

ORGANIZADORES:
FRANCISCA MELO AGAPITO
JÓNATA FERREIRA DE MOURA
KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA
MARCOS FÁBIO BELO MATOS

Estado da Arte do PPGEPE



EDUFMA



**Estado
da Arte
do PPGEPE**



Universidade Federal do Maranhão

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA Editora da UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

ORGANIZADORES:
FRANCISCA MELO AGAPITO
JÔNATA FERREIRA DE MOURA
KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA
MARCOS FÁBIO BELO MATOS

Estado da Arte do PPGEPE

São Luís



EDUFMA

2024

© 2024 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto gráfico, diagramação e capa *Francisco Batista Freire Filho*
Revisão ortográfica e gramatical: *Marcos Fábio Belo Matos*
Revisão geral: *Jónata Ferreira de Moura*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estado da arte do PPGEPE / Organização, Francisca Melo Agapito... [et. al.]. -
São Luís / MA: EDUFMA, 2024.

552p.: il., color.; 15x22 cm.

ISBN 978-65-5363-443-5

I. Educação infantil. 2. Currículo. 3. Pedagogia da infância I. Agapito,
Francisca Melo, II. Moura, Jónata Ferreira. III. Moura, Késsia Mileny de Paulo.
IV. Matos, Marcos Fábio Belo.

CDU: 37-053.2

Bibliotecária Marla de Sousa Rosa Bertolla – CRB 13/684

Editado no Brasil [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (08) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Rauena Mesquita de Carvalho Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	21
ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA Lívia Maria de Carvalho Cardoso Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	52
PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA: ESTADO DA ARTE Frank Sérgio Vaz Francisco de Assis Carvalho de Almada	90
PLANEJAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DA ARTE Jamelle Esthefannie Lima Silva Francisco de Assis Carvalho de Almada	110
ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES André Ferreira Bezerra Carlos André Sousa Dublante	128

**AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA:
PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE O USO
DOS RESULTADOS - PERÍODO DE 2018 A 2022**

Rinalva Sales de Oliveira Cabral
Carlos André Sousa Dublante

146

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Etiane Maciel de Oliveira Paes
Antônio Alves Ferreira

168

**IMPLICAÇÕES DA BNCC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Robson Abreu de Oliveira
Ilma Maria Oliveira da Silva

188

**O ESTADO DA ARTE ACERCA DA DIVERSIDADE
CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE**

Thalia Braga Costa
Ilma Maria de Oliveira da Silva

206

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS
ESTUDANTES INDÍGENAS NO INSTITUTO
FEDERAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

Gabriela de Carvalho Veloso
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

234

**A PEDAGOGIA FEMINISTA NO PROCESSO
DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES**

Yoná Luma Campos Ferreira
Betânia Oliveira Barroso

262

**ESTADO DA ARTE SOBRE A AUTONOMIA FEMININA
FRENTE AS VIOLAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS
SOFRIDAS PELA COMUNIDADE DE PIQUIÁ
DE BAIXO, EM AÇAILÂNDIA/MARANHÃO**

Jordânia da Conceição Silva

Betânia Oliveira Barroso

283

**REVERBERAÇÃO DE VOZES FEMININAS
SOBRE CULTURA, GÊNERO E TECNOLOGIAS**

Ilka Janaira Martins Padilha Pinheiro

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

294

**COCO QUE TE QUERO COCO: LINGUAGENS E RELIGIOSIDADES
DAS MULHERES QUEBRADEIRAS DE BABAÇU**

Francisco Martins Teixeira

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

312

**A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE
NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTADO DA ARTE DE 2017 A 2022**

Auricelia de Aguiar Silva

Dimas dos Reis Ribeiro

340

**MAPEANDO PESQUISAS SOBRE HOMENS
GAYS EM CURSO DE PEDAGOGIA**

Leandro de Almeida Costa

Jónata Ferreira de Moura

363

**GAMIFICAÇÃO E ENSINO
DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E APLICABILIDADES NA EDUCAÇÃO**

Paula Milena Magalhães Miranda

Dimas dos Reis Ribeiro

385

**OS ESTUDOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL:
O “OLHAR” SOBRE ÁFRICA(AS)**

Eliana Rosa de Oliveira Santos

Herli de Sousa Carvalho

400

**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS SOBRE AS
DIRETRIZES CURRICULARES PARA ESCOLAS DO E NO CAMPO**

Marcelo Freitas de Sá

Witembergue Gomes Zaporoli

433

**AS TDIC NO MUNDO PÓS-PANDEMIA: DISCURSO,
PRÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**

Antonia Thelma Araújo dos Santos

Marcos Fábio Belo Matos

457

**REVERBERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE EM PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Simone Regina Omizzolo

Francisca Melo Agapito

476

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: O QUE NOS REVELAM AS
INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS CONTEMPORÂNEAS**

Antonio Hercles Coelho Almeida

Francisca Melo Agapito

510

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

528

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

532



APRESENTAÇÃO

São muitas as motivações para a produção desses escritos, cujas características são identificadas no arcabouço de revisões bibliográficas, sobre os mais diversos assuntos que contornam e demarcam fronteiras no campo da educação para cada um dos autores, que enxergam em tempos, espaços e descritores específicos, problematizações e panoramas que têm ocupado cada vez mais as pesquisas na área da educação. Essa é a pretensão desta obra, oferecer ao leitor, em seus diferentes capítulos, reflexões, questionamentos, paradoxos, mas também possibilidades, amplitudes e complexidades, na forma como pensar os objetos de pesquisa da turma IV do mestrado profissional em Educação e Práticas Educativas.

No primeiro capítulo, que traz como título **A pedagogia da infância no currículo da educação infantil**, as autoras situam os documentos legais que subsidiam e orientam os currículos da educação infantil e apresentam, explícita ou implicitamente, a concepção de infância, que carrega um modo de caracterizar a criança e seus construtos. Os documentos servem para estabelecer o marco temporal que adotam para seu ‘estado do conhecimento’, de 1996 a 2017, mapeando nas pesquisas a pedagogia do cotidiano, pedagogia da infância, currículo da educação infantil, protagonismo infantil, espaços na educação

infantil e documentação pedagógica desse período, como sujeito ativo de seus processos e práticas cotidianas, bem como seus construtos de aprendizagem.

Já no segundo capítulo, **Adaptações curriculares e educação infantil: desafios da formação continuada docente para a educação inclusiva**, as autoras realizam uma revisão de estado da arte, entre 2013 a 2023, e desvelam as contribuições dos estudos publicados que fomentem o objeto de estudo, partindo do fundamento de que a adaptação do currículo e do ambiente escolar é necessária para promoção de uma prática inclusiva, que atenda às necessidades e valorize a diversidade como potencial na educação.

Em relação ao terceiro capítulo, **Professores iniciantes na carreira: estado da arte**, os autores buscam as contribuições teóricas de trabalhos depositados entre os anos de 2009 e 2020, argumentam a necessidade desse exame das tendências de pesquisas sobre o assunto, que oportunizem reflexões das implicações que se vislumbram sobre o início da carreira docente, que, como sabemos, se constituem e consolidam no campo da prática social, logo, a trajetória profissional tem história, contextos, ciclos e efeitos intrinsecamente relacionados ao modo como o docente atua no seu ambiente de trabalho.

Adiante, no quarto capítulo, **Planejamento no ensino fundamental: estado da arte**, os autores discutem-no à luz da Teoria Histórico-Cultural, adotando a categoria atividade como norte para caracterizar e focalizar melhor seu objeto de análise, nas produções acadêmicas, teses e dissertações, entre os anos de 2003 e 2022, na qual encontraram quatro trabalhos nos ban-

cos de dados pesquisados, que apontaram para a relevância do planejamento para o professor, visto ser este um agente de transformação social, logo, sua atividade precisa ser produzida a partir dos significados que elabora e sistematiza.

Seguindo para o quinto capítulo, **Atuação profissional da coordenação pedagógica na rede estadual da educação básica: um levantamento bibliográfico de teses e dissertações**, os autores nos convidam, a partir dos seus achados bibliográficos, com marco temporal de 2028 a 2022, a olhar esse profissional de forma mais específica, com minúcias na formação inicial e continuada, bem como nas práticas pedagógicas no campo de atuação destes, direcionadas, sobretudo, de forma articulada, formadora e transformadora, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais.

No sexto capítulo, **Avaliação externa em larga escala: pesquisas que versam sobre o uso dos resultados - período de 2018 a 2022**, o texto apresenta como foco o mapeamento de dissertações que apresentem a descrição do fazer das instituições, a partir dos resultados das avaliações. Nesse contexto, dentro do banco de dados e marco temporal adotados, encontram apenas seis trabalhos, dado que, por si, já pode fomentar problematizações e objetos de estudo que possam ser explorados por outros pesquisadores deste campo. Além do quantitativo pequeno encontrado, a conclusão das análises em que destacam o trabalho que as equipes escolares fazem dos resultados das avaliações externas também pode oferecer tracejados pertinentes ao tema, dando luz aos movimentos de práticas pedagógicas que se operacionalizam nas escolas.

No sétimo capítulo, **O plano de desenvolvimento institucional e a gestão das instituições de ensino superior**, o texto apresenta uma acepção mais literal do estado da arte, quando vai mapear e entender o modo como se tem pesquisado o PDI como ferramenta para a gestão das instituições de ensino superior, entre 2018 e 2022, tendo encontrado seis trabalhos que diretamente se correlacionam ao objeto de estudo da dissertação. Sobre os resultados, encontram uma interligação entre Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional e Planejamento Estratégico, que podem, a partir dessas categorias, traçar caminhos pertinentes para estudos nessa linha.

Logo após, no oitavo capítulo, **Implicações da BNCC nas práticas pedagógicas dos professores de educação física**, temos um mapeamento dos estudos que versam sobre as práticas pedagógicas dos professores de educação física, a partir dos fundamentos pedagógicos, competências e habilidades, conteúdos e aprendizagens colocados pela BNCC. Tema relativamente recente, no contexto da BNCC, a educação física tem o potencial de contribuir com a formação humana em sua complexidade, concluem os autores, daí a dedicação com que analisam os resultados das pesquisas que utilizam em seu mapeamento.

Seguidamente, no nono capítulo, **O estado da arte acerca da diversidade cultural dos povos indígenas no documento curricular do território maranhense**, nos convida a conhecer o levantamento das pesquisas acadêmicas que versam sobre o sentido dado à diversidade cultural e povos indígenas na BNCC e no DCTMA. Concentrando-se em analisar os objetivos e as considerações finais das pesquisas selecionadas, dentro do mar-

co temporal de 2019 a 2022, concluem que o discurso sobre a diversidade nos documentos está arraigado à ideologia neoliberal e predomina uma concepção universalista, pouco se enfatizam as nuances críticas que o tema incita, quando o faz, relaciona-se à prática pedagógica de engajamento político-identitário.

Logo depois, no décimo capítulo, **Estado do conhecimento sobre os estudantes indígenas no instituto federal: desafios e oportunidades**, os autores, as produções científicas sobre a presença dos estudantes indígenas nos Institutos Federais, no período de 2015 a 2022, tendo como foco os desafios e possibilidades durante o percurso destes estudantes em seus processos formativos. Nas análises, acabam por emergir categorias como as intenções dos estudantes em fazer cursos nos Institutos Federais, as barreiras e desafios que enfrentam, bem como políticas públicas de acesso, permanência, inclusão e valorização da cultura indígena, que são pertinentes na discussão empreendida pelos autores do capítulo, nos fornecendo um panorama de avanços, mas de suas ainda insuficiências no atendimento desses alunos.

A discussão ocorrida no capítulo **A pedagogia feminista no processo de empoderamento das mulheres** reside em trazer à luz pontos centrais sobre a pedagogia feminista, o debate numa visão crítica sobre embates e empoderamentos das mulheres. Assim, para traçar um panorama sobre o assunto, os autores se debruçam em buscas no banco de dados da Capes e no site da Anped, entre os períodos de 2011 a 2022. Os achados demonstram a notabilidade acerca do diálogo sobre a temática, sua relevância para a transformação social, além da necessidade da continuidade de pesquisas que aprofundem a temática,

na busca por uma educação que efetivamente traga a pedagogia feminista para a centralidade das discussões, para que haja uma construção social mais igualitária e equitativa para as mulheres.

Seguindo a temática sobre o feminismo, o capítulo **Estado da arte sobre a autonomia feminina frente às violações socioambientais sofridas pela comunidade de Piquiá de baixo em Açailândia/Maranhão** empenha-se em dialogar sobre a participação, protagonismo e autonomia de mulheres, apesar da estrutura patriarcal que visou por muito tempo ao apagamento do protagonismo feminino, em particular na comunidade de Piquiá de baixo, em Açailândia/Maranhão. Para tanto, as pesquisas focaram o banco de dado da Capes, banco de Dissertações e teses da UFMA e Google acadêmico, tendo como recorte temporal os últimos 15 anos. Os resultados denotaram a necessidade de organização da comunidade em prol do enfrentamento sobre as mudanças socioambientais e as violações de direitos humanos e aqui o protagonismo feminino fica evidente, e, na vertente atual, ganha ainda mais força para novas pesquisas.

Ainda no escopo da pauta feminista, o capítulo **Reverberação de vozes femininas sobre cultura, gênero e tecnologias** traça um percurso de buscas sobre a temática da cultura, em diálogo com questões de gênero e de utilização da tecnologia, atreladas ao Bumba meu Boi, por meio de um recorte de dez anos, utilizando o Google acadêmico e o banco de dados da plataforma Capes. De modo gradativo, as autoras enunciam conceitos sobre os temas centrais da pesquisa trazem as vozes femininas e sua relevância para o entendimento sobre a temática, além de potencialidades e dificuldades sobre o apro-

fundamento da temática. Ainda com relação aos resultados, é aludida a relevância do imbricamento entre cultura popular e educação para que prática docentes possa estar em contexto com suas localidades.

Tendo como título **Coco que te quero coco: linguagens e religiosidades das mulheres quebradeiras de babaçu**, o capítulo dedicado a esta temática discorre sobre linguagens, religiosidades, tradições e expressões artísticas, no interior do modo de vida de quebradeiras de babaçu. Ao transitar pelas bases: Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, SciELO Brasil e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mirando suas buscas entre os anos de 2013 a 2022, as autoras escrutinaram os trabalhos selecionados e lançaram mão de categorias para analisar pontos convergentes para a discussão. Assim, foi possível identificar em todas as pesquisas os atravessamentos sobre as dimensões da linguagem e da religiosidade. Além da representação simbólica de seus fazeres, modo de vida como resistência para sua continuidade do ser diante do meio ambiente que também buscam preservar. Tais pontos anunciam expectativas para novas produções.

O capítulo intitulado **A representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar: estado da arte de 2017 a 2022** teve o propósito de analisar discursos, a partir da perspectiva foucaultiana, sobre a representação da violência de gênero e sexualidade na escola, a partir das produções acadêmico-científicas – de teses e dissertações da CAPES. Os autores fornecem subsídios para reflexões sobre relação de poder e discriminação, pautando-se na representação de gênero no

espaço escolar; é possível inferir que discussões contemporâneas versam sobre a necessidade de buscar o status equânime no contexto social, histórico e político de sua constituição. Adicionalmente, fica o registro da demanda sobre aprofundamentos acerca da temática; o que, em seus resultados, reforça a relevância da pesquisa.

O capítulo **Mapeando pesquisas sobre homens gays em curso de Pedagogia** traz análises de publicações oriundas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob o prisma da compreensão no que tange à representação destes indivíduos no espaço da academia. Vinculando-se à pesquisa (auto)biográfica, com o uso das categorias: “ingresso, permanência e adesão ao Curso de Pedagogia”, visa ainda a entender possibilidades para o protagonismo deste sujeito, no ambiente universitário, levando em consideração as potencialidades da diversidade ali presentes.

Os autores do capítulo nominado **Gamificação e ensino de história: reflexões e aplicabilidades na educação** traçam algumas reflexões sobre a temática anunciada no título. Nesta senda, as pesquisas que foram efetuadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) proporcionaram uma visão sobre a atuação do professor de História, a partir das produções investigadas. Os resultados evocam a utilização da gamificação por parte destes sujeitos, contudo, mediante diferentes desafios atuais, aprofundamentos sobre conceituações e apropriações sobre esta ferramenta, são necessárias para a transformação do ensino.

Na sequência das discussões, o capítulo **Os estudos africanos na educação do Brasil: o “olhar” sobre África(as)** notabiliza as pesquisas em âmbito brasileiro com investigações focadas nas seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca da Associação dos Estudos Africanos e Google Acadêmico. As autoras apontam que, após o esquadrimaento nas bases citadas, ficou notório que as pesquisas nesta área têm se mostrado escassas, por consequência, a visão eurocêntrica ainda busca invisibilizar a pluralidade das identidades e das histórias que vão de encontro a tal visão. A respeito disso, as autoras versam sobre a necessidade de mais discussões sobre a “África(as)”, com foco na formação docente e na construção de currículos que valorizem os estudos africanos no Brasil.

Percorrendo o capítulo **Por uma educação do campo: apontamentos sobre as diretrizes curriculares para escolas do e no campo**, nota-se que os autores realizaram a imersão em pesquisas, tendo como delimitação os anos de 2021 a 2022. Assim, pesquisaram o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Práticas Educativas (PPGEPE). Os resultados demonstram alguns avanços, sobretudo, desafios e impasses quanto à implementação de políticas públicas, em particular, diretrizes curriculares que valorizem e oportu-

nizem uma educação que construa e consolide a identidade destes grupos.

Trilhando a conjuntura atual, temos as discussões do capítulo **As TDIC no mundo pós-pandemia: discurso, prática, formação de professores no ensino fundamental: uma pesquisa de estado da arte** cujo debate conduz para reflexões sobre as potencialidades e importância deste tema. Nesta ótica, o direcionamento se deu no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, entre os anos de 2017 a 2021, para a análise das pesquisas selecionadas. Neste cenário, fica ratificada a relevância da formação docente, do aprofundamento sobre os estudos referentes às TDIC, além de pesquisas outras, tendo em vista que os resultados desta investigação mobilizam novos horizontes para esta pauta contemporânea e que pode fomentar melhorias no campo educacional.

O capítulo **Educação bilíngue de surdos: o que nos revelam as investigações acadêmicas contemporâneas** se propôs a enveredar e buscar compreender como as pesquisas acadêmico-científicas têm posicionado a temática em pauta. Ao mapear produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo o recorte temporal de 2018 a 2022, foi possível identificar que a articulação entre a educação bilíngue e práticas direcionadas aos surdos têm ganhado visibilidade, embora de modo singelo. Assim, diante de limitações encontradas nesta pesquisa, que possam dar mais consistência à temática, os resultados inspiram novas produções e novos olhares para a educação e inclusão de surdos.

Seguidamente, o capítulo **Reverberações sobre a formação docente em perspectiva inclusiva** tem o intuito de assinalar o lugar ocupado sobre a temática proposta em meio às investigações científicas atuais. Direcionando o olhar para a formação no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), articulada à inclusão, as autoras percorreram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), esquadrinhando produções entre o período de 2012 a 2022 (dez anos). Os achados evidenciaram que há um número reduzido de pesquisas, o que propicia a relevância desta discussão e aprofundamentos para pensar o processo inclusivo imbricado à formação docente, focando em propostas que possam aprimorar os programas de formação, para atender ao público que demanda um olhar diversificado e plural.

Em síntese, os autores e autoras desta obra, implicados em trazer à baila suas pesquisas, evidenciam suas temáticas, problematizações e possíveis rotas para se encontrarem resultados, ainda que provisórios. Sim, de modo singular, os textos nos conduzem a refletir sobre múltiplas vertentes, a partir do Estado da Arte construído, trazendo a riqueza de suas nuances e a fertilidade dos achados que estão por vir, em cada uma de suas dissertações. Parabenizamos aos autores e autoras e desejamos uma excelente leitura a todas e todos que ensejam mergulhar nestas discussões.

As organizadoras e os organizadores.



A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rauena Mesquita de Carvalho
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade desenvolver integralmente a criança de 0 a 5 anos. Pensar em um currículo que contemple todos os aspectos envolvidos na educação da criança perpassa pela concepção que se tem de criança, infância e Educação Infantil. Sendo assim, a observação das práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições desvela as concepções que nos permitem compreender o currículo que permeia os fazeres das (e com as) crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, documento mandatário que rege as práticas na Educação Infantil e de onde a Base Nacional Comum Curricular emerge, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e os sentidos sobre a natureza e a sociedade por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam. Trazem como eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e a brincadeira e definem o currículo

como o conjunto de todas as práticas vivenciadas pelas crianças, desde a chegada no ambiente escolar, em todos os espaços e com todos os seus pares, adultos e crianças com as quais convivem (Brasil, 2010).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem como forma de garantir que as crianças se desenvolvam de forma integral, não como um processo natural ou espontâneo, mas a partir de uma intencionalidade educativa na qual estão imbuídos o planejamento, a mediação, observação da trajetória das crianças em seus processos de aprendizagens, por meio das interações e da brincadeira (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, estamos falando da criança protagonista que se constrói como sujeito nas relações com o outro.

Compreender a criança como centro do processo de aprendizagem, como posto nos documentos que norteiam as práticas na Educação Infantil desde 1998, entre eles o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige um rompimento com a pedagogia transmissiva, simplista e previsível centrada no adulto, como aponta Oliveira-Formosinho (2007, p. 17), e perceber que suas aprendizagens acontecem em uma relação de respeito às suas escolhas e pesquisas, imbuindo as crianças como sujeitos ativos em uma pedagogia participativa.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), a pedagogia participativa “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do

processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.”

Essa interlocução trazida pelos autores se relaciona intrinsecamente com a definição ampliada de currículo perpetrada nas DCNEI, pois elas colocam a criança como um ser ativo que, em suas práticas cotidianas, inter-relacionam seus saberes com os saberes do mundo a sua volta.

De acordo com Fochi (2017, p. 174), “compreender as práticas da vida cotidiana como uma das dimensões curriculares, além de orientar o modo de organizar os contextos educativos para as pesquisas infantis, [...] acolhe a experiência de cada menino e cada menina, como modo de subjetivação e de produção de sentidos”. Rinaldi (2016) corrobora com essa fala, ao afirmar que as crianças pequenas são pesquisadoras desde o nascimento, pois nascem buscando o sentido da vida, a busca do “eu”, de forma relacionada com o outro e o mundo à sua volta.

Luckesi (2015, p.1), ao falar da criança, afirma que “[...] sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo que é significativo para si. Assim sendo, o ato de brincar será um ato profundo de cuidar da existência, de forma criativa. Sendo assim, as brincadeiras das crianças são atividades que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na compreensão do mundo ao seu redor. Por meio da brincadeira, elas exploram, vivenciam e aprendem.

Nesse sentido, Sarmiento (2002, p.2) afirma que o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento das crianças, porém acontece em um contexto social e cultural que ofereça condições para esse processo. Essa pers-

pectiva, trazida pelo autor, ressalta a importância de proporcionar um ambiente favorável e enriquecedor para o desenvolvimento do imaginário infantil, por contribuir para o crescimento integral das crianças.

Partindo desses pressupostos, e reconhecendo que as práticas cotidianas na Educação Infantil se constituem como currículo e que, para fazer sentido, precisam ser planejadas de forma intencional a partir de eixos já estabelecidos, que são as interações e a brincadeira, a BNCC pontua que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018).

As DCNEIs (2010), ao discorrer sobre as propostas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmam que elas precisam garantir às crianças conhecimento e aprendizagens em diferentes linguagens, explicitando a necessidade organizativa de espaços, materiais e tempos que promovam aprendizagens. Em um ambiente onde crianças e adultos interagem, as crianças constroem modos de significação do mundo que são distintos das significações construídas pelos adultos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos um estudo denominado “estado do conhecimento”, que consiste em mapear pesquisas relacionadas ao objeto de pesquisa, possibilitando explorar subtemas e até mesmo compreender as razões da não exploração do mesmo nas publicações encontradas (Morosini; Fernandes, 2014).

Para tanto, fizemos um levantamento das publicações relacionadas às práticas cotidianas das crianças na Educação Infantil, utilizando descritores que se relacionam, como “pedagogia do cotidiano”, “pedagogia da infância”, “currículo da Educação Infantil”, “protagonismo infantil” e “espaços na educação infantil”.

Decidimos acrescentar o descritor “documentação pedagógica” para que pudéssemos perscrutar em que patamar estão as publicações com foco no registro das aprendizagens das crianças, pois as DCNEI enfatizam a necessidade de documentar o processo de aprendizagem.

Essa ação de documentar precisa ser real e não se resume a um tópico preenchido “no automático” dentro do planejamento diário, ou seja, é preciso exercitar a escuta das crianças a fim de construir registros potentes que deem visibilidade às suas aprendizagens cotidianas. Osteto (2017) afirma que “a observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, e Vecchi (2005 apud Osteto, 2017, p. 23) reforça a importância da escuta, ao afirmar que “existe uma cultura da infância submersa” e cabe aos educadores da infância torná-la visível.

Inicialmente, mapeamos teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No entanto, como pretendíamos fazer a busca em um período mais abrangente, partindo desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, decidimos concentrar as buscas na BDTD.

Ao catalogar as informações, identificamos as universidades, para que pudéssemos ter uma visão do interesse por essa

temática em diferentes regiões do nosso país. É importante termos essa percepção, por já termos percorrido um longo caminho desde a implementação dos documentos norteadores da Educação infantil, bem como de estudos da infância que são voltados para a criança como sujeito protagonista de suas ações.

Considerando a implementação dos principais documentos norteadores da Educação Infantil, fizemos inicialmente dois recortes, como disposto no quadro 1. Um deles compreende o período de 1996 a 2009, período que da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil em 1998 e das DC-NEI. O outro recorte engloba as pesquisas desenvolvidas no período de 2010 a 2017, para que se percebesse a influência da implementação desses documentos nas pesquisas com as crianças.

Quadro 1 - pesquisas desenvolvidas em dois momentos (1996 a 2009) e (2010 a 2017)

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES			
	1996 a 2009		2010 A 2017	
	1996 – LDB 1998 – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil			
“Pedagogia do cotidiano”			Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido	2012 PUC-SP
			O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil	2011 UFSC
“Pedagogia da infância”	Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores	2004 UFSC	“Agora eu...”: um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância	2011 USP
	A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004)	SOUZA, Irene Garcia Costa de 2007 PUC-SP	A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil	2016 USP
	Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim	2008 UFSC	Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA	2014 UFC
	Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia	2006 UFSC	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil	2012 UFSCJD
	Oficina de informação: conhecimento e cultura na educação infantil	2005 USP	Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil	2013 UFRGS
	Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância	2006 UFC	Tramas da relação psicologia-educação: a proposta da rede municipal de Goiânia para a educação Infantil (2013-2016)	2016 UFG
	Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil	2008 USP	A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil	UFMG 2013
“Currículo da Educação Infantil”	Proposta Curricular para Educação infantil: (re) significando saberes docentes	2008 UFRN	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	2017 UFRN
			“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil.	2015 UFPEL

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Protagonismo infantil”			O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil	2015 UNIVATES
			O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino	2016 UFRPE
			O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	2014 UFSM
“Espaços na Educação Infantil”	Educação infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA	2007 UFPA	MARTINS, Rita de Cássia A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?	2010 UFPR
			Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil	UNESP 2016
			A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola	2017 UFC
			Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Pro infância	2016 UFPR
			Espaço (s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas	2016 UERJ
“Documentação Pedagógica”	A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil	2009 UNESP	Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer	2017 UNISINOS
			Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	2015 UFRGS
			O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios	2016 PUC-SP
			Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças	2015 UFSM
			A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	2011 USP
			O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza	2016 UFC
			Avaliação na educação infantil: a participação da criança	2014 PUC-SP

Fonte: autoras

Fazendo uma leitura dos resumos das publicações encontradas, verificamos que, no período que compreende a promulgação dos documentos norteadores (1996 a 2009), a maior parte das publicações se relacionaram à pedagogia da infância, porém o enfoque foram os estudos como forma de se apropriar da nova realidade, principalmente mudanças nas orientações municipais diante da integração da creche à pré-escola, da Educação Infantil como direito a todas as crianças e dos estudos e apropriação de práticas educativas inerentes a essa etapa.

Souza (2007)¹ direcionou sua pesquisa à investigação dos documentos norteadores da cidade de São Paulo, pois, embora tivessem sido construídos a partir dos documentos nacionais, reforçavam práticas assistencialistas na creche e escolarizantes, na pré-escola. Costa (2006)² discute a naturalização da ideia da “criança com voz” nos discursos que passaram a existir nas diferentes áreas de conhecimento, reforçados pelas novas concepções de criança e infância e em sua pesquisa, pontuando a necessidade de novos saberes para conhecer a nova “infância que fala”.

Ainda nesse período, de acordo com a pesquisa de Mochiutti (2007)³, iniciam os estudos canalizando as práticas docen-

-
- 1 SOUZA, Irene Garcia Costa de. A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004). 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
 - 2 COSTA, Erica Atem Gonçalves Araújo. Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.
 - 3 MOCHIUTTI, Solange. Educação infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA. 2007.

tes para a necessidade de ampliação da cultura lúdica na organização dos tempos e espaços e, nesse mesmo direcionamento, Mendonça (2009)⁴ enfatiza a necessidade de um “redimensionamento de concepções” como fator preponderante para que a documentação pedagógica alcançasse a essência educativa e a aproximação entre teoria e prática.

Fica evidente um movimento amplo de apropriação dos conhecimentos, de forma que direcionassem os educadores a novas práticas, porém ainda não se percebe a presença de um olhar diretamente voltado para as crianças.

No período que compreende os anos de 2010 a 2017, as publicações mostram a ampliação dos estudos da infância, com grandes referências a autores que concentram seus estudos na sociologia da infância, pedagogia participativa e pedagogia da infância, como Kishimoto, Formosinho, Brougère, Sarmento e Fochi. Embora algumas pesquisas ainda apareçam centradas no âmbito do trabalho do professor e em orientações das equipes pedagógicas quanto às práticas cotidianas na educação infantil, algumas já apresentam a investigação *in loco* das práticas cotidianas das crianças, a organização dos espaços e os registros das práticas observadas, como verificamos em Martins (2010)⁵,

164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação.

- 4 MENDONÇA, Cristina Nogueira de. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. 2009. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.
- 5 MARTINS, Rita de Cássia. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba-PA.

Oliveira (2011)⁶, Oliveira (2012)⁷ e Monteiro (2014)⁸, entre outros.

Como forma de verificar o interesse de investigações relacionadas ao nosso objeto de estudo, descrevemos as universidades repositórias das pesquisas. No primeiro recorte, as pesquisas se concentraram em universidades do Nordeste, Sudeste e Sul do país. No segundo recorte, verificamos pesquisas realizadas no Nordeste do país, mas a grande concentração de pesquisas relacionadas e aproximadas ao objeto de estudo foi percebida no Sudeste e, em maior escala, no Sul do país.

Poderemos constatar essa incidência também no quadro abaixo, no qual trazemos o mapeamento que compreende o período de 2018 a 2022. Sendo esse último recorte o que nos traz maior interesse, pois revela as pesquisas atuais relacionadas ao nosso objeto de estudo, fizemos uma organização sintetizada dos dados recolhidos, como disposta a seguir.

-
- 6 OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. "Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
 - 7 ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido. 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
 - 8 MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA. 2014. 272f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quadro 2 - Resultados encontrados em teses e dissertações no período de 2018 a 2022.

MAPEAMENTO (2018-2022)		
Descritor	Nº de resultados encontrados	Resultados mais aproximados ao objeto de estudo
“Pedagogia do cotidiano”	24	5
“Pedagogia da infância”	31	7
“Currículo da Educação Infantil”	51	6
“Protagonismo infantil”	40	4
“Espaços na Educação Infantil”	24	3
“Documentação pedagógica”	48	7
TOTAL	218	32

Fonte: autoras

No levantamento realizado, foram utilizados os descritores e observados todos os resultados que apareceram. Com a leitura dos resumos, sumário e referências trazidas pelos autores, identificamos os resultados mais aproximados ao objeto de estudo, como disposto no quadro abaixo. É importante ressaltar que os descritores utilizados trazem uma intrínseca relação entre si e com os estudos da sociologia e pedagogia da infância.

Quadro 3 - resultados relacionados ao objeto de estudo

RESULTADOS RELACIONADOS AO OBJETO DE ESTUDO - 2018 A 2022						
Nº	Descritor	Autor (a)	Título	Orientador (a)	Ano	Nível
01	"Pedagogia do cotidiano"	FLORES, Roberta de Lima Manceira	As crianças e a formação docente: a Educação Infantil como lugar de encontro	Profª. Drª. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos	2019	Dissertação UERJ
02		MACIEL, Rochele Rita Andrezza Maciel	Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias	Profª. Drª. RAMOS, Flávia Brocchetto	2019	Dissertação UCS-RS
03		RIBEIRO, Bruna	A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta	Profª. Drª. SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian	2021	Tese USP
04		PEREIRA, Jorgiana Ricardo	Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Profª. Drª. CRUZ, Sílvia Helena Vieira	2019	Tese UFC
05		MOURA, Gislaíne Franco de	A concepção das professoras da educação infantil acerca da formação e atuação docente	Profª. Drª. PASCHOAL, Jaqueline Delgado	2020	Dissertação UEL-PR
06	"Pedagogia da infância"	KREMER, Claines	"Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia": as versões das crianças sobre aprender na pré-escola	Profª. Drª. BARBOSA, Maria Carmen Silveira	2019	Dissertação UFRGS
07		CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento	"Minha tia mandou pintar mais": a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica	Profª. Drª. ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira de	2020	Tese UFS
08		MELO, Cláudia Vianna de	Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos	Profª. Drª. AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de	2019	Tese UERJ
09		Viviane Soares Anselmo	Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?	Profª. Drª. PRADO, Patricia Dias	2018	Dissertação USP
10		BARROS, Eva Rodrigues Lopes	Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil: aproximações e distanciamentos	Profª. Drª. COSTA, Daianny Madalena	2020	Dissertação UNISINOS
11		SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros	O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades	Profª. Drª. BARBOSA, Maria Carmen Silveira	2019	Dissertação UFRGS
12		Natasha Pereira Barbosa	Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil	Profª. Drª. ANDRADE, Antonio dos Santos	2020	Dissertação USP

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

13	"Currículo da Educação Infantil"	SILVA, Douglas Henrique Rodrigues	A criança, o brincar e a educação infantil: o que pensam os educadores de uma instituição pública do interior paulista	Prof ^o . Dr ^a . NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha	2021	Dissertação UFMS
14		PAULINO, Regiane	Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo	Prof ^o . Dr ^a . ABRAMOWICZ, Mere	2018	Dissertação PUCSP
15		RODRIGUES, Poline Czizewski	(Re) invenção do currículo na educação infantil: um estudo sobre o binômio "experiência" e "organização espaço temporal"	Prof ^o . Dr ^a . KLAUS, Viviane	2020	Dissertação UNISINOS
16		RADECK, Neusa Aparecida	Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões?	Prof ^o . Dr. Both, Ivo José	2019	Dissertação UNINTER
17		SOUZA, Lidiane Cristina Loiola, 1980-	Tessituras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogos entre as múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia	Prof ^o . Dr ^a . Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2021	Dissertação UNICAMP
18		TELES, Fabricia Pereira	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	Prof ^o . Dr ^a . MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo	2018	Tese PUC-SP
19	"Protagonismo infantil"	ARAGÃO, Emily Maise Feitosa	O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil	Prof ^o . Dr ^a . ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira	2019	Dissertação UFS
20		SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves	"A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia? ": como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis	Prof ^o . Dr ^a . MOTTA, Flavia Miller Naethe	2018	Dissertação UFRRJ
21		VASCONCELOS, Queila Almeida	O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação	Prof ^o . Dr ^a . BARBOSA, Maria Carmen Silveira	2021	Tese UFRGS
22		FERREIRA, Eliana Maria	Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças	Prof ^o . Dr ^a . OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat	2019	Tese UFGD-MS

23	"Espaços na Educação Infantil"	PEREIRA, Bruna Ribeiro Ramos	Escolas da infância ao redor do mundo: sobre o brincar e outras descobertas	Prof ^ª . Dr ^ª . ALMEIDA, Laurinda Ramalho de	2022	Dissertação PUC-SP
24		MOTTA, Thais da Costa	A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí	Prof ^ª . Dr ^ª . Bragança, Inês Ferreira de Souza	2019	Dissertação UERJ
25		SANTOS, Digilaini Machado dos	Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil	Prof ^ª . Dr ^ª . KARI, Lucia Forneck	2021	Dissertação UNIVATES
26	"Documentação pedagógica"	CUNHA, Gilmária Ribeiro da	Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil	Prof ^ª . Dr ^ª . ARAPIRACA, Mary de Andrade	2019	Dissertação UFBA
27		LISBOA, Anna Carla Luz	O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para a dimensão estética	Prof ^ª . Dra SIMIANI, Luciane Pandini	2019	Dissertação UNISUL
28		GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta	O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético	Prof ^ª . Dra SIMIANI, Luciane Pandini	2019	Dissertação UNISUL
29		AQUINO, Pedro Neto Oliveira de	As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica	Prof. ^ª Dr. ^ª CRUZ, Sílvia Helena Vieira	2020	Dissertação UFC
30		FOCHI, Paulo Sergio	A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI	PINAZZA, Monica Appezzato	2019	Tese USP
31		OLIVEIRA, Ena Carina dos Santos	Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas	ALMEIDA, Sinara Almeida da	2019	Dissertação UFOPA
32		MORAES, Elise Helene Moutinho de	Fotografar e documentar na Educação Infantil: um jogo de luzes e de sombras	DUARTE, Rosalia Maria	2021	Tese PUC-RJ

Fonte: autoras

A busca por diferentes descritores nos trouxe a percepção da imbricação existente nas pesquisas relacionadas à pedagogia da infância. Isso foi perceptível quando, ao utilizar determinado descritor, tínhamos o retorno de títulos encontrados em outro descritor. Para a nossa análise, realizamos uma nova leitura com o objetivo de identificar “pesquisas sobre as crianças” e “pesquisas com as crianças”. Entre os resultados encontrados, identificamos, destacamos e realizamos uma breve análise em cada descritor de uma pesquisa realizada com as crianças.

ESTADO DO CONHECIMENTO: TORNANDO VISÍVEL O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

A preocupação em mapear estudos que contemplem as crianças, como sujeitos ativos e participantes da pesquisa, tornou a busca ainda mais desafiadora. No entanto, é importante observar que, desde a década de 1990, houve um avanço na pesquisa sobre a infância, com um aumento da conscientização sobre a importância de ouvir as crianças e incluí-las como participantes ativas em processos de pesquisa. Esforços foram feitos para desenvolver métodos e abordagens que permitam uma compreensão mais aprofundada das experiências das crianças, a partir de suas perspectivas.

A evolução dessas práticas metodológicas na pesquisa com crianças reflete um crescente reconhecimento da importância do protagonismo infantil e da necessidade de considerar as crianças como sujeitos ativos. Seleccionamos, entre as pesquisas encontradas, as que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. São pesquisas que trazem, em seu âmago, o reconhecimento

das potencialidades das crianças e a importância de envolvê-las em processos de tomada de decisão, promovendo uma abordagem mais participativa e respeitosa em relação aos seus direitos.

Pedagogia do cotidiano

A pesquisa de Ribeiro (2021)⁹ reúne elementos que indicam um olhar criterioso para as práticas cotidianas na Educação Infantil, a partir de uma pedagogia participativa, fundamentada em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). De acordo com a pesquisadora, as ações cotidianas fundamentadas são organizadas a partir de um currículo que respeita as peculiaridades dos sujeitos e assumem o compromisso com a escuta, o diálogo e a participação dos sujeitos, como indispensáveis ao ato pedagógico.

Nesse sentido, práticas pedagógicas, fundamentadas em uma pedagogia da infância, provoca os educadores a exercitar a escuta não só de crianças, mas de todo o contexto educativo em uma intrínseca relação de respeito. As inferências trazidas nos levam a refletir sobre as padronizações que ainda vemos no trabalho cotidiano com as crianças, como se elas fossem robôs a obedecer a comandos. Quanto a esse aspecto, ela deixa explícita a necessidade de que bebês e crianças sejam protagonistas de suas histórias e possam atuar em espaços que legitimem as suas vozes.

Nesse aspecto, esclarece que a escuta perpassa o nível do ouvido, pois nos torna capacitados a olhar/contemplar e a refletir na alegria de estar com as crianças. A metodologia utili-

9 RIBEIRO, Bruna. A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

zada pela pesquisadora parte do princípio de uma construção partilhada de conhecimento de diferentes vozes e atores e nesse aspecto se fundamenta na investigação praxiológica transformadora (Formosinho, 2016).

A pesquisa foi organizada em quatro etapas que tiveram como pressupostos: mapear as literaturas e documentos que tratavam sobre escuta no cotidiano da Educação Infantil, investigar, com os profissionais, os processos de escuta; compreender a natureza da participação das crianças a partir de suas vozes e compreender *in loco* como acontecem as escutas nesse processo. Sua pesquisa propõe uma pedagogia da estesia¹⁰, que tenha na escuta o seu ponto de partida.

Pedagogia da infância

A pesquisa de Kremer (2019)¹¹ discute as aprendizagens de crianças na última etapa da Educação Infantil e tem como objetivo compreender como elas compartilham sentidos às suas aprendizagens. Seu estudo é fundamentado na pedagogia da infância e antropologia da criança e teve como pressuposto a pesquisa etnográfica com crianças.

A pesquisadora traz à tona as preocupações que sempre existiram quanto às aprendizagens de bebês e crianças e reconhece a importância do marco legal que integrou a Educação

10 Aptidão para compreender as sensações causadas pela percepção do belo.

11 Kremer, Claines Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola / Claines Kremer. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

Infantil à educação básica, por meio do qual as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos. A partir desse divisor de águas, a pesquisadora afirma que a pedagogia da infância vem fazendo o movimento de questionar os currículos padronizados que destoam das aprendizagens, considerando as relações de bebês e crianças em seus contextos de vivências.

Na busca de tornar visíveis as aprendizagens infantis, a pesquisadora buscou aportes teóricos em Corsaro (2005) e Cohn (2005), pois compartilham o mesmo pensamento em relação à partilha significativa de saberes encontrados nas crianças.

A partir do objetivo proposto, a investigação realizada com dez crianças buscou compreender o que elas consideravam como aprendizagem, que lugar os saberes práticos e formais ocupavam em suas vivências, quais aprendizagens eram centrais no processo educativo e como elas eram construídas no cotidiano da pré-escola.

A pesquisadora descreve a importância conectiva das teorias de aprendizagem com a perspectiva sociocultural, em que, em acordo com Rogoff (2005), “a aprendizagem ocorre em comunidade, nas interações das crianças com seus pares e sujeitos mais experientes”.

Em seu contato com as crianças, relata que observou muitas vezes falas do tipo “dar voz às crianças” e “deixar as crianças falarem”. Quanto a isso, ela chama a atenção para o cuidado com esses termos, que, embora pareçam sutis, trazem de forma latente posturas adultocêntricas.

A pesquisadora aponta o quão desafiante foi centrar-se metodologicamente nas crianças como atores sociais e nos modos como vivem suas infâncias, deixando implícitas as difi-

culdades dos adultos em permitir às crianças mostrarem como aprendem e interagem com o outro. Sua pesquisa revela um profundo respeito pela forma como as crianças mostram e compartilham suas aprendizagens.

Currículo da Educação Infantil

A pesquisa de Radeck (2019)¹² tem por objetivo conhecer as percepções de crianças de 4 a 6 anos em suas relações educativas na Educação Infantil. A pesquisadora ouviu as crianças, suas preferências e opiniões sobre melhorias possíveis no espaço escolar. Sobre o prisma da sociologia da infância, o texto traz conceitos sobre criança, infância, participação infantil e parceria entre adultos e crianças e apresenta como aporte teórico autores como Barbosa (2014), Carvalho; Fochi (2016) e Sarmiento (2005), que defendem a Educação Infantil em uma perspectiva que faça sentido para as crianças.

É importante mencionar um recorte de seu texto, no qual ela faz a distinção entre pesquisa sobre as crianças e pesquisa com as crianças e traz à discussão os princípios éticos relacionados à pesquisa com crianças, quanto à coleta de dados. Partindo dessa preocupação, a pesquisadora ampliou seus estudos, fundamentando-se em Fernandes (2016).

Ao discorrer sobre os instrumentos de coletas de dados, a pesquisadora usa a expressão “possíveis instrumentos”, pois, em sua ótica, as crianças também trazem respostas sobre os ins-

12 RADECK, Neusa Aparecida. Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-la a partir de suas opiniões? Dissertação (Mestrado profissional em Educação e novas tecnologias) UNINTER, 2019.

trumentos mais apropriados no processo da pesquisa. Sobre esses instrumentos, a pesquisadora utilizou elementos que fazem parte da cultura infantil na atualidade, como o tablet, notebook e projetor.

Pelos relatos da pesquisadora, podemos perceber a riqueza dessa investigação, na qual as crianças, além de apresentar boa desenvoltura no manuseio do tablet e outras mídias, foram participantes ativas, demonstrando autonomia e protagonismo em suas ações.

Protagonismo infantil

A pesquisa de Vasconcelos (2021)¹³ relata a investigação sobre o protagonismo infantil em todos os aspectos relacionados à educação das crianças e envolvendo todos os sujeitos imbuídos no processo educativo. Sua investigação busca verificar “como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica, orientada pelo protagonismo das crianças”. Sua escolha metodológica foi a pesquisa narrativa, incluindo os princípios da investigação praxiológica respaldada em Formosinho (2016) e Oliveira-Formosinho (2016), cujos estudos são centralizados na pedagogia participativa e pedagogia da infância.

As narrativas foram resultantes das ações, interpretações e aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos, tendo como

13 VASCONCELOS, Queila Almeida. O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação / Queila Almeida Vasconcelos. -- 2020. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

sustentação as teorias produzidas a partir do campo da pedagogia e também apoiadas na concepção das pedagogias participativas. Essa pesquisa nos encanta por tudo o que ela apresenta, a iniciar pelo *flashback* de infância da pesquisadora, relatado com ricos elementos que nos fazem compreender o porquê da escolha de sua “profissão professora” e o porquê de todos os sujeitos envolvidos em sua investigação.

Um ponto importante das reflexões trazidas é o reconhecimento de que os novos estudos sobre a infância têm provocado discussões relevantes sobre o protagonismo e participação das crianças nas escolas da infância e que é preciso compreender que protagonismo não se traduz em permissividade ou em não intencionalidade do fazer pedagógico, mas em um ato de respeito à participação das crianças em todas as decisões que dizem respeito às suas aprendizagens.

Espaços na Educação Infantil

A pesquisa de Pereira (2022)¹⁴ nos dimensiona a uma visão ampliada de como os espaços na Educação Infantil vêm sendo organizados nos diferentes contextos mundiais. Seu trabalho teve por objetivo analisar como a organização intencional dos espaços propicia o desenvolvimento integral da criança e teve como sujeitos de pesquisa quatro escolas de Educação Infantil, em quatro países, onde a cultura do brincar foi investigada.

14 PEREIRA, Bruna Ribeiro Ramos. *Escolas da infância ao redor do mundo: sobre o brincar e outras descobertas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Os instrumentos de análise utilizados foram cartas direcionadas às professoras das escolas visitadas pela pesquisadora, com o relato do que foi observado das experiências das crianças nos espaços. Essa metodologia de escrita de cartas foi inspirada em Freire (2001).

A pesquisadora traz à tona a importância das experiências brincantes significativas em espaços acolhedores e afetivos, como os projetos desenvolvidos em Reggio Emilia, descrito por Edwards; Gandini; Forman (1999) e a riqueza do protagonismo infantil em suas diferentes linguagens.

Sua pesquisa é contextualizada no conceito de criança ativa fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski, ao reconhecer as aprendizagens provenientes das relações e interações das crianças com seus pares, adultos e crianças, nos espaços de convivência. A pesquisadora afirma que nós, adultos, temos a visão de espaço como uma caixa a ser preenchida, no entanto é preciso compreendê-lo como um espaço de vida.

Nesse sentido, pontua que os espaços precisam ser significados sob o olhar cada vez mais distanciado das decorações e desenhos estereotipados e que as crianças precisam ser vistas nesses espaços em suas produções, em um contexto investigativo e criativo, em que se percebam também evidências do patrimônio artístico e cultural da sociedade ali representada pelos seus sujeitos educativos.

As narrativas trazidas pela pesquisadora evidenciam o protagonismo infantil, a brincadeira como atividade principal, a valorização dos espaços quanto à estética, exploração e acessibilidade das crianças e respeito às relações ali estabelecidas.

É uma pesquisa rica, que nos motiva a repensar a cultura do brincar nos espaços de nossas instituições.

Documentação pedagógica

A pesquisa de Fochi (2019)¹⁵ traz o processo de documentação pedagógica realizado no Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um estudo desenvolvido há 30 anos pelo pesquisador em quatro escolas de Porto Alegre (RS). Sua pesquisa comprova a importância da participação ativa das crianças no cotidiano das instituições, de modo a provocar mudanças no papel do professor, e tem como estratégia utilizar a documentação pedagógica fundada por Loris Malaguzzi.

Sua tese apresenta o conhecimento que emerge a partir das relações e ações estabelecidas entre adultos e crianças no espaço educativo. Portanto, constitui-se em uma investigação praxiológica fundamentada em Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012), nos entrelaçamentos da pedagogia participativa, defendida pelos autores supracitados e de onde emergem os fazeres das crianças no cotidiano.

O pesquisador deixa latente os desafios enfrentados, quando se pretende transformar o cotidiano das crianças dando visibilidade aos seus fazeres, pois as mudanças nos tempos e espaços perpassam por diferentes visões e concepções. Segundo afirma Brougère (2012), citado pelo pesquisador, a vida cotidiana

15 FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

na é uma construção humana particular, podendo se constituir como fundamento de uma prática social.

Nesse sentido, a pedagogia participativa provoca transformações que incidem diretamente em mudanças nas práticas docentes, por romper com a transmissão de conteúdos centrados nos adultos e sem significação para a aprendizagem das crianças. Assim, transformar o cotidiano implica escutar as crianças, observar suas ações e tornar visíveis suas aprendizagens.

No estudo desenvolvido, há um recorte sobre o brincar heurístico em suas diferentes modalidades. As possibilidades trazidas pelo brincar heurístico proporcionam condições de observar e registrar as aprendizagens das crianças com significação, pois se constituem em um trabalho organizativo do espaço, com a utilização de materiais não estruturados que possibilitam o brincar livre, de forma criativa e autônoma, exigindo o mínimo de intervenção docente.

É um trabalho que amplia o nosso olhar para os diferentes contextos investigativos possíveis na Educação Infantil. Sua pesquisa traz uma dimensão de respeito aos direitos de crianças e adultos envolvidos no processo educativo e nos inspira a repensar o cotidiano infantil em todas as suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estado do conhecimento nos apresentou a confirmação da riqueza que as crianças nos trazem quando a escutamos, observamos seus fazeres e pensamos em ações cotidianas a partir das suas curiosidades. As pesquisas encontradas a partir dos descritores utilizados conversam intimamen-

te com o que está posto nas DCNEI e muitas estão sendo inspiradas na abordagem de Reggio Emilia¹⁶, na qual o planejamento curricular é pensado a partir da curiosidade das crianças e desenvolvido por meio de projetos.

Os resultados nos mostram que as pesquisas centradas na pedagogia da infância estão sendo ampliadas e desenvolvidas em diferentes regiões do país, porém a incidência maior continua sendo nas regiões Sul e Sudeste. Diante do retorno que tivemos e fazendo uma relação com o que encontramos *in loco* no cotidiano das instituições de Educação Infantil, sentimos a necessidade de ampliar os estudos, pois percebemos que, nos fazeres da Educação Infantil, ainda persistem práticas mecanizadas e percebe-se um retrocesso em conquistas já alcançadas. A Educação Infantil está sendo apressada rumo ao ensino escolarizante, cada vez mais aproximado do Ensino Fundamental. Isso incide diretamente nas práticas observadas em nossas instituições, pois não há “tempo” para organizar contextos que nos permitam escutar as crianças e apreender suas aprendizagens. Mudanças precisam acontecer.

Por que temos que planejar tantas “atividades” em uma rotina fragmentada, que não fazem sentido para a criança se, dentro das possibilidades que temos, podemos garantir o direito que elas têm de participar ativamente de todo o processo educativo, sendo protagonistas de suas ações? Faz-se necessário refletirmos sobre essas questões, de forma conjunta.

16 EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

Compreendemos as limitações que temos, porém as nossas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil é que dirigem o nosso planejamento e ações. Sendo assim, o currículo da Educação Infantil precisa ser compreendido como o todo que acontece desde o momento em que a criança adentra as nossas instituições até o momento em que nos despedimos delas. Tudo é currículo.

A pedagogia da infância foi desvelada nas pesquisas mapeadas e apresenta uma poética da criança com “cem linguagens”¹⁷. Que possamos escutá-las. Esse estado do conhecimento nos motiva a avançar em ações e proposições que respeitem as crianças e suas infâncias na etapa que diz respeito a elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

_____. CNE/CEB, **Resolução nº 20, de 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009. Seção I. p. 14.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

17 Poema de Loris Malaguzzi “as cem linguagens”.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, R. S. FOCHI, P. S. **A pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil: apresentação**. Ministério da Educação. v. 30, n. 100, 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3211>>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416101/mod_resource/content/1/clarice%20cohn%20antropologia%20da%20crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em 08 de mar. 2023.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/37619733/William-CorsaroEntrada-no-campo-aceitacao-e-natureza-da-participacao-nos-estudos-etnograficos-comcriancas>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G; **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**.

Revista Brasileira de Educação, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: <FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, J. O. **Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia – em – Participação.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMOSINHO, J. **Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica.** *Revista Sentos*, Porto, v. 1, n.1, p. 15-38, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLÓGICA/citation/download> Acesso em: 21 de fev. 2023.

KREMER, C. **Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia:** as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

LUCKESI, C. **Brincar e seriedade.** Agosto de 2015.

Disponível em: <http://luckesioo2.blogspot.com.br/2015/08/brincar-e-seriedade.html>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO. **Pedagogia em participação.** A perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2023.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017.

PEREIRA, B. R. R. **Escolas da infância ao redor do mundo: sobre o brincar e outras descobertas.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/26041/1/Bruna%20Ribeiro%20Ramos%20Pereira.pdf>.> Acesso em 02 de mar. 2023.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta.** 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RADECK, N. A. **Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola. É possível melhorá-**

-la a partir de suas opiniões? Dissertação (Mestrado profissional em Educação e novas tecnologias) UNINTER, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/460/Neusa%20Aparecida%20Radeck.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 de mar. 2023.

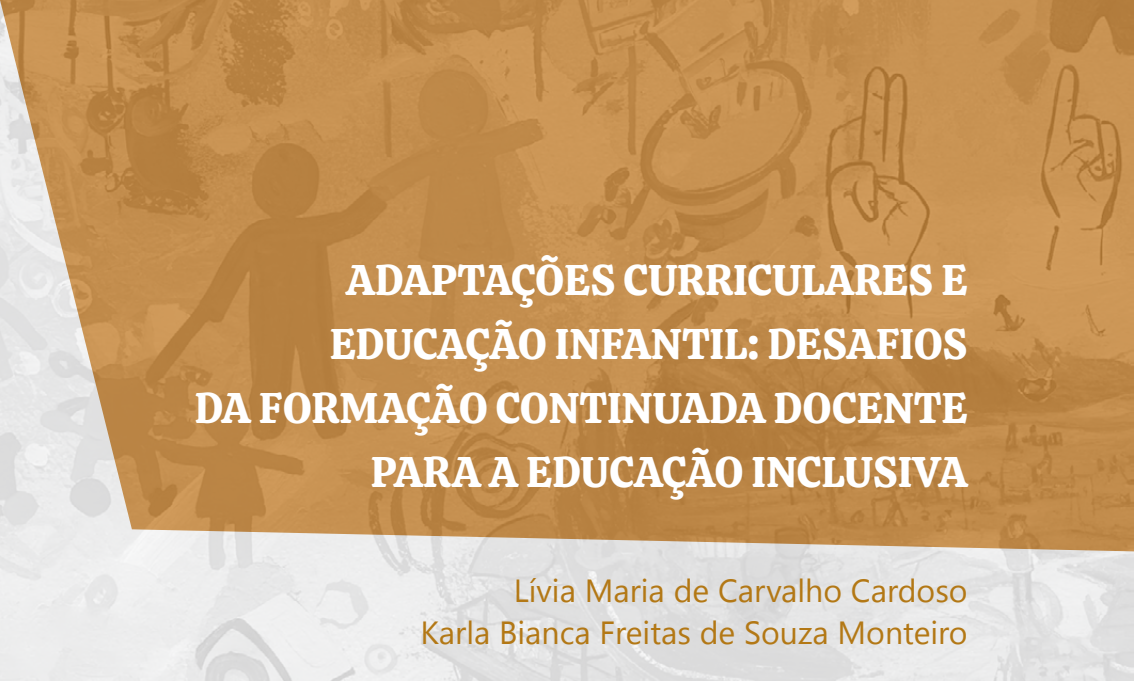
RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução Roberto

Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000123&pid=S1413-2478201400080000700015&lng=en> Acesso em: 02 de mar. 2023.

SARMENTO, M. J. **Imaginários e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2020. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220431/001124728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 de fev. 2023.



ADAPTAÇÕES CURRICULARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Livia Maria de Carvalho Cardoso
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As adaptações curriculares são modificações ou ajustes feitos no currículo escolar para atender às necessidades individuais dos alunos, a fim de garantir que todos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado. Essas adaptações podem ser necessárias para alunos com diferentes estilos de aprendizado, habilidades, necessidades especiais ou outros fatores que os tornam únicos em sua abordagem educacional.

O objetivo central da educação infantil é proporcionar um ambiente de aprendizado e desenvolvimento adequado às crianças na primeira infância, reconhecer que as crianças são seres em constante crescimento e evolução e, portanto, buscar promover o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

Nesse contexto de adaptações curriculares e educação infantil, surge o interesse pela pesquisa, que é pautado pelas experiências pessoais e formativas, que as pesquisadoras viven-

ciaram e vivenciam no processo educativo; as adaptações curriculares desempenham um papel crucial na educação infantil, pois têm um impacto significativo no desenvolvimento e no aprendizado das crianças nessa faixa etária.

O ato de pesquisar não é neutro e está intrinsecamente ligado a vários fatores que podem influenciar o processo e os resultados da pesquisa; a transparência, a reflexão sobre as influências e a diversidade de perspectivas são essenciais para garantir que a pesquisa seja desenvolvida e que os resultados sejam confiáveis e úteis para a sociedade. A não neutralidade da pesquisa destaca a importância da ética e da necessidade de considerar as complexidades do processo, em todas as etapas.

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa e abordar o problema em foco, realizamos uma revisão do estado da arte sobre ‘adaptações curriculares na educação infantil’. Utilizamos o banco de dados da Capes e a Biblioteca Digital para identificar teses e dissertações publicadas no período de 2018 e 2022, que se relacionam diretamente com nossa pesquisa em curso. Essa revisão bibliográfica nos permitiu selecionar os estudos mais relevantes, que fornecem informações valiosas para nossa investigação.

Após esclarecermos os pontos mencionados, o foco deste estudo recai sobre as “adaptações curriculares na educação infantil e os desafios associados à formação continuada dos professores para promover a inclusão”. Assim, a partir dessas constatações, tomamos como problemática central a seguinte indagação: quais as contribuições dos estudos analisados sobre as adaptações curriculares na educação infantil e os desafios as-

sociados à formação continuada dos professores para promover a inclusão no contexto da pesquisa científica referente às teses e dissertações no período de 2013 a 2023?

Dada a natureza teórica do tema em questão, escolhemos conduzir o estudo por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para a realização desta pesquisa, seguimos a definição de Alvarenga¹, que descreve a pesquisa bibliográfica como o processo de identificar, selecionar e realizar uma análise crítica das investigações e conhecimentos prévios disponíveis em livros e publicações avulsas, tanto impressas como digitais, relacionadas ao tema de estudo. Isso envolve a busca ativa e a revisão sistemática da literatura existente sobre o assunto, com o objetivo de embasar de forma sólida nosso trabalho de pesquisa.

Com base no questionamento mencionado anteriormente, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições das adaptações curriculares na educação infantil e os desafios associados à formação continuada dos professores para promover a inclusão. Nesse contexto, o percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa exploratória. Essa abordagem enfatiza a necessidade de descrição, com a consciência de que o processo é tão relevante quanto o resultado, permitindo uma compreensão aprofundada dos temas abordados na pesquisa.

No que se refere à trajetória metodológica, para fundamentar as discussões em nossa pesquisa utilizamos não apenas documentos oficiais relacionados à Educação Infantil e à Edu-

1 ALVARENGA, Estelvina M. *Metodologia da investigação qualitativa e quantitativa*. Tradução César Armarilhas. Assunção – Paraguai. A4 Diseños, 2012, p. 1-136.

cação Inclusiva, mas também destacamos as contribuições de autores significativos no campo. Estes autores incluem Lüdke; André², que apresenta pressupostos históricos da pesquisa qualitativa em educação, fornecendo uma base sólida para a metodologia adotada em nosso estudo; Capellini³, cujas contribuições se concentram na discussão das adaptações curriculares no contexto da sala de aula comum, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e, acima de tudo, a aprendizagem, especialmente para aqueles com deficiências; Monteiro⁴, que discute sobre aspectos da elaboração do currículo na educação infantil; Stainback⁵, que aborda, de forma percuciente, a questão da Educação Especial e Inclusiva num significativo espectro que inclui a formação continuada de professores, além da flexibilidade e qualidade pedagógica. Além dos autores já mencionados, existem outros cujas contribuições desempenharam um papel significativo no aprofundamento e enriquecimento do conteúdo deste texto.

Diante do que foi apresentado, a estrutura do presente trabalho está organizada em quatro tópicos: Considerações ini-

-
- 2 LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
 - 3 CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.
 - 4 MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz – Maranhão**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
 - 5 STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ciais; Adaptações Curriculares, Educação Infantil e Educação Inclusiva: um desafio na formação continuada de professores; Estado da arte sobre as adaptações curriculares na educação infantil e os desafios associados à formação continuada dos professores: teses e dissertações no período de 2018 e 2022; e, por fim, considerações finais.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação inclusiva é um assunto que vem sendo bastante discutido pela sociedade atualmente. Considerando que a inclusão trabalha com todos os grupos que historicamente foram alijados do processo educacional, quando abordamos essa temática estamos nos referindo às modalidades instituídas por esse tipo de ensino, quais sejam: a educação especial, educação do/no campo, educação carcerária, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, educação quilombola, entre outras. Nesse estudo, trabalharemos com a modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva. A busca por um currículo que seja acessível e inclusivo é fundamental para promover a igualdade de oportunidades na educação. Isso envolve a criação de um ambiente educacional no qual todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, possam participar plenamente e se beneficiar da aprendizagem. De acordo com Monteiro et. Al ⁶

6 MONTEIRO, et. al. (Orgs). Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública. São Luís: EDUFMA, 2019.

Um currículo sustentado nas relações concebe o conhecimento produzido na ação a partir das interações sociais. A diversidade cultural e pluralidade das ideias são fontes de uma construção histórica marcada pelas diferenças. O conhecimento que resulta desse processo não deve ser pretexto para segregação ou hierarquização social, ao contrário, precisa tornar-se oportunidade para reflexão e construção de experiências ricas no respeito e na tolerância, elementos fundamentais para a formação humana.

O avanço na legislação, garantindo a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, nos últimos anos culminou no aumento de matrículas na rede escolar de ensino. Entretanto, ao analisar o percurso histórico⁷ das pessoas com deficiência, verificamos que elas foram consideradas como incapazes e alijadas do processo educacional, sendo ignoradas pela sociedade.

Importante destacar que os avanços nos estudos da área da educação e dos direitos humanos, como aponta Capellini⁸, tiveram um impacto significativo na evolução dos conceitos, das legislações e das práticas educacionais. No Brasil, esse processo de transformação está em constante evolução.

Presenciamos, nos últimos anos, avanços e conquistas que ocorreram no cenário da educação especial brasileira, uma delas foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, de 2008, que traz as diretrizes que fundamentam uma

7 JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

8 CAPELLI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. A Política Nacional de Educação Especial⁹ na perspectiva da Educação Inclusiva determina que

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 4).

Essa política traz como ações: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Adaptações Curriculares; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, presenciamos um avanço de políticas públicas no sentido de aprimorar/fortalecer ações que possam atender de forma real ao público-alvo da educação especial. Essa evolução na legislação culminou com o aumento, no ambiente escolar, do número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

9 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008

No contexto da inclusão educacional, o Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação¹⁰ fundamenta a inclusão com base no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade. Essa abordagem requer a transformação necessária da escola e das estratégias pedagógicas, com o objetivo de desenvolver uma educação que seja acessível a todos, nas escolas regulares.

Dentro dessa perspectiva, a adoção de adaptações curriculares é destacada como uma medida incorporada nos discursos oficiais para atender a esse princípio de inclusão. A flexibilidade curricular envolve a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que eles tenham a oportunidade de aprender de acordo com seus próprios ritmos e estilos de aprendizado.

As adaptações curriculares devem ser inseridas desde a educação infantil até o ensino superior. Assim como a educação inclusiva, a educação infantil também tem uma história de resistência à aceitação da criança como sujeito de direitos na sociedade. O papel da criança na família e na sociedade passou por transformações ao longo dos tempos, refletindo as peculiaridades de diferentes momentos históricos. O conceito de infância e o valor atribuído a ela nem sempre existiram da maneira como são compreendidos e promovidos atualmente. Eles foram moldados por várias concepções, muitas vezes contraditórias, influenciadas pelos modelos econômicos, políticos e pelas estruturas sociais predominantes em cada época.

10 _____ . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008

Historicamente, as crianças eram frequentemente vistas como mão de obra em potencial ou como objetos de controle social. Seu valor era muitas vezes associado à sua capacidade de contribuir para a economia familiar ou a manutenção das tradições e normas da sociedade. Isso resultou em práticas educacionais que não priorizavam o desenvolvimento integral da criança, mas sim a sua conformidade com as normas vigentes.

Com o tempo, houve um progresso significativo na compreensão do valor da infância e na promoção dos direitos das crianças. A luta por uma educação infantil de qualidade e inclusiva é um reflexo desse desenvolvimento. Hoje, reconhecemos a importância de proporcionar um ambiente educacional que promova o pleno desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual das crianças, respeitando suas singularidades.

A evolução da educação infantil¹¹ e a busca pela inclusão refletem uma sociedade que está se afastando de antigas concepções e abraçando a ideia de que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. Este progresso é um testemunho do nosso compromisso em construir um mundo mais justo e igualitário para as futuras gerações.

A concepção de educação infantil inclusiva requer a aquisição de novos conhecimentos pedagógicos. Na situação atual, os professores que atuam na educação básica têm o direito e a necessidade de obter formação para lidar com a diversidade

11 FREIRE, Adriani. **Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. *Infância e educação infantil*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 77-99. (Coleção Prática Pedagógica).

de forma eficaz. É importante ressaltar que o trabalho com a diversidade na Educação Infantil é abordado nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)¹² e nas Adaptações Curriculares Nacionais¹³, desempenhando um papel essencial na promoção da educação inclusiva e no aprimoramento da prática docente.

A educação infantil é a primeira etapa da jornada educacional das crianças e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento inicial. Portanto, é crucial que os professores que atuam nesse nível de ensino sejam devidamente capacitados para atender às necessidades diversas de seus alunos. Isso inclui a compreensão das diferenças individuais, o reconhecimento das barreiras que podem impedir a participação plena de todas as crianças e a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão.

Os documentos oficiais, como as RCNEI e as Adaptações Curriculares Nacionais, fornecem diretrizes e orientações que ajudam os educadores a adaptar seus métodos de ensino e práticas para atender às necessidades variadas dos alunos na educação infantil. Eles enfatizam a importância de reconhecer a diversidade como um recurso e um enriquecimento para a aprendizagem de todas as crianças.

Para pensar na formação docente destinada à Educação Infantil sob uma perspectiva inclusiva, é essencial estabelecer uma distinção entre a formação inicial e a formação continua-

12 BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a, volume 1.

13 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a

da. Isso nos ajuda a compreender que os conhecimentos e habilidades dos professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares, especialmente na Educação Infantil.

A combinação da formação inicial e da formação continuada é essencial para preparar e apoiar os professores na implementação eficaz da educação inclusiva na Educação Infantil. A formação inicial estabelece uma base sólida, enquanto a formação continuada permite aprimorar e expandir constantemente os conhecimentos e habilidades dos professores, alinhando-se com as demandas em constante mudança no campo da inclusão educacional.

Portanto, a formação de professores inicial e continuada desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva e no aprimoramento da prática pedagógica na educação infantil, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente em um ambiente educacional inclusivo.

ESTADO DA ARTE SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ASSOCIADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2018 e 2022

Dentro do contexto da pesquisa em diversos programas de pós-graduação, ao conduzir o processo de revisão bibliográfica do que é chamado de “Estado de Conhecimento” ou, alter-

nativamente, “Estado da Arte,” segundo Ferreira¹⁴, de caráter inventariante e descritiva, esta ação envolve o desafio de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios. Tal abordagem tem o objetivo de compreender as condições em que as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas.

Nesse cenário de intensa produção científica, a finalidade do “Estado da Arte” sobre um objeto de estudo é proporcionar uma visão abrangente e atualizada do conhecimento existente sobre o tema. Isso é fundamental para orientar e fundamentar a pesquisa, avaliando as pesquisas já realizadas e identificando as lacunas no conhecimento.

Análises das pesquisas referentes ao objeto investigado

Diante do desafio de realizar um “Estado da Arte” de nosso objeto de estudo, foi necessário conduzir um levantamento das pesquisas publicadas entre os anos de 2018 e 2022 que abordassem a temática: “Adaptações Curriculares e Educação Infantil: Os Desafios Associados à Formação Continuada dos Professores.” Para alcançar esse objetivo, recorreremos a publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nesse sentido, conseguimos mapear um total de 86 (oitenta e seis) trabalhos utilizando descritores como “educação inclu-

14 Ferreira, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 79, 2002.

siva e educação infantil”, “adaptações curriculares” e “formação de professores da educação infantil e inclusão”. Ao analisar os títulos das pesquisas encontradas, identificamos aquelas que apresentavam uma maior relação com o nosso objeto de estudo. Como resultado desse processo, reduzimos o número de trabalhos para um subconjunto mais relevante e alinhado com nossos objetivos de pesquisa, para 12 (doze), conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados

Orientadores	Autores	Título	Ano	Descritores / Nível
Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	PACHECO, Thaíza Vieira	1- A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	2018	Educação Inclusiva e Educação Infantil/ dissertação
Profa. Dra. Sonia Lopes Victor	HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares De Freitas	2- Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados.	2018	Formação de professores da educação infantil e inclusão/ tese
Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade	MARTINS, Clarissa De Andrade Fernandes	3- A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores	2018	Formação de professores da educação infantil e inclusão/ Dissertação
Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi	XAVIER, Maíra da Silva.	4- Acessibilidade Curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico.	2018	Adaptações curriculares/ Dissertação
Profa. Dra. Marlene Rozek	SANTOS, Priscila Brasil dos	5- A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil.	2019	Educação Inclusiva e Educação Infantil/ Dissertação
Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti	NETO, Artur Carmello	6- O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	2019	Adaptações curriculares/ Dissertação
Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	SANTO, Stela Cezare do	7- Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente.	2020	Adaptações curriculares/ Dissertação
Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto	FALCO, Mariane	8- Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para educação de todas as crianças.	2020	Educação Inclusiva e Educação Infantil/ tese
Profa. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas	KAUFMANN, Jaqueline Daise	9- A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professores de educação especial.	2021	Formação de professores da educação infantil e inclusão/ Dissertação
Profa. Dra. Tatiane Negrini	MACHADO, Raíssa Anahy	10- O processo de inclusão na educação infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS.	2022	Educação Inclusiva e Educação Infantil/ Dissertação
Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado	GUADAGNIN, Alessandra Aparecida	11- Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil.	2022	Formação de professores da educação infantil e inclusão/ Dissertação
Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva	CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin	12- Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas.	2022	Educação Inclusiva e Educação Infantil/ Tese

Fonte: autoras

Com base na organização das pesquisas apresentadas no quadro, destacamos as seguintes considerações: Pacheco¹⁵ analisa que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental na formação das crianças. Reconhecendo a criança como um sujeito histórico e detentora de direitos, e que é essencial considerar suas relações e interações como elementos centrais nesse processo educativo. Nesse contexto, considera que é de suma importância promover debates que abordem aspectos relacionados a essa fase do ensino, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade que leve em consideração a equidade; Hernandez - Piloto¹⁶ enfatiza a necessidade de aprofundar o processo de formação de educadores, de modo a capacitar os profissionais a articular de maneira eficaz as concepções específicas, relacionadas à Educação Infantil e à inclusão escolar, com os princípios gerais de educação e direito à educação. Esse aprofundamento é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade que atendam às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas características individuais; Martins¹⁷ defende que

-
- 15 PACHECO, Thaíza Vieira. **A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.
 - 16 HERNANDEZ – PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores especializados.** 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.
 - 17 MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas)

a educação infantil deve oportunizar uma educação que assegure o direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral, independentemente de suas diferenças.

Xavier¹⁸ trata sobre a temática de acesso ao currículo escolar para alunos público-alvo da Educação Especial; Santos¹⁹ aborda um estudo que analisa a participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil; Neto²⁰ pontua sobre a formação continuada em adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual; Santo²¹ discute as concepções de professores da sala regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias

– Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, São Paulo, 2018.

- 18 XAVIER, Maíra da Silva. **ACESSIBILIDADE CURRICULAR**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.
- 19 SANTOS, Priscila Brasil dos. **A participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- 20 NETO, Artur Carmello. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual**: uma ação de formação continuada na escola. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.
- 21 SANTO, Stela Cezare do. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista**: a perspectiva docente. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

utilizadas para adaptação curricular; Falco²² traz como enfoque compreender quais estratégias contribuem para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil; Kaufmann²³ investiga como a prática de intervenção precoce colabora para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, no contexto da Educação Infantil; Machado²⁴ analisa as práticas pedagógicas de professores da educação infantil para assegurar a inclusão e aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial; Guadagnin²⁵ pontua sobre a formação docente em serviço no contexto de inclusão na Educação Infantil; e, por fim, Cavalcante²⁶ estabelece relações entre o cuidado

-
- 22 FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para educação de todas as crianças.** 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
 - 23 KAUFMANN, Jaqueline Daíse. **A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professora da educação especial.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.
 - 24 MACHADO, Raíssa Anahy. **O processo de inclusão na Educação Infantil: um estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul.** 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2022.
 - 25 GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto de inclusão escolar na Educação Infantil.** 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2022.
 - 26 CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas.** 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Co-

e educação, efetivadas na educação infantil, com crianças com deficiência.

Com o objetivo de aprofundar a análise das contribuições dos trabalhos identificados, realizamos uma revisão dos resumos, palavras-chave e referências bibliográficas, selecionando quatro trabalhos acadêmicos que consideramos os mais relevantes para a investigação exploratória e rigorosa relacionada ao nosso objeto de estudo. Essa seleção permitiu-nos concentrar nossos esforços de análise em pesquisas que apresentam abordagens promissoras e informações valiosas para nossa investigação.

Após esses esclarecimentos, partiremos para as análises e reflexões do trabalho de mestrado de Pacheco²⁷, orientado pela Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, com o título “A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum”, organizado em seis capítulos, com a problemática: como o cotidiano da Educação Infantil é organizado de modo a atender às especificidades das crianças público-alvo da educação especial? Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar a organização do cotidiano de uma sala de aula do 1º período, com crianças de três e quatro anos de idade, da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação no município de Uberlândia, a partir da presença de um aluno público-alvo da Educação Especial.

nhcimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022.

27 PACHECO, Thaíza Vieira. **A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

O percurso metodológico do trabalho é estruturado em uma abordagem qualitativa, subsidiado teoricamente por Bogdan e Birklen²⁸; nesse tipo de abordagem, o ambiente natural é a fonte direta de dados e coloca o próprio pesquisador como o instrumento principal da coleta e análise de informações, apropriando-se de instrumentos de pesquisa como a observação e entrevistas.

Pacheco²⁹ buscou bases teóricas nas contribuições de Januzzi³⁰, em sua historiografia sobre pessoas com deficiência, as questões sociais e a pobreza tiveram uma influência significativa na classificação e tratamento das crianças com deficiência. O movimento em prol da educação inclusiva e da educação infantil representa um marco histórico, político e social.

Pessoas com deficiência e crianças pequenas foram vítimas de marginalização, especialmente no contexto educacional. Eles foram segregados e a educação desses grupos passou por um longo processo de institucionalização. Inicialmente, o interesse por ambas as áreas surgiu predominantemente no campo médico e filantrópico-assistencialista.

Questões sociais desempenharam um papel fundamental na evolução desse movimento. Fatores como o ingresso das mu-

28 BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

29 PACHECO, Thaíza Vieira. *A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

30 JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A Educação do deficiente do Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

lheres no mercado de trabalho, juntamente com preocupações de saúde pública, como altas taxas de mortalidade infantil, levaram a uma maior atenção a esses grupos vulneráveis.

A luta por uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou idade, é um avanço importante que reflete a crescente conscientização sobre a importância da equidade e da igualdade de oportunidades na sociedade. Ela também representa um compromisso em superar a marginalização histórica desses grupos e proporcionar a eles acesso a uma educação que atenda às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, Pacheco³¹ se fundamenta em Oliveira³² para abordar que, a partir do movimento da Escola Nova, psicólogos começaram a demonstrar interesse tanto na área da educação inclusiva quanto na educação infantil. Eles passaram a defender a educação como um direito fundamental e a se preocupar com o estudo do desenvolvimento humano. Esse interesse marcou uma mudança significativa.

Muitas foram as lutas para superar a visão reducionista da educação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, emergiram movimentos em prol da inclusão escolar, baseados na premissa da equidade de oportunidades e no respeito e reconhecimento das diferenças individuais. Esses movimentos desenca-

31 PACHECO, Thaíza Vieira. *A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

32 OLIVEIRA, Zílma Ramos de. *Educação Infantil e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

dearam uma reforma das políticas públicas, na legislação³³, es-

-
- 33 BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília-DF: 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei 13.146. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência.** Brasília: 2015.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/61.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1971.
- BRASIL. **Lei nº 8.069/90.** Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de aprendizagem acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento.** Brasília: 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília-DF: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** vol.3. Brasília-DF: 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571/2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Nota técnica nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** MEC/ SEESP, 2010.
- BRASIL. Parecer 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE/CEB–Brasília: 2001.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

tabelecendo que, além de garantir a matrícula, era fundamental assegurar as condições necessárias para a permanência das pessoas com deficiência na sala de aula comum.

Essa mudança de perspectiva representou um avanço significativo no campo da educação inclusiva, promovendo uma abordagem que reconhece a diversidade como um valor a ser celebrado e integrado ao ambiente educacional. Ao reconhecer o direito de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, de participarem da educação em um ambiente comum, essas políticas públicas buscaram eliminar barreiras e estigmatizações, garantindo a igualdade de acesso à educação e a oportunidade de aprendizado para todos.

Dos trabalhos levantados, partilhamos a tese de Falco³⁴, sob a orientação da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, discutindo a temática “Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças”, com o objetivo compreender como a documentação pedagógica contribui para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, emergindo esse conceito como abordagem para educação de todas as crianças.

A pesquisadora traçou um percurso metodológico mediante uma revisão de literatura, evidenciando o termo “documentação pedagógica”, que traz um enfoque em pedagogias

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4. Brasília: MEC. 2009.

34 FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para educação de todas as crianças.** 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

participativas, que explicitam a integração entre os materiais produzidos durante a experiência pedagógica e sua interpretação, numa proposta de formação em contextos. Foram utilizados os métodos exploratório e de estudo de caso como procedimentos de pesquisa qualitativa, trazendo como recorte de investigação a educação infantil e a educação especial na perspectiva inclusiva.

Falco³⁵ elenca que a educação escolar nunca é uma prática neutra, e que pensar em educação infantil na tentativa de conceituá-la é desvelar essas distintas influências que acabam por consolidar a experiência de vida escolar nessa faixa etária. No presente trabalho é realizada uma historiografia³⁶ da preocupação em educar criança pequena.

Apontando o surgimento das primeiras escolas de educação infantil pelo mundo, com características que permanecem até os dias atuais: a organização institucional do tempo e espaço para melhor gestão das crianças³⁷; o uso do jogo com finalidade

35 FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para educação de todas as crianças**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

36 ARIÈS. P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

37 BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 págs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>>. Acesso em: 3 fev. 2023.
SPERB, T. M.; MARQUES, F. M. "A escola de educação infantil na perspectiva das crianças". *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre. V.26, n.2, p 414-421, 2013.

pedagógica e o atendimento assistencialista, o breve panorama subsidiado por autores como Pestalozzi, Froebel, Decroly, Freinet, Dewey, Montessori, Piaget, Vygotski e Wallon demonstra como a educação infantil emergiu como necessidade social. Tal processo tornou possível a construção da identidade para a educação infantil.

A pesquisadora destaca contribuições significativas relacionadas aos desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com foco em uma maior integração do processo educacional das pessoas com deficiência no currículo geral da escola e na formação de professores. De acordo com a Silva³⁸, Magalhães e Soares³⁹ a questão curricular, visando a atender às demandas de todos os alunos, implica romper com um sistema de educação homogêneo e requer a construção de propostas mais flexíveis e menos rígidas.

Trabalhar com objetivos e conteúdos escolares fixos, promovendo flexibilizações ou adaptações, é uma maneira eficaz de minimizar a necessidade de um currículo específico para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, a problematização do currículo e o questionamento de toda a organização escolar se apresentam como desafios cruciais para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva.

LEMOS, F. C. S. "A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças". Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v.7, n.1, jun., 2007

38 SILVA, K. C. B. "O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial". Revista Eletrônica de Educação, v.10, n.1, p. 69-87, 2016.

39 MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. "Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.162, p. 1124-1147, dez, 2016.

Repensar o currículo e as práticas pedagógicas, visando a atender à diversidade de alunos e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, implica em reconhecer que as adaptações curriculares e a flexibilização são estratégias fundamentais para assegurar a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas necessidades individuais.

Outra contribuição relevante é apresentada na pesquisa de Santo⁴⁰, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, que tem como tema central “Adaptação Curricular e o Trabalho Colaborativo na Rede Estadual Paulista”. O objetivo dessa pesquisa é compreender e discutir as concepções dos professores das salas regulares e das salas de recursos em relação ao trabalho docente com os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), com ênfase no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular.

O percurso metodológico é organizado por meio de uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados são utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas e uma ficha de identificação que compila informações sobre a formação e a experiência profissional dos participantes.

A pesquisadora visa a fornecer *insights* valiosos sobre a prática docente e a colaboração entre professores em contextos

40 SANTO, Stela Cezare do. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

inclusivos, destacando as estratégias de adaptação curricular utilizadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A abordagem qualitativa e o estudo de caso proporcionam uma compreensão aprofundada das experiências e perspectivas dos professores, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais inclusivas.

As importantes contribuições trazidas pela pesquisadora sobre currículo e adaptações curriculares estão fundamentadas em autores como Sacristan⁴¹ para quem a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia que está profundamente enraizada por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros. Por trás dessas práticas, estão inúmeros pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores que moldam e condicionam a forma como o currículo é concebido e implementado. Portanto, é essencial adotar uma abordagem prudente ao lidar com qualquer proposição ingênua de natureza pedagógica que pretenda orientar a prática curricular ou, simplesmente, racionalizá-la. Isso significa que a análise e a reflexão crítica são necessárias para compreender a complexidade que envolve o desenvolvimento e a execução de um currículo eficaz.

Lopes⁴² ressalta que a modificação estrutural do currículo, que implica alterações substanciais no próprio currículo, está prevista apenas para uma parcela dos alunos público-alvo da Educa-

41 SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*/ J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da Rosa- 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p. 09- 349)

42 LOPES, E. *Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ção Especial (PAEE). Isso corresponde ao conceito de “adaptação curricular”. No entanto, uma parte considerável desse público se beneficia de ajustes mais simples, como flexibilizações nas estratégias e práticas pedagógicas, ou mesmo adequações nos objetivos, metodologias e avaliações. Embora esses ajustes exijam modificações no planejamento educacional, não necessariamente demandam a criação de um currículo estruturalmente diferenciado.

Essa abordagem flexível reconhece a diversidade de necessidades e habilidades dos alunos e permite que as escolas adotem estratégias de ensino mais adequadas para atender a essa diversidade. Portanto, as adaptações curriculares podem variar em complexidade, dependendo das características e necessidades individuais dos alunos, com o objetivo de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a formação docente e inclusão, selecionamos a dissertação de Guadagnin⁴³, orientada pela Profa. Dra. Elisângela Leal de Oliveira; a temática abordada é “Formação docente em serviço do contexto da inclusão escolar na Educação Infantil”, cujo objetivo constitui em desenvolver momentos de formação em serviço para professores da Educação Infantil sobre Inclusão Escolar. O trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo o mais evidente para nossa pesquisa o primeiro, que discorre sobre a formação de professores da educação infantil numa perspectiva de Educação Inclusiva.

43 GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. *Formação docente em serviço no contexto de inclusão escolar na Educação Infantil*. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2022.

Guadagnin⁴⁴ aponta que a inclusão escolar deve começar na Educação Infantil⁴⁵, as crianças desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global. Nessa fase, elementos como o lúdico, o acesso a diferentes formas de comunicação, a diversidade de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, bem como a convivência com as diferenças desempenham um papel fundamental. Esses elementos contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais, promovem o respeito e valorizam a individualidade de cada criança.

Dessa forma, para Costa⁴⁶, no que tange à formação dos professores, é fundamental que os professores compreendam não apenas as necessidades específicas, mas também as singularidades dessa faixa etária e o papel crucial desempenhado pela Educação Infantil no desenvolvimento pleno de bebês e crianças. É necessário refletir sobre a abordagem pedagógica dos professores de referência e a importância do trabalho colaborativo.

44 GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto de inclusão escolar na Educação Infantil**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2022.

45 BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

46 COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. **Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091009/html/#redalyc_619869091009_ref12. Acesso em: 07 fev. 2023.

A formação dos professores é um dos desafios cruciais a ser superado para avançar na promoção da Educação Inclusiva, com foco especial na Inclusão Escolar de crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em nosso país. É por meio da preparação adequada dos educadores que se torna possível criar ambientes educacionais que atendam às diversas necessidades e características dos alunos, garantindo-lhes uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizado significativo.

A pesquisadora se fundamenta em Mantoan⁴⁷, quando ressalta que, para efetivar a Inclusão Escolar, é indispensável uma mudança significativa na organização das escolas, nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na formação dos professores. Esse processo de transformação visa a criar ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores, onde todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas, tenham igualdade de acesso à educação e oportunidades de aprendizado significativo.

Essa mudança implica repensar a estrutura física das escolas, os materiais didáticos, as estratégias de ensino e as avaliações, de modo a atender à diversidade de alunos. Além disso, a formação dos professores desempenha um papel fundamental, pois os educadores precisam estar preparados para adotar práticas pedagógicas inclusivas, promover a adaptação curricular e garantir a participação ativa de todos os alunos em sala de aula.

Portanto, a efetivação da Inclusão Escolar requer uma abordagem abrangente que envolva não apenas a formação dos

47 MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

professores, mas também mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. Essa transformação visa a assegurar que a educação seja verdadeiramente inclusiva e promova o pleno desenvolvimento de cada aluno.

Outro autor evidenciado pela pesquisadora, Mota⁴⁸, ao analisar as particularidades da formação docente, especialmente no contexto da Educação Infantil, destaca diversos desafios enfrentados pelos professores. Entre esses desafios, estão a falta de clareza sobre como desenvolver propostas pedagógicas adequadas para as crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), a dificuldade em adaptar atividades e a produção de materiais didáticos que atendam às necessidades específicas de cada criança.

É importante ressaltar que essas dificuldades podem gerar sentimentos negativos nos professores, contribuindo para a crença equivocada de que as crianças PAEE não são capazes de aprender. Mota⁴⁹ destaca que os professores necessitam adquirir competências e ferramentas específicas, incluindo metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem e as singularidades de cada criança. Isso implica romper com o modelo tradicional de educação, que muitas vezes não atende às necessidades diversificadas dos alunos.

Portanto, a capacitação dos professores e a adoção de abordagens pedagógicas inclusivas são fundamentais para superar esses desafios e garantir que as crianças PAEE tenham

48 MOTA, C. *Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e Inclusão Escolar*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 197 p.

49 MOTA, C. *Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e Inclusão Escolar*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 197 p.

a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou as contribuições das pesquisas relacionadas às Adaptações Curriculares na Educação Infantil e aos desafios da formação continuada dos professores para a Educação Inclusiva. Constatou-se que existem iniciativas que têm promovido a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, o que representa um avanço significativo em relação a um passado de abandono e retrocessos, no qual essas crianças eram frequentemente vistas como passivas e excluídas de processos educacionais segregadores.

As políticas públicas têm se fortalecido com o intuito de efetivar os direitos e garantias dessas crianças, reconhecendo a importância da inclusão. Além disso, um conjunto de autores tem realizado estudos significativos, destacando a necessidade premente de formação dos professores. Essa formação visa a capacitar os educadores para que compreendam e promovam a inclusão de forma efetiva dentro da sala de aula, reconhecendo a diversidade de necessidades e características de seus alunos.

A aquisição de conhecimentos relacionados às diferentes estratégias de adaptação curricular na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão. Quando uma criança tem acesso a informações sobre como adaptar o ambiente, as atividades e os recursos educacionais de acordo com suas necessidades específicas, ela pode reconhecer seu lugar na sala de aula e na escola como um todo. Esse reconheci-

mento e respeito às suas singularidades são essenciais para que a criança se sinta acolhida e incluída no ambiente educacional.

Adaptar o currículo e o ambiente educacional de maneira a atender às necessidades de cada criança é uma prática inclusiva que valoriza a diversidade e reconhece o seu potencial para aprender e se desenvolver, independentemente de suas características individuais. Isso não apenas beneficia a criança com necessidades específicas, mas também contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo para todos os alunos.

O conhecimento sobre adaptações curriculares na Educação Infantil é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e garantir que todas as crianças tenham igualdade de acesso à educação e oportunidades de aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação qualitativa e quantitativa**. Tradução César Armarilhas. Assunção. Paraguai. A4 Diseños, 2012, p. 1-136.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Brasília-DF: 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília-DF: CNE/CEB, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Lei 13.146.** Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília: 2015.

_____. **Lei nº 4.024/61.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1961.

_____. **Lei nº 5.692/71.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1971.

_____. **Lei nº 8.069/90.** Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: 1990.

_____. **Lei nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de aprendizagem acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento.** Brasília: 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** vol.3. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571/2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Nota técnica nº 11/2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília. MEC/ SEESP, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

_____. **Parecer 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE/CEB–Brasília: 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4.** Brasília: MEC. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países.** Curitiba: Appris, 2018.

CAVALCANTE, F. S. Z. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas.**

2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em:https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091009/html/#redalyc_619869091009_ref12. Acesso em: 07 fev. 2023.

FALCO, M. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para educação de todas as crianças**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 79, 2002.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. 6 ed. Campinas, SP: Papiрус, 2007, p. 77-99. (Coleção Prática Pedagógica).

GUADAGNIN, A. A. **Formação docente em serviço no contexto de inclusão escolar na Educação Infantil**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2022.

HERNANDEZ – PILOTO, S. S. F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças público-alvo da Educação Especial na**

Educação Infantil: O que dizem os professores especializados. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KAUFMANN, J. D. **A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professora da educação especial.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

LE MOS, F. C. S. “A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças”. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, jun., 2007

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. “Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.162, p. 1124-1147, dez, 2016

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, C. A. F. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, São Paulo, 2018.

MONTEIRO, K. B. F. S. et. al. (Orgs). Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública. São Luís: EDUFMA, 2019

MONTEIRO, K. B. F. S. Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz – Maranhão. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOTA, C. Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e Inclusão Escolar. Curitiba: Appris, 2020.

NETO, A. C. O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, T. V. A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala comum. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTO, S. C. Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual

Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

SILVA, K. C. B. “O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.1, p. 69-87, 2016.

SPERB, T. M.; MARQUES, F. M. “A escola de educação infantil na perspectiva das crianças”. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.



PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA: ESTADO DA ARTE

Frank Sérgio Vaz
Francisco de Assis Carvalho de Almada

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em todo início de carreira se desencadeia um processo de estranhamento da realidade por parte do profissional. O professor não está imune a esse processo e, como os demais profissionais, passa por conflitos e apreensões durante seus primeiros anos de experiência. Alguns reagem buscando uma formação continuada como medida para se aprimorar dentro do foco daquilo que consideram como deficitário no seu campo de atuação. Outros simplesmente sucumbem e buscam uma nova profissão.

A formação do professor tem sido um tema recorrente em pesquisas na área de educação, sobretudo a partir da década de 1990. André (2006) realizou um estudo comparativo em dissertações e teses defendidas no decênio de 1992 a 2002 e constatou que o interesse dos pós-graduandos pela formação docente, como tema de estudo, passou de 6% a 25%. Segundo a citada autora, o aumento do interesse pelas pesquisas nessa área pode ser em função da centralidade que o professor ocupa nas atuais discussões sobre educação.

Nesse processo, o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores são os novos encaminhamentos pautados dos preceitos de flexibilidade, professor reflexivo, eficiência e outros articulados à reforma do Estado e da educação, conforme as políticas educacionais advindas de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, sempre no sentido de adequação do trabalho docente às exigências dos interesses financeiros, das mudanças tecnológicas e das novas configurações do mundo do trabalho.

Diante desse contexto, nosso objetivo, neste trabalho, é analisar algumas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Cursos *stricto sensu* tendo como tema o professor iniciante. Entendemos que este trabalho se justifica em função da necessidade de se examinarem as tendências das pesquisas direcionadas a este foco e conseqüentemente refletir sobre suas implicações. Além disso, entendemos que as percepções sobre novas demandas e necessidades do professor iniciante se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos.

A trajetória profissional do professor tem história, fases e conseqüências diretamente relacionadas à forma como ele age e reage no interior das escolas. Conforme Feiman (*apud* Papi; Martins, 2010), existem quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor durante sua trajetória profissional e em cada uma delas ele, certamente, tem uma forma de se comportar. A primeira fase, denominada de *pré-treino*, inclui as experiências que os professores tiveram como alunos e que podem influenciá-los, inconscientemente, durante o exercício da profissão. Ou seja, é comum o professor se inspirar em seus professores, prin-

principalmente naqueles com os quais se identificou. Ou até mesmo, de forma inconsciente, descontentar as mágoas em seus alunos. A segunda fase, chamada de *formação inicial*, refere-se à etapa de preparação formal, acadêmica, para ser professor e se dá em instituição específica. Essa fase, normalmente, é acompanhada de expectativas, mas não acarreta tanta frustração. A terceira, denominada *Iniciação*, trata-se da fase inicial da carreira e diz respeito aos primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor. A última fase é descrita como a *formação permanente* e “[...] relaciona-se ao período que inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja um processo constante” (Papi; Martins, 2010, p. 43). Essa fase, normalmente, é mais tranquila, pois o professor já se sente seguro e não traz para si as frustrações e fracassos.

Neste trabalho, fizemos um recorte de analisar a fase de iniciação. Para tanto, tomamos como *corpus* de análise duas dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado depositadas nos sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2020. Para nos fundamentarmos, buscamos, também, sobre o tema em outras fontes, especialmente no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Para o alcance desse objetivo, adotamos o método definido como *estado da arte*. Um método que possibilita realizar um mapeamento a respeito do que já se escreveu sobre determinado tema, através das obras analisadas (Romanowski; Ens, 2006).

O estado da arte tem como objetivo principal verificar as contribuições teóricas constatadas para se construir novas reflexões dentro do contexto. De forma mais objetiva, Ferreira (2002) define o estado da arte como uma revisão bibliográfica, de modo a ampliar o conhecimento sobre uma área de estudo, podendo verificar o assunto sobre diferentes análises e as lacunas existentes.

A primeira etapa do estudo constou de um levantamento de pesquisas sobre o tema no banco de teses da CAPES e da BDTD, por meio da busca de palavras “*professores iniciantes*”. Selecionamos os trabalhos depositados no período de 2009 a 2020. A segunda etapa constou de uma busca pelo tema em dados do SciELO e em outras fontes em materiais impressos. Em suma, realizamos uma pesquisa bibliográfica.

Inicialmente, buscamos trabalhos fundamentados na teoria histórico-cultural em função de nossa filiação com essa teoria. No entanto, não encontramos trabalhos focando na categoria de professor iniciante embasados teoricamente na perspectiva histórico-cultural.

O TRABALHO DOCENTE COMO PRÁTICA HUMANIZADORA

Antes de abordarmos o objeto de estudo deste trabalho, precisamos, embora de forma abreviada, falar sobre o papel do trabalho na constituição do processo de humanização do homem, segundo a teoria Histórico-Cultural. Um dos pressupostos dessa teoria é o papel central do trabalho no desenvolvimento humano (Almada, 2015). Nessa perspectiva, o trabalho é a atividade que, fundamentalmente, humaniza o ser humano.

Diferentemente dos animais, que já trazem, ao nascer, todas as habilidades que irão precisar durante toda sua vida, o ser humano precisa aprendê-las e as aprende por meio do processo de mediação feito por pessoas com mais experiências. Podemos afirmar que o homem tem dois corpos, o biológico/orgânico e o social/inorgânico. O gênero humano é o seu *corpo inorgânico*, o corpo que não lhe é dado ao nascer. Por um lado, isso lhe confere grandes vantagens, pois possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja limitado por seu *corpo orgânico* e, portanto, pode se desenvolver de forma ilimitada. Por outro, confere desvantagens quando o homem, sob determinadas condições de trabalho, é impedido de se apropriar ao máximo das aptidões que enriquecem o gênero humano.

Satisfazendo suas necessidades culturais, o homem adquire sua humanização e constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar suas ações (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Nesse processo de relação homem-natureza e, conseqüentemente, transformação mútua com a natureza, “[...] o homem cria novas necessidades que passam a ser tão fundamentais para ele quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência” (Andery *et al.*, 1992, *apud* Moretti; Asbahr; Rigon, 2011, p. 478). Nesse sentido, o conceito de necessidade, originalmente biológico, transforma-se para o ser humano em necessidade histórico-cultural. Leontiev (2004) afirma que o desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas principalmente por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem é algo que foi e vem sendo conquistado e transformando-se nas interações entre o

sujeito e a atmosfera histórico-social. Para este autor, é por meio da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho e da comunicação e inter-relação exigida nesse contexto de produção que o sujeito se desenvolve.

Quando o ser humano age intencionalmente sobre a natureza, visando a transformá-la de modo a satisfazer às suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, ao mesmo tempo em que ele deixa suas marcas, também transforma a si próprio, constituindo-se humano. Podemos dizer, então, que o ser humano realizou uma ação e para que a ação se configure como atividade humana é preciso, então, que seja movida por uma intencionalidade, sendo esta, por sua vez, uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que ele vive, natural ou culturalizado (Almada, 2015).

Vázquez (1977) afirma que, embora a atividade humana, em alguns casos, seja semelhante à atividade de certos atos animais, mesmo os trabalhos mais elementares fazem parte, essencialmente, da consciência do sujeito, da qual é inseparável. Além disso, a atividade da consciência se desenvolve como produção de objetivos. Objetivos estes “[...] que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade” (Vázquez, 1977, p. 191). É nesse processo de tomada de consciência, cuja intencionalidade passa a ser uma propriedade inerente ao sujeito que dela se apropria, que o homem constitui-se efetivamente humano. O animal utiliza a natureza e modifica-a apenas pelo mero fato de sua presença

nela. O homem, ao contrário, modifica-a e a obriga a servir-lhe. Segundo Engels (2002), a diferença essencial entre o homem e os demais animais resulta do trabalho.

O trabalho em si é uma atividade que, quando realizada em condições de não subjugação do trabalhador, confere singularidade ao sujeito frente à natureza através da possibilidade consciente de alterá-la para atender às suas necessidades (Duarte, 1999). Marx (1999) afirma que, na atuação sobre a natureza, o sujeito modifica a sua própria natureza, desenvolvendo potencialidades e humanizando-se no processo. Esse aspecto transformador e humanizante, dentro do contexto educativo, faz diferença. Uma vez que a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam diante do professor, tem-se que “[...] o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto” (Vigotski, 2018, p.455). Portanto, não basta ser uma fonte de conhecimentos curriculares, o professor precisa, além de conhecimentos teóricos e técnico-práticos, dialogar com o mundo de significado de seus alunos para mediar o conhecimento científico da forma mais adequada possível (Luckesi, 1994). Por um lado, sem esse conhecimento de realidade, a tarefa docente se tornará alienada. Por outro, esse processo é constante em todo o período da carreira docente. Não obstante, é mais intenso nos primeiros anos de experiência em sala de aula.

Ser professor ou professora implica assumir um compromisso com atribuições inerentes e específicas no âmbito escolar e sua atividade consiste em mediar apropriação dos conheci-

mentos, historicamente acumulados, o que conota significativos impactos nos desdobramentos da sociedade. Considerando essa especificidade, a carreira docente apresenta peculiaridades que se sobressaem das demais profissões por ser um trabalho singular, que não se manifesta em um produto físico.

Assim, a atividade principal do professor é satisfazer às necessidades de conhecimento e desenvolvimento dos seus discentes, despertando neles suas potencialidades e ensinando-lhes novos modos de agir. Para tanto, o professor precisa possuir os fundamentos e as habilidades necessárias para mediar esse processo. “Todo e qualquer trabalho desenvolvido sem que se tenha conhecimento dos fundamentos teóricos que o orientam, é um trabalho alienado, o trabalho educativo principalmente” (Almada, 2015, p. 73).

O trabalho docente, como afirma Martins (2007), não se revela em um produto físico, material, mas sim na promoção da humanização, na promoção das condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente produzido. No entanto, ele também não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, por estar atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam a sociedade capitalista. Isso nos dá a convicção de que o professor precisa, além de uma formação teórica, de uma formação política, porque, ao mesmo tempo em que é submetido como trabalhador ao processo de produção de valor do capital, pode contribuir com a transformação da realidade, na busca de uma sociedade mais justa.

O produto do trabalho educativo deve revelar-se na promoção da humanização do ser humano. Dito de outra forma,

o produto do trabalho do professor deve centrar-se na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Consequentemente, se o professor não adquiriu essa humanização, não se objetivou de modo que possa fazer a mediação entre os conhecimentos necessários às objetivações humanas, por parte dos alunos, o que fará com que o seu trabalho seja alienado. Com efeito, Heller (2004, *apud* Almada, 2015, p. 93) afirma que “[...] alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. No caso, alienação produzida pela estrutura econômica. Assim sendo, quanto “[...] maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (Almada, 2015, p. 97). Na sociedade capitalista existe uma ruptura entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho. Essa ruptura traduz-se “[...] psicologicamente na unidade da consciência, unidade essa que exige compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles” (Martins, 2007, p. 155).

Em suma, desenvolver uma atividade intencional e consciente caracteriza a atividade educativa, nos moldes definidos por Marx (2013), quando o autor descreve o trabalho como uma atividade orientada para um fim no intuito de o homem atender suas necessidades, sendo essa a principal diferença que existe com os demais animais dispostos na natureza, que agem por instinto e não por serem capazes de modificar o meio pelo uso da consciência.

PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA COMO TEMA DE PESQUISA

Buscando pelo descritor *professores iniciantes* encontramos, inicialmente, 83 pesquisas entre teses e dissertações que abordavam a temática aqui já evidenciada. Após análise dos títulos, resumos e das palavras-chave, reduzimos para seis pesquisas que apresentaram maior vinculação com o objeto de estudo proposto nesse trabalho.

Iniciamos nossa análise pelo trabalho de Cancherine (2009). Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Católica de Santos, com o título *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. O título já diz muita coisa. A autora partiu do pressuposto de que a entrada na profissão docente pode estimular o surgimento de um profissional crítico, investigador da própria prática, com consciência do coletivo onde se insere ou determinar um percurso de muitas dificuldades, fracassos e pouca aprendizagem dos saberes docentes. Com base nesse pressuposto, considerou que a educação escolarizada é uma prática historicamente construída, responsável pela formação sociocultural das gerações, não é só de responsabilidade dos atores próprios do seu *locus*, a escola, mas também de cada um dos membros pertencentes a uma coletividade. Assim sendo, objetivou pesquisar as dificuldades, os sentimentos e as estratégias de superação dos obstáculos. Com isso, visava, também, a produzir conhecimentos que possam subsidiar o acolhimento institucional do professor iniciante.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, aplicou um questionário com questões abertas e fechadas a 81

docentes em início de carreira. No segundo momento acompanhou o trabalho de uma professora no início de carreira através da pesquisa-ação, na perspectiva da escuta sensível (Barbier, 1998) e outros autores voltados para as abordagens transversais.

Para refletir sobre as condições de trabalho docente, pautou-se em Selma G. Pimenta, José Contreras e Gimeno Sacristán. No entendimento sobre a socialização docente, pautou-se em autores como Marcelo Garcia, Válder Guimarães, Menga Lüdker e Newton Balzan. Ao fundamentar os princípios da entrada na docência, utilizou-se de Simon Veenman, Michaël Huberman, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, M.^a da Graça N. Mizukami, Emília Lima e vários autores brasileiros da atualidade; por fim, o acolhimento institucional em Marcelo Garcia.

Por meio da coleta de dados, foi possível constatar que o professor iniciante, ainda que tenha acumulado conhecimentos teóricos, “[...] tem dificuldades para enfrentar a complexidade da realidade escolar que se descortina diante dos seus olhos” (Canherine, 2009, p. 9). Por fim, a autora concluiu que, embora o professor tenha um bom preparo teórico, ele enfrenta dificuldades e os sentimentos são singulares, pois cada um reage de forma diferenciada.

O segundo trabalho analisado foi a tese de doutorado com o título *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica*, de autoria de Simon (2013). Nessa pesquisa, a autora problematiza a trajetória docente em sua fase inicial com o objetivo de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores, com o propósito de entender a complexidade do pensamento docente em início de carreira.

A metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa configura-se como um Estudo de Caso. E os sujeitos foram professores iniciantes de Educação Básica, com até cinco anos de atuação, e supervisores que trabalham com eles. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação assistemática.

O referencial bibliográfico reúne teóricos e autorias, dentre os quais destacam-se: Vieira Pinto (1969), Paulo Freire (1987) Marcelo Garcia (1998,1999, 2009), Antonio Nóvoa (1992, 1999), José Contreras (2002), Maurice Tardif (2000, 2002, 2005), Selma G. Pimenta (2008).

A tese defendida pela autora é que, desde o curso de formação inicial até a entrada na escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional possa ser mais bem preparado, a fim de superar os obstáculos e construir as teias de relações que fortalecerão suas práticas.

O terceiro trabalho examinado foi o de Pessoa (2017) com o seguinte título: *Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional*. Neste trabalho, o autor tem como objetivo investigar o início da trajetória profissional dos professores de Geografia, considerando seus percursos de formação inicial e os desafios relacionados ao contexto de atuação onde estão inseridos. Os interlocutores da pesquisa foram licenciados, recém-egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, com, no máximo, três anos de atuação na educação básica.

Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um estudo de caso. Mas também adotou técnicas da abordagem qualitativa.

A pesquisa revelou que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitos momentos, distanciada da realidade prática em que os docentes irão atuar. Isso resulta no agravamento do estranhamento sentido pelos professores quando ingressam na profissão. Os professores, respondentes da pesquisa, revelaram que o período inicial da carreira é marcado por uma série de dificuldades que, via de regra, assemelham-se bastante às indicações presentes na literatura sobre a temática. Dentre os aspectos em que os respondentes demonstraram mais dificuldades estão os relacionados à indisciplina, falta de interesse e participação dos alunos, dificuldades relativas ao domínio de determinados conteúdos, questões burocráticas que envolvem o trabalho docente e falta de condições adequadas de trabalho.

Outro fator relacionado foi a falta de integração com os professores das demais áreas de estudo. A tese defendida pelo autor é a de que os conhecimentos provenientes da atividade docente vêm sendo construídos em um cenário de carência de estruturas de apoio por parte dos estabelecimentos de ensino básico e das instituições formadoras, que, de modo geral, pouco se preocupam com o egresso.

Em função disso, fica evidente a importância de estruturar programas institucionais de apoio, por meio de grupos colaborativos destinados a promover o desenvolvimento pessoal/profissional dos professores da educação básica e a favorecer uma

maior discussão e reflexão acerca das necessidades enfrentadas nos primeiros anos da carreira docente.

O quarto trabalho analisado foi a tese de doutorado em educação de Príncipe (2017). Diferentemente dos trabalhos analisados acima, a autora investigou as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de ensino, analisando, principalmente, os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento profissional dos professores. Foram considerados iniciantes um grupo de professores com até três anos de experiência profissional.

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa do tipo survey e contou com a participação de 121 docentes, sendo 60 iniciantes na profissão e na rede e 61 iniciantes na rede.

Os dados indicaram que o início da docência na rede foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam facilitar ora dificultar o desenvolvimento profissional dos professores. Esses aspectos estavam ligados, especialmente, às condições de trabalho que, para a maioria dos participantes, foram marcadas por grande instabilidade e descontinuidade, caracterizadas por jornadas de trabalho diferenciadas. Dentre os fatores que mais dificultaram o trabalho dos professores, estavam os seguintes: (1) docentes atuando em até três escolas – 50% estavam nessa condição; (2) pouco tempo de trabalho na escola em que estavam - 73,6% estavam na escola há menos de um ano; (3) atuação em mais de um nível de ensino - 69,42% dos sujeitos tinham atuado na Educação Infantil e Ensino Fundamental e em mais de uma turma; (4) professores atuando em 6 turmas;

(4) professores atuando em turnos intermediários; (5) docentes alocados em escolas de difícil acesso – 70%.

A tese defendida pela autora é a de que, enquanto o professor não alcançar estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante. Ou seja, aquele que nunca adquirirá uma experiência que possa lhe garantir uma compreensão da realidade que o oprime. O processo de alienação não se dá apenas na esfera privada, mas também na esfera pública, à medida que determinadas condições de trabalho são impostas ao trabalhador.

O quinto trabalho analisado foi o de Silva (2018) com o título *Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa*. Trata-se de uma tese de doutorado em educação defendida na Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo geral do estudo foi compreender como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.

A pesquisa foi realizada em 24 escolas da Rede Estadual de Educação de Sete Lagoas-MG junto a professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O corpus principal da pesquisa decorreu das narrativas docentes. O estudo trouxe a compreensão de que a ambiência escolar pode promover o bem-estar docente no processo de inserção profissional, motivando-o para a sua permanência na carreira. No entanto, pode-se constatar que a inserção à docência requer um esforço conjugado dos diferentes agentes responsáveis pelas

políticas educacionais no que se refere às políticas de formação inicial e continuada e de valorização profissional.

A tese do autor foi a de que a ambiência escolar influencia a constituição da identidade do professor principiante na educação básica, podendo se constituir em ambiência positiva ou negativa, sendo estas condições determinantes para a inserção e permanência desses professores na atividade docente. Impõe-se como questão prioritária o cuidado com a pessoa, na fase de transição de estudante a professor, carecendo de políticas públicas efetivas que assegurem aos professores principiantes as condições objetivas e intersubjetivas para a aprendizagem na/da docência e para o seu desenvolvimento profissional, em ambiências escolares positivamente acolhedoras.

O sexto e último trabalho analisado foi a dissertação de mestrado em educação defendida por Diniz (2020) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo identificar os principais desafios e dificuldades enfrentados por um grupo de professores iniciantes, alocados nas redes particular e pública de municípios do estado de São Paulo.

Teoricamente, a pesquisa fundamentou-se em autores como Marcelo García (1999; 2012), Denise Vaillant (2012), Michael Huberman (1995) e foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, por compreendê-la capaz de apresentar não só a perspectiva dos sujeitos, mas também os significados que eles atribuem às suas experiências e contou com a participação de trinta professores.

Os resultados apontaram que os principais desafios e dificuldades dos professores correspondem às condições de tra-

balho e suas implicações, como a desvalorização salarial e de reconhecimento social, a falta de parceria entre os pares, gestão e família e a ausência de recursos e formações adequadas.

Como estratégias, os iniciantes demonstraram que buscavam resolver de formas variadas suas dúvidas e preocupavam-se em inovar e cuidar da aprendizagem do aluno. Acerca dos conhecimentos que julgam necessários, foram indicadas três direções centrais relativas ao professor pesquisador, ao tacto pedagógico e aos conhecimentos pedagógicos gerais, de conteúdos, entre outros.

A autora defende a tese de que a identificação e o conhecimento das necessidades formativas dos iniciantes podem contribuir para planificar processos formativos, visando ao desenvolvimento profissional contínuo como forma de atenuar os percalços iniciais da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos os resultados de seis pesquisas de conclusão de curso de mestrado e doutorado sobre professores iniciantes. As análises apresentadas nesse estudo não tiveram a pretensão de produzir generalizações, mas contribuir para que façamos as associações com sua realidade, de acordo com nossas experiências e contextos de atuação. As primeiras associações que podemos fazer vêm da constatação de que, embora partindo de diferentes lugares, percebemos que alguns fatores são comuns a esses trabalhos. Entre estes fatores em destaque estão a formação inicial e continuada e as condições de trabalho dos professores.

A partir do relato dos pesquisadores, podemos colocar em relevo dois fatores essenciais ao professor em início de carreira, sem ordem de prioridade. Um deles é a formação contínua como contribuição da profissionalidade do docente iniciante, uma vez que os professores reconhecem a sua importância, ressaltando as influências para a vida profissional. O outro é a atenção e apoio dados aos professores. É impossível imaginarmos o trabalho docente como um processo de humanização, como preceitua a Teoria Histórico-Cultural, que não passe pela formação inicial e continuada de professores, construindo lógicas de formação que valorizem a sua experiência, principalmente na fase de professor principiante. Passa, também, pela possibilidade do sentimento de pertença e o sentimento de pertença só será possível com acolhimento, sem julgamento e sem críticas destrutivas.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, F. A. C. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Cord.) **Multireferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos. Editora da EFSCar, 1998. p. 168-199.
- CANCHERINI, Â. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

- DINIZ, T. M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.
- DUARTE, N. **Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56. dez. 2010.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARX, K. **O Capital** – crítica de economia política livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K. **O Capital**. Livro I crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, nº 23, v. 3, p. 477-485. 2011.
- PESSOA, R. B. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia). Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.
- PRÍNCIPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento**

profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

SILVA, W. M. **Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.



PLANEJAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTADO DA ARTE

Jamelle Esthefannie Lima Silva
Francisco de Assis Carvalho de Almada

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os avanços tecnológicos e científicos propiciaram o aparecimento do que hoje conhecemos por sociedade da informação ou do conhecimento. Embora autores como Duarte (2008) questionem se de fato estamos vivendo a sociedade dos conhecimentos ou a sociedade das ilusões, o fato é que hoje podemos acessar informações a partir de qualquer lugar, a qualquer momento, criando uma nova cultura de aprendizagem. Diante da facilidade de acesso à informação, muita gente questiona o papel da escola e do professor na sociedade atual e advoga uma possível substituição tanto de um quanto de outro pelos meios de comunicação (Libâneo, 2011). No entanto, pesquisadores (Pineiro, 2012) constataam uma contradição nesse processo. Essa contradição reside no fato de que se, por um lado, os diversos meios comunicacionais permitem o acesso às várias fontes de conhecimento na área científica e tecnológica, por outro não conseguem promover, na sociedade, a capacidade do uso eficaz desse conhecimento. Nesse sentido, citamos a divulgação

das *fake news*¹.

Essa constatação demonstra que a escola e o professor ainda desempenham papéis importantes no que tange à formação humana. Na atual sociedade, eles ajudam a desenvolver capacidades que os meios informacionais não dão conta de formar. Trabalham com a informação e os conhecimentos de modo organizado e conferem aos mesmos novos significados e interpretações para além das aparências. Porém, tanto o papel da escola quanto do professor precisam ser ressignificados, considerando as complexidades da sociedade atual onde as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos (Bauman, 2001). Nesse sentido, o professor necessita estar atento às mudanças na sociedade para auxiliar seu aluno para que ele adquira uma consciência crítica em relação às informações que os meios de comunicação divulgam, sendo capaz de interpretá-las de forma, também, crítica e autônoma (Libâneo, 2011). Nesse sentido é que pensamos o planejamento de ensino como atividade.

Precisamos esclarecer que, para a teoria Histórico-Cultural, a *atividade* é o conceito-chave, explicativo, do processo de mediação do desenvolvimento humano. É uma ação orientada para um objetivo e mediada por instrumentos. Leontiev (2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Considera que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma, mas também o ser humano, ocasião em que re-

1 Informação falsa e em alguns casos sensacionalista apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet.

produzem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade.

Em cada etapa da vida humana, o sujeito desenvolve uma atividade que é definida como *atividade principal*. Durante a infância, a criança passa por diversas atividades principais: a comunicação emocional, a comunicação objetiva, o brincar e o estudo. A criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, “[...] se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino principalmente aquelas que estão em processos de formação” (Mello, 2004, p. 146). Em cada um desses períodos, a criança desenvolve uma atividade principal.

Leontiev (2004) e Elkonin (1987) afirmam que o desenvolvimento da criança é propiciado pela atividade principal que ela desempenha, inerente a cada um desses períodos de sua vida. No entanto, isso não é um processo simples, pois, como reflete Vigotski (1996), o desenvolvimento psíquico não é um mecanismo adaptativo da criança ao meio e, sim, uma unidade entre a afetividade e o intelecto. Isso traz importantes implicações para a educação infantil, como veremos no desenvolver do presente texto.

Assim, cada período é caracterizado por certo tipo de relações da criança com a realidade. Por essa razão, Leontiev (2004) defende que o desenvolvimento psíquico não depende da atividade no seu conjunto, mas da atividade dominante, que é a atividade principal. “A atividade principal é, portanto, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da persona-

lidade da criança, em certo período de seu desenvolvimento” (Almada, 2015, p. 66).

E por que precisamos pensar o planejamento de ensino como atividade? Porque o planejamento de ensino como atividade humana torna-se um processo que faz a mediação da relação entre o ser humano (sujeito) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). Ao ouvir os alunos, identificando o distanciamento entre o nível anterior, trazido dos anos anteriores de estudo, e o atual, os professores tornaram-se mediadores entre os conhecimentos científicos e os alunos.

Na concepção pedagógica tradicional, suas intenções se caracterizam em transmitir os costumes, os valores e os ensinamentos de geração a geração. No final da década de 1970, os educadores passaram a criticar a prática adotada, principalmente a da tendência tecnicista, cuja finalidade da educação era reproduzir um tipo de sistema cada vez mais excludente da população majoritária da sociedade. O movimento da Didática em Questão², no tocante ao planejamento de ensino, defendia uma prática de planejar como instrumento de intervenção nos processos sociais. Colocaram em discussão a valorização do construir, do participar, do diálogo e da formação de consciência crítica (Candau, 2012). Com o ato de planejar sob a nova ótica, a educação passaria a ser concebida como instrumento de possibilidades de direcionar a sociedade a práticas mais igualitárias e solidárias.

2 Movimento que na década de 1980 procurou fazer uma crítica à Didática com o objetivo de reconstruir essa área que vinha de uma tradição liberal de ensino, onde o planejamento de ensino constituía-se em, basicamente, um instrumento burocrático de preenchimento de fichas.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo a análise da produção acadêmica sobre o planejamento como atividade em dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural.

Para o alcance desse objetivo, adotamos um instrumento de pesquisa definido como *estado da arte* ou *estado do conhecimento* (Romanowski; Ens, 2006). Trata-se de um levantamento sobre os conhecimentos científicos já produzidos acerca do tema estudado. Esse tipo de pesquisa, segundo Brandão (1986), é usual na literatura científica americana, mas pouco conhecido entre pesquisadores no Brasil. O termo *estado da arte*, segundo o citado autor, resulta de uma tradução literal do Inglês, e, conforme a autora, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Para ambos os autores, o fenômeno passa a ser mais bem analisado diante das pesquisas, abrindo caminhos para soluções de problemas que forem pertinentes à realidade de cada momento.

Foi realizado um levantamento de pesquisas em dissertações de mestrado e teses de doutorado depositadas nos sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2003 a 2022. Para nos fundamentarmos, buscamos, também, sobre o tema em outras fontes, especialmente no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os espaços de transmissão do conhecimento ampliaram-se bastante. Hoje encontramos diversos espaços educativos, mas a escola ainda permanece como um local de referência para formação humana. Por meio da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, professor e aluno conseguem realizar os diversos movimentos e trocas que permitem a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Diferentemente das TIC, que trabalham a informação e o conhecimento baseados num sujeito abstrato, que tanto pode ser possuidor de um alto grau de formação como pode não ter formação alguma, a escola trabalha com um sujeito concreto e considerando o grau ou ano de estudo de que ele é possuidor e tendo em conta que o desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa (Pino, 2000). Nesse sentido, a escola trabalha subsidiada por uma atividade altamente necessária, que é o planejamento. É pelo planejamento que se define para si mesma e se define para a sociedade. Já a atividade do professor começa a ser delineada em seu planejamento de ensino.

O Planejamento de Ensino é o processo de estabelecer objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos, metodologias e recursos didáticos, além de definir estratégias de avaliação guiadas por esses objetivos (Libâneo, 2006). É um processo fundamental para orientar a ação pedagógica do professor e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de

forma eficaz. Nesse sentido, elaborar o planejamento de ensino é articular questões objetivas relacionadas aos contextos político-econômicos micro e macro, bem como a questões subjetivas, pois, em se tratando de conhecimento e de aprendizagem, todo o seu processo de elaboração “[...] é concebido como produção simbólica e material e constitui-se na *dinâmica interativa das relações sociais* envolvendo a linguagem e o funcionamento interpessoal” (Machado, 1999, apud Pinheiro, 2012, p. 24, destaques do original).

De acordo com Fusari (1998), o planejamento é um meio de democratização do ensino e deve ser assumido como uma prática social. Para tanto, deve-se apoiar em uma reflexão articulada, crítica e rigorosa “O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (Fusari, 1998, p. 45). O posicionamento de Fusari é apoiado na pedagogia histórico-crítica, na qual a escola tem a ver com a ciência (Saviani, 2011). A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão:

Em grego temos três palavras referente ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho (Saviani, 2011, p. 14. Grifo do autor).

Nesse sentido, Saviani (2011) nos lembra que o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola. O que torna necessária a existência da escola é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações. Para Saviani, o papel da escola é a socialização dos saberes sistematizados:

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2011, p. 14).

Para Saviani (2011), a educação escolar é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente. Como atividade, possui a dupla função de reprodução do indivíduo, singular, e a reprodução da sociedade. O trabalho educativo adquire algumas especificidades em função de envolver dois tipos distintos de sujeitos: o sujeito educador e o sujeito educando. A atividade do aluno e a atividade do professor se constituem uma só unidade “[...] uma vez que, dentro do ambiente escolar, uma só exista em relação à outra, mesmo assim elas apresentam especificidades que as diferenciam” (Almada, 2015, p. 46). Nesse sentido, o aluno em atividade apropria-se dos objetos de conhecimento, adquire possibilidade de transformar a realidade, porque transforma a si próprio.

Pensar o planejamento de ensino como atividade requer que o docente tenha clareza de que o ensino como atividade possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato por parte do aluno e do seu conhecimento sobre a realidade. Aqui tomamos atividade como uma categoria, conforme defende a te-

oria Histórico-Cultural, em que teoria e prática, dialeticamente, se complementam. Davidov (1988, p. 6. tradução nossa) afirma que o pensamento teórico permite a compreensão da realidade porque sua essência “[...] consiste em um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua *origem e desenvolvimento*” (grifos do autor). Já a atividade do professor constitui-se de uma unidade teórico-prática que permite a efetiva consciência do papel que desempenha. Nesse sentido, o planejamento de ensino como atividade torna-se um instrumento político de conscientização. Para isso, “[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando os indivíduos” (Duarte, 2007, p. 51). Nesse aspecto, conforme Vigotski (2004, p. 454), “[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional *cientificamente instruído* e um *professor* de verdade antes de ser um matemático, um filósofo” (grifos do autor). Considerando essas afirmações, entende-se que o compromisso mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios que assegurem a apropriação dos conhecimentos necessários a uma formação humanizadora.

Conforme Almada (2015), o trabalho educativo, como atividade, é intencionalmente dirigido pelo professor em todas as suas etapas. O aluno necessita, para se desenvolver, apropriar-se da cultura elaborada que lhe possibilite a ruptura com o seu estado espontâneo, adquirido nas objetivações do cotidiano,

atingindo as objetivações não cotidianas, para tanto, conta com a mediação do professor. Nessa constatação, encontro a sustentação para uma das hipóteses desta pesquisa – a formação do professor para a educação infantil, orientada pelos princípios da teoria da atividade, que possibilita iniciar um processo de superação da alienação imposta pelas políticas educacionais a essa formação, ao estabelecer a relação entre as finalidades dessas políticas e as possibilidades do pleno desenvolvimento humano.

MAPEANDO TRABALHOS SOBRE PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ATIVIDADE

Iniciamos nossa busca pelas palavras-chave *planejamento de ensino no ensino fundamental*. Nessa busca, encontramos **2.143 trabalhos**. Filtramos essa busca acrescentando as palavras *Teoria Histórico cultural*, a quantidade caiu para 212 trabalhos. Por fim, quando refinamos a busca acrescentando a palavra *atividade principal*, a quantidade passou a apenas quatro trabalhos.

Iniciamos a análise a partir da produção de Volpin (2016). Seu trabalho tem como objetivo investigar como o processo de planejamento vem ocorrendo no ambiente escolar, apresentar os seus problemas e discutir possibilidades para a elaboração de um plano de ensino mais intencional. A autora reconhece que a ação de planejar o ensino é parte fundamental no trabalho do professor. É uma ação que requer tempo e disponibilidade do profissional, visto que é neste momento que ele define a sua metodologia de trabalho, escolhe os conteúdos, visualiza as condições e os meios adequados para a realização da sua atividade.

O trabalho fundamentou-se em autores marxistas, especialmente na Teoria da Atividade de Alexei N. Leontiev, a fim de indicar uma perspectiva crítica quanto ao sentido e o significado do planejamento no trabalho do professor. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo. Os dados foram analisados com base nas categorias trabalho e atividade, às quais levaram à conclusão de que a alienação que se faz presente na escola onde a pesquisa foi realizada traz implicações que comprometem o ensino, à medida que impedem ações de planejar que levem a uma prática transformadora, pois os motivos que cada professor apresenta na sua atividade definem o sentido que vem influenciando no resultado da atividade.

Na sequência, analisamos de Santos (2016). Embora o título desse trabalho não nos leve à categoria de atividade, o seu conteúdo aborda essa categoria, visto que a autora analisou a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, estado de São Paulo, considerando-se o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico que orienta o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento dos conteúdos, objetivos, procedimentos e a relação espaço, tempo e material na área de conhecimento de Movimento na Educação Infantil.

Sua pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso. Dessa forma, evidenciou que as professoras têm limitações e dificuldades em relação ao currículo voltado para a Educação Infantil por terem uma concepção empírica quanto ao planejamento e à organização de ensino e da aprendizagem. Diante

disso, corroborou que essas limitações são resultantes da formação inicial que não contempla conhecimentos nessa área e da falta de interesse em buscar sanar essas falhas na formação continuada, o que as leva a práticas de meras atividades recreativas e lúdicas, descomprometidas com um bom ensino, que possibilite o desenvolvimento infantil pleno.

Como produto de sua pesquisa, a autora elaborou uma proposta estruturada em três partes e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e com orientações curriculares a partir de uma abordagem interdisciplinar com o tema *corpo* para serem trabalhadas com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Considera-se que essas orientações possibilitem ao professor pensar, analisar sua prática pedagógica; planejar e organizar o processo ensino-aprendizagem; refletir e avaliar os resultados para a apropriação do conhecimento pelas crianças.

A pesquisa de Marafiga (2017) aborda o Planejamento de Ensino e a atividade principal da criança, no período que corresponde à primeira infância, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (PIBID/InterDEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com quatro acadêmicas de licenciatura em Matemática. Como resultados, foram encontrados indícios de que as acadêmicas compreenderam a importância de planejar intencionalmente a partir da atividade principal da criança, assim, entendendo que essa atividade não é mero “passatempo”, mas uma ação indispensável à criança e ao professor.

Também constatou o quanto esse ensino intencional proporciona à criança a vontade de querer aprender e, assim, se desenvolver. Realmente, para Leontiev (2004), por meio da atividade principal, a criança relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade, não só condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança, como também as particularidades psicológicas da sua personalidade. Nessas etapas, a percepção e as ações da criança vão se transformando pela mediação com o outro e, particularmente, pela apropriação dos signos e da linguagem.

Por fim, temos a pesquisa de Zanon (2022), que se dedica a propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico com as crianças de dois e três anos, com base na pedagogia Histórico-Crítica. A autora parte da ideia de que a infância é um momento privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e que esses processos precisam superar as práticas cotidianas em direção à organização de ações educativas mediadoras e promotoras das máximas possibilidades de desenvolvimento; reitera-se a essencialidade de organizar uma prática pedagógica pautada na teoria e que articule entre os conteúdos escolares e as formas mais adequadas para a aprendizagem da criança pequena.

Trata-se de um trabalho realizado por meio de pesquisa bibliográfica, a partir dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica e do método dialético. A autora constatou que, no decorrer dos anos, a Educação Infantil angariou significati-

vas conquistas referentes ao trabalho pedagógico por pesquisadores na área da psicologia e da pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, muito ainda precisa avançar, em especial quando o foco é a ação intencional do professor por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, superando o conhecimento tácito e visando à democratização de um ensino infantil de qualidade e à garantia da socialização do conhecimento.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, realizamos um levantamento das principais produções nos sítios da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES versando sobre o tema planejamento de ensino como atividade. Encontramos apenas quatro trabalhos sobre o tema. Isso é compreensível porque ainda são poucos os pesquisadores brasileiros que focalizam a teoria da atividade como referencial para pesquisas sobre a educação na sociedade contemporânea (Duarte, 2003). No entanto, a atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual.

Um plano de ensino, para ser entendido como atividade, deve partir de um projeto mais amplo, no qual os professores, a partir de suas necessidades, engajam-se num plano de ação coordenado, envolvendo os diversos segmentos da escola, especialmente a coordenação. Somente convergindo seus motivos individuais em motivos coletivos, os professores, com apoio da gestão da escola, têm condições de articular-se em torno de

objetivos definidos em comum e passam a desencadear ações planejadas.

Todos os trabalhos analisados apontam para a importância do ato de planejar e partem do entendimento de que o professor é um agente de transformação social e, para tanto, a atividade de ensino necessita de significado social e uma visão humanizadora. Isso nos impele a defender que um professor com alicerces teóricos condizentes com a realidade e as necessidades sociais se torna um agente de mudanças, possibilitando a construção de novas alternativas, que outrora se faziam inacessíveis diante de dado contexto.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o planejamento torna-se atividade quando os propósitos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e estes passam a assumir, em comum, a necessidade da melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual. No entanto, as pesquisas demonstraram que essa compreensão ainda não é uma realidade nas escolas pesquisadas.

Sobre essas constatações, podemos concluir que a Teoria Histórico-Cultural, apesar de bastante divulgada, ainda é pouco apropriada em nossas universidades e muito menos em nossas escolas. Ainda há muitos pesquisadores que definem as teses dessas teorias como similares a outras teorias, principalmente à teoria construtivista.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, F. A. C. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís: EdUEMA, 2015.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-34.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación.**
- DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** Florianópolis, v. 21, nº 2, jul./dez, p. 229-301, 2003.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.
- FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** In: Série Ideias, nº 8, São Paulo: FDE, 1998, p. 44-53.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MACHADO, A. H. **Aula de química: discurso e conhecimento**. Ijuí. Editora UNIJUÍ, 1999.

MARAFIGA, A. W. **O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política (Vol. I)** 3. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1989.

PINHEIRO, A. P. **Planejamento no ensino de ciências: prospecções e reflexões**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PINO, A. **A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 33-61.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SANTOS, C. A. S. **Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade**. 2016. Disserta-

ção (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. II. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLPIN, G. B. C. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Campus de Araraquara, 2016.

ZANON, R. F. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura). Universidade Estadual do Oeste Do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2022.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES

André Ferreira Bezerra
Carlos André Sousa Dublante

INTRODUÇÃO

A escola é espaço de construção de conhecimento, composta por inúmeros personagens com funções diferentes que se entrelaçam a objetivos comuns, aprender e ensinar são os elementos fundamentais no processo educativo. Dentre os vários atores envolvidos nesta ação, um se destaca de maneira significativa por possuir funções tanto de liderança como de formador, além de outras. Este sujeito é o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Local onde a educação acontece de maneira intencional e formal, o ambiente escolar é palco de vivências que só são possíveis no espaço da escola, pois, mesmo rodeada de vários fatores conflitantes relacionados tanto à estrutura física quanto ao material humano, professores(as), gestores(as), alunos(as), pais

e responsáveis, além das regências de ensino e secretarias de educação, contribuem de várias formas na educação de crianças, jovens e adultos.

Entender a organização do trabalho pedagógico em relação à organização do currículo, da didática e da avaliação é de fundamental importância para a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), haja vista que a identidade deste(a) profissional tem se perdido em face da descaracterização de sua função, pois a prática pedagógica tem revelado a necessidade de discutir a clareza das atribuições da coordenação pedagógica na escola, das atividades a ela responsabilizadas, uma vez que esta prática está envolvida em um “fazer-tudo”, que é inerente ao fazer do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Docentes muitas vezes chegam à coordenação como de paraquedas, advindos de uma formação inicial carente, estão espremidos e sufocados pelas inúmeras demandas existentes na escola, realizando uma prática muitas vezes improvisada, sem condições adequadas para corresponder às demandas burocráticas, o que mostra “a necessidade de uma resignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio” (Franco, 2016, p 17).

Dessa forma, o presente estudo apresenta um levantamento bibliográfico sobre a atuação da coordenação pedagógica, com o objetivo de discutir as pesquisas empíricas publicadas no período de 2018 a 2022, encontradas nos bancos de dados do

catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Por meio da construção do Estado da Arte acerca do tema citado anteriormente, o pesquisador é alicerçado com informações de como estão sendo produzidas as pesquisas atuais nas universidades brasileiras.

Para tanto, apresentamos a seguir uma breve fundamentação teórica acerca da atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o caminho metodológico para constituição e investigação dos dados e, assim, revelar as categorias analisadas, organizadas de acordo com os descritores adotados para mapeamento das teses e dissertações selecionadas.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

Com o primeiro sistema educacional brasileiro criado pelos jesuítas, ainda no Período Colonial, surgiu a ideia da Supervisão Educacional, que passou por várias reformas educacionais entre o período imperial, a república, o regime militar até a atual transição democrática, a partir dos anos de 1988, sofrendo assim inúmeras influências relacionadas aos aspectos políticos, sociais e econômicos, sendo a nomenclatura oficializada depois da primeira Lei de Diretrizes e Bases (1971).

Desde o seu nascedouro até os dias atuais, a coordenação pedagógica passa pela transição da função de supervisor pedagógico, responsável pela fiscalização do trabalho docente, para a de coordenador pedagógico, o articulador, mediador e transformador do processo de ensino e aprendizagem por meio da

regulamentação da função e dos desafios encontrados para sua aplicabilidade.

Para compreendermos a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) “CP” e as modificações que levaram à criação da função, precisamos entender como se estruturava a atividade, pois as contradições surgiram desde o nascimento da mesma; Franco (2016, p.02) afirma: “a nomenclatura de designação, supervisor utilizada neste momento designa hoje o(a) coordenador(a) pedagógico(a)”. Contudo, Vasconcellos (2007, p. 145) vai nos dizer que “o termo coordenação é também tomado como sinônimo de supervisão”.

Por meio da regulamentação da Reforma do Ensino Superior brasileiro (Lei Federal nº 5.540/68) e do Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE), houve a revisão do currículo do Curso de Pedagogia e, dessa forma, a possibilidade de formar os novos “especialistas de ensino”, então definidos: inspetor escolar, orientador educacional, administrador escolar, supervisor escolar, entre outros (Brasil, 1969).

A inspeção dá lugar à Supervisão Escolar após LDB 4.024, de 1961, com o objetivo de estabelecer uma política desenvolvimentista e promover uma transformação social. No contexto dos anos 1960, a base do trabalho da supervisão era de fiscalização e controle das atividades docentes, isso muda apenas a partir da segunda metade dos anos 1980, nos debates acerca da democratização da gestão escolar e de mudanças nos perfis profissionais da equipe diretiva da escola.

A partir dos anos 1990, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, apesar de ainda ser uti-

lizada por vários municípios em algumas regiões, pois houve uma tentativa de superação para desvinculá-la da ideia de fiscalização e controle através da denominação de coordenador(a) pedagógico(a). Nesse cenário, marcado pelas mudanças promovidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, no qual aumenta a complexidade e a demanda pela construção de um novo modelo participativo de escola, o(a) CP assume, pelo menos em tese, a atribuição de articular e mobilizar a comunidade escolar para a reflexão sobre os saberes pedagógicos, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico em constante diálogo e aprimoramento, bem como a formação continuada dos docentes.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um dos profissionais da educação que necessitam de um olhar mais específico, tanto para sua primeira formação como para a continuada; ações que promovam e reconheçam a importância de sua prática pedagógica e sua experiência certamente contribuem para a melhoria dos indicadores educacionais. Vasconcellos afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático” (Vasconcellos, 2007, p. 160).

Dentre as dificuldades encontradas pelos(a) coordenadores(as) para a atuação eficiente no seu local de trabalho, está a falta de uma formação inicial, que interfere diretamente na construção da sua identidade. Libâneo (2007, p. 40) afirma que “o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve formar um profissional qualificado para

atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos”. Relacionando às falas dos CPs com o autor citado, vemos que a prática pedagógica revela-se uma construção inacabada, pois necessita de fundamentos fortes e paredes resistentes.

Para Placco, Almeida, Sousa (2011), o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é caracterizado em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Assim, o CP deve exercer função articuladora dos processos educativos; a função formadora dos professores; além destas, ele ainda é chamado para função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino e efetividade de aprendizagens.

Diante desse panorama, apesar de a função de coordenador(a) pedagógico(a), teoricamente, ter uma identidade constituída com atribuições bem definidas na escola e perante a comunidade escolar, a carga histórica dos antecessores equivalentes dessa função impede a concretização plena e efetiva de suas atribuições, pois, “a multiplicidade de tarefas e atribuições que se relacionam com a identidade da coordenação pedagógica é um dos fatores pelo qual esse(a) profissional se mistura na escola em diferentes papéis e pelo qual sua função parece pouco nítida, embora de enorme relevância para o desenvolvimento da gestão pedagógica” (Saltini, 2022, p. 31).

A seguir, com o objetivo de aprofundar e ampliar a discussão sobre a coordenação pedagógica, apresentamos as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, que tratam da temática que propomos alinhada com os objetivos, atuação profissional da coordenação pedagógica, por meio de um percurso metodo-

lógico construído com base nas publicações de teses e dissertações nos periódicos da CAPES e BDTD.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As produções a seguir foram analisadas com o objetivo de conhecer, analisar e ampliar o entendimento sobre a atuação da coordenação pedagógica com um olhar direcionado para os objetos de estudo, metodologias de pesquisa utilizadas, a problemática, objetivos e os resultados. Dessa forma, utilizou-se dos seguintes descritores para fins de refinamento na busca nos bancos de dados já citados anteriormente: *coordenação pedagógica; atuação profissional; educação básica*. O recorte temporal foi entre 2018 e 2022.

Durante as buscas, foram encontrados nos descritores *coordenação pedagógica, atuação profissional e educação básica*, nos periódicos da CAPES, 1835 estudos, entre dissertações e teses. Diante dos números, optou-se por refinar ainda mais a partir da exclusão de trabalhos com títulos que não faziam referência à coordenação pedagógica. Assim, após observação apenas dos títulos e resumos, foram selecionados 48 estudos com títulos sobre coordenação pedagógica, atuação do coordenador: 40 são dissertações e 08 teses.

Frente a esta amostra ainda foi feita uma busca avançada para a seleção de trabalhos alinhados com os objetivos da pesquisa e percursos metodológicos, chegando a um total de seis pesquisas, 02 teses e 04 dissertações, considerando o marco temporal entre 2018 e 2022, em instituições brasileiras, organizado de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 01 - Teses e Dissertações entre os anos de 2018 e 2022.

AUTOR(A)	Títulos dos Trabalhos	Ano	Instituição	Tipo
Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	O Fazer de Formador e de Acompanhamento Pedagógico do Coordenador Pedagógico	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação
Mauricéia Silva da Trindade Machado	O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: Construção de Saberes e Reconstrução da Prática Pedagógica no Contexto Escolar	2020	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Dissertação
Lisandra Cristina Saltini	A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico.	2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação
Sandra Regina dos Santos	Desafios da coordenação pedagógica: entre o vivido e o prescrito	2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação
Simone Aparecida da Silva Angelo Bassotto	A Relação EU-OUTRO na Coordenação Pedagógica: entre costuras e rupturas	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Tese
Joara Porto de Avelar Lima	Coordenação Pedagógica: Subsídios Para Atualização da Função	2020	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Tese

Fonte: Elaborada pelos autores

É pertinente destacar que, diante dos trabalhos que abordam a temática sobre a coordenação pedagógica, optou-se pela escolha de analisar aqueles que mais se aproximavam dos objetivos a que nos propomos estudar, uma vez que é possível notar que vários estudos recentes estão sendo realizados sobre o tema da coordenação, especificamente em relação a sua identidade e atuação profissional. Assim, as discussões levantadas nestas pesquisas podem contribuir de forma significativa para novas possibilidades e disseminação da valorização da coordenação pedagógica na escola, como protagonista que é na parte pedagógica que lhe cabe no atual cenário da escola.

Inicialmente na dissertação de autoria da professora Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma, publicada no ano de 2020 pela Universidade Católica de São Paulo – PUC, com o título: O Fazer de Formador e de Acompanhamento Pedagógico do Coordenador Pedagógico, cujo objetivo é analisar como os coordenadores pedagógicos se compreendem e se constituem como formadores e como profissionais que fazem o acompanhamento pedagógico.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem metodológica de natureza qualitativa, recorrendo, como procedimentos metodológicos, à aplicação de questionário para quarenta e cinco coordenadores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Santo André, região metropolitana da Grande São Paulo. A autora decide por aplicar entrevistas com 04 destes coordenadores(as), com a intenção de aprofundar o debate e extrair dados sobre a prática pedagógica destes(as).

Recorre a autores como Placco, Almeida, Souza (2011, 2013, 2015); Placco e Souza (2012, 2017, 2018), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002, 200, 2014), dentre outros, ampliando assim a reflexão sobre o cotidiano de atuação dos coordenadores pedagógicos, o que fazem, o que sabem e o que constroem, a partir de suas atribuições, funções e papéis que assumem.

Os resultados mostram que a compreensão de si e do seu trabalho, pelos CP no município de Santo André (sua constituição identitária), se revela como um processo contraditório, permeado por dificuldades, desafios, fragmentação do trabalho pedagógico, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis, pouco tempo para estudo e falta de formação adequada para exercerem a função.

Diante de outra pesquisa, agora de autoria de Mauricéia Silva da Trindade Machado, que tem como título O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: Construção de Saberes e Reconstrução da Prática Pedagógica no Contexto Escolar, da Universidade Federal Do Piauí- UFPI, em 2020, temos uma dissertação defendida para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Mestrado em Educação, trazendo como objetivo da pesquisa: analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica, no contexto escolar.

O estudo se diferencia do anterior por ser uma abordagem qualitativa narrativa, que se utiliza do método de autobiografias, fazendo uso de instrumentos para coleta de dados, rodas

de conversas e memorial de formação. Para análise dos dados, recorre a Bardin e às técnicas de categorização. O campo de investigação foram escolas da educação básica da rede estadual do município de Teresina-Piauí, oito coordenadoras participaram da pesquisa.

Os resultados evidenciaram que as Coordenadoras Pedagógicas construíram diversos saberes durante o seu percurso profissional, mediados pelo processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma atuação mais segura, a tomada de decisões no cotidiano do trabalho, uma prática pedagógica mais inovadora, repercutindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos e de todos os que trabalham na instituição, proporcionando a reconstrução de sua prática no âmbito escolar.

Vale ressaltar a variedade de autores utilizados nesta obra que, de forma equilibrada e objetiva, fundamentam a fala da autora, alinhando com maestria os diversos posicionamentos com sua fala e, assim, corroborando também com os dados gerados nas rodas de conversas e memoriais de formação.

A terceira dissertação analisada é de autoria de Lisandra Cristina Saltini, intitulada *A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico*, estudo realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP em 2022. O objetivo foi investigar como o coordenador(a) pedagógico(a) exerce seu papel como formador de professores; optou-se pela abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores

pedagógicos que atuam em escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Com argumentos fundamentados em autores da área, é possível perceber que Saltini aprofunda o tema da coordenação pedagógica com uma fala direcionada para atribuição de formador(a) de professores(as). [...] “ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação, o que contribui para que se tome as necessidades da prática como elemento de reflexão para formação” (Saltini, 2022 p. 28).

Em seguida, temos uma dissertação ousada no que tange ao tema, por levantar uma reflexão sobre os desafios da coordenação. Com o título *Desafios da coordenação pedagógica: entre o vivido e o prescrito*, de autoria da professora Sandra Regina dos Santos, trabalho defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, em 2022, tem como objetivo analisar a percepção do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que atua na Rede Estadual de São Paulo sobre a Resolução Seduc 3, II-01-2021, promovendo assim um debate entre a legislação vigente e a visão da coordenação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, efetivada por meio de entrevistas, na modalidade reflexiva, com duas professoras coordenadoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, os depoimentos das professoras coordenadoras pedagógicas evidenciam compreensão da importância do papel formativo do coordenador, no entanto o entendimento da função, conforme Resolução Seduc 3, de II-01-2021, é discre-

pante e inconcluso. É possível perceber claramente que existe um distanciamento entre como o(a) coordenador(a) se percebe como gestor e a execução de fato do que consta na legislação trazida pela autora, hajam vista os desafios presentes na prática educativa desses educadores.

Ainda foram selecionadas duas pesquisas em nível de doutorado, são teses que mostram a possibilidade de aprofundamento da discussão acerca da coordenação pedagógica, pontuando o quanto é importante questionar e buscar novos conhecimentos sobre o tema, pois, além da percepção como formador(a), é preciso [...] “contribuir para a formação do professor como um profissional prático-reflexivo, no sentido de fortalecê-lo para ao se defrontar com as diversas situações de incertezas geradas pelo dia a dia da escola saiba recorrer à investigação como um caminho para decidir e para intervir” (Saltini, 2022, p. 38).

A tese da professora Simone Aparecida da Silva Angelo Bassotto 2020, intitulada A Relação EU-OUTRO na Coordenação Pedagógica: entre costuras e rupturas, também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, defendida no ano de 2020, tem como objetivo analisar como as coordenadoras pedagógicas compreendem o papel das relações interpessoais na sua constituição e como essas relações reverberam em sua atuação profissional.

De uma forma específica, a autora se propõe a identificar sentimentos e situações indutoras que permeiam a narrativa das coordenadoras e analisar incidentes críticos provocadores de aprendizagem e o faz de maneira coesa por meio de uma

abordagem qualitativa narrativa, fazendo uso de entrevistas na modalidade reflexiva. Percebemos que a pesquisa mergulha em questões delicadas, no tocante à atuação profissional e às relações que permeiam essa vivência.

Os resultados revelam que as coordenadoras compreendem que as relações interpessoais fazem parte do trabalho do coordenador na escola e que, no ingresso nas unidades escolares, enfrentam dificuldades de várias ordens, no âmbito das relações interpessoais; no entanto, é no decorrer da atuação que as coordenadoras encontram estratégias para aprimorar sua atuação.

A última pesquisa selecionada é uma tese da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de autoria de Joara Porto de Avelar Lima, com o seguinte título: Coordenação Pedagógica: Subsídios Para Atualização da Função em 2020, que objetiva compreender as novas condições em que se dá a coordenação pedagógica, contribuindo para uma possível atualização da função na escola.

A escolha da metodologia foi um estudo de caso participante, haja vista se tratar de uma pesquisa qualitativa que buscou responder, de forma mais específica, entendendo as bases epistemológicas da sociedade do conhecimento, com vistas a explicar a compreensão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) como curriculistas, difusoras sociais do conhecimento. Os resultados revelam que existem fragilidades no processo formativos dos(as) coordenadores(a), além da constatação da coordenação como principal canal propagador de conhecimento na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto na análise dos estudos, é possível perceber a relevância da temática que envolve a coordenação pedagógica nos seus aspectos conceituais ou legais que promovem sérias reflexões que apontam para identidade profissional ainda em construção, tendo em vista a multiplicidade de tarefas e atribuições impostas, tanto pela gestão escolar ou por meio das instituições superiores administrativas.

As pesquisas revelam que a prática pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está entrelaçada às atribuições de formação continuada e identidade profissional. Por muito tempo, a coordenação foi vista com a função fiscalizadora, contudo a partir dos anos 1990 em diante, uma nova percepção e imagem têm sido promovidas com direção ao professor(a) que forma professores(as).

Ainda podemos perceber semelhanças nos objetivos das pesquisas como também a escolha pelos caminhos metodológicos e instrumentos de coleta e análise dos dados coletados, sobressaindo a pesquisa qualitativa e entrevistas como os principais pontos em comum nos estudos analisados. Isso direciona e orienta novos pesquisadores(as), pois por meio da análise dos trabalhos e construção do estado da arte, foi-nos permitido conhecer e refletir mais ainda sobre a importância da coordenação na escola e na educação como um todo.

Outro ponto positivo foi a ampliação do repertório de autores novos além dos já consolidados trazidos pelas autoras. Por se tratar de estudos recentes em nível de mestrado e doutorado, percebemos ser um tema amplo que ainda necessita

de várias outras discussões, como é bem pontuado nas dissertações e teses, que estas não se esgotam na conclusão das pesquisas em si, sendo pertinente fazer novos questionamentos e estudos.

Por fim, podemos compreender que a coordenação pedagógica faz parte de algo muito maior do que apenas fiscalizar o processo educativo na escola; ela é responsável pela condução e construção do conhecimento no que tange à formação continuada dos professores, por meio da promoção de momentos de reflexão da prática docente; contudo, é necessário que se perceba como formador(a) e toda a comunidade escolar tenha conhecimento das reais atribuições deste(a) profissional, assim veremos uma atuação profissional condizente com as legislações e necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BASSOTTO, S. A. S. A. **A Relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas**. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acessado em 02/12/2022.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília,. Documenta, n.129, pp. 400-416. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acessado em 02/12/2022.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.** Estabelece os mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF, 1969

_____. **Constituição de República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FRANCO, M. A. S; CAMPOS; E. F. E. **A Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola.** E-book. Santos. Editora Universitária Leopoldiaum, 2016.

JOARA, P. A. L. **Coordenação Pedagógica: Subsídios para atualização da função.** 2020, 204 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para que?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, M. S. T. **O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). 205 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L, R; SOUZA, V. L. T. (org). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Pesquisa da Fundação Victor Civita, 2011.

SALTINI, L. C. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico.** Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

SANTOS, S. R. **Desafios do coordenador pedagógico: entre o vivido e o prescrito.** 119 p. 2022 (Mestrado em Educação: Forma-

dor de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SENTOMA, T. R. A. G. A constituição da identidade do coordenador pedagógico e o seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores - Mestrado Profissional, 2020.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projetopolítico-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. Ed. São Paulo: Libertad, 2007.

AValiação EXTERNA EM LARGA ESCALA: PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE O USO DOS RESULTADOS - PERÍODO DE 2018 A 2022

Rinalva Sales de Oliveira Cabral
Carlos André Sousa Dublante

INTRODUÇÃO

A avaliação externa em larga escala¹ tem permeado minha prática profissional na educação. A partir de 2009, vivenciei experiências com a Provinha Brasil, que era realizada com os alunos do 2º ano do ensino fundamental e depois, no período que compreende 2019 a 2022, atuei como Coordenadora Municipal do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão – SEAMA e também da Avaliação de Fluência em Leitura. Essa vivência despertou-me o desejo de pesquisar sobre as políticas públicas das avaliações externas em larga escala na rede municipal de Imperatriz/MA. A delimitação do problema de pesquisa é como os resultados das avaliações externas em larga escala são analisados pela equipe escolar e quais intervenções são desenvolvidas a partir deles.

1 Recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Fonte <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>

A avaliação, seja da aprendizagem, institucional ou em larga escala, é uma temática instigante e complexa. E, para conhecer um pouco mais sobre a realidade da avaliação externa em larga escala, realizamos o estado da arte em busca de pesquisas que evidenciam a utilização dos resultados pelas equipes escolares. Segundo Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas estado da arte são “definidas como de caráter bibliográfico [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Nessa perspectiva, apresentamos esse trabalho, em que o primeiro objetivo é fazer o levantamento das dissertações que versam sobre o uso dos resultados da avaliação externa, no período de 2018 a 2022, e o segundo é descrever o que as instituições têm realizado com base nos resultados. Sabemos que a avaliação tem sido um tema bastante pesquisado na graduação e pós-graduação e também por autores que são referência no assunto, como Luckesi, Vasconcelos, Freitas, que, diferentes dos outros mencionados, têm um foco também sobre a avaliação externa em larga escala.

LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA, NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Iniciamos o trabalho fazendo um levantamento das dissertações produzidas no intervalo de tempo referente 2018 a 2022; para isso, utilizamos o descritor “avaliação externa” na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Optamos por pesquisar somente dissertações e verificamos que ha-

via mais de 600 trabalhos publicados nessa modalidade, que abordavam a avaliação externa em larga escala, e, quando refinamos a pesquisa, definindo o período, obtivemos o resultado conforme tabela abaixo.

Tipo de trabalho acadêmico	Ano de publicação	Quantidade
Dissertação	2018	5
	2019	1
	2020	4
	2021	4
	2022	4
Total		18

Fonte: readaptado de <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Essa tabela nos mostra que, somente o ano de 2019 apresenta o menor número de dissertações sobre avaliação externa: apenas uma. Nos demais anos que compreendem o período estabelecido, tivemos uma quantidade semelhante de pesquisas referentes ao tema. Porém, mediante a leitura dos resumos, título e/ou sumário, constatamos que, do total das dezoito dissertações encontradas, apenas seis versam sobre a utilização dos resultados das avaliações externas pelas instituições participantes do processo avaliativo.

A escolha desse critério está relacionada ao que pretendemos pesquisar, ou seja, ao nosso objeto de pesquisa. Nosso intento é saber como os resultados das avaliações externas em larga são utilizados pela equipe escolar, se eles se configuram como mote para o redimensionamento do planejamento e ou-

tras ações no âmbito pedagógico. Organizamos um quadro em ordem crescente por ano para melhor visualização do leitor, além de conter o título e autor dos trabalhos que coadunam com o que buscamos em nossa pesquisa.

Ano	Título	Autor
2018	Implicação dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais.	Josefa Roberta Roque dos Santos
2018	Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para orientações de intervenções pedagógicas.	Jomaira Pereira Monte
2021	O processo de apropriação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís por meio das percepções dos gestores escolares.	Débora Corrêa Sousa Fortaleza
2021	O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do EF das escolas do Distrito Federal.	Adna Oliveira da Silva
2021	Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG.	Mariza Shneider
2022	Avaliação externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática.	Ana Paula Nogueira Rocha Borges

Fonte: Quadro organizado pela autora

Ao fazermos essa organização, verificamos que o ano de 2021 é o que mais apresentou produção sobre a temática que envolve o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, pois foram realizados três trabalhos. As avaliações externas em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP, ocor-

rem a cada dois anos, de forma censitária e amostral², há municípios e estados que também possuem Sistemas de avaliação próprios. Por isso, os trabalhos pesquisados também retratam o uso dos resultados de avaliações realizadas pelos Sistemas de avaliação municipais e/ou estaduais. É importante lembrar que esses sistemas de avaliação sempre trabalham à luz do sistema nacional e, de certa forma, buscam preparar os alunos para a avaliação do Saeb.

A pesquisa “Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG”, de Schneider (2021), foi pensada a partir da trajetória profissional da autora como Pedagoga. Ela acompanhou as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual do Espírito Santo durante oito anos, e em Sabará, Minas Gerais, a partir de 2019, como docente da rede municipal em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a pesquisadora alia uma retrospectiva de sua experiência profissional na rede estadual do Espírito Santo com sua vivência na rede municipal de Sabará, lócus da pesquisa, e assim vai tecendo um universo de informações e reflexões a partir de dados que convergem e divergem entre os dois municípios, quando se trata dos usos dos resultados da avaliação externa. Além disso, Schneider (2021) pontua sobre a abordagem da temática “avaliação externa” em seu percurso acadêmico,

2 A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado para uma parcela, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população. Fonte <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>

[...] No magistério, realizado em meados da década de 90 não houve discussão sobre a avaliação externa, e no Ensino Superior em Pedagogia, a ênfase recaía sobre a avaliação da aprendizagem pelo docente. Pouco ou quase nada foi abordado durante o período acadêmico acerca da avaliação externa (Schneider, 2021, p. 14).

Seria isso uma lacuna nos cursos de formação de professores ou, por sua vez, a academia não considera importante discutir a temática das avaliações externas e, por isso, não a inclui no currículo? A avaliação externa é uma política pública nacional e, como tal, precisa ser pensada e discutida nos cursos de formação inicial, haja vista que o campo de trabalho, em sua maioria, dos estudantes das licenciaturas será a escola pública, universo em que prioritariamente ocorre a avaliação externa de forma censitária, seja sob a coordenação do Sistema de avaliação da educação básica ou Sistemas de avaliação estaduais e municipais de educação.

Segundo Schneider (2021), nas reuniões realizadas pela Equipe Técnico-Pedagógica da Regional de Educação com os pedagogos, eram repassadas orientações para que eles trabalhassem os dados das avaliações externas nas escolas, mas em sua concepção essas orientações deixavam a desejar, tendo em vista que não existia o direcionamento de um plano de trabalho efetivo a ser realizado com as equipes escolares. Ou seja, a Equipe Técnico- Pedagógica da Regional, ao mesmo tempo que pedia aos pedagogos uma atuação junto às escolas no que diz respeito ao uso dos dados externos, não dispunha de uma formação continuada sólida para esses profissionais, a fim de que eles pudessem realizar com as equipes escolares um trabalho

consistente que promovesse a apropriação dos dados e sua utilização como instrumento a favor da aprendizagem dos alunos.

Diante disso, Schneider (2021, p. 15) afirma que

[...] demandaram, da minha parte, diversos momentos de planejamento como o acesso aos dados, à organização dos boletins de desempenho, à tabulação dos resultados por ano de escolaridade nas áreas avaliadas, até a interpretação dos dados e dos desempenhos das turmas. Além disto, eram disponibilizadas, para download, planilhas com os resultados de cada aluno.

Vemos que ela se lançou em um trabalho minucioso de organização e leitura dos dados, com vistas a compreender e interpretar o que esses dados mostravam. Nesse movimento, ela afirma que “fui notando que o material era rico para estudo e poderia agregar valor às análises que fazíamos sobre o ensino” (Schneider, 2021, p. 15), ou seja, ela lançou um olhar para além dos números que constavam nos resultados.

O trabalho “o uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do ensino fundamental das escolas do Distrito Federal”, realizado por Silva (2021), vincula-se também à sua trajetória profissional como articuladora de avaliação na Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, no Distrito Federal. Sua experiência de 23 anos como docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF a colocou em contato direto com a avaliação, em suas diferentes modalidades. No ano de 2008, ela atuava como gestora de uma escola e foi premiada com a Medalha do Mérito Buriti, pois estava entre as escolas que alcançaram ou superaram a meta do Ideb.

Silva (2021, p. 16) revela que, ao recordar a experiência do prêmio, consegue entender “a utilização da Prova Brasil, naquela situação, como uma tentativa de ranquear as escolas”. A prática de prêmios ainda continua, penso que até mesmo se fortaleceu e foi motivando os municípios a realizarem essa ação como forma de melhorar os índices do Ideb a cada edição das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e isso de fato gera um ranqueamento das escolas. Em outras palavras, as escolas são postas em uma lista classificatória e algumas se sobrepõem a outras em virtude do resultado obtido nas avaliações.

Dentre a seleção de pesquisas, encontramos uma que foi realizada em nosso estado, Maranhão, por Débora Corrêa Souza Fortaleza. A autora aborda sobre “O processo de apropriação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís por meio das percepções dos gestores escolares”. Objetivo de sua pesquisa é analisar o processo de apropriação dos resultados do SIMAE, por meio das percepções dos gestores escolares, no processo de sensibilização e mobilização das equipes escolares e na criação de uma cultura de avaliação nas escolas.

Inicialmente, a pesquisadora faz um breve relato sobre a criação do Núcleo de Avaliação Educacional – NAE pela Secretaria Municipal de Educação, em maio de 2014, setor no qual ela atuava como técnica. O NAE objetiva fornecer e analisar indicadores educacionais, no âmbito da rede municipal. Por meio desse núcleo, foi instituído o Sistema Municipal de Avaliação Educacional – SIMAE, que faz parte de uma macropolítica denominada “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”.

A Semed fez uma parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF para junto com o NAE realizar o processo avaliativo do SIMAE. É importante ressaltar que o CAEd/UFJF³ é referência em avaliação educacional em larga escala e já atua há mais de 20 anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional.

O Sistema Municipal de Avaliação Educacional - SIMAE foi instituído em julho de 2017 e avalia todos os alunos das turmas de 1º ao 9º ano. Fortaleza (2021, p. 37) ressaltava que o Simae “compõe um dos eixos da política educacional adotada pela Semed, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da oferta educacional e a elevação do desempenho estudantil na rede”. Uma fala da pesquisadora revela que “a expectativa de que a escola obtenha bons resultados limita o planejamento escolar, conduzindo o foco das suas ações na preparação para os testes” (Fortaleza, 2021, p. 20). Essa é uma realidade que permeia o trabalho da escola também no que diz respeito às avaliações do Saeb, ou seja, há uma preocupação em treinar o aluno para a avaliação e com isso recorrem à matriz de referência da avaliação para trabalhar os conteúdos. Essa prática, sem dúvida, limita o currículo escolar que, segundo Macedo (2017), já é fragmentado em virtude da perspectiva disciplinar.

“Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas” é outra pesquisa que aborda sobre sistema

3 <https://institucional.caeddigital.net/>

municipal de avaliação. Ao realizar a leitura da introdução desse trabalho, deparei-me com um objetivo geral diferente do que comumente tenho visto nos trabalhos de pesquisa: “propor ações voltadas para a utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), [...] como um instrumento pedagógico que contribua para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (Monte, 2018, p. 15). Talvez esse objetivo esteja atrelado à modalidade do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado pela pesquisadora na Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo responsável é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O trabalho apresenta a introdução e três seções, a primeira sobre o SAETHE no contexto da avaliação da qualidade da educação da rede municipal de Teresina, a segunda, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) no contexto do uso dos resultados para a proposição de ações pedagógicas de intervenção e a terceira, que é o Plano de Ação Educacional: uma proposta para o aprimoramento da prática de apropriação e uso de resultados do SAETHE em Língua Portuguesa e Matemática do 8º ano.

Podemos perceber que a trajetória profissional também impulsionou investigar sobre a avaliação em larga escala, colocando o foco no sistema de avaliação municipal, uma vez que a partir de 2014 a pesquisadora passou a integrar a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura como Superintendente Escolar. De acordo com Monte (2018, p. 16), esse trabalho lhe oportunizou observar que “algumas escolas apresentavam

dificuldades no gerenciamento dos resultados das avaliações externas” e ainda “a dificuldade que alguns diretores escolares apresentavam em compreender que sua área de atuação não se restringia apenas à gestão administrativa e financeira da escola”.

O trabalho da pesquisa de campo foi realizado em apenas uma escola da rede municipal de Teresina e o instrumento para a coleta de dados foi o questionário direcionado à equipe gestora, bem como aos professores lotados na escola. Ao olharmos esse material na seção de apêndice, vimos que as perguntas eram fechadas e havia especificidade quanto ao que era interrogado para o diretor e professores, ou seja, as perguntas contemplavam a natureza da função do respondente.

Borges (2022) nos apresenta a pesquisa “A avaliação externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino de Matemática”. A vivência profissional como Analista Educacional/Inspetora Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Janáuba/MG instigou-a a realizar investigações no campo teórico e empírico sobre a análise dos resultados das avaliações externas, as ações pedagógicas decorrentes e os reflexos na aprendizagem dos estudantes na área de Matemática. Ela ressalta isso, quando afirma que “foi o exercício profissional que gerou em mim necessidade de retorno à academia para re(construção) de conhecimento sobre a Educação, fundado na responsabilidade social para com minha comunidade” (Borges, 2022, p. 18)

A pesquisadora nos fala também de sua experiência como aluna, de como a educação sempre foi algo importante em sua vida e que ela é oriunda de uma família de professores e que,

ao fazer duas graduações, sempre fugia da área de exatas, mas ao longo dos estudos percebeu a importância e a necessidade de estudos na área de estatística e matemática. O momento que antecedeu sua entrada no Mestrado foi justamente a participação em uma disciplina isolada, intitulada Prática Pedagógica em Matemática, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Borges (2022) evidencia ainda que o olhar de sua pesquisa sobre a avaliação externa é que o diagnóstico de desempenho seja um instrumento utilizado como auxílio para o planejamento da equipe pedagógica, com vistas a garantir a finalidade primeira da educação, qual seja, a aprendizagem dos alunos.

Finalizamos esse primeiro tópico com o trabalho de Santos (2018), que pesquisou sobre as “Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais”. O problema de pesquisa levantado por Santos (2018) foi como os resultados das avaliações em larga escala são utilizados pelas equipes gestoras nas escolas de ensino fundamental do município de Garanhuns⁴? Em busca de resposta a essa pergunta, a pesquisadora definiu como objetivo geral analisar qual relação existe entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar em escolas municipais de educação básica. Dentre os objetivos específicos, ela busca refletir sobre a relação entre os resultados das avaliações em larga escala e os mecanismos de gestão escolar adotados em escolas municipais.

4 Garanhuns é um município brasileiro do agreste do estado de Pernambuco, distante 230 quilômetros da capital pernambucana.

De acordo com Santos (2028), o critério estabelecido para a escolha do município foi de que o mesmo não tivesse sistema municipal de avaliação. As avaliações externas realizadas no município de Garanhuns são de responsabilidade do Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco – SAEPE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. As escolas lócus da pesquisa foram escolhidas com base na variação média do Ideb 2015: as três instituições selecionadas tinham índices baixos, médio e alto, respectivamente. Os sujeitos participantes da pesquisa foram gestores, coordenadores e professores.

O USO DOS RESULTADOS: AÇÕES DAS ESCOLAS E/OU MUNICÍPIOS

Neste tópico, vamos evidenciar de que forma o uso dos resultados das avaliações externas reverberou em ações pelas escolas e/ou municípios nas pesquisas selecionadas. Segundo Luckesi (2018, p. 204),

[...] a avaliação de larga escala retrata a qualidade do desempenho do país [...], no que se refere à qualidade do ensino e sua efetividade, e subsidia os gestores federais, estaduais e municipais, assim como educadores em sala de aula, a estarem atentos à efetividade da educação nacional.

A avaliação externa em larga escala sinaliza como estão o ensino e a aprendizagem, se têm sido efetivos ou não, e, da mesma forma que a avaliação no cotidiano da escola, visa também a que, desde a gestão no âmbito federal quanto em sala de aula, decidam sobre o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem dos alunos e alunas. A avaliação produz um dado e, como

reitera Luckesi (2018, p. 204), “do ponto de vista epistemológico, o ato de avaliar implica uma ‘posição de não-indiferença’”, ou seja, diante dos resultados que a avaliação traz à tona é necessário uma ação que não cabe somente ao professor que está na ponta do processo, mas à equipe gestora e especialmente o poder público, pois no caso específico das avaliações externas em larga escala, ele é o detentor da ação de avaliar.

Santos (2018) fala sobre o Plano de ação como principal mecanismo de utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas em Garanhuns. A pesquisadora ressalta que “esse plano não se detém apenas aos resultados das avaliações, mas sim, é uma espécie de planejamento do trabalho da gestão escolar” (Santos, 2018, p. 98). Ela diz que, segundo os sujeitos da pesquisa, “esses planos são elaborados em conjunto com a equipe da escola, após o recebimento dos resultados das avaliações” (Santos, 2018, p. 98). De posse dos resultados, é realizada a análise e a equipe vai “pontuando aquelas habilidades em que os estudantes apresentaram maior dificuldade, e elencando ações para trabalhar essas habilidades de forma que o estudante consiga alcançá-la”. Apesar de a maioria dos professores informarem o plano de ação como instrumento de busca para a melhoria dos resultados, a pesquisadora deparou-se com professores que disseram não ter conhecimento sobre o referido plano.

Outra ação descrita por Santos (2018) é a formação continuada em serviço realizada na escola, em especial pelos coordenadores pedagógicos com os professores. Nessas formações, “as avaliações e seus resultados têm tido destaque” (Santos, 2018,

p. 101). Além dessas ações, a pesquisadora ressalta que, com o intuito de elevar o escore dos resultados, as escolas realizam simulados com provas anteriores, intensificam as aulas de Língua Portuguesa e Matemática nas semanas em que antecedem as avaliações externas e o foco são os descritores das matrizes de referência de cada avaliação.

Borges (2022), no item Apropriação dos resultados: “caráter pedagógico e sentimentos despertados”, pontua sobre como os resultados das avaliações externas são utilizados. Ela ressalta que os participantes da pesquisa revelaram que “há dois momentos para o estudo dos resultados das avaliações externas” (Borges, 2022, p.123). Após a divulgação dos resultados, os gestores escolares os apresentam para todos os servidores por meio de reunião e posteriormente ocorrem reuniões pedagógicas individuais e por área de conhecimento de forma mais direcionada “observando não apenas a proficiência, mas as dificuldades dos estudantes, as habilidades avaliadas nos descritores, por ano de escolaridade e por turma, proporcionando momentos de trocas de experiências.” (Borges, 2022, p. 123). Essa experiência, conforme revela Borges (2022), é positiva para a maioria dos participantes da pesquisa, mas um deles ressaltou a dificuldade em analisar as tabelas dos resultados.

Fortaleza (2021), em seu estudo sobre “O processo de apropriação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís por meio das percepções dos gestores escolares”, utilizou o questionário para coletar informações quanto à utilização dos resultados do SIMAE pelas escolas. Uma das perguntas direcionadas aos gestores participantes da pesquisa

foi “conduzo, em parceria com a equipe pedagógica, as ações da escola na adoção de estratégias para a melhoria dos resultados de aprendizagem apresentados?”. As opções de respostas propostas pela pesquisadora foram: concordo em parte; concordo totalmente; discordo totalmente e discordo em parte. Fortaleza (2021) pontua que a maior parte, que corresponde a 74% dos gestores, concorda totalmente em realizar essa ação.

Outra pergunta feita aos gestores trata sobre “a escola realiza ações sistematizadas com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes com baixo rendimento”? Nesse quesito, a pesquisadora chama a atenção de que apenas 30% dos respondentes concordam totalmente que a escola realiza ações com os estudantes que apresentam baixo rendimento. Fortaleza (2021) evidencia que, em virtude de que o SIMAE avalia todos os alunos de 1º ao 9º, a escola tem em mãos um resultado individualizado por aluno. O que difere por exemplo da avaliação externa do Saeb. Logo, é possível à escola pensar em ações que melhorem a aprendizagem desses alunos, não apenas pensando na avaliação em si, mas no direito que esse aluno tem de aprender.

Silva (2021) fez uso do questionário eletrônico por meio do aplicativo Google Forms para realizar a coleta dos dados da pesquisa que aconteceu no período de agosto a setembro de 2020. Nesse ano, em virtude da pandemia da Covid-19, o uso do meio eletrônico foi uma opção para que as escolas mantivessem as aulas, bem como os pesquisadores pudessem alcançar seus interlocutores, uma vez que não era possível fazer encontros presenciais. Como forma de obter o máximo de retorno de seu instrumento de pesquisa, Silva (2021) diz ter utilizado o Whatsapp para

fazer contato com os sujeitos participantes da pesquisa, informando a relevância da pesquisa. A pesquisadora informa ter enviado 58 links com o questionário e obteve uma devolutiva de 32.

Gil (2008, p.122) enfatiza que o questionário como técnica de pesquisa pode apresentar limitações, dentre elas “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra”. Nesse aspecto, Silva (2021) conseguiu obter um retorno de seus questionários de 55%, o que obviamente não comprometeu seu trabalho. No questionário, especificamente no segundo bloco de questões, a pesquisadora inseriu uma pergunta com o intuito de identificar as atividades realizadas pelos participantes no processo que envolve a avaliação em larga escala. O resultado foi:

Deparamo-nos com variadas respostas, como: coordenação para o andamento das atividades, preparação de professores para alcançar condições melhor para ensinar e atingir as aprendizagens dos estudantes, avaliação dos dados pós-avaliações para traçar estratégias que aperfeiçoem o trabalho, avaliações formativas, contínuas e processuais e análise dos resultados com o grupo de professores para traçar metas de trabalho pedagógico (Silva, 2021 p.73 e 74).

É notório que a escola tem se mobilizado quanto à utilização dos resultados no trabalho em sala de aula. A pesquisadora buscou saber junto aos respondentes se havia momentos de discussões posteriores à aplicação do Saeb e, de acordo com as respostas, 78,12% disseram que sim, esses momentos aconteciam, porém, um percentual de 12,5 negaram haver esse espaço de discussões.

Schneider (2021) fez uso da entrevista para saber sobre o uso dos resultados de avaliação externa na rede municipal de Sabará. Os entrevistados foram gestores, especialistas e professores. Segundo os gestores, ao receber a divulgação dos resultados, esses são repassados para a Pedagoga e depois realizam um momento de conversa para posteriormente reunirem com os professores. De acordo com uma das especialistas, os resultados são divulgados em módulos pedagógicos com todas as professoras, que geram planos de ação com base nos resultados, e, dependendo da turma, é feito um plano específico. As especialistas também se referem ao trabalho que a Semed realiza como reuniões para discussões dos resultados e sempre tem algum técnico da Secretaria para apoiar a escola quanto à análise desses resultados.

Schneider (2021) ainda enfatiza que os dados coletados sinalizam para uma interlocução com os resultados de avaliação promovidos inicialmente pela Semed junto à equipe gestora como indutor na discussão no interior da escola. Monte (2018) também reflete sobre a apropriação e uso dos resultados do SAETHE, que é um sistema de avaliação do município de Teresina, com base nos questionários respondidos pelos gestores e professores. Os diretores disseram que conseguem planejar e propor à equipe docente ações de intervenção, a partir dos resultados do SAETHE; que, em sua escola, utilizam-se os resultados do SAETHE para orientar o planejamento e ainda que os alunos com proficiência mais baixa no SAETHE são atendidos de maneira diferenciada, após o resultado da prova (reforço, recuperação paralela, contraturno, atividade individual, etc.).

Luckesi (2018, p. 204) compreende que “todas as formas de avaliação – da aprendizagem, institucional e de larga escala – são fundamentais para a administração satisfatória da educação no país”. Não temos dúvida quanto a isso, no entanto é necessário ter claro que em nosso país no caso da avaliação externa em larga escala há uma vinculação muito forte com o gerencialismo, controle e ainda a precarização do trabalho docente e da escola, porque o resultado da avaliação parece ser responsabilidade apenas do professor e da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação externa em larga escala é uma política pública do governo federal, que foi se expandindo país afora também por meio dos sistemas estaduais e municipais. Vimos, por meio desse inventário das dissertações que versam sobre o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, que algumas pesquisas focam sobre a utilização dos resultados da avaliação externa não apenas do Saeb, mas também de sistemas próprios de avaliação, seja ele estadual ou municipal.

As pesquisas demonstram que, de uma forma ou de outras, as equipes escolares fazem uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, na realização de ações que busquem melhorar a aprendizagem dos estudantes, o que pode gerar uma elevação nos índices. Algumas dessas ações são mais sistematizadas e perpassam até por momentos de formação com os professores.

Algo que chamou minha atenção foi que alguns sujeitos participantes dizem ter dificuldade de interpretar os dados

publicados. Penso que essa realidade tem a ver com a própria aprendizagem, frágil ainda na educação básica, sobre gráficos e tabelas. Infelizmente, são assuntos que nem sempre são trabalhados de forma efetiva pelo professor, em função da falta de conhecimento sobre ou porquê o conteúdo está no final do livro didático e não dá tempo desenvolver no período letivo.

Falando de uma experiência vivenciada com professores no âmbito da formação do Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa – PNAIC, o material de matemática foi muito elogiado pelos professores formadores e pelos que eram alunos da formação, pois o referido material trouxe uma abordagem na área de matemática que alguns tinham dúvidas ou não conseguiam trabalhar, mesmo em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considero que as análises dos resultados das avaliações externas em larga são necessárias, assim como a realizada pelo professor em sala de aula. O redimensionamento da prática pedagógica e ações que visem a garantir o direito de aprendizagem dos alunos não deve estar atrelado somente às avaliações externas com o fito de garantir elevação no score da instituição. Avaliar, analisar e repensar o que pode ser feito na prática do ensino deve ser uma ação diária do professor e equipe gestora escolar, a fim de que os conteúdos não sejam trabalhados apenas para cumprir o currículo estabelecido.

É preciso ter clareza também sobre os condicionantes que interferem no baixo índice de aprendizagem de uma turma ou aluno, seja na avaliação interna feita pelo docente ou na avaliação externa. Apesar de a avaliação externa apresentar um

questionário contextual sobre a realidade de vida do aluno, esse instrumento não consegue captar as diversas nuances que um estudante pode estar vivenciando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 3. ed, 2008.

BORGES, A. P. N. R. **A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática**. 2022. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros. Brasil. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11444383. Acesso em: 25 fev. 2023.

FORTALEZA, D. C. S. **O processo de apropriação dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís por meio das percepções dos gestores escolares**. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13652>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002, p. 257 a 272.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. atualizada. Petrópolis: Vozes, 2017.

MONTE, J. P. Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas.

SANTOS, J. R. R. Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais. Universidade Federal de Pernambuco.

SCHNEIDER, M. Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41904>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SILVA, A. O. O uso dos resultados da Avaliação em Larga Escala no Trabalho Pedagógico com o 3º Ciclo do Ensino Fundamental das escolas do Distrito Federal. Brasília, 2021.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Etiane Maciel de Oliveira Paes
Antônio Alves Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário atual do ensino brasileiro foi moldado, fortemente, a partir dos anos de 1990 do século XX, por influências de diversos fatores dos quais podemos destacar: a globalização¹, os avanços tecnológicos, a privatização e muitos outros que até os dias de hoje são constantemente reestruturados para adequar-se às novas necessidades surgidas (Justo, 2013).

Nesse sentido, especialmente nas últimas décadas, o setor educacional brasileiro passou por diversas mudanças, estimuladas tanto pelas transformações na sociedade como por políticas públicas que incentivaram a expansão das instituições privadas de ensino superior, ampliaram a oferta de vagas e, como consequência, levaram à necessidade de melhor acompanhamento qualitativo das atividades educacionais (Neto; Andrade, 2017).

1 A globalização, conforme Dolan *apud* Caldas e Amaral (1998), é um processo gradual de eliminação de barreiras econômicas, gerando como consequência o aumento das trocas internacionais, interação, além das fronteiras nacionais.

Em virtude da influência que as instituições de ensino recebem do ambiente onde estão inseridas, para atingir metas, objetivos e conseqüentemente atingirem resultados positivos, as IES necessitam de planejamento. Desta forma, é notória a importância das práticas de gestão² para o desenvolvimento de estratégias com objetivo de superar dificuldades, enfrentar desafios e, em consequência, melhorar a qualidade do serviço prestado.

Nesse sentido, importa mencionar que a gestão sempre leva em consideração os objetivos organizacionais a serem alcançados, sendo um complexo processo de tomar decisões a respeito de recursos e objetivos a serem atingidos (Luz, 2016). Em se tratando da gestão educacional, esta possui particularidades, de modo que a mesma deve ser gerida conforme suas características específicas e não conforme qualquer outro tipo de organização (Tachizawa; Andrade, 1999).

Para garantia de qualidade, todo processo de gestão requer o acompanhamento das metas e dos resultados obtidos, para o necessário ajuste em busca de melhorias. No ambiente educacional, tal acompanhamento é realizado com auxílio da Avaliação Institucional.

Foi a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formado por três componentes principais: das instituições, dos cursos e do desempenho dos alunos, e avalia todos os aspectos

2 Gestão no contexto organizacional se refere ao conjunto de procedimentos necessários para se administrar uma organização. Envolve atividades de planejamento e gerenciamentos de recursos, com intuito de impulsionar a organização para que possa alcançar os resultados pretendidos.

em torno destes eixos, especialmente o ensino, a pesquisa, a extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações (Neto; Andrade, 2017), estabelecendo assim critérios para a avaliação institucional:

A avaliação institucional contribui diretamente para o desenvolvimento da universidade, possibilita a instituição se situar e se organizar traçando novos rumos e/ou aprimorando seus horizontes, possibilita a auto análise do ensino, da pesquisa, e da extensão, contribui diretamente no processo de planejamento da instituição consubstanciando informações pertinentes à gestão universitária para fins de tomada de decisão com orientação para a política universitária, análise técnica dos problemas operacionais e financeiros, como também proporciona uma ambiência de prestação de contas à sociedade e a própria comunidade interessada (Silva, p. 66, 2020).

A mesma lei estabeleceu o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um documento obrigatório para a avaliação das instituições de ensino superior, sendo este uma iniciativa do governo federal para estimular as instituições de educação superior a fazerem planejamento de suas ações acadêmicas, pedagógicas e de gestão, visando a trazer maior qualidade à educação superior brasileira.

De acordo com o Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, o PDI deve possuir pelo menos estes elementos:

- I. Missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II. Projeto pedagógico da instituição;
- III. Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a progra-

mação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV. Organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por Curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V. Perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI. Organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII. Infra-estrutura física e instalações acadêmicas.

Muito além de um requisito legal, o PDI oferece subsídios para que a instituição possa aprimorar práticas com foco no desenvolvimento, uma vez que deve ser renovado a cada cinco anos, tomando como base o resultado de períodos anteriores e as análises das avaliações internas e externas e da missão institucional. Desta forma, recomenda-se que a instituição, durante a elaboração de seu PDI, estabeleça, de forma objetiva e transparente, os critérios de qualidade e as formas de monitoramento que serão utilizadas para o acompanhamento das metas e objetivos estabelecidos (Neto; Andrade, 2017).

Embora seja o principal documento de uma Instituição de Ensino Superior (IES), pois nele devem ser estabelecidos princípios, metas, resultados esperados e cronograma para realização (Neto; Andrade, 2017), na maior parte das instituições o PDI ainda é entendido apenas como uma imposição legal, não sendo utilizado como instrumento para Planejamento Estratégico³.

Colombo (2011) menciona que, para a execução de uma gestão responsável nas instituições de ensino superior, é necessário o cumprimento dos princípios estabelecidos em seu regimento, estatuto e, especialmente, ao proposto no PDI, além da utilização da filosofia gerencial, no sentido de delegar autoridade e responsabilidade aos diretores, coordenadores e professores, com o fim de alcançar os objetivos e metas organizacionais.

Neste contexto, realizamos este estado da arte, pesquisa que pode ser definida como:

De caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002).

Com o intuito de mapear as produções acerca do Plano de Desenvolvimento Institucional e para compreender de que

3 O planejamento estratégico refere-se a um processo gerencial para estabelecer um direcionamento a ser seguido por toda a organização, de modo a alcançar melhores resultados (VANIN; FILHO, 2013). “Os planos estratégicos se referem a organização como um todo, cobrem decisões de longo prazo...” (SOBRAL; PECL, p. 134, 2008)

modo se têm realizado pesquisas nessa área é que realizamos a presente pesquisa, que é parte do referencial teórico em construção para o desenvolvimento de dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

SELEÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico de produções já desenvolvidas sobre a temática Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta para a gestão dos cursos das instituições de ensino superior, optamos por selecionar as produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴.

Iniciamos uma busca livre utilizando os descritores *Plano de Desenvolvimento Institucional*, *PDI*, *Gestão*, *Planejamento* e *Coordenador de Curso*, apenas com recorte temporal de 2018 a 2022. O resultado foram 52.285 produções. Para filtrar trabalhos mais direcionados ao nosso objetivo, usamos o filtro Nome do Programa: *Administração e Educação*, obtivemos 3.591 dissertações e 1.690 teses.

4 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que atua em diversos programas, entre eles a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, o acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, promoção da cooperação científica internacional, indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, além de possuir biblioteca virtual onde disponibiliza produções científicas.

Com o intuito de refinar melhor os resultados e identificar trabalhos que mais se aproximassem de nosso objeto de estudo, estabelecemos outra estratégia de seleção. Com o mesmo recorte temporal e nome do programa, aplicamos apenas com descritores *Plano de Desenvolvimento Institucional OR PDI*, obtendo 43 trabalhos. Na sequência, realizamos a leitura dos títulos para selecionar somente os trabalhos que apresentassem em seu título as palavras-chaves: *Plano de Desenvolvimento Institucional* ou *PDI*, na perspectiva da gestão da instituição de ensino superior ou dos cursos. Desta forma, foram selecionados 5 dissertações e 1 tese para discussão neste trabalho, expostas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produções acadêmicas

n°	Título	Autor	Instituição	Ano	Tipo
1	O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão estratégica em uma IES pública	Idenilda Nascimento Vales	Universidade da Amazônia – UNAMA	2018	Dissertação
2	Alinhamento estratégico entre e Avaliação Institucional da educação superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Priscila Lacerda de Souza	Centro Universitário Unihorizontes	2022	Dissertação
3	Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais	Helmer Soares Veloso	Universidade Federal da Bahia	2018	Dissertação
4	Para além do PDI: proposta de implementação da estratégia em uma instituição de ensino superior	Marcos Almeida de Faria	Universidade Federal Fluminense	2020	Dissertação
5	Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional/UFBA (2018 – 2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/UFBA)	Evanise Tosta Santos	Universidade Federal da Bahia	2018	Dissertação
6	Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil: uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Marcelo Aparecido Phaiffer	Universidade Estadual de Campinas	2020	Tese

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

A primeira obra a ser analisada foi *O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão estratégica em uma IES pública (2018)*, de autoria de Idenilda Nascimento Vales, da Universidade da Amazônia – UNAMA. Partindo da premissa de que o PDI é muito mais que um documento obrigatório e indispensável para a avaliação institucional, mas uma ferramenta de gestão, com instrumentos que podem auxiliar as IES em seu planejamento estratégico (Nascimento, 2018), a autora trouxe como objetivo geral analisar de que forma os gestores de uma IES pública utilizaram o PDI como instrumento de gestão estratégica.

De modo específico, a obra procurou identificar dimensões e atributos do PDI implicados diretamente na gestão estratégica; compreender como os gestores entendiam a relação do PDI com Planejamento Estratégico para o alcance da missão e objetivos estratégicos da universidade; e, por fim, desenvolver uma matriz analítica capaz de captar a gestão estratégica dos gestores fundamentada no PDI. Utilizou como metodologia o estudo de caso, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2017. Entre os resultados alcançados, a autora pontua que o PDI, como ferramenta de gestão, possibilitou aos gestores as ações necessárias para a compreensão da realidade interna e externa, contribuindo para o alcance da missão da IES e o desenvolvimento da região.

Em seguida, realizamos a análise do trabalho de Priscila Lacerda de Souza, do Centro Universitário Unihorizontes, com o título *Alinhamento estratégico entre e Avaliação Institucional da educação superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no*

Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2022). Neste trabalho, a autora busca identificar como a avaliação institucional tem contribuído no processo de alinhamento estratégico, no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Enquanto objetivos específicos, inicialmente procurou identificar as práticas de avaliação institucional e suas perspectivas, descrevendo as propostas das avaliações internas e externas;

o segundo objetivo específico foi mapear o processo de alinhamento estratégico a partir das ferramentas de avaliação institucional no IFMG, para isso realizou o mapeamento dos atores envolvidos, identificando os processos de avaliação e a interação entre eles. Por último, buscou evidenciar a percepção dos gestores perante o processo de alinhamento estratégico da avaliação institucional, realizando entrevistas com os gestores do IFMG para identificar o seu conhecimento sobre processo de avaliação institucional do ponto de vista do alinhamento estratégico. Percebe-se nesta obra o interesse em relacionar a avaliação institucional, as práticas de gestão vinculadas ao planejamento estratégico, tendo como instrumento norteador o PDI.

Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais é o título da dissertação de Helmer Soares Veloso, defendida na Universidade Federal da Bahia, em 2018, é a terceira produção de nossa lista. No trabalho em questão, o objetivo geral foi analisar os desafios ao atendimento dos objetivos descritos no PDI do IFNMG, a partir de uma perspectiva negociada.

Para tanto, os objetivos específicos eram: elencar indicadores para o PDI a partir de uma visão negociada; identificar, a partir dos indicadores criados, em quais pontos o PDI obteve resultados satisfatórios; identificar aspectos ligados aos indicadores que contribuíram, ou não, para o atendimento dos objetivos do PDI do IFNMG. O autor conclui que um dos maiores desafios relaciona-se ao desenvolvimento da maturidade de planejamento institucional e superação do impacto das alterações nas políticas de governo, que impactam a instituição, especialmente em relação à disponibilidade de recursos.

A dissertação *Para além do PDI: proposta de implementação da estratégia em uma instituição de ensino superior*, defendida em 2020 por Marcos Almeida de Faria, na Universidade Federal Fluminense, teve como propósito propor um processo de execução do planejamento estratégico de uma Instituição de Ensino Superior, de modo a auxiliar na tomada de decisão pelos gestores, tomando como base o Instituto Federal de Mato Grosso. Para alcance do objetivo de seu trabalho, procurou compreender o processo de elaboração do planejamento estratégico e sua aplicabilidade nas instituições públicas, identificando os processos que colaborassem com a execução do PDI.

Outro objetivo específico foi investigar o perfil dos gestores e a compreensão destes sobre o PDI, visando a identificar e, posteriormente, evitar possíveis limitações técnicas e profissionais. Neste ponto, vale ressaltar que o autor observou grande heterogeneidade em relação às áreas de formação, tempo de experiência em gestão e falta de capacitação, fato este que impacta na dificuldade da gestão em implementar rotinas de trabalho

que contribuam para a execução do PE da instituição, afirma o autor. Nesse sentido, Marcon (2008) fez constatação semelhante, ao pontuar que, conforme literatura por ela pesquisada, os gestores das instituições de ensino geralmente são docentes universitários, em sua maioria sem experiência gerencial, aprendendo na prática, por meio de erros e acertos, a agir como gestores. Tal fato impacta diretamente na qualidade da gestão e nas rotinas de trabalho.

A próxima obra analisada foi o trabalho de Evanise Tosta Santos, intitulado *Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional/UFBA (2018 – 2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRO-DEP/UFBA)*, defendida em 2018, na Universidade Federal da Bahia. Pontuando a Gestão de Pessoas como área fundamental para a gestão estratégica, a autora teve por objetivo analisar como as práticas de gestão de pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), órgão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estavam sendo impactadas pelo modelo de gestão estratégico de pessoas proposto no PDI/UFBA (2018 – 2022). Observa a autora que sem um processo de planejamento efetivo e integrado à gestão não é possível falar em alinhamento estratégico ou gestão estratégica de pessoas, deste modo, sendo o PDI um instrumento norteador de planejamento estratégico com diretrizes, metas, objetivos e plano de trabalho para orientação das ações institucionais e de suas políticas e práticas de gestão, compreender o alinhamento entre as práticas de gestão de pessoas e as propostas do PDI irá contribuir para uma atuação mais eficaz.

A última obra, em nossa lista, é a tese de doutorado de Marcelo Aparecido Phaiffer, da Universidade Estadual de Campinas, defendida em 2020, com o título: *Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil: uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Nela o autor, por meio da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional, bem como de entrevistas com os atores envolvidos nos processos de planejamento e gestão de nove Instituições de Ensino Superior públicas e confessionais⁵-comunitárias, objetivou examinar a gestão e o planejamento das IES do Brasil. Interessante mencionar que o autor pontua em sua conclusão que, de modo geral, em todas as instituições pesquisadas, os PDI possuem um caráter muito mais organizacional do que de fato um plano para mudanças estruturais necessárias. Outro aspecto a mencionar é que, de acordo com o autor, a gestão participativa é a forma mais indicada para a construção do planejamento. Por fim, destacamos a constatação do autor no que se refere aos resultados positivos alcançados quando o planejamento é realizado com intencionalidades claras os resultados geram benefícios que ultrapassam o âmbito organizacional e beneficiam a sociedade.

Para melhor compreensão das produções analisadas, elaboramos um quadro-resumo, com os principais resultados alcançados.

5 Instituições confessionais são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas (BRASIL, 1996).

Quadro 2 - Principais resultados das produções analisadas

Obra	Objetivo Geral	Principais resultados
1	Analisar de que forma os gestores de uma IES pública utilizaram o PDI como instrumento de gestão estratégica	Os gestores reconhecem a necessidade de construir ações alinhadas ao PDI da IES, demonstrando perceber a importância do planejamento estratégico. Estes fomentaram a implantação do planejamento, porém houve problemas no envolvimento de toda a comunidade acadêmica; orçamento, cultura, integração e compromisso foram os fatores que mais interferiram na fase de implementação, impactando na efetivação do PDI. Mesmo assim, os relatórios de gestão analisados indicaram a utilização do PDI como principal documento para a implantação do planejamento estratégico; os gestores criaram ações práticas para a resolução das demandas organizacionais, de acordo com as demandas identificadas.
2	Identificar as perspectivas do alinhamento estratégico que conectam a avaliação institucional da educação superior ao plano de desenvolvimento institucional, no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).	Os resultados apontam avanços da IES na compreensão do processo de avaliação institucional como ferramenta para o alcance de objetivos estratégicos, entretanto, é preciso maior integração entre as diversas áreas e também o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle dos resultados.
3	Analisar os desafios ao atendimento dos objetivos descritos no PDI do IFNMG, a partir de uma perspectiva negociada	A elaboração do PDI é norteada pelos preceitos legais, e com fortes traços burocráticos, justificado pela necessidade de atender às exigências do MEC/SINAES; IES incluiu um capítulo específico para tratar do planejamento estratégico; como ponto positivo, o autor constatou que o plano de oferta de cursos proposto no PDI obteve resultados positivos, por outro lado, a IES possui baixa maturidade de planejamento, fato este que impacta na construção dos objetivos e metas e também no acompanhamento e monitoramento, sendo este o principal desafio do IFNMG.
4	Elaborar uma proposta de processo para execução do planejamento estratégico de uma Instituição de Ensino Superior que auxilie na tomada de decisão pelos gestores, com base no Instituto Federal de Mato Grosso.	A partir da análise do processo de elaboração do PDI e da verificação das principais falhas na execução do Planejamento Estratégico, foi desenvolvida uma Instrução Normativa de Execução do PDI, para padronizar e sistematizar as ações relacionadas à execução da estratégia, estabelecendo as etapas necessárias para isso.
5	Analisar como as práticas de gestão de pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), órgão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estão sendo impactadas pelo modelo de gestão estratégico de pessoas proposto no PDI/UFBA (2018 – 2022).	Observou com a pesquisa que a PRODEP está iniciando transformações na gestão de pessoas da universidade devido ao impacto do modelo de gestão estratégico, proposto no PDI.
6	Analisar de forma crítica os processos de gestão, de planejamento e de desenvolvimento institucional das IES com base no Planejamento Estratégico.	Nas instituições pesquisadas, o PDI tem sido muito mais um instrumento de caracterização institucional do que de planejamento. Desta forma, conclui o autor que o planejamento deve se articular com a avaliação institucional, pois esta já apresenta um diagnóstico que pode ser desdobrado em metas e objetivos que contribuirão com a gestão e, conseqüentemente, com a melhoria de indicadores em geral.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

Analisando um pouco mais as produções, observamos que todos os autores entendiam o Plano de Desenvolvimento Institucional como um instrumento de suporte ao planejamento estratégico. Correlacionando os objetivos gerais de cada pesquisa, percebemos que todos os trabalhos, de certa forma, analisaram as práticas da gestão em relação às propostas do PDI para, então, compreender como os gestores ou a IES entendiam e/ou utilizaram as propostas presentes no documento em atividade.

Vale destacar que, dos seis trabalhos analisados, um procurou identificar a correlação entre a avaliação institucional e o alinhamento estratégico da IES, confirmando em seu resultado que o processo avaliativo municia a instituição de informações que podem ser utilizadas para planejamento estratégico.

Os outros quatro focaram a análise na utilização do PDI pelos gestores, seja em suas práticas de gestão ou nos processos de planejamento. De forma geral, os resultados apontaram para avanços quanto à compreensão do documento e na tentativa de realização das proposições presentes no mesmo. Entretanto, ainda existem algumas limitações quanto ao entendimento do PDI como um instrumento que pode ir além do atendimento aos preceitos legais aos quais está vinculado.

Por fim, a dissertação de autoria de Marcos de Almeida de Faria se propôs a elaborar uma proposta de processo para a execução do planejamento estratégico que pudesse ser utilizada por outras instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, de modo a auxiliar na tomada de decisão pelos gestores. Com base na constatação da ausência de metodologia específica para elaboração e implementação do PDI e outras deficiências identi-

cadadas como: a falta de cultura de planejamento, problemas na comunicação entre os departamentos e falhas no acompanhamento, foi elaborado um processo considerando a contribuição das diversas unidades para o alcance dos objetivos estratégicos, além da definição de instrumentos de acompanhamento e controle das metas estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, e com o intuito de mapear as produções acadêmicas sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta para a gestão das instituições de ensino superior, realizamos a análise de seis produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tais pesquisas apontaram a importância e contribuição do PDI para o processo de planejamento estratégico das IES. As leituras realizadas permitiram ainda constatar a forte interligação entre a Avaliação Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico, de modo que fortalecer a compreensão sobre estes conceitos, bem como sobre sua adequada aplicação, contribuirá com o desenvolvimento das instituições e com o alcance de melhores resultados.

Especialmente ao que se refere ao PDI, as pesquisas demonstram que este é um instrumento de planejamento estratégico e, como tal, serve para situar as instituições de ensino superior (IES) nos rumos a serem tomados, permitindo que elas desenvolvam seu autoconhecimento e estabeleçam metas, objetivos e estratégias que lhes auxiliaram em busca de resultados melhores. Além disso, ele ajuda a reduzir a incerteza associada

às decisões e permite que as IES otimizem os recursos para obter uma administração melhor.

No entanto, há desafios a serem superados para conseguir aproveitar plenamente os benefícios do PDI como aliado do planejamento estratégico, como a complexidade de lidar com os processos de planejamento, especialmente devido ao pouco preparo dos gestores das instituições de ensino superior em relação a atividades administrativas, especialmente ligadas ao planejamento.

Por fim, consideramos fundamental o levantamento realizado neste estado da arte para o desenvolvimento da pesquisa em curso, pois no proporcionou uma reflexão sobre o PDI como instrumento de gestão, apresentando ainda diversas limitações e desafios a serem superados para que sua implementação de fato contribua com a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 01 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão

e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, nº 88, 10 maio. 2006.

COLOMBO, S. S. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Artmed: Porto Alegre, 2011.

FARIA, M. A. **Para além do PDI: proposta de implementação da estratégia em uma instituição de ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Volta Redonda, 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002

JUSTO, M. C. **Coordenação de curso no ensino superior: atuação funções, possibilidades e limites**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013

LUZ, S. R. P. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como ferramenta de gestão para os cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

MARCON, S. R. A. **Comportamentos que constituem o Trabalho de um Gestor de Curso de Graduação**. 2008. 249 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

NETO, E. R; ANDRADE, R. **Avaliação do Ensino Superior: como fazer e como aplicar na gestão da instituição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

PHAIFFER, M. A. Os processos de gestão, planejamento e desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas e confessionais-comunitárias do Brasil uma análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). 2020. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

SANTOS, E. T. Gestão estratégica de pessoas no contexto universitário: uma análise do modelo proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional/UFBA (2018 – 2022) e os seus impactos nas práticas de gestão de pessoas da Pró-reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/UFBA). 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

SILVA, R. R. R. Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária: Estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres. 2020.

SOBRAL, F.; PECCI, A. Administração: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SOUZA, P. L. Alinhamento Estratégico Entre a Avaliação Institucional da Educação Superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2022.

TACHIZAWA, T; ANDRADE, R. O. B. de. Gestão de instituições de ensino. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

VALES, I. N. O Plano de Desenvolvimento Institucional como instrumento de gestão estratégica em uma IES pública. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade da Amazônia. Belém, 2018.

VANIN, J. A.; RANCHI, N. A. **Administração Estratégica**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

VELOSO, H. S. **Criação negociada de indicadores para avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

IMPLICAÇÕES DA BNCC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Robson Abreu de Oliveira
Ilma Maria Oliveira da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Física e sua prática escolar no Brasil, atualmente, ainda levantam discussões sobre seu papel como componente curricular obrigatório. Ao longo do tempo, considerou-se que a Educação Física, durante seu processo de construção, sofreu diversas influências e, como consequências, promoveu mudanças de parâmetros na prática pedagógica da Educação Física Escolar e ainda, como disciplina, vem sofrendo mudanças, como rupturas e influências em cada período histórico.

Embora a Educação Física, como disciplina, tenha surgido desde o período do Brasil Império, na história da educação brasileira, por um longo tempo, foi negligenciada e pouco contribuiu para estimular a autonomia dos alunos e levá-los em consideração, dentro de um processo de ensino e aprendizagem ao contexto social no qual está inserida.

Nesse sentido, a disciplina foi submetida, em diversos momentos da história, como um instrumento de manutenção

das ideologias e práticas políticas vigentes, ao invés de ter suas ações com a finalidade de práticas educativas.

Para Hamilcar Silveira Dantas Júnior (2018), a Educação Física escolar do Brasil Império se caracterizava por ser compreendida como um sinônimo de ginástica, treinamento militar, sendo desenvolvida pelos portugueses para utilização em instituições de ensino com caráter militar, exclusivamente.

A prática de exercícios sistematizados foi incluída pelo conhecimento médico denominada de Educação Física Higienista, que vigorou até 1930, a fim de promover uma saúde e virilidade dos indivíduos como saúde pública.

Já entre os anos de 1930 e 1945, período da história de nosso país conhecido por Estado Novo, vigorou a Educação Física Militarista, que tem uma perspectiva nacionalizada da formação de um cidadão capaz de servir à nação.

Até a década de 1960, o esporte passa a fazer parte dos conteúdos da Educação Física Escolar, ao estar presente por todo o período militar que tinha como objetivo exclusivo identificar e preparar jovens para que se transformassem em atletas. A Educação Física Competitivista perdurou até a década de 1980. Após este período, a Educação Física passou por renovações devido a novos estudos do campo das ciências naturais, sociais e humanas.

De acordo com Azevedo (2000), as principais abordagens que coexistem no cenário nacional são: a Psicomotricista passa a se preocupar com a cultura infantil, a Construtivista-Interacionista tem como objetivo a construção de um conhecimento do sujeito com o mundo e a Desenvolvimentista tem como marco da sua teoria o desenvolvimento motor humano.

Como concepções pedagógicas histórico-críticas da Educação Física, temos a Crítico-Superadora que parte da concepção de que o movimento humano se compreende como uma das formas de se comunicar. A concepção Crítica-Emancipatória visa a trabalhar o desenvolvimento da autonomia e criatividade, por meio do movimento humano, a dos jogos cooperativos, a saúde renovada e a dos Planos Curriculares Nacionais da Educação Física.

Assim, ambas as concepções pedagógicas trabalham a cultura corporal, se opondo a ao objetivo final, que tem por conceito a aptidão física, se preocupando com o desenvolvimento intelectual, cultural, possibilitando o acesso a conhecimentos e aparecimento de uma compreensão crítica dos indivíduos, participando, assim, da sociedade de uma forma que contribua para sua transformação.

O avanço destas abordagens possibilita aos professores da Educação Física uma prática pedagógica, fundamentada e teoricamente contextualizada, junto à comunidade escolar e a sociedade.

A educação Física, como componente curricular obrigatório e integrada à proposta pedagógica no Ensino Fundamental, propicia situações pedagógicas vivenciadas diariamente pelas crianças e adolescentes, contribui com diversas possibilidades, além do desenvolvimento psicomotor para aquisição de outros conhecimentos, interações interpessoais.

De acordo com Freire (1992, p. 17), o movimento corporal deve ser interpretado como um recurso pedagógico valioso no ensino fundamental, especialmente no primeiro segmento do

ensino, pois “a mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança interage”.

Este trabalho objetivou fazer um levantamento de trabalhos publicados sobre os professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas, com enfoque na BNCC. A BNCC instiga investigações teóricas e, deste modo, surgem diversas críticas e apontamentos vindos dos profissionais de educação que se dispõem a analisá-la. No ano de 2017, a BNCC do ensino fundamental (Brasil, 2017) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, assim, as escolas tiveram que dar início ao processo de implantação do que foi estabelecido no documento, contudo a Educação Física não ficou de fora.

Apresentamos análises sobre os fundamentos pedagógicos, competências e habilidades dos conteúdos e aprendizagens que devem ocorrer em cada etapa da escolarização no ensino fundamental, definidas pela BNCC, levando em conta o contexto multicultural que se apresenta na escola e na Educação Física como disciplina.

Cabe ressaltar a dinamização do trabalho dos professores, no sentido de tornar a Educação Física Escolar necessária para os alunos, fazendo com que ela tenha objetivo e finalidades que contribuam para a formação dos jovens, atuando de forma interdisciplinar nas escolas (CONFEEF, 2000).

Quanto ao componente curricular da Educação Física, levamos em consideração que a necessidade de investigação advém da sua importância socioeducacional e, deste modo, compreende que a BNCC traz questionamentos aos profissionais de Educação Física que enfrentam desafios e dificuldades. Nesses

termos, buscamos analisar as perspectivas na prática docente e as intervenções que ocorrem por conta de reformas curriculares.

De acordo com Barbosa (2001), as leis e decretos conferem à Educação Física o “status” de disciplina obrigatória do currículo escolar da Educação Básica, permitindo que sua ação pedagógica se exerça com autoridade e legitimidade, ainda que construídas sobre conceitos comprometidos com interesses capitalistas. Nesse sentido, a educação física escolar tem como proposta a democratização, humanização e universalização da prática pedagógica, visando à ampliação da visão biologista para uma dimensão afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos (Brasil, 1997).

A sociedade brasileira ainda vê a Educação Física Escolar como um espaço para a prática do treinamento desportivo, recreativo e de lazer, sem se preocupar, interessar ou até mesmo saber da importância da disciplina para a formação de crianças e jovens em idade escolar, sendo considerada não tão somente pela sociedade, pelos próprios integrantes das instituições de ensino como um momento desprezioso, sem contribuição para o aprendizado. Deixam de compreender que sua prática pedagógica assume um papel imprescindível na formação integral do indivíduo, possibilitando conhecer o eu e os outros.

Analisamos, neste trabalho denominado Estado da Arte, dissertações de mestrados e teses de doutorados depositadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscamos ainda na Revista Digital Mensal so-

bre temas da Educação Física, Ciências da Atividade Física e do Desporto e Saúde Integral (Efdesportes), com recorte temporal, definido para a realização da pesquisa e seleção de trabalhos, de janeiro de 2016 a dezembro de 2021.

O estudo do Estado da Arte tem como características principais mapear as produções acadêmicas sobre um tema específico por meio de estudos e levantamentos bibliográficos. Possui também a busca pela delimitação, “definição” do tema para que, assim, se realize uma análise mais aprofundada das pesquisas.

Com estes pressupostos, trazemos a investigação sobre as produções bibliográficas, tendo como marco as publicações da área de conhecimento da Educação Física que relacionam o documento normativo com as práticas pedagógicas dos docentes no ambiente escolar como educação intercultural.

PESQUISAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA BNCC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisamos a temática em discussão em periódicos nacionais, publicações acadêmico-científicas. As revistas escolhidas possuem publicações que abordam estudos sobre as práticas docentes dos professores de Educação Física Escolar e a Base Nacional Comum Curricular, além de questões políticas, sociais e metodológicas. Nesse sentido, a realização da pesquisa se deu nos sítios da BDTD, CAPES, revistas mensais sobre a Educação Física Efdesportes e acesso direto a catálogos das instituições universitárias. Utilizamos as categorias Educação Física Escolar, nessa busca encontramos cerca de mais de mil

trabalhos. Com o objetivo de refinar a pesquisa, utilizamos a categoria Educação Física escolar e BNCC e encontramos 20 trabalhos.

A partir da categoria Prática Docente e BNCC, foram encontrados sete trabalhos. Três selecionados são dissertações (D) e quatro são artigos (A). O recorte temporal, definido para a realização da pesquisa e seleção de trabalhos, foi de janeiro de 2016 a dezembro de 2021, não foram encontradas na investigação publicações de trabalhos de doutorados que se relacionassem à temática abordada neste trabalho.

Após as leituras, categorizamos os trabalhos em quatro categorias: (1) Educação Física Escolar. (2) Base Nacional Comum Curricula na Educação Física. (3) Prática Docente na Educação Física. (4) Interculturalidade na Educação Física.

A partir destas categorias, foram encontrados 7 trabalhos, descritos no quadro abaixo.

Quadro 01 - Dissertações e artigos analisados

Autor/ano	Título	Tipo	Categoria
SOUZA, M. Silva; SCAPIN, G. J.; GOMES, G. V. (2021)	Educação física escolar e a BNCC: O projeto de formação humana e as implicações na formação de professores no âmbito do avanço conservador.	A	Educação Física Escolar
MARTINELLI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESK, K. G.; ALMEIDA, E. M. (2016)	A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos.	D	
TAVARES, R. N.; GARCIA, L. T.; RODRIGUES, A. T. (2019)	Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil.	A	Base Nacional Comum Curricular na Educação Física
CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZI, R. S. (2019)	Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC.	A	
BERNARDI, G. B. (2014)	Proletarização do trabalho docente: implicações na educação física escolar.	D	Prática Docente na Educação Física
MELLO, C. M. (2020)	A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: interpretações de um grupo de professoras da escola pública.	D	
SILVA, M. R.; SIQUEIRA, V. H. F.; SILVA, A. C. (2022)	Diálogos entre Educação Física e Interculturalidade: Uma Revisão Sistemática.	A	Interculturalidade na Educação Física

Fonte: Organização dos autores

Na categoria de Educação Física Escolar, encontramos os trabalhos de Sousa, M. Silva; Scapin, G. J; Gomes, (2021) e Martineli, T. A. P.; Magalhães, C. H.; Milesk, K. G.; Almeida, E. M. (2016).

O trabalho de Sousa, M. Silva; Scapin, G. J; Gomes, G. V. (2021) analisa, por meio de uma análise descritiva documental com base em literatura marxista, as tensões políticas e ideológicas presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sua relação com as políticas de formação de professores de Educação Física no Brasil fomentadas atualmente e projeto de formação humana, sob uma perspectiva do mundo do trabalho no plano da contradição capital-trabalho, em um período de crise estrutural do capitalismo e quais as consequências para a área da Educação Física.

Deste modo, concluímos que o trabalho define que a efetividade da recente normativa define uma ligação entre a formação de professores e a Educação Básica, pois determina como foco central da formação dos professores dos cursos de licenciatura as competências que consolidam o que está previsto na BNCC, minimizando e engessando o currículo da formação básica dos docentes.

O trabalho dos autores Martineli, T. A. P.; Magalhães, C. H.; Milesk, K. G.; Almeida, E. M. (2016) apresenta a análise da Educação Física como componente curricular que faz parte da Base Nacional Comum, bem como seus conteúdos e objetivos de aprendizagem. A pesquisa conclui que, por conta da crise capitalista que converge com os interesses dos organismos internacionais, tem-se o avanço no Brasil de políticas neoconservadoras que, com a BNCC, reforçam e disseminam os princípios

necessários para a afirmação da política governamental e reestruturação produtiva em vigor.

Deste modo, concluímos que o trabalho utilizou a abordagem qualitativa, preconizando a formação dos indivíduos por determinações objetivas, fundamentadas e justificadas pelas políticas públicas empregadas, sem se preocupar em conhecer as mais variadas das relações sociais que se manifestam nas instituições escolares.

Na categoria de Base Nacional Comum Curricular na Educação Física, identificamos os trabalhos de Tavares, R. N.; Garcia, L. T.; Rodrigues, A. T. (2019) e Callai, A. N. A; Becker, E. P.; Sawitzi, R. S. (2019, com o tema Base Nacional Comum Curricular e Educação Física, que permitiu a análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil e considerações acerca da Educação Física escolar, a partir da BNCC, que objetivaram identificar as que abordam discussões acerca da BNCC e Educação Física.

Para que os autores alcançassem os resultados esperados, se utilizaram de uma metodologia de investigação de periódicos selecionados pelo critério de que mais tem publicações sobre o tema da BNCC e Educação Física Escolar.

A pesquisa identificou correntes de autores que se posicionaram com relação à necessidade de uma BNCC para os currículos do ensino da Educação Física em território brasileiro, sendo as que são favoráveis às que os autores concluem que a maior parte destas publicações são anteriores à homologação da 3ª versão do documento, em 2018, a outra já traz questionamentos a finalidades e necessidade política da BNCC.

O trabalho de Callai, A. N. A; Becker, E. P.; Sawitzki, R. S. (2019) tem como compreensão as mudanças que ocorreram com a implantação da Base Nacional e, conseqüentemente, no currículo da disciplina, buscando um entendimento sobre o documento com caráter de adesão obrigatória à BNCC por todas as instituições de ensino do território nacional.

Ao adotarem a metodologia de análise documental, os autores analisaram o conteúdo e interpretaram os dados, chegando à conclusão de que a implantação da Base Nacional proporciona um avanço no sentido de proporcionar um mínimo de conhecimentos a serem adquiridos pela nova geração de estudantes, e valorizando as diferenças regionais; porém, caso não haja durante o processo de implantação espaços formativos que trabalhem este documento recente, os professores não estarão preparados para aplicá-la na sua prática pedagógica, como ela se efetivará, como será trabalhada, se tornando limitada pela falta de seu conhecimento.

Uma questão extremamente importante a ser abordada vem junto à categoria Prática Docente na Educação Física, presente no trabalho dos autores Bernardi, G. B. (2014) e Mello, C. M. (2020).

A autora, em seu trabalho Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar no momento de sua implantação, analisa como os professores de Educação Física procederam à organização de suas práticas docentes, considerando que o trabalho pedagógico é uma forma histórica e assumida como capitalista pela sociedade, possibilitando relacionar-se ao trabalho com a educação e entender os efeitos

desta ampliação das relações docentes com o capitalismo e as consequências disto para o processo de ensino da Educação Física.

A abordagem utilizada nesse trabalho foi a da pesquisa qualitativa, realizada em escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre/RS, cujo público-alvo foram professores de Educação Física de forma intencional e que foi realizado com entrevistas e observações de aulas.

Por fim, constataram que, pelo fato de os professores terem seu trabalho cada dia mais intensificado, devido às demandas sociais advindas da comunidade em que estão inseridos serem maiores com o passar do tempo e, tendo como consequência a dificuldade de organização das próprias instituições de ensino, como implicações determinantes, a atuação dos professores, as questões estruturais e de materiais - um outro fator limitante - o isolamento que ocorre por conta da fragmentação da estrutura organizacional.

O trabalho de Mello, C. M. (2020), A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: interpretações de um grupo de professoras da escola pública, teve como objetivo analisar a forma com a BNCC foi recebida e interpretada pelos docentes da área da educação escolar na rede municipal de ensino de Anchieta – ES, durante o processo de implantação e elaboração de novos currículos.

Para o autor, é fundamental e reponsabilidade dos docentes analisar o documento e suas interpretações por meio de estudo conjunto, adequando os currículos de forma que sejam capazes de agir de maneira autônoma e emancipada dos sujeitos,

com os conhecimentos garantidos para superar o senso comum e transformar a realidade social em que estão inseridos.

Na categoria de “Interculturalismo na Educação Física”, encontramos o trabalho de SILVA, Marcell Rezende; SIQUEIRA, Vera H Ferraz de; SILVA, Andréa Costa da (2022).

O trabalho trata de uma revisão sistêmica, de uma abordagem qualitativa, cujo objetivo foi traçar um panorama geral da Educação Física e analisar como as pesquisas científicas desta área têm se apropriado da interculturalidade, além de buscar o entendimento da diversidade a partir da noção de colonialidade.

Este trabalho permitiu aos autores a compreensão do panorama da produção acadêmica que relaciona a área de conhecimento da Educação Física com a Interculturalidade, entre os anos de 2007 a 2017, e assim enfatizar a importância das discussões que possibilitam a ampliação da perspectiva da diversidade no cotidiano escolar, buscando a compreensão deste fenômeno a partir do diálogo da colonialidade com um projeto intercultural que busca com processos excludentes e segregadores.

Os autores concluíram que há uma escassez na produção do conhecimento sobre estas temáticas, concentrando-se na região sudeste e evidenciando a necessidade de mais pesquisas em outras regiões do país; encontraram nas pesquisas sobre a diversidade na sua complexidade de pensar em uma educação intercultural e identificaram nos trabalhos temáticas com a relevância da pluralidade dos sujeitos escolares, problematização sobre o currículo e a organização escolar com crítica à ênfase ao uso do esporte como principal conteúdo desenvolvido na

Educação Física e, assim, traz a necessidade de romper com a concepção monoculturalista.

A autora Vera Maria Ferrão Candau (2002) diz que a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade. Em um país em que a questão multicultural é alicerçada fortemente nas relações históricas entre várias culturas, há um contorno de repressão e submissão, como é o caso das culturas que têm por matriz a indígena e afrodescendente. Para a autora, a percepção desta realidade deve ser ponto preocupante, pois sua construção precede de preconceitos e estereótipos criados nas dinâmicas sociais, instituídas com o passar de vários anos.

Segundo Nascimento (2014), essas relações sistematizadas constituem-se nos objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino da disciplina Educação Física Escolar em uma perspectiva histórica e cultural da formação humana.

Para Candau (2000, p. 4), os educadores não devem ignorar que

[...] no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as(os) estudantes devem ser ensinados(as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente mais diversos do que em qualquer outra época da escola.

Deste modo, compreendemos que as práticas do componente curricular de Educação Física não vêm realizando uma abordagem intercultural, obrigando a comunidade a repensar um ambiente em que os diferentes consigam conviver em harmonia, deixando de privilegiar o currículo hegemônico e tradicional, exigindo conteúdos e forma de aplicações alternativas, provocando uma mudança urgente da prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Este trabalho trata de um levantamento acerca das principais pesquisas disponíveis nas bases de dados da BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Revista Digital Mensal sobre temas da Educação Física, Ciências da Atividade Física e do Desporto e Saúde Integral (Efdesportes) e acessos diretos a catálogos das instituições acadêmicas que analisam o entendimento acerca da Educação Física Escolar e as implicações da Base Nacional Comum.

Os trabalhos analisados concordam que a disciplina de Educação Física, como componente curricular, possui um breve status de promover práticas docentes “contextualizadas”, a fim de incentivar nos ambientes escolares o respeito e a convivência com as diversidades, eliminando sentimentos como o preconceito e discriminação, e, sempre sob uma perspectiva de intervenção pedagógica permanente de inclusão, senso de criticidade desencadeados durante um processo de ensino e aprendizagem democrática.

Neste sentido, a Educação Física não é tão diferente das outras áreas de conhecimento, não podendo permanecer em

uma posição de neutralidade, pois ela é instrumento de formação humana, de cidadania, como afirma Betti (1991).

O conhecimento reflexivo que advém da filosofia nos possibilita um saber prático, por ser humano e uma busca pela visão da totalidade, tendo em vista a existência de professores de Educação Física empenhados em discutir sobre temas que venham a promover mudanças significativas, na efetiva prática pedagógica durante a execução de suas atividades no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v. 1, n. 1, 2000.
- BERNARDI, G. B. **Proletarização do trabalho docente: implicações na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre/RS, 2014.
- BARBOSA, C. A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em 19/nov/2022.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Educação Física Escolar o retorno da obrigatoriedade é uma vitória que resgata a função primordial da disciplina: formar cidadãos**. Rio de Janeiro: CONFED/CREFs, 2000.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZI, R. S. **Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC**. Universidade Estadual de Campinas, Conexões, 2019.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade e Educação Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.79, 2002.

DANTAS JUNIOR, H. S. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº 232, mar. 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

MARTINELLI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESK, K. G.; ALMEIDA, E. M. A. **Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá/Paraná, Brasil, 2016.

MELLO, C. M. **A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: interpretações de um grupo de professoras da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória-ES, 2020.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2014.

SILVA, M. R.; SILVA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Diálogos entre educação física e interculturalidade: uma revisão sistemática. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. e9716, dez. 2022. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/9716>. Acesso em: 30 maio 2023.

SOUZA, M. S.; SCAPIN, G. J; GOMES, G. V. Educação física escolar e a BNCC: O projeto de formação humana e as implicações na formação de professores no âmbito do avanço conservador. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

TAVARES, R. N.; GARCIA, L. T.; RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **Movimento-Revista de educação**, 2019.

O ESTADO DA ARTE ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Thalia Braga Costa
Ilma Maria de Oliveira da Silva

INTRODUÇÃO

Os estudos denominados “Estado da Arte” são, de maneira geral, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre um assunto específico. Favorecem a compreensão de como ocorre a produção de conhecimento em dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de periódicos e demais publicações. A realização desse levantamento contribui para organização e análise de um campo de conhecimento.

Para Messina (1998, p. 01), um estado da arte “é um mapa que nos permite continuar caminhando. [...] é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática” de uma área do conhecimento.

Nessa perspectiva, esse tipo de pesquisa busca identificar os suportes significativos na construção da teoria e prática,

apresentam quais são as dificuldades existentes em um certo campo e os lapsos na disseminação da pesquisa e mostram aos pesquisadores alternativas que discutam os problemas que as pesquisas já consolidadas trazem.

Para Soares (2000, p. 04), em um estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Dessa forma, fazer este estudo não se limita apenas a identificar produções científicas, mas analisá-las e verificar as diversas perspectivas e enfoques que as pesquisas trazem. Além disso, é indispensável em estudos como o estado da arte constituir “um marco histórico”, de uma área de conhecimento, viabilizando a averiguação de seu desenvolvimento, com o propósito de realizar uma investigação do que se sabe nessa área a partir de pesquisas sobre determinado assunto (Ludke, 1984).

Entretanto, os estudos do estado da arte possuem limitações. Ferreira (2002) diz que as pesquisas desse tipo têm um desafio em comum: o de mapear e debater um certo tipo de produção acadêmica em outras áreas de conhecimento. Além disso, a realização desse estudo, feito a partir de banco de resumos para leituras e categorização do mapeamento dos dados, tem mostrado limites de critérios e fontes usadas.

Outro fator observado por Marli André (2001) são as diferentes formatações das apresentações dos resumos das pesquisas, que podem acabar dificultando as análises, pois alguns resumos podem se mostrar de forma bastante reduzida e com ausência de alguns elementos imprescindíveis na hora da análise, como a falta de clareza nos objetivos do trabalho e equívocos

entre metodologia da pesquisa e procedimentos e instrumentos de pesquisa.

O presente estudo é um levantamento de produções acadêmicas, cujo recorte temporal se inicia no ano de 2019, após a implementação do documento que rege atualmente a educação básica nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também em que houve a homologação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

O DCTMA, documento balizador que serve como orientação dos currículos da Educação Básica do estado do Maranhão, afirma dialogar com as diversas regiões do estado para que sejam considerados na contextualização das aprendizagens fatores como características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do Maranhão, bem como as temáticas integradoras correlatas com a vida humana em escala local, regional e global, como estabelecidas na BNCC (Maranhão, 2019).

A BNCC se faz presente de maneira veemente no DCTMA, visto que a base nacional é norteadora na elaboração dos currículos de estados e municípios, ainda que estes devam considerar também as suas próprias especificidades em seus textos. Entretanto, muitos conceitos, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, ou seja, princípios orientadores, são advindos da BNCC. Dessa forma, o estudo acerca do documento curricular maranhense não deve ser feito isoladamente.

A construção do DCTMA foi efetivada a partir de uma ampla aliança das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). Além disso, profissionais da educação e a sociedade civil também participaram por meio de consultas públicas (Maranhão, 2019).

O documento em questão se estrutura da seguinte forma: apresentação, introdução, educação infantil e ensino fundamental – com subseções em cinco áreas: linguagens, matemática, ciência da natureza, ciências humanas e ensino religioso – e ficha técnica. No documento, que possui 482 páginas, a categoria *diversidade cultural* aparece vinte e seis vezes ao longo do texto e *povos indígenas*, vinte e duas vezes.

O DCTMA vem sendo pouco pesquisado, em âmbito nacional. Em um levantamento realizado no ano de 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apenas três dissertações, defendidas entre os anos de 2020 e 2021, versavam sobre o DCTMA. No *Google Acadêmico*, que reúne relatórios para revistas científicas, o documento foi objeto de estudo também apenas em três trabalhos, entre artigo e dissertação. Na *Scielo*, uma biblioteca eletrônica científica *on-line*, não foi encontrado nenhum trabalho sobre com essa temática.

Neste trabalho, o objetivo é fazer um levantamento das produções acadêmicas que tratam dos documentos norteadores, a BNCC e o DCTMA, no que diz respeito às diversidades culturais, observando os objetivos e as considerações finais das pesquisas selecionadas. Além disso, objetivamos averiguar como os estudos se posicionam em relação aos documentos

supracitados. Para tanto, utilizamos bancos de dados como a BDTD e o *Google Acadêmico*.

Para tentar alcançar esses objetivos, inicialmente, foi feito um levantamento e análise dos trabalhos que se relacionam com a BNCC e diversidade cultural. Em seguida, adentramos a investigação do DCTMA. Foram então averiguados os autores que subsidiam as pesquisas, seus objetivos e as conclusões que apresentam. Além disso, buscamos analisar a concepção de diversidade cultural que os trabalhos discutem.

A motivação desta pesquisa foi a necessidade de conhecer os trabalhos publicados sobre o DCTMA e a BNCC e como eles podem contribuir com o projeto de Dissertação de Mestrado em desenvolvimento pelas autoras deste texto.

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A BNCC E O SENTIDO DE DIVERSIDADE CULTURAL

No Brasil, as políticas educacionais instituídas durante a década de 1990 foram fortemente influenciadas pelos ideais neoliberais, que passaram a exigir um modelo novo de trabalhador para servir ao mercado de trabalho, especialmente pela coação gerada por grandes corporações, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), instituições que evidentemente defendem um projeto neoliberal.

Durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), foi iniciado um projeto neoliberal na educação que teve continuidade no governo seguinte, com as reformas nos currículos pretendiam formar mão de obra para ser-

vir a esse modelo socioeconômico. Entrou então em vigor a Lei nº 9394/1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual já se mencionava a construção de uma Base Comum Curricular feita conjuntamente pelos estados e municípios do país.

A LDB 9394/1996, de forma tímida, trouxe em seu texto a questão da Diversidade Cultural no Brasil, por meio do estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, além do destaque que dá à importância da diversidade cultural e religiosa no processo de formação brasileira. As reformas educacionais estabelecidas por essas novas leis e diretrizes nos currículos possuem uma característica vertical nos seus processos de construção, pois não levam em consideração diálogos com a sociedade e com especialistas que vivenciam o campo da educação.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da 1ª a 4ª série, e no ano seguinte foi a vez dos Parâmetros da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, que tinham como objetivo nortear os(as) professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) apresentando conteúdos considerados fundamentais para a construção dos currículos escolares. Nesses documentos, a Diversidade Cultural é tratada como tema transversal e não como um conteúdo a ser trabalhado em todas as áreas. As críticas acerca da elaboração dos Parâmetros Curriculares se deram principalmente porque não apresentavam definições para os currículos dos sistemas e das instituições escolares, já que não eram considerados obrigatórios.

Após as Diretrizes Curriculares Nacionais que têm origem na LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os PCNs

de 1997, foi homologada a BNCC, no final de 2017, como novo documento normativo do Ministério da Educação. Os objetivos permaneciam os mesmos: atender a demandas neoliberais por meio de adequações das políticas educacionais.

A BNCC, documento da educação brasileira em vigência atualmente, apresenta uma proposta fundamentada em “habilidades” que, de acordo com o documento, são conhecimentos importantes para se desenvolver as competências; “competências” que permitem ao aluno aprender uma série de tarefas e situações educativas. Essa estrutura se torna conflitua, pois não favorece um currículo que valorize a Diversidade Cultural e, mesmo que a temática esteja citada no texto do documento, não é possível encontrar possibilidades concretas de construir currículos que abranjam esse tema, visto que a educação se encontra amarrada a essas “competências e habilidades”.

De acordo com o tema aqui abordado, foi realizada uma pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, na qual foram selecionadas inicialmente três pesquisas que correspondem ao estudo da BNCC e à ideia de diversidade cultural que esse documento traz, para as devidas análises, conforme os objetivos desta pesquisa, dentro do recorte temporal de 2018 a 2023.

Para a seleção das produções acadêmicas apresentadas no Quadro 1, foram utilizados os seguintes descritores na pesquisa: Base Nacional Comum Curricular; BNCC; diversidade cultural, para encontrar trabalhos que tratassem dessas temáticas.

Quadro 01 - Pesquisas sobre a BNCC

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	PLATAFORMA	TIPO DE TRABALHO
01	2019	Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e PNE	Daniela Gross, Letícia Gama, Maisa Nascimento, Iron Júnior, Wylker de Sousa Saraiva	Google Acadêmico	ARTIGO
02	2020	Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Eliane Fernandes Gadelha e Dorivaldo Alves Salustiano	Google Acadêmico	ARTIGO
03	2021	A diversidade na escola: as contradições da Base Nacional Comum Curricular	Queziane Cruz, Inaiara Rolim, Mônica de Menezes, Arlete Santos	Google Acadêmico	ARTIGO

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esse levantamento tem como objetivo a análise documental da BNCC e do PNE, para identificar as estratégias e metas do PNE e as competências da BNCC sobre a etnicidade e diversidade cultural.

Gross (2019 *apud* Ferreira, 2016) faz uma crítica ao sistema educacional e defende que não há necessidade da inserção de um documento como a BNCC, pois a educação já se alimenta de duas grandes referências existentes na história da educação brasileira: a própria Constituição Federal de 1988 e a LDB. Ademais, o autor pontua que a construção da BNCC aconteceu de forma verticalizada e antidemocrática, por ser um documento que possui finalidades governamentais.

Para Gross (2019), a maneira como a BNCC vem sendo trabalhada é contrária às políticas públicas de inclusão, pois a inclusão e a diversidade não são alcançadas por meio de uma base nacional comum. Ele conclui que, para que o documento da educação atenda às demandas das diversidades culturais nacionais, é preciso que levem em consideração a variedade de escolas, infraestruturas, culturas, formação de professores(as) e do próprio alunado, respeitando as singularidades dos espaços e dos sujeitos. Segundo autor, somente dessa forma, teremos uma educação que seja, de fato, diversa culturalmente.

A partir de uma análise documental com objetivo de identificar as concepções de diversidade cultural no texto da BNCC, em seu artigo intitulado “Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular- BNCC”, Eliane Fernandes Gadelha e Dorivaldo Alves Salustiano (2020) identificam o predomínio de uma cultura de silenciamento das diversidades

culturais no documento em questão. Segundo os autores, nesse documento, valoriza-se a padronização de conhecimentos e dos indivíduos, co-protagonizando as diferenças culturais, étnicas e identitárias de vários coletivos.

Nesse sentido, os autores chegaram à conclusão de que os lugares e os sentidos dados à diversidade cultural na BNCC evidenciam que apenas os conhecimentos essencialistas e universalistas são destacados, pois o ensino é baseado em competências performativas para o mercado de trabalho. Além disso, a partir de suas análises, afirmam ainda que, apesar dessa força externa dos privatistas, detentores de maior poder político e econômico, o docente tem a possibilidade de forjar o currículo por meio de uma ação de educação engajada politicamente (Gadelha; Salustiano, 2020).

No texto, Gadelha e Salustiano (2020) apontam diversos autores que têm pesquisado essa temática, como: Moehlecke (2009); Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011); Gomes (2012); Pierucci (2013); Ferreira (2015); Freire (2013); Miguel Arroyo (2014); Barros (2016); Canen (2016); Sousa (2018) e Alves (2019). Dentre esses, destacam o trabalho de Arroyo (2014), que aborda diversidade levando em consideração o currículo, porque, uma vez que os coletivos diversos entendem que possuem outros conhecimentos, saberes e culturas, têm a possibilidade de indagar as propostas curriculares que chegam prontas com vieses tradicionais e etnocêntricos.

Esse estudo buscou ainda apontar as estratégias e metas do PNE e as competências da BNCC que tratam da etnicidade e da diversidade cultural. Gadelha e Salustiano (2020) então ana-

lisam os documentos da BNCC e do PNE, identificando como surgem os temas etnicidade e diversidade cultural, para discutir os segundo a fundamentação teórica que se apresenta, além de verificar como esses temas têm sido tratados na implementação dos referidos documentos, no que se refere à Educação Básica e ao Ensino Superior.

As considerações finais do artigo afirmam que os documentos em questão apenas sugerem o atendimento das políticas educacionais, é preciso que seja levada em consideração a variedade de realidades das escolas, das infraestruturas, das culturas, das formações profissionais e dos alunos, respeitando a peculiaridade e singularidade de cada cenário, envolvendo assim a compreensão da “diversidade cultural”.

Já a pesquisa “Diversidade na escola: as contradições da Base Nacional Comum Curricular”, de Queziane Cruz, Inaiara Rolim, Mônica de Menezes e Arlete Santos, teve como objetivo discutir as contradições inerentes à diversidade na escola no texto da BNCC. Esse trabalho revelou, por meio de uma análise, que a diversidade é vista de maneira superficial e que a BNCC não deixa espaço para discussões mais densas sobre coletivos, como quilombolas e indígenas, ou seja, ignora a compreensão de diversidade que já vinha sendo discutida nas legislações anteriores e deixa uma brecha para implementação de ideias neoliberais nas escolas, o que resulta na exclusão dos diferentes, do diverso e das desigualdades. Rolim et al. (2021) aponta que a construção da discussão acerca da diversidade na BNCC se fez a partir dos teóricos Santos (1997), Mészáros (2001; 2008; 2011), Saviani (2017), Frigotto (2017) e Freiras (2018).

Nos três trabalhos destacados, foi possível perceber um fio condutor comum em relação à BNCC. Segundo as análises dos autores supracitados, o documento em questão apresenta uma vertente mercadológica, de concretização da tentativa de privatização da escola pública, que causa efeito de desmonte e precarização do ensino público brasileiro, pois é marcado por um traço forte de ideias hegemônicas neoliberais que se refletem na prática e no ensino escolar.

DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Nos anos 1960 e 1970, articulou-se no Brasil uma educação conhecida como tecnicista, estabelecida a partir do Golpe Militar, em 1964. Esse modelo de educação tem como prioridade as técnicas, pois o que importa é aprender a fazer. Nessa tendência pedagógica, a escola e os alunos devem ser produtivos e mostrar resultados de forma rápida para que estejam imediatamente aptos ao trabalho. Ao aluno, são transmitidos valores de competitividade, individualismo e treinamentos para atender ao mercado de trabalho. Essa forma de fazer educação favorecia o governo autoritário da época, pois não formava alunos críticos, além de exigir dos professores neutralidade científica que voltava o ensino a uma mentalidade empresarial, formando apenas mão de obra.

A partir dos anos 1980, se iniciaram debates acerca das teorias pedagógicas existentes e surgiram a Pedagogia Tradicional, a Progressiva e a Escola Nova. Naquele momento, segundo

Saviani (2010, p. 415), “em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora”. Podemos citar: a “educação popular” que surgiu na década de 1960, mas que somente ganha força nos anos 1980; a “pedagogias da prática”; a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”; e a “pedagogia histórico-crítica”, as quais surgiram na América Latina como novas filosofias na educação.

A partir da década de 1990, essas novas filosofias educacionais que se alinham aos interesses das camadas populares se abalaram devido a interesses econômicos e políticos, orientados por propensões neoliberais. O Brasil, assim como outros países, sofria interferência de grandes organismos internacionais que financiam países em desenvolvimento, pois, para receber esse apoio financeiro, era necessário que esses países se curvassem aos ditames das políticas neoliberais e cumprissem metas pensadas e estabelecidas para eles.

As metas empregadas por esses organismos tinham como princípios a disciplina fiscal, reorientação dos gastos públicos, privatização e competitividade, entre outros. Dessa forma, as teorias de educação na década de 1990 tinham como objetivo principal atender às exigências do mercado financeiro que estava em crescimento, mas de maneira que a responsabilidade pelo fracasso do aluno fosse do próprio indivíduo.

As pedagogias que se colocavam contra essa ordem estabelecida começaram a enfraquecer, ganhando força uma educação pautada no compromisso de preparar os alunos para entrar no mercado de trabalho capitalista que estava em expansão

e exigia mão de obra qualificada. Nessa lógica de mercado, a educação é pragmática e essa visão se reflete de maneira muito forte nas políticas educacionais que temos atualmente.

O atual currículo escolar do estado do Maranhão tem como fundamento principal o Documento Curricular do Território Maranhense (DTMA), desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O DTMA foi aprovado em 2018 e disponibilizado em 2019. É o documento que deve ser usado como base por escolas públicas e privadas na (re)organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e na elaboração dos planos de aula dos docentes, sendo assim um importante instrumento na gestão escolar e na prática pedagógica (SEDUC, 2022).

Contudo, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) tem sido pouco pesquisado em âmbito nacional. Em um levantamento realizado em 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apenas três trabalhos sobre o DCTMA foram localizados.

No *Google Acadêmico*, repositório que reúne relatórios para revistas científicas, o documento foi objeto de estudo em três trabalhos, entre artigo e dissertações. Na *Scielo*, uma biblioteca eletrônica científica *on-line*, não foi encontrado nenhum trabalho sobre o documento. O Quadro 2, abaixo, mostra as pesquisas encontradas no levantamento que trazem análises sobre esse documento.

O ESTADO DA ARTE ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS
INDÍGENAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Quadro 2 - Pesquisas sobre o DCTMA

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORES(AS)	PLATAFORMA	TIPO DE TRABALHO
04	2020	Da Base nacional comum curricular ao documento curricular do território maranhense: contextualizações e aproximações	Francisca Jandira Machado Neves	Repositório UEMA	Dissertação
05	2020	Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM)	Ana Lucia Cunha Duarte, Renato Moreira Silva e Neria Mour	Google Acadêmico	Artigo
06	2020	Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense	Cleres Carvalho do Nascimento Silva, Scarlat Carvalho do Nascimento Silva e Jónata Ferreira de Moura	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A pesquisa “Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações”, de Francisca Jandira Machado Neves, é uma dissertação de mestrado cujo objetivo é analisar as orientações da BNCC e seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense. Essa pesquisa tem como referencial teórico-metodológico estudos da área curricular de autores como Gimeno Sacristán (2013), Francisco Beltrán Llavador (2013), Santomé, (2013), Miguel Arroyo (2013), Michael Apple (2011), Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu Silva (2011) e Maria Regina Lopes Gomes e Elizabeth Macedo (2011). O enfoque da investigação foi direcionado ao currículo e à construção de conceito de base nacional, no âmbito das políticas educacionais, em um viés crítico.

Segundo Neves (2020), por meio da análise dessas políticas, foram constatadas as dificuldades a serem enfrentadas pelas instituições de ensino para a implementação dessas políticas curriculares. A autora não nega o mérito de tais documentos, porém aponta a complexidade para que as escolas se alinhem ao novo currículo solicitado pela BNCC e pelo DCTMA, bem como de seu processo de implementação. A autora concluiu que é possível analisar a submissão do processo de formação de futuros docentes e a própria elaboração de currículos às exigências dos documentos tratados aqui, justificando, inclusive, a urgência que se atribui à atualização dos currículos nacionais, em consonância com esses documentos normativos.

Já o trabalho “Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM)”, de

Ana Lucia Cunha Duarte, Renato Moreira Silva e Neria Moura (2020), tem o objetivo de analisar a concepção de competências presente na legislação educacional brasileira, especificamente na BNCC e no DCTM. Além disso, averiguou a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), na base epistemológica da legislação educacional brasileira.

De acordo com Duarte, Silva e Moura (2020), o DCTMA traduz o que a BNCC acredita e traz em seu próprio texto o conceito utilitarista de formar os sujeitos segundo “competências”, apontando que esses documentos reguladores trazem o princípio de que os alunos estejam aptos ao mercado de trabalho. Esse conceito de competências permeia as orientações da BNCC desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Além disso, segundo os autores, as dez competências que estão no corpo da Base são retomadas e fundamentam o DCTMA.

A pesquisa apresentada no artigo é fundamentada teoricamente em Cury (2018), Loiola (2019) e Saviani (2013), entre outros teóricos usados para fortalecer os objetivos dos autores, os quais estão em consonância com as análises realizadas.

Por sua vez, o artigo “Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense”, de Cleres Carvalho do Nascimento Silva, Scarlat Carvalho do Nascimento Silva e Jónata Ferreira de Moura, tem como propósito discutir o termo maranhensidade presente nos conceitos e fundamentos da proposta curricular do território maranhense. Trata-se de um estudo bibliográfico feito a respeito da BNCC e do DCTMA. Segundo Silva, Silva e Moura (2020), o termo maranhensidade

refere-se à caracterização da identidade do povo maranhense, esquecido devido a mudanças políticas, mas que ressurge no DCTMA como conceito condutor das ações pedagógicas a serem efetuadas nas escolas maranhenses.

A fundamentação teórica do artigo para consolidação do tema curricular traz autores como Gimeno Sacristán (2000) e Dermeval Saviani (2003), bem como os documentos norteadores da educação, a BNCC e o DCTMA. Todavia, a pesquisa nos mostra que a abrangência desse termo não alcança todas as singularidades existentes no território maranhense, e os autores concluem que, em cada região, devem ser acrescentadas as especificidades locais, colaborando para a construção de uma verdadeira identidade cultural do estado.

A título de exemplo, o DCTMA “estima que atualmente no Maranhão habitam, aproximadamente, 15 mil indígenas, distribuídos em sete grupos étnicos diferentes” (Maranhão, 2019), entretanto, de acordo com Silva (2012), no “estado do Maranhão habitam atualmente cerca de 35 mil indígenas de onze povos” e ainda outros povos que estão em processo de reagrupamento de seus pares. Além disso, no Brasil existem, aproximadamente, 897 mil indígenas, de 305 etnias. Entre essas pessoas, cerca de 517 mil vivem em terras indígenas, e há cerca de 274 línguas indígenas (IBGE, 2010).

OS POVOS INDÍGENAS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

Analisar as representações dos povos indígenas a partir do DCTMA é importante, visto que esse documento é normati-

vo para a reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e dos currículos das escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio, no Brasil.

A principal questão sobre o currículo na contemporaneidade é a relação que deve existir entre currículo e diversidade cultural. Uma das responsabilidades dos educadores é reverter o atual processo escolar, que então deixaria de trabalhar apenas com uma parte da cultura, evitando a marginalização de outros grupos sociais.

A história dos povos indígenas e sua participação na História do Brasil ainda é fragmentada e contada apenas pelo olhar do colonizador: eurocêntrico e etnocêntrico, privilegiando uma única cultura em detrimento de outras. Saber que as culturas são diferentes não impede a existência de uma predisposição para compará-las e valorá-las. Nesse processo, quando os costumes de outros povos são semelhantes aos da nossa própria cultura, tendemos a aceitar e compreendê-los com mais facilidade. Nesse sentido, quanto maior for a diferença em relação à cultura do indivíduo, maior é a estranheza, que leva a considerar a nossa mais “certa”, “natural” e “normal”.

Após a realização do levantamento das pesquisas em algumas plataformas, ficou evidente a ausência de estudos que discutam a história e cultura indígena nas escolas não indígenas, mesmo após a Lei II. 645, de 2008, que dispõe sobre a responsabilidade de incluir “o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2008), ainda que não preveja “a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores” (BRASIL, 2008).

Para a análise das produções acadêmicas apresentadas no Quadro 3, foram utilizados os seguintes descritores na pesquisa: Base Nacional Comum Curricular; BNCC; diversidade cultural dos povos indígenas e currículo escolar povos indígenas, para encontrar trabalhos que tratassem dessas temáticas.

Quadro 3 - Pesquisas sobre os povos indígenas

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORES(AS)	PLATAFORMA	TIPO DE TRABALHO
07	2010	A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008	Maria da Penha da Silva	Google Acadêmico	Artigo
08	2010	Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?	Iara Tatiana Bonin	Google Acadêmico	Artigo
09	2019	Intervenção educativa intercultural para um diálogo de saberes indígenas e escolares	Daniel Quilaqueo Rapimán	Scielo	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O artigo “A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008” busca discutir as formas de abordagens da diversidade étnica no universo escolar, especificamente da temática indígena, após a promulgação da Lei 11.645/2008. Silva (2010) compreende que a inclusão da diversidade cultural no currículo escolar está primeiramente no reconhecimento das singularidades inerentes aos coletivos sociais.

Para a autora, essa inclusão vai muito além de apenas buscar trabalhar a tolerância ao diferente na sala de aula ou fazer visitas a centros culturais ou ainda contemplar minorias excluídas historicamente e mal representadas nos currículos. Significa pensar sobre a dificuldade de garantir conhecimentos aos(as) professores(as) a respeito da temática indígena e, assim, efetivar um currículo democrático de fato. Silva (2010) afirma também que, por meio da mudança na formação dos docentes, seria possível oportunizar um diálogo entre distintos atores sociais e possibilitar o acesso aos diversos saberes e costumes por meio de sua socialização.

O trabalho de Silva (2010) tem uma vasta fundamentação teórica, que inclui Tomaz da Silva (1999), Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu Silva (2009), Rosita Edler Carvalho (2004), Michel Apple (2009), Izabel Gobbi (2006), Darcy Ribeiro (2010), Gimeno Sacristán (1999) e Pacheco de Oliveira (2003), além de documentos diversos que serviram para guiar a autora, e a própria Lei 11.645/2008.

Segundo nos informa a autora, a introdução dessa lei é resultado de anos de lutas e resistência dos povos indígenas, de movimentos sociais e de profissionais da educação que sonham

com mudanças no conteúdo dos livros didáticos, nos discursos e nas imagens que circulam em nossa sociedade, entre outros meios que têm o poder de reforçar os estereótipos existentes sobre a cultura indígena (Silva, 2010).

Por sua vez, a pesquisa “Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?” analisa algumas implicações da incorporação da temática indígena como um assunto escolar, sustentada em noções como diversidade e inclusão das “minorias étnicas”, tão em voga nos discursos pedagógicos contemporâneos. Para fundamentar-se acerca da diversidade, Iara Tatiana Bonin utiliza autores como Micholas Burbules (2003), Homi Bhabha (2005) e Stuart Hall (2006), entre outros, apresentando a diferença não como uma categoria universal, pois, assim como a identidade, ela é produzida em contextos discursivos culturalmente contingentes e historicamente situados.

Para Bonin (2010), as práticas escolares se relacionam com estratégias que mantêm, perto ou longe, os sujeitos e os povos que narramos como parte da diversidade cultural. Nesse contexto, os povos indígenas não são tolerados, nem acolhidos, assim como não se enquadram nas versões estereotipadas impostas pela sociedade. Essas práticas fazem parte de uma grande rede de saberes e poderes que dão significado à identidade e à diferença, e isso mostra nosso próprio reflexo identitário, o que poderemos vir a ser, o que os outros representam para nós e que lugar ocupam.

Freire (2000) identificou os principais estereótipos sociais sobre os povos indígenas, os quais contribuem para reforçar

a forma como são percebidas as pessoas pertencentes a esse grupo. O primeiro é a generalização dos povos indígenas, tratando-os como iguais em suas línguas, crenças, religiões, arte e ciências, quando, na verdade, cada povo possui sua forma de viver e só no Brasil existem mais 300 povos e mais de 275 línguas distintas (Gersem Baniwa, 2006).

O segundo é considerar as culturas dos povos indígenas atrasadas e primitivas, embora continuem produzindo saberes diversos, que foram ignorados devido ao preconceito. O terceiro equívoco é a imagem guardada em nossas memórias, de um indígena nu, na floresta, pescando, como se o indígena fosse apenas aquele personagem do Brasil Colônia. Esse equívoco é chamado de cultura congelada.

O quarto erro é pensar que os povos indígenas fazem parte do nosso passado, por isso a visualização que temos remete apenas ao período colonial, restrita às aulas sobre o “descobrimiento” do Brasil ou à comemoração do “Dia dos Povos Indígenas”, pois depois somem das salas de aula. O último equívoco é achar que o brasileiro não é indígena.

Como solução a esses estereótipos existentes na sociedade acerca dos povos indígenas, Rapimán (2019) aponta em sua pesquisa a incorporação da temática indígena nos currículos escolares por meio de um método intervencionista educacional intercultural. Inicialmente, a pesquisa busca analisar a intervenção educativa intercultural, assumindo a igualdade da condição humana com base no diálogo do conhecimento, para que sejam garantidas a liberdade, a igualdade e a coesão social. Em sequência, aponta essa intervenção como um desafio sociopo-

lítico para o reconhecimento da existência e sobrevivência dos povos indígenas com seus conhecimentos educacionais, linguagens e identidades culturais.

Pensando a partir da perspectiva intercultural, Candau (2014) afirma que existem três categorias nesse processo educacional. A primeira é o multiculturalismo assimilacionista, segundo o qual todos os indivíduos são iguais e devem pertencer a uma cultura hegemônica. A segunda é chamada de multiculturalismo diferencialista, que reconhece as diferenças. Essas duas são as mais vivenciadas na nossa sociedade, principalmente a primeira, pois o currículo costuma não envolver todas as culturas presentes nesse espaço, tornando-se homogêneo e monocultural, valorizando somente as culturas privilegiadas.

Contudo, existe também uma terceira perspectiva, considerada pela autora como a mais apropriada: a multicultural, aberta e interativa, que é “mais adequada para construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2014, p. 27). Nessa perspectiva, acentua-se a visão intercultural. Entretanto, para isso acontecer de fato é necessária uma mudança de olhar em relação ao outro, para que seja possível uma nova construção nas práticas pedagógicas.

Os autores que servem de alicerce para Rapimán (2019) são: Quilaqueo e San Martín (2008); Quilaqueo e Torres (2013); Quilaqueo e Quintriqueo (2017); Zanoni (2015); Oliva (1996); Perrenoud (2002); e Gather e Olivier (2010).

Em suas considerações, Rapimán (2019) aponta necessidade de superação da monoculturalidade e da percepção das

línguas como forma padronizadora, com intervenção da educação intercultural. Ele propõe que seja realizada uma colaboração baseada em projetos educacionais que considerem os objetivos educacionais e os interesses da família e da comunidade, bem como os objetivos da educação escolar. Além disso, destaca a contextualização sistêmica da colaboração em situações específicas e emergentes no currículo escolar, como forma de alcançar a relevância e coerência do projeto educativo, bem como a relação intercultural acordada com base em iniciativas que promovam o diálogo do conhecimento nas práticas educativas e a formação e reflexão sobre as reparações das ações que permitem a sistematização, dentro de suas possibilidades e limitações, nas possíveis intervenções educativas. Por último, defende que a própria prática docente deve estar relacionada com as práticas sociais e culturais, tanto nos meios familiares como na comunidade.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo fazer um levantamento de pesquisas já realizadas a partir dos descritores: BNCC, DCTMA, diversidade cultural e povos indígenas. Buscamos analisar as discussões que vêm sendo feitas em torno desses assuntos. Foi possível identificar características comuns entre os trabalhos analisados, como a observação da intervenção das grandes financiadoras mundiais nas políticas públicas de educação e o alargamento das políticas que são convenientes aos interesses mercadológicos. Isso significa dizer que hoje no Brasil há uma ideologia neoliberal influenciada por organismos internacionais.

Os discursos sobre diversidade cultural têm sido, atualmente, uma temática frequente na academia e nas escolas, bem como nos domínios político, social e das mídias, adentrando também os âmbitos governamentais em contextos nacionais e internacionais. Diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo dessa temática, o que nos mostra o espaço amplo e complexo de alcance desse campo, que ocasiona discordâncias epistemológicas e de posicionamento político, pois seu entendimento envolve discussões de condicionamentos históricos, sociais, políticos e econômicos que orientam os movimentos dos diversos grupos sociais no decorrer da História.

As questões das diferenças dentro dos currículos escolares no Brasil também não são novidade, mas as novas configurações, marcadas principalmente pela globalização, e os avanços tecnológicos da informação e comunicação fizeram com que as diferenças assumissem um perfil inerente ao nosso tempo. Essas modificações não se limitam a delimitações geográficas, políticas e culturais e se inserem também no universo da subjetividade, porque a lógica do capitalismo e do progresso, bem como a sociedade que está inserida nesse processo, passam a mover-se em novas áreas que agora não possuem limites nitidamente definidos.

Os dados analisados indicam a predominância das concepções universalistas de diversidade nos diferentes contextos da BNCC e no DCTMA, presentes no capítulo introdutório desses documentos, nas competências e habilidades e nas diversas áreas e objetos do conhecimento. Desse modo, a concepção crítico-discursiva traz consigo poucos elementos e dá pouca ênfase a

aspectos críticos, que serão convertidos apenas em uma prática de cunho pedagógico por meio de um engajamento político-identitário dos que atuam nas atividades educacionais, atendendo assim a uma demanda normativa do capitalismo neoliberal.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 24-39.
- DUARTE, A. L. C., SILVA, R. M., & MOURA, N. Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, 21(2), p. 21-36, 2020. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.03.p21>.
- FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- FREIRE, J. R. B. **Cinco ideais equivocadas sobre índio**. Manaus: CENESCH Publicações, 2000.
- MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigación a cerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 49, p. 43-44, 1984.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

RAPIMÁN, D. Q. Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. **Educar em Revista**, v.35, n. Educ. ver., 2019 35(76), jul. 2019.

SILVA, C. C. do N.; SILVA, S. C. do N.; MOURA, J. F. MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz (MA), p. 5–18, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseeducacao/article/view/14196>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, I. M. O. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestre em Educação). UFMA. São Luís, 2012.

SOARES, M. B.; MACIEL, F.P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 24 de março de 2023.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Gabriela de Carvalho Veloso
Raimundo Nonato de Pádua Cândia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é fundamental para o desenvolvimento e progresso de uma sociedade, e a inclusão de todos os grupos sociais é essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, muitos estudantes indígenas enfrentam desafios para ingressar e concluir seus estudos. No Brasil, o Instituto Federal (IF) tem um papel importante na promoção da inclusão e da diversidade e muitos estudantes indígenas têm escolhido esse sistema de ensino para alcançar seus objetivos educacionais.

A Lei n.º 12.711/12¹ estabelece medidas para ampliar o acesso dos segmentos mais pobres, dos negros e dos indígenas em universidades ligadas ao Ministério da Educação e instituições

1 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, onde 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas

federais de ensino técnico de nível médio e, no seu art. 4º, diz que as instituições federais de ensino técnico de nível médio deverão reservar 50% de suas vagas em cada seleção de ingresso a alunos que estudaram o ensino fundamental em escolas públicas. Essas vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, com um total mínimo de vagas com a mesma proporção da quantidade populacional destas minorias da unidade federativa onde a instituição está situada, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (Brasil, 2012).

Com esta “facilidade” para o ingresso nos institutos federais, os estudantes indígenas enfrentam muitos desafios, incluindo a barreira linguística, a falta de recursos financeiros, a falta de acesso à tecnologia e à internet e a falta de apoio social e emocional. Um dos principais obstáculos para os estudantes indígenas nos institutos federais é a falta de representatividade e inclusão. Embora alguns institutos tenham considerado ter programas de inclusão para essa população, ainda é comum que eles se sintam excluídos e marginalizados no ambiente acadêmico:

Para que a Lei venha a atender os direitos indígenas em suas demandas e realidades é necessário que sua aplicação esteja pautada sobre os direitos coletivos, os processos específicos e diferenciados de ingresso, a relevância da diversidade e de programas de acompanhamento, tutoria e apoio a pesquisas comunitárias dos estudantes indígenas que os mantenham conectados e envolvidos com suas comunidades. Além disso, é importante considerar essa conquista como uma parte importante da política, mas valorizando e estimulando a continuidade e ampliação de iniciativas já existentes ou a serem criadas, destacando-se aquelas que incorporam a perspectiva comunitária da formação superior de indígenas (Baniwa, 2013, p. 21).

Além disso, a falta de professores capacitados e sensibilizados para as questões indígenas também é um desafio. É importante que os institutos federais invistam em capacitação para seus professores, para que eles possam oferecer um ensino inclusivo e respeitoso às culturas indígenas. É preciso criar formações que se lembrem da diversidade existente em sala de aula, como diz Arroyo (2017, p. 60), “os sujeitos da ação educativa, educadores-docentes e educandos-alunos vêm merecendo um olhar mais atento nos cursos de formação”, lembrando que cada aluno traz consigo uma história, saberes, culturas e experiências que precisam ser respeitados como parte da formação e nunca ser negligenciados neste processo.

Apesar desses obstáculos, muitos estudantes indígenas estão buscando oportunidades de educação para melhorar suas vidas e de suas comunidades. Eles veem a educação como uma forma de preservar suas culturas e lutar contra a opressão e a marginalização que enfrentam há séculos. Para Gersem Baniwa, com esta presença nos espaços educacionais não indígenas, são gerados novos sujeitos, que não estão procurando perder sua cultura e/ou querendo ficar distante de suas aldeias, mas se fortalecer e ajudar seu povo:

As aldeias e famílias nas aldeias, em geral, têm muito orgulho de seus membros e filhos estudando nas cidades e esperam muito de suas contribuições após concluírem seus estudos, melhor será retornando à aldeia, mas o importante não é simplesmente retornar e sim como, e manter-se conectado e ajudar, de perto ou de longe, mantendo a relação comunitária e identitária (Baniwa, 2019, p. 70).

O principal objetivo deste estudo foi sistematizar a produção acadêmico-científica que aborda a presença dos estudantes indígenas nos institutos federais, no período de 2015 a 2022, tendo como parâmetro estudos que mostram os desafios e possibilidades durante o percurso destes estudantes em seus processos formativos nessas instituições federais de ensino. Foi realizada, assim, uma pesquisa, segundo Ferreira (2002), conhecida como estado da arte ou estado do conhecimento, que possui a intenção de analisar e discutir produções acadêmicas científicas, ajudando a conhecer o caminho já percorrido por outros pesquisadores sobre o conhecimento já produzido de determinadas áreas:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Para este estudo, realizamos um mapeamento nas teses e dissertações apresentadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), em Revistas Indexadas onde utilizamos os critérios de que a publicação tenha sido feita no período compreendido de 2015 a 2022, publicações em periódicos com Qualis/Capes (2015-2022) de A a B (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4).

A PRESENÇA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A educação profissional técnica de nível médio se enquadra em uma modalidade de ensino, a educação profissional e tecnológica, prevista na sua forma de organização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96. Conforme a referida lei, o ensino médio integrado:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - Articulada com o ensino médio;

II - Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 1996).

Com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008², que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, começa o processo de expansão da rede federal de educação profissional, em um processo de aberturas de campus no interior do Brasil com a intenção de ampliar o acesso

2 LEI, Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e dá outras providências. Casa Civil, Brasília DF, 2008.

à educação pública, gratuita e de qualidade; esse processo teve como objetivo a transformação regional, respeitando os arranjos produtivos locais, por meio da investigação de demandas da população próxima de cada campus.

Com a organização da educação técnica de nível médio, percebemos possibilidades de inclusão de jovens e adultos no cenário moderno de educação. Compreende, de forma contextualizada, acerca da educação profissional técnica de nível médio, que tem como pressupostos básicos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio; dialogando com as concepções de Frigotto (2018, p. 43), que evidencia uma educação tecnológica que avança buscando a qualificação do estudante em um mercado profissional, possibilitando “não apenas à inserção no lado tecnicista, mas, sobretudo, libertado, livre e consciente do sujeito”.

Com o intuito de oferecer o acesso a uma parte da sociedade que historicamente não tem acesso a oportunidades de adentrar as instituições públicas de ensino, foi criada a lei 12.711/2012, versando sobre a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais, combinando frequência na escola pública com renda e etnia (Brasil, 2012). Para Baniwa (2013, p. 18):

3 BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

Trata-se de uma conquista histórica digna de comemoração como um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica.

Esta política de cotas trouxe muitos avanços positivos, mas com relação aos indígenas que moram em aldeias e que, por muitas vezes, buscam um conhecimento fora da aldeia com o intuito de voltar a sua comunidade, acabam por perder a vaga para aqueles indígenas que já vivem em cidades ou bem próximos a elas, e mesmo conseguindo acesso a estas instituições, ao chegar nestes ambientes se deparam com grandes desafios, como a falta de adaptação ao ambiente escolar, a distância de suas comunidades, a falta de políticas de inclusão específicas, o preconceito e a discriminação por parte de outros estudantes e até mesmo de professores, além da falta de recursos financeiros e apoio para a permanência. Tais barreiras comprometem suas chances de inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de suas comunidades.

Para Baniwa (2013), disponibilizar cotas não é suficiente para incluir os indígenas, é preciso criar mecanismos que preservem a ligação do indivíduo com a sua aldeia, que diminuam os preconceitos enfrentados no ambiente escolar, que respeitem e incluam os conhecimentos culturais trazidos de suas comuni-

dades, buscando assim evitar a evasão e possibilitando, ao término do curso, que eles consigam melhorar as suas comunidades de origem.

Neste sentido, acredita-se que se deve pensar em políticas que vão além do ingresso destes estudantes. Para Baniwa (2011, p.103 a 104), ele fala em três tendências para educação escolar indígena, sendo estas: a primeira acredita que a educação escolar indígena tem que tomar como princípio não deixar a cultura indígena se perder; a segunda é ter como base “priorizar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno” e a terceira tem como base “os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas quanto os conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno”; sendo que, para ele, o ideal seria a junção dessas três tendências.

Para que essas tendências possam acontecer, existem muitas barreiras, começando pela falta de profissionais capacitados. Muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Eles precisam conhecer a cultura e a língua local para estabelecer uma relação de confiança e respeito com os alunos e suas famílias.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados. É importante que o ensino seja contextualizado e valorize a cultura e a história das comunidades indígenas. Além disso, seria fundamental que os materiais didáticos fossem produzidos em línguas indígenas, para que os alunos aprendessem em sua língua materna.

O panorama encontrado pelos indígenas, para garantir sua entrada nos institutos federais, é de vagas garantidas pela

lei de cotas, lei 12.711/2012, que garante a entrada dos alunos indígenas; para que se evite a evasão e ajude na permanência até a conclusão dos alunos indígenas, alguns institutos incluem programas de acolhimento, currículo intercultural, assistência estudantil e formação de professores. Essas medidas são fundamentais para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes indígenas, mas não são encontradas em todos os campi dos Institutos Federais e encontram muitas dificuldades para execução, como por exemplo: profissionais capacitados para executá-las e o conhecimento de como ter acesso a essas políticas por parte dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, as políticas de permanência devem garantir que os estudantes indígenas tenham acesso a um ambiente acolhedor e inclusivo, com a valorização de sua cultura e de seus saberes. Isso inclui a oferta de atividades culturais, a disponibilidade de professores indígenas e a inclusão de disciplinas que valorizam a cultura indígena.

Também é importante que as políticas de permanência suportem os estudantes indígenas em necessidades específicas, como o acesso a moradia, alimentação, transporte e saúde. Além disso, deve-se considerar a formação de redes de apoio, como a oferta de tutorias e orientação psicológica. Outro ponto importante é a formação de parcerias das diversas esferas governamentais com as comunidades indígenas locais, de forma a estabelecer uma relação de diálogo e colaboração entre a instituição e as comunidades de origem dos estudantes. Essa aproximação pode ajudar a garantir uma formação mais integral, que considere as necessidades e as demandas dessas comunidades.

Por fim, é importante que as políticas de permanência sejam elaboradas em conjunto com as lideranças indígenas, garantindo que as demandas e necessidades desses estudantes sejam consideradas e respeitadas. Somente assim será possível garantir uma formação de qualidade, inclusiva e que valorize a diversidade cultural do país.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Este estudo tem o objetivo de sistematizar as produções acadêmico-científicas que abordam a presença dos estudantes indígenas nos institutos federais e foi realizado como um estudo de tipo estado do conhecimento ou estado da arte, conceituado por Morosini e Fernandes (2014), como:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para este levantamento, utilizamos os descritores: *estudantes indígenas x ensino técnico; e estudantes indígenas nos institutos federais*, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo nesses bancos de dados um recorte pela área de conhecimento de Ciências Humanas, que estuda o homem como um ser social, buscando os trabalhos com mais proximidades da pesquisa; foram reali-

zadas pesquisas em Revistas Indexadas e pesquisas de Anais de Congressos, utilizando os critérios de que a publicação tenha sido feita no período de 2015 a 2022.

Importante destacar a dificuldade para encontrar trabalhos que evidenciem a presença dos estudantes indígenas nos Ifs⁴, a maioria dos trabalhos destacam a presença dos alunos indígenas no curso superior, um questionamento sobre essa dificuldade me fez refletir e elaborar alguns questionamentos: será que essa dificuldade acontece por que os institutos federais têm sua criação recente? A presença dos estudantes indígenas nos institutos ainda é muito pequena? A criação da Lei de cotas ainda está recente?

Diante dessas dificuldades e uma pesquisa bem detalhada, encontramos 21 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos (Quadro 1); para selecionar, buscamos os trabalhos que relatam as oportunidades e desafios encontrados pelos estudantes indígenas para acessar e permanecer nos institutos federais; chegando assim ao número de sete produções (Quadro 2).

4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias do Brasil

Quadro 1- Produções Científicas Encontradas

Nº	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Indígenas e ensino médio em Roraima Demandas de estudantes Macuxi	Marcos Antônio De Oliveira	TESE	2020	USP
2	Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em alagoas	Angela Maria Araújo Leite	TESE	2021	UFRS
3	Identidades em ressignificação na Amazônia: Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari.	Aline Cavalcante Ferreira	TESE	2019	UFJF
4	A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari-RR	Tatiana Silva Lopes	DISSERTAÇÃO	2015	UFAM
5	A modalidade proeja e a formação profissional do indígena tikuna: uma análise metodológica do ensino	Cinara dos Santos Costa	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
6	A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do ifpa/crmb: um estudo a partir de entrevistas narrativas	Mara Pereira da Silva	DISSERTAÇÃO	2015	UNB
7	Borboletas amarelas: a presença dos alunos xakriabá no IF goiano – campus Urutaí Uberlândia/MG, 2019	Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida	DISSERTAÇÃO	2019	UFU
8	Educação profissional com indígenas: possibilidades de <i>corazonar</i> e <i>melhor viver</i> .	Juliana da Cruz Mülling	DISSERTAÇÃO	2018	UFRGS
9	Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do instituto Federal de Roraima/campus Amajari: um estudo de caso	Mateus Sena Lopes	DISSERTAÇÃO	2017	UFJF

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS
NO INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

10	Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no campus Guajará-mirim do instituto federal de educação ciência e tecnologia de Rondônia – IFRO	Fernanda Léia Batista Souza Estevão	DISSERTAÇÃO	2021	IFRO
11	Experiências de formação dos discentes nativos da etnia xacriabá no IF goiano campus Utaí/GO (2014-2019)	Marilene Aparecida Santana da Silva	DISSERTAÇÃO	2020	UFG
12	Interculturalidade na educação indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática	Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira	DISSERTAÇÃO	2017	UFRRJ
13	O curso técnico em agropecuária na modalidade Proeja indígena: educação profissional na Comunidade Ticuna	Handson Rubem Martins	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
14	O percurso escolar de estudantes indígenas cotistas no IFRO campus Porto Velho - zona norte	Sirlei Soares dos Santos	DISSERTAÇÃO	2020	UFRO
15	O universo sociocultural e linguístico em Narrativas de alunos indígenas Ticuna do curso Em agropecuária – proeja indígena – do instituto federal de educação, ciência e tecnologia, campus Tabatinga/AM	Francisca Cordeiro Tavares	DISSERTAÇÃO	2017	UFRRJ
16	Um instituto federal no interior da Amazônia: impactos da educação profissional e tecnológica em uma comunidade Tükúna do Alto Solimões	Manoel Góes dos Santos	DISSERTAÇÃO	2016	UFRRJ
17	Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal De Roraima <i>campus</i> Amajari	Maria Aparecida Xavier Silva Lediane Fani Felzke	ARTIGO	2021	Revista Ept
18	A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica	Juliana da Cruz Mülling Simone Valdete dos Santos	ARTIGO	2019	Revista Educação
19	Educação intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas – Brasil	Rosimeire Dias de Camargo Claudio Afonso Peres Fabio Mariani	ARTIGO	2018	Revista de Filosofía y Educación
20	A educação formal indígena no âmbito da educação Profissional e tecnológica	Jamilli Santos Martins Pereira	Artigo	2022	Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento

Fonte: Veloso, 2023

Podemos notar que os trabalhos encontrados buscam descobrir as dificuldades dos estudantes indígenas, desde o momento do acesso aos Institutos Federais e as dificuldades para permanecer e concluir suas jornadas acadêmicas. Realizou-se a leitura criteriosa dos títulos e resumos para selecionar que publicações seriam analisadas; foram selecionados os trabalhos que versavam sobre o percurso dos estudantes indígenas de nível médio técnico, descartando os de nível superior; após esta primeira seleção, chegamos a sete produções (Quadro 2) que exploram as dificuldades e as oportunidades encontradas por aqueles estudantes que buscam o ensino profissionalizante.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS ESTUDANTES
INDÍGENAS NO INSTITUTO FEDERAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Quadro 2 - Produções científicas selecionadas

Nº	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi	Marcos Antônio de Oliveira	TESE	2020	USP
2	A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari/RR	Tatiana Silva Lopes	DISSERTAÇÃO	2015	UFAM
3	Borboletas amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF goiano – campus Urutaí Uberlândia/MG	Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida	DISSERTAÇÃO	2019	UFU
4	Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.	Juliana da Cruz Mülling	DISSERTAÇÃO	2018	UFRGS
5	Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal De Roraima/campus Amajari: um estudo de caso	Mateus Sena Lopes	DISSERTAÇÃO	2017	UFJF
6	Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas Macuxi: experiências do Instituto Federal De Roraima campus Amajari	Maria Aparecida Xavier Silva Lediane Fani Felzke	ARTIGO	2021	Revista Ept
7	A educação formal indígena no âmbito da educação Profissional e tecnológica	Jamilli Santos Martins Pereira	ARTIGO	2022	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento

Fonte: Veloso, 2023.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Realizou-se a leitura criteriosa dos títulos e resumos para selecionar que publicações seriam analisadas. Sete trabalhos foram separados, a partir das seguintes categorias: trajetórias dos estudantes indígenas nos Institutos Federais, políticas para acesso, permanência e êxito dos estudantes indígenas nos Institutos Federais, agrupando e correlacionando os trabalhos escolhidos de acordo com seus objetos de pesquisa. Conseguimos observar que a maioria dos trabalhos foram defendidos em Programas de Pós-Graduação em educação e que quatro das pesquisas selecionadas foram realizadas no IFRR⁵, campus Amajari⁶, trazendo assim visões diferentes da realidade dos estudantes indígenas neste instituto.

A tese de Oliveira (2020)⁷ busca investigar a elevada presença de estudantes indígenas Macuxi⁸ no IFRR, campus Amajari, escola na qual ele trabalha e o número de estudantes indígenas supera o número de estudantes não indígenas. Seu objetivo de pesquisa é entender os motivos que estes estudantes buscam o ensino técnico profissionalizante não indígena, em um local que possui muitas escolas indígenas nas aldeias. Para realização de sua pesquisa, ele utilizou a observação participante e entre-

5 IFRR- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

6 Município localizado no extremo noroeste do estado de Roraima.

7 OLIVEIRA, Marcos Antonio de. Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi. 2020. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

8 São povos indígenas, de filiação lingüística Karíb, habitam a região das Guianas, entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território atualmente partilhado entre o Brasil e a Guiana.

vistas com: estudantes macuxi, estudantes de escolas indígenas das comunidades próximas, pais de alunos, além de conversas com gestores, professores e líderes indígenas da região.

Ao fim de sua tese, o autor concluiu as hipóteses que ele havia considerado no início de seu percurso, de que eles buscavam melhorar as condições de vida em suas comunidades com a formação técnica profissionalizante, sendo mais um desejo de seus familiares e líderes do que a dos próprios estudantes indígenas; os estudantes buscavam o instituto porque, além da formação profissionalizante, julgavam que o ensino obtido no IFRR⁹ era melhor do que aquele que recebiam nas escolas indígenas de suas aldeias, que enfrentam grandes dificuldades como a falta de professores e a constante suspensão de aulas; relataram, assim, que seu objetivo era ingressar em um curso superior e o instituto oferecia melhores condições para alcançá-lo.

O segundo trabalho analisado é a dissertação de Lopes, T (2015)¹⁰, realizada no mesmo Instituto Federal de Roraima que o trabalho anterior de Oliveira (2020), no município de Amajari a autora relata que 44% da população da cidade é de indígenas, que existem na cidade sete comunidades indígenas formadas em sua maioria pelos povos por Macuxi, Wapixana, Ingariçó, Yanomami. A autora visa a entender se a oferta dos cursos profissionalizantes pelo IFRR tem buscado desenvolver as políticas públicas de educação para estudantes indígenas e quais têm

9 IFRR- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

10 LOPES, T. S. A Educação Profissional ofertada pelo IFRR para as Comunidades Indígenas do Município de Amajari-RR. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

sido as interferências nas culturas para com esses estudantes. Para realização de sua pesquisa, a autora utilizou questionários e observação de campo com os estudantes indígenas, com os professores, diretores e coordenadores do Instituto Federal-Campus Amajari.

A dissertação de Lopes T (2015) concluiu que, apesar de o IFRR-Campus Amajari possuir, em seu quadro de docentes, professores especialistas, doutores e mestres, muitos não têm facilidade para trabalhar e aplicar metodologias para os estudantes indígenas, outra dificuldade consiste em adequar o calendário e o ambiente escolar respeitando os saberes e culturas desses povos. Apesar das formações aos servidores sobre as políticas públicas estabelecidas para esses povos, ficam evidentes na sala de aula as dificuldades como: idioma falado, idioma escrito e as concepções de aprendizagens culturalmente diferentes.

O terceiro trabalho analisado é a dissertação de Almeida (2019)¹¹, que traz uma reflexão sobre a presença dos estudantes indígenas Xakriabá¹² no IF Goiano¹³, Campus Urutaí¹⁴, buscando entender o percurso escolar, o que os motiva e quais redes de relacionamentos são necessárias para que eles se adaptem à cultura e ao cotidiano escolar; para realizar sua pesquisa, a autora

11 ALMEIDA, R. I. de P. C. Borboletas Amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano-Campus Urutaí. Dissertação – (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

12 São um povo jê que tem as suas terras na margem esquerda do rio São Francisco e no município de São João das Missões, no estado de Minas Gerais, no Brasil. Fonte: Fundação Nacional de Saúde

13 Instituto Federal Goiano de Ciência e Tecnologia.

14 O município situa-se no sudeste goiano, na chamada região da estrada de ferro.

utilizou entrevistas semiestruturadas com os estudantes indígenas, alunos não indígenas e professores; foram realizadas observações nas salas de aula, onde os estudantes indígenas estavam presentes, visitas à aldeia Xakriabá com o intuito de entender como é o retorno dos ensinamentos e de que forma eles se mobilizam para que os estudantes possam estar presentes em sala.

Ao finalizar sua pesquisa, Almeida (2019)¹⁵ percebeu, nos relatos dos estudantes indígenas entrevistados, que a principal preocupação dos alunos era perder sua cultura; para ela, é urgente a necessidade de se trazer uma discussão nas escolas sobre a cultura, no intuito de se desfazerem preconceitos sobre os indígenas brasileiros, principalmente pelos não indígenas presentes no espaço escolar, que por muitas vezes acreditam que os indígenas precisam “se transformar” para ocupar esses espaços. Em sua análise, ela concluiu que, juntamente com as famílias dos estudantes indígenas, existem também as Instituições, como a prefeitura, que fornecem o transporte e o diretor do IF Goiano¹⁶ Campus Urutá¹⁷, que se envolvem nesse processo, para que esses estudantes consigam concluir seus estudos.

O quarto trabalho analisado foi a dissertação de Mülling (2018)¹⁸, cujo objetivo é mapear a presença de estudantes indí-

15 ALMEIDA, R. I. de P. C. Borboletas Amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano-Campus Urutá. Dissertação – (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

16 Instituto Federal Goiano de Ciência e Tecnologia.

17 O município situa-se no sudeste goiano, na chamada região da estrada de ferro.

18 MÜLLING, J. da C. Educação profissional com indígenas: possibilidades de

genas no IFRS¹⁹, procurando descrever quais as demandas desses estudantes ao chegar no Instituto relacionadas à educação profissional; para esta pesquisa, ela realizou uma pesquisa bibliográfica com o intuito de entender o processo histórico; foi realizada uma pesquisa nos documentos institucionais (PDI²⁰, PPI²¹, PPC²²) do IFRS, para entender as práticas sobre a interculturalidade crítica²³. Foi realizado o levantamento da quantidade de estudantes declarados indígenas matriculados, chegando à presença maior no Campus de Sertão²⁴, onde foi realizada a metodologia de pesquisa etnográfica.

Ela concluiu que a presença no Campus de Sertão é bastante expressiva e que os campi da região têm a preocupação em ofertar cursos nas áreas de agro e cosmo ecológicas, atendendo às demandas colocadas pelas populações indígenas locais, mas que os currículos dos cursos ofertados ainda se baseiam na lógica capitalista e que se tem a necessidade de pensar na melhor maneira de fazer acontecer a interculturalidade na escola, buscando a inclusão dos estudantes indígenas com res-

corazonar e melhor viver. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018

- 19 Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- 20 Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS
- 21 Projeto Pedagógico Institucional do IFRS
- 22 Projeto Pedagógico de Curso
- 23 Baseada em Catherine Walsh, não pode ser apenas o diálogo e a promoção da tolerância para apaziguar os conflitos étnicos, mas deve abordar as relações de assimetria social compostas pelo processo colonial, possibilitando-se, assim, a superação da estruturação injusta vigente.
- 24 Sertão é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul.

peito a seus saberes, culturas e modos próprios de sobreviver, para além do ingresso dos mesmos na instituição. Após análise do PDI, verificou-se que a instituição se propõe a criar projetos relacionados aos contextos produtivos, sociais e culturais da cidade, mas o que ela percebeu foi que os servidores fazem esse trabalho de uma forma individualizada e particular, precisando, assim, de uma melhor ação da instituição nesse processo.

O quinto trabalho analisado foi a dissertação de Lopes, M (2017)²⁵, que traz como objetivo identificar os motivos por que os estudantes indígenas do IFRR²⁶, Campus Amajari²⁷ evadem e fracassam durante o processo escolar na instituição; a pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, usando dados primários e secundários, sendo que os primários foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos estudantes indígenas evadidos dos cursos técnicos, e os secundários por meio de documentos institucionais.

O autor levantou em sua pesquisa que os principais motivos para evasão dos estudantes indígenas estão ligados à falta de transporte, à não identificação com os cursos ofertados, jornada desgastante de estudos, dificuldade de acompanhar o ritmo, problemas de relação com professores e às demandas do mercado. Ele percebeu que, mesmo com a busca da educação fora de suas aldeias, os estudantes indígenas gostariam de ter

25 LOPES, M. S. Evasão e Fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

26 IFRR- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

27 Município localizado no extremo noroeste do estado de Roraima.

sua cultura preservada e respeitada; ele percebeu que essa educação diferenciada a esses estudantes não acontece na prática no Instituto.

O sexto trabalho analisado é o artigo de Pereira, Oliveira (2022)²⁸, que relata como ocorre a educação formal indígena na educação profissional tecnológica, tem em vista a implantação da Lei nº 12.711/12²⁹, que aborda a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais; as autoras acreditam que a “educação pode significar o elo entre os não indígenas e os indígenas numa busca por espaço”; nessa busca, acreditam que não precisa haver rivalidades, mas uma busca constante por respeito às diferenças; nesta busca, elas relatam todo o percurso histórico da educação indígena, bem como a organização da rede federal e como funcionam a política de cotas e as realidades encontradas no IFAP³⁰.

Para a construção desse artigo, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica em língua portuguesa em bases de dados de pesquisa como Scientific Electronic Library Online – SciELO; Google Acadêmico; Biblioteca Digital Brasileira

28 PEREIRA, Jamilli Santos Martins. Et al. A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 05, pp. 47-59. Janeiro de 2022.

29 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, onde 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, sendo estes estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas

30 Instituto Federal do Amapá.

de Teses e Dissertações- BDTD; e periódicos CAPES (Portal da CAPES).

As autoras concluem que, apesar de toda preparação e de políticas voltadas para essa integração, o acesso ainda é pequeno, pois se acredita que a educação traz benefícios para os estudantes e para suas comunidades, é preciso que haja uma divulgação mais ampla, respeitando a cultura dessas comunidades, que são como se fossem indivíduos.

O sétimo trabalho analisado é o artigo de Silva, Felzke (2021)³¹, ele traz como objetivo entender como os estudantes indígenas constroem e dialogam seus conhecimentos indígenas e não indígenas na Educação Profissional e Tecnológica; para realização desta, a metodologia da pesquisa participante foi feita selecionando 21 estudantes indígenas da etnia Macuxi que estavam cursando o terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em regime de Alternância, no IFRR³² - Campus Amajari³³; para construção dos dados, foram utilizados questionários com questões abertas e rodas de conversas.

Os resultados obtidos com essa pesquisa mostraram que é preciso que haja um constante diálogo de forma intercultural, pois a proposta pedagógica atual não considera as especificida-

31 SILVA, Maria Aparecida Xavier; FELZKE, Lediane Fani. ASPECTOS CULTURAIS E METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS MACUXI: EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA CAMPUS AMAJARI. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. Especial, p. 77-98, 2021.

32 IFRR- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

33 Município localizado no extremo noroeste do estado de Roraima.

des indígenas, mesmo que, em seus relatos, eles conseguiram visualizar, em eventos que convidam os grupos indígenas para apresentação, uma certa valorização de suas culturas e saberes. Evidenciou-se que o campus precisa romper com a forma de ensino atual, construindo, assim, estratégias mais próximas da educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos fazer um levantamento acerca das produções científicas nas teses e dissertações apresentadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), em Revistas Indexadas, onde utilizamos os critérios de que a publicação tenha sido feita no período compreendido de 2015 a 2022, publicações em periódicos com Qualis/Capes (2015-2022) de A e B (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4).

Os trabalhos selecionados trazem discussões sobre a presença dos estudantes indígenas, desde o momento do acesso aos Institutos Federais e as dificuldades para permanecer e concluir suas jornadas acadêmicas. Levantamos que a intenção dos estudantes em buscar o ensino o profissionalizante oferecido pelos Ifs, que é uma escola não indígena, com o intuito de melhorar a vida de suas comunidades, mas que as barreiras encontradas são muitas e vão desde o transporte para se chegar na escola até a adaptação nos diversos ambientes escolares.

Percebemos que, apesar de existirem políticas públicas para acesso e permanência destes estudantes no ambiente esco-

lar, ao adentrar a escola, eles enfrentam preconceitos dos estudantes não indígenas, professores e servidores da instituição, os currículos e calendários escolares não são adaptados de forma a respeitar a cultura e os saberes destes estudantes, os professores não recebem capacitação para trabalhar com essa interculturalidade.

Para enfrentar esses desafios, é necessário que as instituições de ensino adotem políticas efetivas de inclusão e valorização das culturas indígenas, que garantam o acesso dos estudantes indígenas a recursos tecnológicos e bibliográficos, bem como a orientação adequada por parte de professores. Além disso, é importante que sejam criados espaços de diálogo e troca de experiências entre os estudantes indígenas e não indígenas, que mantenham uma convivência respeitosa e intercultural no ambiente acadêmico.

Conclui-se, por meio das produções analisadas, que é preciso ir além das políticas públicas existentes, que já trazem um avanço para a presença dos estudantes indígenas, mas que ainda não são suficientes para sanar os problemas; é preciso que haja mais capacitações para os profissionais que irão trabalhar com esses estudantes indígenas e também uma melhor conscientização sobre a importância da cultura e saberes que estes estudantes trazem de suas comunidades.

Apesar de, timidamente, percebermos que as instituições estão buscando se adaptar, temos um longo caminho até se chegar a uma situação considerada aceitável e que promova realmente a integração com respeito destes povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. I. P. C. **Borboletas Amarelas: a presença dos alunos Xakriabá no IF Goiano-Campus Urutaí.** Dissertação – (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Editora Vozes Limitada, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 20 de jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para adversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 34, p. 18- 21, 2013.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013> Acesso em 20 jan.2023.

FRIGOTTO, G. (Ed.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** LPP/UERJ, 2018.

LOPES, T. S. **A Educação Profissional ofertada pelo IFRR para as Comunidades Indígenas do Município de Amajari-RR.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

LOPES, M. S. **Evasão e Fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MÜLLING, J. C. **Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, M. A. **Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi.** 2020. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

PEREIRA, J. S. M. Et al. A educação formal indígena no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano. 07, Ed. 01, Vol. 05, pp. 47-59. Janeiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-formalindigena>,

SILVA, M. A. X.; FELZKE, L. F. Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas macuxi: experiências do Instituto Federal De Roraima campus Amajari. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 77-98, 2021.

A PEDAGOGIA FEMINISTA NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Yoná Luma Campos Ferreira
Betânia Oliveira Barroso

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do feminismo perpassa por ondas: a 1º onda vem com a luta central voltada ao direito ao voto, a 2º teve como foco a luta por direitos reprodutivos e a discussão sobre sexualidade, é nessa onda também que se inicia a problematização sobre sexo e gênero, em que o primeiro se define por uma condição biológica e o segundo, por uma construção social e a 3º e última onda traz em um de seus focos a interseccionalidade entre os diversos mundos e tipos de opressões vividas pelas mulheres (Silva; Godinho, 2017).

Dentro dessa dinâmica, é possível entender como foi se estruturando o Movimento Feminista, suas lutas e compreender como a sociedade moldou e molda as mulheres para que se comportem da maneira que seja dita ‘adequada’ a ela, e é nesse contexto também que temos uma educação com um papel fundamental na preservação dessa estrutura de poder pautada em um gênero superior, neste caso, o masculino. “A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo” (Saffioti, 1987. p. 08).

A Pedagogia Feminista inicia na chamada 3º onda do movimento feminista, questionando as relações de gêneros e a interseccionalidade. Em relação ao feminismo, Ochoa (2008, p.52) ressalta que é necessário compreender que o feminismo é um termo que abrange: “um corpo de significados que tem variado em distintos momentos da história, com sua diversidade de reflexões e práticas”.

Implicando, assim, em dizer que ele está interligado com suas diversas dimensões, sendo elas: socioculturais e políticas e que estas perpassam por vários campos científicos e que também tem um caráter sócio-histórico. Para esta autora, o feminismo:

[...] é uma filosofia, uma ética, um pensamento científico, mas além de ser uma concepção do mundo e da vida, refere-se a ações, experiências e iniciativas que visam a mudança social, político, cultural e epistemológica das relações de gênero. É um movimento social e político, uma cultura, uma prática em torno da liberdade, da igualdade, da autonomia, da democracia, dos direitos humanos, transformando as pessoas e a sociedade em todas as suas dimensões, cujo o propósito é abolir a organização social patriarcal e propor novas formas e valores organizacionais centrados na prontidão e equivalência humanas. Está subjacente a uma teoria, uma forma de compreender a realidade e também de compreender as formas de transformar a sociedade e de libertar as mulheres, onde mudanças na distribuição e nas estruturas de poder são cruciais (Ochoa, 2008, p. 53-54).

A partir do que está sendo colocado por Ochoa (2008), concordamos assim em dizer que o feminismo é o berço da Pedagogia Feminista e que esta promove diversos momentos que visam a essa compreensão da sociedade e da realidade em que vivemos, bem como essas distribuições nas estruturas de poder.

De acordo Silva (2010), o feminismo, como pensamento crítico e como ação política, possui uma ação pedagógica embasada na teoria sobre as relações de gênero, voltada ao empoderamento e organização política das mulheres. Partindo da confirmação de que as mulheres têm um processo histórico de invisibilidade e violências foi que as teóricas acadêmicas feministas começaram a discutir os conceitos de gêneros.

Silva nos fala do pensamento crítico como forma de transformação, de ação concreta, isso nos mostra a força que esse movimento tem em revolucionar realidades pautadas nas diversas violências machistas vividas por todas nós mulheres, mas também no poder da organização política das mulheres. Então, trazemos o que Scott (1989) afirma:

O gênero era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente (Scott, 1989, p. 3).

Aqui concordamos em dizer que é perceptível o início de um processo de estudo das teorias das relações de gênero, pensando em fazer os estudos das diferenças existentes no processo educacional entre mulheres e homens.

De acordo com Silva (2010), a educação ou Pedagogia Feminista diz respeito à aprendizagem acerca da teoria das relações de gênero, bem como o processo de formação de sujeitas e sujeitos autônomas/os que contribuam de maneira significativa na transformação da sociedade em prol da equidade de gênero.

Assim, temos a construção de uma educação pautada na autonomia/emancipação e libertação das mulheres pensada por teóricas feministas.

É importante também falarmos sobre os grandes embates e resistências dos espaços de educação formais em absorver tudo o que a pedagogia feminista é capaz de proporcionar e de transformar essa realidade tão temerosa que é viver com o machismo estrutural em nossa sociedade e que, para tentar ainda assim transbordar nesses espaços, a pedagogia feminista tem como uma grande aliada no processo de construção de uma educação que não perpetue o machismo histórico vivenciado e naturalizado por toda a sociedade, os movimentos sociais e, conseqüentemente, a educação popular como espaços vivos de construção coletiva e de vivências dentro das diversas realidades existentes.

Dessa forma, esse trabalho traz um estado da arte, com dissertações que tratam e refletem sobre o tema da pedagogia feminista como processo de empoderamento das mulheres. Com isso, a coleta foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, identificando pesquisas entre 2011 a 2022 e no site da ANPED. Os filtros de pesquisa foram: Pedagogia Feminista; Empoderamento das mulheres; mulheres e educação.

Este Estado da Arte é uma tentativa de diálogo e de contrapontos importantes de serem refletidos, para que possamos compreender não só o processo histórico de construção dos Direitos das Mulheres e qual o papel da educação nesse processo mas também sua organização, suas grandes contribuições na

construção de uma sociedade melhor, não apenas para as mulheres mas para todas as pessoas.

Queremos também dialogar sobre como o sistema está indo contra essas mudanças cruciais, porque falar, questionar e rebuliçar estruturas moldadas a controlar vidas, violentá-las e ceifá-las, em um processo tão naturalizado como o machismo estrutural faz, também é ir completamente contra uma corrente que nos amarra os tornozelos e buscar, de todas as formas, as ferramentas necessárias para quebrá-las, de maneira não individual, pois o feminismo e, conseqüentemente, a pedagogia feminista é uma luta coletiva.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE

O estado da arte é o processo essencial e necessário na vida de quem pesquisa. Fazer um levantamento bibliográfico é importante para que possamos ter um bom embasamento teórico que possa corroborar com toda a pesquisa desejada. O estado da arte é fazer esse levantamento, um levantamento de vários pontos de vista, várias análises que podem concordar ou não com o que está sendo proposto em nossas pesquisas. É um verdadeiro momento de debruçar sobre diferentes pesquisas e, ao mesmo tempo em que se ligam, é o momento de encontrar o ESTADO DA ARTE de nossas próprias pesquisas, de maneira coesa, ética e rica de conhecimentos, conhecimentos esses diversos que convergem e divergem e que, se entrelaçando, formam o que chamamos de estado da arte.

Conforme determina Ruiz (2009, p. 57),

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa.

Pesando assim, a pesquisa que realizamos no estado da arte é capaz de trazer um apanhado de importâncias, de contextos atuais, de temporalidades que irão fazer contribuições e enriquecer muito nossa pesquisa.

Este levantamento vem a partir de um eixo temático, que nos possibilita aprofundar no que queremos abordar; esse aprofundamento nos permite melhor discernimento e compreensão do que será abordado e, mais que isso, traz a certeza do que ainda precisa ser explorado ou não.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO ESTADO DA ARTE

O feminismo é a luta organizada das mulheres por direitos, essa luta é histórica e atemporal e é, dentro desse contexto, que surge a pedagogia feminista, porém é preciso dizer que esse tema é relativamente novo, em especial dentro do universo educacional. Embora a luta das mulheres seja presente há muito tempo, sua organização política e social tem ganhado maior espaço e visibilidade na contemporaneidade.

Nos espaços educacionais formais isso ainda é mais novo, pois são espaços ao longo do tempo pensados para dar continuidade à manutenção de poder pautada no machismo estrutural, que traz consigo violências profundas para todas as mulheres e uma base social consolidada nas relações de gênero.

Neste levantamento, primeiro trazemos o site da ANPED, no qual não foram encontrados trabalhos que tratem da pedagogia feminista com este termo propriamente dito, mas tem uma página a qual faz menção, no ano de 2017, ao Dia Internacional da mulher.

O Dia Internacional da Mulher é uma data histórica de luta que vem sendo ressignificada dentro do feminismo, na história. Ao invés de se pensar em flores, neste dia se rememora o fato de trabalhadoras que morreram carbonizadas em uma fábrica têxtil em busca de seus direitos trabalhistas. Esta página traz 12 artigos relacionados à questão de gênero, dos quais apenas destacamos os que se relacionam às temáticas aqui envolvidas.

Quadro 1. Produção de artigos ANPED

AUTORA/AUTOR	TEMÁTICA
LONGARAY, DEISE AZEVEDO e RIBEIRO, PAULA REGINA COSTA. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.62, pp.723-747. ISSN 1413-2478.	<u>Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais.</u>
SOUZA, JOSÉ EDIMAR DE e GRAZZIOTIN, LUCIANE SGARBI SANTOS. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.61, pp.383-407. ISSN 1413-2478.	<u>Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942).</u>
FLORES, Maria Assunção. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.851-869. ISSN 1413-2478.	<u>Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais.</u>
SANTOS, Vivian Matias dos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.58, pp.585-610. ISSN 1413-2478.	<u>Para pensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XIX.</u>
CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes e ALVES, Luciana. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.56, pp.123-139. ISSN 1413-2478.	<u>A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”.</u>
FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima e KLUMB, Márcia Cristiane Völz. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.55, pp.899-920. ISSN 1413-2478.	<u>As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006.</u>
KLEIN, Carin. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.51, pp.647-660. ISSN 1413-2478.	<u>Educação de mulheres-mães pobres para uma “infância melhor”.</u>
EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.83-92. ISSN 1413-2478.	<u>Jovens produzindo identidades sexuais.</u>
ALMEIDA, Jane Soares de. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.35, pp.327-342. ISSN 1413-2478.	<u>Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX.</u>
DELGADO, Ana Cristina Coll. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.28, pp.151-163. ISSN 1413-2478.	<u>Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?</u>
CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Rev. Bras. Educ. [online]. 2001, n.16, pp.48-60. ISSN 1413-2478.	<u>A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias.</u>
SOIHET, Rachel. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.15, pp.97-117. ISSN 1413-2478.	<u>A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz.</u>

Fonte: Organização das autoras

No site da CAPES, inicialmente, foram encontradas 13.126 dissertações, das quais foram analisadas 4.363, entre os anos de 2011 a 2021, sem uma sequência contínua entre os anos, após foi realizada a leitura dessas obras a fim de encontrar convergências entre elas, além de tecer referenciais também para minha pesquisa. Algumas das obras foram analisadas de maneira mais profunda, com o objetivo de refletir sobre as similaridades entre suas metodologias, referenciais teóricos, objetos de estudos e temática.

Tabela 1. Produção por ano CAPES

Ano	2011	2012	2018	2020	2021
Número de Obras	692	690	663	1522	796

Fonte: Organização das autoras

É possível observar nessa análise que não existe uma sequência nos anos dos trabalhos, e que, a princípio, existe um número expressivo de trabalhos, mas, quando se passa a analisar as páginas, é visível que este número de trabalhos realmente voltados aos filtros aqui utilizados cai drasticamente, mostrando assim o quanto este tema ainda precisa avançar dentro dos espaços científicos da educação.

Também foi possível identificar que, das 13.126, somente até a página 02 há temáticas que envolvem a pedagogia feminista e os filtros envolvidos nessa pesquisa, desses, apenas 14 trabalhos estão mais relacionados e, destes, 02 são anteriores à plataforma sucupira.

Quadro 2. Dissertações convergentes gerais

DISSERTAÇÕES
OLIVEIRA, ISABELLA MARQUES DE. POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA... ATÉ QUE TODAS SEJAMOS LIVRES! 20/02/2020 209 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UFRPE
PASSONI, SARA ABREU. Pedagogia feminista como um caminho para o combate ao sexismo com a educação 16/12/2021 85 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE HUMANIDADES Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo
ABREU, LAIS OLIVEIRA. PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL 23/10/2020 270 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Jacobina Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNEB, Campus DCH - IV - Jacobina-BA
LOPES, DANIELE REHLING. “QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA NÃO ATIÇA O FORMIGUEIRO”: a auto-organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS 10/03/2017 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais
SANTANA, CAMILA DE MELO. Feminismo Agora!: Uma Experiência de Pedagogia Feminista Autoreflexiva 20/08/2018 147 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
ALMEIDA, ANGELA APARECIDA DE. Artivismo e pensamento computacional encontram na mídia-educação: um experimento feminista na educação básica 10/08/2022 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba Biblioteca Depositária: BDTD/UFTM
GIL, VANESSA NESBEDA DA SILVA. PEDAGOGIA FEMINISTA DECOLONIAL: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres 29/03/2021 152 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: http://www.unisinos.br/biblioteca/
FIGUEIREDO, RENATA TARGINO DE. Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da igualdade de gênero na escola 12/03/2020 188 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Natal Biblioteca Depositária: FFP UERJ
NASCIMENTO, SORAIA MARIA CEITA DO. Pedagogia feminista negra decolonial para um Ensino de História engajado na Educação Básica 12/02/2021 142 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
BARBOSA, IZABEL ESPINDOLA. NOSSAS PROFESSORAS PRETAS Por uma pedagogia preta feminista 23/02/2021 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: Banco Digital de Teses e Dissertações – FURG
FERRI, ISADORA LEE PADILHA. SECUNDARISTAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS 10/12/2018 127 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE HUMANIDADES Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo
SILVA, JULIANA CASSE DA. Do corpo feminino ao corpo feminista: cinema e a educação de mulheres no clube lesbos. 01/06/2021 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined
Muñoz, Fernanda Patrícia Fuentes. Rompendo silêncios: a construção de um lócus feminista de conhecimento a partir de romancistas brasileiras 01/12/2009 250 f. Doutorado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UnB Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Eggert, Edla. Educa-teologiza-ção: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através da narrativa transcrita). 01/10/1998 270 f. Doutorado em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Escola Superior de Teologia Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Fonte. Organização das autoras

A partir das dissertações acima explanadas, realizamos o filtro, levando em consideração as semelhanças entre as mesmas, sendo dessa forma analisadas as seguintes obras:

Quadro 3. Pesquisa sobre Pedagogia Feminista

CITAÇÕES USADAS	AUTORAS/ES / ANO	DISSERTAÇÕES
Para Ferreira e Silva (2010) , a educação feminista passou a explicitar a manutenção da dominação dos homens, a reconhecer no racismo um fator do aumento de vulnerabilidade, e a amplificar os aspectos contextuais que agravam, assim como acobertam a violência e a subalternização das mulheres dentro dos espaços de reprodução e produção cultural.	Oliveira (2020)	Por uma pedagogia feminista... Até que todas sejamos livres!
Sanderberg (2006) apresenta de forma introdutória que [...] a Pedagogia Feminista é entendida como o conjunto de princípios e práticas que visa conscientizar indivíduos, tanto homens como mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e assim, atuarem de modo a que construam equidade entre os sexos. (Ibid., p.46)	Lopes (2017)	“QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA NÃO ATIÇA O FORMIGUEIRO”: a auto-organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS
Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra pra mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. (Hooks, 2013, p. 66) Se não trabalharmos para criar um movimento em massa que ofereça educação feminista a todos, mulheres e homens, a teoria e a prática feministas serão sempre prejudicadas pela informação negativa produzida na maioria dos meios de comunicação. (Hooks, 2000, p. 24, tradução livre).	Passoni (2021)	PEDAGOGIA FEMINISTA COMO UM CAMINHO PARA O COMBATE AO SEXISMO COM A EDUCAÇÃO
As mulheres estão sujeitas a situações diversas de opressão, dependendo do grupo social ao qual pertencem. Para as mulheres negras, o racismo é visto como uma estrutura de dominação e exclusão que marca profundamente suas vidas e, desta forma, a experiência com a intersecção das opressões racial e de gênero será a base para a produção de conhecimento, logo, as desigualdades raciais, conjuntamente com as desigualdades de gênero, definem a elaboração de uma epistemologia. (Cardoso, 2012, p. 72).	Abreu (2020)	PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL
É aí que se localiza a não-exclusão dos homens do debate feminista e da educação não sexista, mas buscando necessária alteridade, e dela decorrência de sentimento e posicionamento políticos conscientes, coerentes e efetivos enquanto apoiadores da palavra de outrem, por não vivenciarem, mas por construírem de fato, a solidariedade necessária para a mudança real (Lopes; Silva, 2016, p. 270). Guacira Lopes Louro (1997) discute sobre pedagogias feministas nos ambientes formais de educação, como a escola e a universidade, colocando como sujeitos em foco as “mulheres em sua diversidade”. Esta pedagogia feminista construída para “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres [...]”, vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, p. 115).	Santana (2018)	FEMINISMO AGORA! UMA EXPERIÊNCIA DE PEDAGOGIA FEMINISTA AUTORREFLEXIVA

Fonte. Organização das autoras

A partir das convergências aqui citadas, nas dissertações foram observadas as experiências dadas a cada objeto de estudo e como essas experiências no contexto das mulheres foram e são relevantes para a construção de uma sociedade pautada na não diferença e violências como consequências do machismo estrutural.

Iniciamos a análise com a obra de Oliveira (2020), que tem por objetivo a investigação e construção de estratégias pedagógicas de ensino de língua portuguesa referenciadas nas epistemes feministas, a fim de colaborar no combate às desigualdades e violências de gênero. Esta obra busca estimular diálogos sobre desigualdades e sobre os riscos da essencialização dos papéis de gênero. Tem presente a pedagogia popular e pedagogias críticas que buscam a conscientização e o engajamento discente na luta por justiça social, a partir de Hooks e Freire. Oliveira considera que as pedagogias críticas de abordagem freireana, associadas às epistemes feministas, em perspectiva multicultural, podem contribuir para a transformação das perspectivas heteropatriarcais, ainda hegemônicas em nossa sociedade.

Um das citações dessa obra é de Ferreira e Silva (2010, p. 7):

A educação feminista passou a explicitar a manutenção da dominação dos homens, a reconhecer no racismo um fator do aumento de vulnerabilidade, e a amplificar os aspectos contextuais que agravam, assim como acobertam a violência e a subalternização das mulheres dentro dos espaços de reprodução e produção cultural.

Esta é uma obra que traz o papel da educação feminista como um despertar para desigualdades tidas na sociedade a partir das relações de gênero, além de já entrelaçar a educação

popular e a pedagogia feminista como parceiras dessa luta/despertar/conscientização.

Com Lopes (2017), seu trabalho é fruto de reflexões e experiências desenvolvidas a partir da perspectiva da Educação Popular, tendo como foco a incorporação real das discussões feministas dentro dessa área da educação. Junto a essas análises, que aconteceram a partir da determinação de indicadores emancipatórios, foi considerada a auto-organização das mulheres como cerne na consolidação da Pedagogia Feminista. Para tanto, buscou-se nesta obra a Educação Popular como mediação e princípio político, por compreender que esta só será de fato libertadora e emancipatória quando incorporar a luta, a história e as vivências das mulheres, numa perspectiva despatriarcalizada.

Esta também é uma obra que traz a importância da educação popular, com uma defesa que segue intransigente: sem as mulheres não haverá efetivo processo emancipatório da classe trabalhadora, assim como a educação popular não estará radicalmente comprometida com a transformação social enquanto não incorporar, de fato, o feminismo.

Nesta obra, ressaltamos a autora Sanderberg (2006, p. 46), apresentando de forma introdutória:

[...] a Pedagogia Feminista é entendida como o conjunto de princípios e práticas que visa conscientizar indivíduos, tanto homens como mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e assim, atuarem de modo a que construam equidade entre os sexos.

Aqui trazemos o termo equidade, fundamental na luta feminista por direitos, além também de falar do despertar e conscientização que acontece por meio da pedagogia feminista em relação às diversas violências sofridas pelas mulheres ao longo da história. Além também de falar do papel da educação popular nesse processo.

Na sequência, trazemos a obra de Passoni (2021), que em sua dissertação tem o objetivo de promover apontamentos para uma pedagogia libertadora/feminista, buscando pensar compreensões e reflexões acerca das relações de gênero, e elaborar formas de superação das opressões e da violência de gênero por intermédio da práxis educativa. Esta obra cita (Hooks, 2013, p. 66) falando de Paulo Freire:

Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência. 48 Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra pra mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”.

Concordamos com Hooks no sentido de colocar a fundamental e essencial importância de Paulo Freire na construção de uma pedagogia feminista libertadora/emancipadora.

Passoni (2021) também destaca Hooks para falar da importância de uma educação feminista, não apenas para as mulheres, (Hooks, 2000, p. 24, tradução livre):

Se não trabalharmos para criar um movimento em massa que ofereça educação feminista a todos, mulheres e homens, a teoria e a prática feministas serão sempre prejudicadas pela informação negativa produzida na maioria dos meios de comunicação.

Também concordamos que, caso a educação feminista não seja para todas as pessoas, essa educação se faz prejudicada e as transformações que são necessárias que aconteçam na sociedade deixam de acontecer de maneira efetiva e eficaz.

Após, trazemos Abreu (2020), com as inquietações corporificadas acerca da síndrome do silêncio diante do fenômeno da violência sexual infantil e dos altos índices desta prática criminosa no contexto brasileiro. Esta obra tem por objetivo central buscar compreender as principais contribuições da pedagogia feminista para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar, na perspectiva da pesquisa-intervenção. Os objetivos específicos consistiram em: caracterizar o fenômeno da violência sexual infantil e suas principais implicações nas infâncias das crianças; mapear ações pedagógicas, ancoradas na pedagogia feminista, que contribuam para a prevenção da violência sexual infantil no território escolar e construir colaborativamente uma cartografia de afetos, visando a contribuir para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar.

A obra traz falas de Cardoso (2012, p. 72), dizendo que

As mulheres estão sujeitas a situações diversas de opressão, dependendo do grupo social ao qual pertencem. Para as mulheres negras, o racismo é visto como uma estrutura de dominação e exclusão que marca profundamente suas vidas e, desta forma, a experiência com a intersecção das opressões racial e de gênero será a base para a produção de conhecimento, logo, as desigualdades raciais, conjuntamente com as desigualdades de gênero, definem a elaboração de uma epistemologia.

Esta obra traz dois contextos com que também concordamos serem extremamente importantes de serem evidenciados

dentro do processo de uma educação feminista e desta pedagogia. Primeiro, do combate a uma violência sexual que grande parte de nós mulheres, se não todas, já passaram, de alguma forma, ao longo de sua história de vida, além também de relacionar o racismo estrutural, no qual mulheres negras são duplamente violentadas, pelo machismo e racismo.

Por fim, trazemos Santana (2018), que apresenta um estudo de caso sobre uma experiência de formação feminista baseada na metodologia da autorreflexão com o grupo Feminismo Agora! Segundo este estudo, o método da autorreflexão surgiu na década de 1960, no âmbito dos movimentos feministas e de mulheres, e consiste no compartilhamento em grupo de reflexões elaboradas a partir das experiências de vida das participantes. A análise dos dados se debruça sobre: a construção das identidades feministas, o entendimento político sobre questões pessoais e cotidianas, as trocas de conhecimentos sobre pautas feministas, o aprendizado da escuta e da expressão, a vivência de outras lógicas no movimento, o autoconhecimento sobre corpo e sexualidade, o contato com um feminismo maior e as possibilidades de engajamento. No que diz respeito às relações de poder, se identificaram vários fatores que influenciaram na fala ou o silenciamento das integrantes, como as desigualdades de raça, classe, estudos e trajetória política.

Como referencial desta obra, destacamos três autoras, as primeiras são Lopes; Silva (2016, p. 270), que discorrem também sobre a importância da não exclusão dos homens no debate feminista:

É aí que se localiza a não-exclusão dos homens do debate feminista e da educação não sexista, mas buscando necessária

alteridade, e dela decorrência de sentimento e posicionamento políticos conscientes, coerentes e efetivos enquanto apoiadores da palavra de outrem, por não vivenciarem, mas por construir de fato, a solidariedade necessária para a mudança.

Compartilhando, dessa forma, também do pensamento de que o debate de uma educação não machista se faz necessário entre todas as pessoas, sem exclusão.

Esta obra traz ainda Guacira Lopes Louro (1997), que discute sobre pedagogias feministas nos ambientes formais de educação, como a escola e a universidade, colocando como sujeitas em foco as “mulheres em sua diversidade”:

Esta pedagogia feminista construída para “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres [...], vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, p. 115).

A pedagogia feminista é colocada aqui em seu papel de revolucionar, propondo caminhos para que aconteça essa evolução, com o objetivo de romper essa estrutura de poder pautada numa educação completamente sexista, machista e androcêntrica.

É importante destacar, por fim, o entrelace nas obras aqui citadas em diferentes referenciais teóricos, a importância da pedagogia feminista como mecanismo de enfrentamento ao machismo estrutural e suas consequências. A importância de que toda a sociedade esteja inclusa nesse debate, bem como o enlace que existe entre a pedagogia feminista e a educação popular, consequentemente, Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, ou melhor dizendo, “estado da arte”, realizamos um breve levantamento sobre as dissertações disponíveis no Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site da ANPED, que abordavam sobre a pedagogia feminista e/ou discutiam e refletiam sobre as desigualdades pautadas nas relações de gênero, com o objetivo de compreender sobre se esta temática tem realmente sido pautada dentro do universo acadêmico.

As obras, aqui abordadas mais profundamente, convergiram profundamente entre si, trazendo a importância de a pedagogia feminista ser incorporada dentro dos espaços formais de educação, bem como sua tão grande aliada nesse processo, chamada de educação popular.

É possível também refletir sobre a eficácia da pedagogia feminista, que permeia com uma metodologia libertadora e emancipatória, não apenas para as mulheres, mas para toda a sociedade, sendo apontado em todas as obras que esse debate precisa agregar todas as pessoas, trazendo reflexão e conscientização.

A pedagogia feminista vem como caminho de transformar toda uma sociedade, realizando um contraponto essencial ao machismo estrutural que violenta e mata tantas mulheres, cotidianamente.

Acreditamos que este é um caminho que precisa ser percorrido para a construção de uma sociedade melhor e que os espaços científicos e acadêmicos necessitam se abrir para esta pedagogia ainda mais, pois, embora já se tenham alguns trabalhos e obras de notoriedade sobre esta temática e, mais que

isso, sobre esta necessidade, ainda são poucas as pesquisas disponíveis.

Dessa forma, é preciso pautar tal temática, a fim de se construir uma nova educação, uma educação pautada na igualdade de direitos e na equidade entre os gêneros, erradicando assim diversas violências e revolucionando a sociedade para o caminho de uma construção justa e coletiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. O. **Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil** 23/10/2020 270 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.

SILVA, M. A; GODINHO, E. A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular. Florianópolis, 2017.

SILVA, R. M. (Des)igualdade da mulher: da educação para o lar à conquista por espaço profissional. Disponível em https://brasiljuridico.com.br/artigos/desigualdade-da-mulher-da-educacao-para-o-lar-conquista-por-espao-profissional#_ftn3 acesso em 22 de nov. 2020.

DIA INTERNACIONAL DA MULHER, Site ANPED, sessão artigos, 2017, disponível em <https://www.anped.org.br/news/dia-internacional-da-mulher-selecao-de-artigos-da-rbe>. Acesso em 05 fev. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANGNOR, C.; LISBOA, S. Da Pedagogia Feminista aos Estudos de Gênero: Desdobramentos das Teorizações Feministas para a Educação, Curitiba, 2016.

LOPES, D. R. “Quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”: a auto-organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS 10/03/2017 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, LIMA, M. A. D. S; ALMEIDA, M. C. P; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem, Porto Alegre, 1999.

MACIEL, D. E. O Acesso Da Mulher À Educação Formal No Brasil, Paraná, 2019.

MINUSI, S. G; MOURA, A. A., JARDIM, M. L. G.; RAVASIO, M. H. Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites, Revista Universitária.

OLIVEIRA, I. M. POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA...ATÉ QUE TODAS SEJAMOS LIVRES!’ 20/02/2020 209 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PASSONI, S. A. Pedagogia feminista como um caminho para o combate ao sexismo com a educação’ 16/12/2021 85 f. Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2021.

PINTO, S.; MONTENEGRO, S. Pedagogia feminista: o caso do Programa de Formação Sociopolítica “Cidadania e Direitos das Mulheres”. Recife, 2015.

SANTANA, C. M. Feminismo Agora!: Uma Experiência de Pedagogia Feminista Autoreflexiva' 20/08/2018 147 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

ESTADO DA ARTE SOBRE A AUTONOMIA FEMININA FRENTE AS VIOLAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS SOFRIDAS PELA COMUNIDADE DE PIQUIÁ DE BAIXO, EM AÇAILÂNDIA/MARANHÃO

Jordânia da Conceição Silva
Betânia Oliveira Barroso

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto sobre o estado da arte acerca da perspectiva de uma pesquisa que visa a investigar a realidade de vida da mulher torna-se essencial quanto ao olhar sobre a participação, protagonismo e autonomia das mulheres da comunidade de Piquiá de Baixo, no município de Açailândia, Maranhão, considerando que, por muito tempo, a presença das mulheres em determinados espaços da sociedade foi constantemente restringida.

Nesse cenário, buscamos apresentar a realidade da comunidade de Piquiá de Baixo, que em sua formação territorial atravessa os processos de modernização e urbanização pensados pelos governos militares, a partir da década de 1960, para a região amazônica e sul do Maranhão, como uma alternativa para o “desenvolvimento” desse território. A este respeito, Loiola (2005, p. 20) enfatiza: “os discursos oficiais da época defen-

diam que a formação de polos ligados ao setor industrial contribuiria para o crescimento e o desenvolvimento dessas regiões, pois seriam capazes de gerar empregos com aumento da renda e a dinamização da economia regional”.

Nesse novo contexto, na década de 1980, ocorreu a implantação do Projeto Grande Carajás, envolvendo os estados do Pará e Maranhão. No final dos anos 80, foram instalados o polo siderúrgico e a Estrada de Ferro Carajás (EFC) na comunidade de Piquiá de Baixo, no município de Açailândia, Maranhão. Desde então, as moradoras e moradores de Piquiá de Baixo têm convivido com violações constantes de direitos e altos índices de poluição causados pelas atividades de mineração da Vale, produção de ferro-gusa, aço, cimento e termoelétricas ali instaladas.

Refletir sobre a participação, protagonismo e autonomia das mulheres da comunidade de Piquiá de Baixo não é uma escolha aleatória, uma vez que esses processos podem ser claramente observados, ao longo dos anos de luta na comunidade.

Dentre as motivações encontradas para o desenvolvimento desse estudo, é importante destacar que esses anseios foram apoiados pela minha trajetória como moradora e pelo acompanhamento das reuniões, assim como pela participação nas reivindicações contra as violações de direitos em Piquiá de Baixo e no movimento por moradia, que ainda está em curso. Como alguém que cresceu e testemunhou o fortalecimento desse protagonismo feminino no Bairro de Piquiá de Baixo, compreendo a necessidade de torná-lo conhecido, documentá-lo e dar-lhe visibilidade.

Sabemos que o processo de apagamento das mulheres em diversos espaços e a imposição dos papéis femininos e masculinos têm raízes históricas e estruturais em nossas sociedades. A construção desses papéis para mulheres e homens está relacionada à estrutura patriarcal que foi estabelecida ao longo do tempo. Essa estrutura determinou papéis específicos para mulheres e homens e suas influências perduram até as sociedades atuais. Portanto, por muitos anos, as mulheres foram impedidas de realizar diversas atividades e de ocupar espaços cruciais na sociedade. Nesse sentido, questionar os papéis sociais estabelecidos nas relações atuais e esse modelo patriarcal nos ajuda a fortalecer a presença da mulher na sociedade.

Piquiá de Baixo é uma comunidade onde a maioria das mulheres tem como principal ocupação os afazeres de casa, os cuidados dos filhos e filhas e do esposo. Estes fatos foram reforçados com a instalação do parque industrial, onde se privilegiou a mão de obra masculina.

No entanto, mesmo diante desse cenário, pudemos notar, de forma tão expressiva, a presença de mulheres na tomada de decisões na comunidade. Ao longo dos anos e com o processo de luta por saúde, moradia e as diversas transformações que a comunidade vem passando, a presença, a participação e as lutas por autonomia das mulheres vêm ganhando formas e conteúdos, no sentido mais amplo da palavra.

Estudar a temática que envolve *mulheres* carrega muitas possibilidades, no sentido de entender a trajetória feminina no mundo, sobretudo, na sociedade contemporânea. Desse modo, o presente estado da arte pretende realizar reflexões relaciona-

das ao processo de lutas, autonomia e conquistas das mulheres da comunidade de Piquiá de Baixo, no que tange às violações que a comunidade tem enfrentado, desde a década de 1980.

Inicialmente, este estado da arte se dedica a reconhecer as produções bibliográficas que tratam dos processos de participação, organização, protagonismo e autonomia das mulheres da comunidade de Piquiá de Baixo. Essa análise nos permitirá compreender as produções existentes e as abordagens utilizadas, buscando assim abrir caminhos para que diferentes histórias possam ser contadas e cruzadas por aquelas que, ao longo da história, foram silenciadas.

Com isso, entendemos a necessidade de se fazer conhecer, escrever e dar visibilidade a este tema. Pois estas mulheres contribuem fortemente para a desmistificação dos discursos desenvolvimentistas atrelados ao Estado e às empresas que justificam a instalação e atividades produtivas de grandes projetos de mineração.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE

Nas últimas duas décadas, um número significativo de pesquisas denominadas ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ se consolidou no universo acadêmico. Isso ocorreu devido ao conjunto de pesquisas nesse campo e à necessidade de mapear produções em áreas específicas do conhecimento ou abordagens de pesquisa. Ferreira (2002) definiu as pesquisas desse nível como

De caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Além dessa ideia, para Ferreira (2002, p. 258-259), “a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a de não conhecerem a totalidade dos estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo”. Nesse contexto, as pesquisas sobre o ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ se apresentam como uma oportunidade de reunir um conjunto de estudos que contribuem para o processo de produção das pesquisadoras e pesquisadores.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Com intenção de conhecer e realizar um mapeamento das produções científicas envolvendo os processos de organização, luta, protagonismo e autonomia feminina observados nos últimos quinze anos na comunidade de Piquiá de Baixo em Açailândia, Maranhão, buscamos inicialmente pesquisar produções bibliográficas em diferentes espaços de pesquisas, como: o banco de dado da Capes, banco de Dissertações e teses da UFMA e Google acadêmico.

Por meio das plataformas de pesquisa mencionadas anteriormente, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ‘mu-

lheres em Piquiá de Baixo’, ‘protagonismo feminino em Piquiá de Baixo’ e ‘autonomia feminina em Piquiá de Baixo’. Essas palavras-chave foram selecionadas na tentativa de conseguir possíveis abordagens nessa perspectiva relacionadas aos estudos sobre a comunidade de Piquiá.

Nesse sentido, não foram encontrados resultados de dissertações ou teses que abordem de maneira expressiva a participação, protagonismo e autonomia das mulheres de Piquiá de Baixo ao longo do processo de luta que a comunidade vem enfrentando desde 2007, utilizando essas palavras-chave.

Sabemos que, historicamente, as desigualdades de gênero sempre foram explícitas e essa questão se reflete, de maneira ainda mais intensa, em territórios de grande vulnerabilidade social, como é o caso da comunidade de Piquiá de Baixo. Em contrapartida a essas desigualdades, é necessário destacar as ações e autonomia das mulheres que estão inseridas nesses espaços de luta, de enfrentamento das violações socioambientais e participando do movimento por moradia.

Observamos que o movimento por moradia, ou seja, a luta pelo reassentamento da comunidade de Piquiá de Baixo, tem se destacado como um dos caminhos importantes para a autonomia das mulheres de Piquiá. Nesse contexto, essas mulheres percebem-se capazes de participar de outros espaços, não mais restritas ao que lhes foi historicamente imposto.

Antes, eram limitadas somente ao cuidado do marido, dos filhos e filhas e das tarefas domésticas. No entanto, o processo de luta por moradia tem desempenhado um papel fundamental no envolvimento dessas mulheres. Desde o início, as mulheres

foram a maioria nesse movimento e têm participado ativamente das atividades promovidas pela Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá de Baixo (ACMP).

Durante todo esse tempo, foi notável o envolvimento das mulheres em tomadas de decisões, denúncias, atos públicos, manifestações e na organização da comunidade. Atualmente, elas também ocupam cargos de diretoria na ACMP. Diante desse cenário, reafirmamos a importância e a necessidade de produções nesse contexto.

Dessa forma, a seguir, optamos por analisar os resultados encontrados com as palavras-chave ‘comunidade de Piquiá de Baixo’, ‘Piquiá de Baixo, Açailândia/MA’, e ‘impactos socioambientais em Piquiá de Baixo, Açailândia/MA’.

As produções encontradas com essas palavras-chave abordam questões relacionadas à saúde das moradoras e moradores, qualidade da água e do ar, bem como os impactos socioambientais vivenciados pela comunidade devido às atividades produtivas do polo siderúrgico instalado na região. O ano de publicação e quantidade de trabalhos encontrados estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Produções científicas por ano do banco de dados da CAPES

Ano	2013	2016
Quantidade de trabalhos	02	01

Fonte: Organização das autoras, 2023.

Observamos que as produções científicas relacionadas à comunidade de Piquiá de Baixo são relativamente recentes nos bancos de dados pesquisados. Essas produções começaram a surgir a partir de 2010 e estão relacionadas com o processo de organização, reivindicações, manifestações por saúde e moradia digna ocorridos na comunidade, a partir de 2007.

Quadro 1 - Produções científicas por ano do banco de dados da Capes

Autores e Ano	Dissertações
Desni Lopes Almeida 30/01/2013	Os trilhos do desenvolvimento na Amazônia maranhense - conflitos e contrastes: O caso Piquiá de Baixo, Açailândia/MA
Thiago Vale Pestana 19/12/2013	Os impactos socioambientais decorrentes da atividade siderúrgica na comunidade Pequiá de Baixo em Açailândia/MA.
Tadeu Alves Bezerra Junior 18/11/2016	Siderúrgicas em Açailândia (MA): E os desafios socioambientais desta atividade.

Fonte: Organização das autoras, 2023.

O estudo “Os trilhos do desenvolvimento na Amazônia maranhense conflitos e contrastes: O caso Piquiá de Baixo, Açailândia/MA” realiza uma análise das contradições existentes entre o que o discurso oficial apreço como desenvolvimento (crescimento econômico expresso no aumento do Produto Interno Bruto) e as questões sociais que se materializam em violações de direitos sociais inalienáveis – como saúde e moradia. Teve como lócus da pesquisa o município de Açailândia/MA e, mais especificamente, a comunidade Piquiá de Baixo.

Já a dissertação “Os impactos socioambientais decorrentes da atividade siderúrgica na comunidade Pequiá de baixo em

Açailândia/MA²” ressalta as abordagens das relações existentes entre o planejamento urbano e o desenvolvimento das atividades siderúrgicas no Brasil. Nesse sentido, aponta também as consequências dos impactos da siderurgia na comunidade de Piquiá de Baixo, no município de Açailândia/Maranhão.

O trabalho intitulado “Siderúrgicas em Açailândia (MA): E os desafios socioambientais desta atividade³” segue uma abordagem sobre Açailândia e a importância econômica das Siderúrgicas; sobre as normas gerais e as atividades mineradoras; sobre as normas estaduais, municipais e as atividades siderúrgicas; sobre os desafios socioambientais das siderúrgicas e os dados levantados nas entrevistas sobre os desafios ambientais e o que tem sido realizado pelas empresas.

Compreender como os processos de luta solidificam a autonomia das pessoas envolvidas, especialmente das mulheres inseridas nesse processo, é fundamental. Um exemplo notável desse contexto é o processo de autonomia das mulheres e luta por saúde, moradia e melhores condições de vida das pessoas da comunidade de Piquiá de Baixo. Acreditamos que este trabalho se tornará um importante instrumento para contribuir com o registro desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação de vulnerabilidade social e os riscos diários à saúde devido à intensa poluição causada pelas siderúrgicas instaladas em Piquiá de Baixo, desde o final dos anos 1980, foram os principais fatores que impulsionaram as moradoras e os moradores na luta por seus direitos e pelo reassentamento coletivo

da comunidade, ou seja, a mudança da população para outro local, longe da poluição.

A partir de 2007, as moradoras e os moradores começaram a pensar e a se organizar para enfrentar as mudanças socioambientais e as violações de direitos humanos na comunidade. Nesse sentido, começaram a realizar mobilizações, protestos, atos e a encaminhar denúncias a diferentes órgãos, destacando a gravidade da situação devido aos altos índices de poluição.

As ações de organização, enfrentamento e autonomia que se manifestam na comunidade de Piquiá de Baixo refletem muito do processo coletivo que foi construído ao longo do tempo. A partir da criação da Associação Comunitária dos Moradores e Moradoras de Piquiá de Baixo, as pessoas envolvidas nos processos vêm realizando diversas ações concretas, que variaram desde encontros de base na própria comunidade até intervenções em vários níveis, incluindo local, regional, nacional e internacional. Essas ações englobam o encaminhamento de denúncias, negociações com diversos atores da sociedade, marchas, manifestações, protestos e muito mais.

A partir desse contexto é que surge a vontade de pesquisar e registrar a autonomia das mulheres ao longo desses anos de luta da comunidade. E, embora a comunidade ainda tenha uma longa trajetória para solucionar todas as questões que vêm sendo pautadas, pode-se dizer que, na última década, diversas ações no sentido de melhorar as condições de vida dos moradores e moradoras foram importantes para a estruturação do processo de Piquiá na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. **Os trilhos do desenvolvimento na Amazônia Maranhense - conflitos e contratos: o caso Piquiá de Baixo Açailândia** – MA. São Luís, 2012.


FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272.

LOIOLA, E. **Diferenciações na produção siderúrgica e implicações para o desenvolvimento na Amazônia Oriental Brasileira.** (Tese de Doutorado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2010.

LOIOLA, E. **Vantagens competitivas espúrias e limites para o desenvolvimento local: o caso da indústria siderúrgica de Açailândia.** (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2005.

PESTANA, T. V. **Os impactos socioambientais decorrentes da atividade siderúrgica na comunidade pequiá de baixo em Açailândia/MA.** Lajeado, 2013.

JÚNIOR, T. A. B. **Siderúrgicas em Açailândia (MA): e os desafios socioambientais desta atividade.** Goiânia, 2016.



REVERBERAÇÃO DE VOZES FEMININAS SOBRE CULTURA, GÊNERO E TECNOLOGIAS

Ilka Janaira Martins Padilha Pinheiro
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão acerca do diálogo entre a cultura popular e as tecnologias presentes neste texto é trazida para este trabalho com o objetivo de fazer algumas observações para o Estado da Arte, relativas ao mapeamento de estudos realizados, sobre um determinado tema, como pontua Ferreira (2002), assim como, no que concerne ao que pretendemos desenvolver, enquanto gênero textual dissertação de mestrado, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

Realizamos, assim, o mapeamento e análise das produções acadêmicas brasileiras (resumos e artigos) de duas pesquisadoras, cujos trabalhos fazem uma aproximação com o tema de nossa pesquisa, qual seja: patrimônio imaterial, representado pelo bumba meu boi, gênero, focalizando a correlação de forças ou distinções entre os gêneros masculino e o feminino e a tecnologia, enquanto recurso a difundir a cultura popular,

discutindo-se suas potencialidades e dificuldades e, principalmente, impactos desta na sociedade, marcada pelos usos de artefatos tecnológicos e da comunicação em rede.

Considerando, pois, os descritores “bumba meu boi, gênero e tecnologia”, realizamos busca em diferentes plataformas de acervos, em especial o *Google Acadêmico*, ferramenta gratuita do *Google*, cuja função é a divulgação de textos e publicações científicas. Encontramos nessa plataforma o maior número de pesquisas, selecionando as mais recorrentes, relacionadas à nossa temática, pautando-nos em Romanoxski (2006), acerca do estado da arte e seu papel, no tocante ao diagnóstico dos temas diversos e sua relação com a pesquisa acadêmico-científica.

Cabe ressaltar que o objeto por nós elencado possui relação com as pesquisas realizadas por duas autoras contemporâneas, sendo as informações coletadas, por meio de busca livre e plataformas de pesquisa acadêmica, buscando desenvolver um repositório que auxiliará futuros estudos, assim como identificar o que falta investigar no objeto de pesquisa, a ser abordado no texto dissertativo, anteriormente mencionado.

Neste sentido, é importante que se desenvolva um senso de memória acerca da cultura popular, para que possamos melhor compreender alguns aspectos de seu passado, presente e futuro. O estudo da memória da cultura nos ajuda a compreender como as ideias e os processos mudam, ao longo do tempo, especialmente quando interligadas à vida em sociedade. A memória em análise nos permite compreender os impactos econômicos, sociais e culturais, em diálogo com diferentes áreas, entre elas, a educação, além de auxiliar na identificação dos processos

de ensino e aprendizagem e como estes afetam a formação dos sujeitos sociais.

À guisa de apresentarmos um percurso metodológico, desenvolvemos este trabalho, a partir da análise de artigos, tendo como premissa o levantamento anterior sobre objetos de pesquisa que têm sido realizados, em diferentes temporalidades, para que possamos, assim, contribuir para evidenciar ou mesmo levantar discussões sobre o tema abordado. Realizamos, inicialmente, um breve percurso histórico, trazendo um breve resumo acadêmico das autoras e a relevância de seus lugares de fala, para futuras pesquisas.

No segundo momento, fizemos um levantamento dos trabalhos por elas produzidos, em um recorte de dez anos, utilizando o Google acadêmico e o banco de dados da plataforma Capes. No terceiro momento, produzimos um resumo de alguns trabalhos, por elas desenvolvidos, os quais possuem relação com a pesquisa de mestrado por nós desenvolvida e que tem por tema “Protagonismo feminino e o uso das tecnologias digitais na cultura popular”.

O levantamento dos estudos já realizados tornou possível identificar os temas relacionados à cultura, em diálogo com questões de gênero e de utilização da tecnologia, destacando o fato de que estes têm sido abordados de forma crescente, nos últimos anos, principalmente no âmbito da educação superior, elencando os estudos e pesquisas, realizados por Maria Michol Pinho de Carvalho (2022 a 2012) e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, doravante Carvalho e Pavão Ferreira (2012 a 2022), doravante Carvalho e Ferreira.

Destacamos os estudos de Carvalho, ao situarmos sua produção, enquanto estudiosa da cultura, especialmente pelo fato de esta pontuar acerca de questões de gênero, na cultura popular, quando a temática ainda não se fazia tão presente, como na atualidade, tal como se observa no Quadro 2, no qual destacaremos duas publicações.

Quanto aos pressupostos de Ferreira, destacamos os trabalhos de autoria individual, com orientandos ou grupos de pesquisa, delimitando aqueles publicados nos últimos dez anos, conforme visualizamos no Quadro 1.

Fazendo, mais uma vez, uma articulação com nosso objeto de pesquisa e, no que concerne ao texto dissertativo, a ser por nós produzido, destacamos nosso objetivo de organizar um Estado da Arte, para levantarmos reflexões de como os conceitos de gênero, tecnologia e bumba meu boi podem balizar a prática docente e de que forma esses saberes, enquanto objeto de estudos, contribuem para a manutenção do fazer cultural, na cidade de São Luís do Maranhão.

No viés de produções realizadas por Carvalho, pontuamos suas publicações, até o ano de 2012, quando esta veio a falecer, deixando inúmeros artigos. Quanto a Ferreira, em autoria individual ou com seus orientandos, encontramos 126 artigos em plataformas digitais com objetos de pesquisa, em articulação com as categorias anteriormente citadas.

No entanto, conforme Quadros 1 e 2, optamos por analisar cinco produções da pesquisadora 1 e duas produções da pesquisadora 2, objetivando compreender a criticidade e as relações de interesse destas com o tema de nosso trabalho.

REVERBERAÇÃO DE VOZES SOBRE CULTURA, GÊNERO E TECNOLOGIAS

“Hoje estou com frio. Frio interno e externo. Eu estava sentada ao sol escrevendo e supliquei, oh meu deus! Preciso de voz!” Com este trecho da narrativa de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora brasileira e autora da obra Quarto de despejo (1960), da qual extraímos o excerto que introduz esta seção, apresentamos, em um breve resumo, as diferentes vozes das estudiosas pesquisadas.

Heridan de Jesus Guterres, como prefere ser conhecida, é escritora, roteirista, folclorista e professora. Doutora em Informática na Educação (UFRGS), é licenciada em Letras, Português/Inglês, com mestrado em Letras (UEMA). Sua experiência profissional pode ser classificada como multidisciplinar, haja vista deixar antever, em suas pesquisas, as áreas de educação e cultura, com foco em docência, formação de professores e antropologia de populações afro-brasileiras e carcerárias.

A despeito desse movimento multidisciplinar, suas áreas de atuação e produção acadêmica trazem como elemento basilar os estudos sobre linguagem, advindos de sua área de formação inicial, Letras. Ao longo de sua vida acadêmica, a autora já produziu diversos textos, científicos e literários, entre os quais podemos destacar sua mais recente obra, o livro **Maioba: 40 anos de gravações em 124 anos de existência**, fruto de uma pesquisa de sua autoria, em que conta a historicidade do grupo, assim como das pessoas que fizeram e fazem parte do Bumba meu Boi da Maioba, em São Luís/Maranhão. O livro traz também um registro das toadas gravadas, ao longo de 40 anos, bem como das indumentárias e dos brincantes do BMB da Maioba.

Em relação a Carvalho, destacamos sua atuação, como pesquisadora da cultura popular maranhense, tendo esta dedicado parte de sua vida à cultura do Maranhão, com competência e conhecimento, recriando, fomentando projetos e preservando elementos e momentos importantes de seu estado. Faleceu em 2012, no auge de sua produção, tendo coordenado vários projetos culturais, tais como: Carnaval do Maranhão, Divino Maranhão, São João do Maranhão, Concerto para o Menino.

Sua atuação fez com que a autora resgatasse bailes de carnaval, concursos carnavalescos, festas juninas e natalinas. Esteve à frente da criação da Casa de Nhozinho¹ e Casa do Maranhão² bem como a Casa da Festa³. Participou do processo de tombamento do patrimônio imaterial: Tambor de Crioula e Bumba meu Boi e, nos últimos tempos, se dedicava a pesquisas sobre os Blocos Tradicionais Maranhenses. Era graduada em

-
- 1 O Museu Casa de Nhozinho, instalado em um casarão de 3 andares; reúne um conjunto primoroso dos afazeres do cotidiano regional e aspectos da cultura popular maranhense no tocante à vida cotidiana e os afazeres de seu povo, abrindo espaços para artefatos das culturas indígenas, artesanato, brinquedos. Seu nome é uma homenagem ao artista popular, Antônio Bruno Pinto Nogueira (1904-1974).
 - 2 A Casa do Maranhão é um museu folclórico localizado na cidade de São Luís. Inaugurada em 2002, o espaço foi concebido como uma vitrine da cultura maranhense. Localizada no centro histórico da cidade, abriga exposições sobre lendas, azulejos, embarcações, danças, gastronomia e festas religiosas. Além disso apresenta fatos históricos, como a tentativa de instalação da França Equinocial.
 - 3 Também conhecido como Centro de Cultura Popular, a Casa de Festa é um o casarão do século 19 que reúne material referente a ritos e folguedos. A exposição se espalha por quatro andares e é composta por vestimentas, adereços e objetos usados em festas populares, como Tambor de Mina, Festa do Divino, Tambor-de-Crioula, Carnaval e autos de Natal. Há visitas guiadas.

Serviço Social pela universidade Federal do Maranhão (1972) e mestre em Comunicação pela universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), tendo experiência na área de antropologia, ênfase em folclore. Foi superintendente do governo do estado do Maranhão e membro do Grupo de pesquisa “Cultura Popular” do CNPq, na UEMA.

Dos achados da pesquisadora I

Conforme informado anteriormente, introduzimos brevemente os trabalhos do período de 2012 a 2022, para análise e síntese do estado da arte, mapeando as produções sob a orientação de Pavão Ferreira, analisando os objetos de estudo mais aplicados em suas pesquisas, os quais são o Bumba Meu Boi, gênero e tecnologia, em diálogo com a cultura popular.

O levantamento da produção da pesquisadora foi realizado em meados de janeiro e fevereiro de 2023 com as palavras-chave “HJGP Ferreira”, totalizando 126 trabalhos. Essa busca se deu por meio da pesquisa avançada do Google acadêmico e banco de dados da plataforma Capes. A partir dos artigos encontrados, realizamos um recorte com a descrição “Bumba meu Boi”, “Tecnologia” e “Gênero”, selecionando-se cinco, que foram apresentados com as temáticas das descrições buscadas. Para maior compreensão, organizamos o quantitativo de trabalhos, dispostos na tabela abaixo:

DESCRITOR	TRABALHOS
Tecnologia	40
Bumba Meu Boi	34
Gênero	48

Para fins da composição deste estado da arte, optamos por analisar, nessa produção, cinco trabalhos de Pavão Ferreira, conforme tabela abaixo:

Tabela I	ANO
Currículo, cultura e prática docente	2021
O uso das tecnologias assistivas como suporte para o ensino de língua portuguesa como L2 na sala do AEE.	2021
Preconceito em rede: Educação para as relações étnico raciais a partir do discurso dos usuários da internet	2016
Práticas de Multiletramento em Língua Portuguesa com o uso de tecnologias para o ensino de discentes surdos	2019
(Em) canto de Santo: Religiosidade e Identidade no Bumba meu boi do Maranhão.	2013

Iniciamos as análises com os trabalhos encontrados via Google Acadêmico. O artigo nominado Currículo, cultura e prática docente, primeiro trabalho por nós selecionado, foi produzido pela pesquisadora, com outros membros⁴ do PPG-

4 Carlos André de Sousa Dublante, Francisca Morais da Silveira, Janilda Lima dos Santos Silva, Gardênia de Almeida Bezerra, Raiânisan Felizardo da Silva e Rosana Araújo Rocha. I Colóquio do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas e Democracia, realizado em 2020, no (NEPED) da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Trabalho publicado em 02/07/2021.

FOPRED/UFMA, organizado a partir dos debates nas áreas de Currículo e Práticas Interdisciplinares.

Este trabalho aborda as relações entre currículo, cultura e ensino. Levanta questões sobre como avaliar o conhecimento dos alunos sobre o currículo e de que forma estes contribuem para a formulação de sujeitos, a fim de buscar a mudança social. O estudo foi de natureza bibliográfica. O currículo é percebido como um ambiente de debates de diversos interesses; destaca que os aspectos da prática educativa promovem uma reestruturação humana que transforma, considerando a necessidade de uma pedagogia que privilegie a história dos indivíduos identificados na organização cultural, coletiva e social, refletida em sua realidade.

Inferimos, assim, que a cultura e os movimentos populares são elementos importantes, a serem discutidos no âmbito do ensino, ao mesmo tempo em que problematiza a realidade social, presente nos espaços educacionais, em sua amplitude política, refletindo sobre como a prática docente pode desconstruir a ideia de conhecimentos únicos e universais, ou seja, de uma postura de abertura para o diálogo e a construção de novos conhecimentos e saberes, que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento social.

Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pe-

dagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural (Giroux; Simon, 2005, p. 97).

Para nossa pesquisa, a colaboração das ideias, presentes neste trabalho, deixa mais evidente a pedagogia cultural e decolonial, o que se faz bastante significativo, para a compreensão política inerente ao trabalho pedagógico, pois permite ao estudante reconhecer-se como sujeito social, participe de uma realidade diferente que o currículo tradicional aborda. O diálogo entre as experiências pessoais, a realidade cotidiana e o conhecimento produzido historicamente estimulam o desenvolvimento de habilidades e o aprimoramento de conhecimentos, a partir de múltiplas formas de expressão, ampliando a visão crítica e a consciência política dos educandos.

O Segundo trabalho da autora tem como tema **O uso das tecnologias assistivas como suporte para o ensino de língua portuguesa como L2 na sala do AEE**. O artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida em coautoria com Raimunda Nonata Alves Cidreira, mestranda do programa PPGFOPRED/UFMA. A pesquisa se iniciou como resposta a uma série de questionamentos, os quais partiram do pressuposto de que a tecnologia assistiva potencializa o processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito educacional. Nesse sentido, os alunos surdos se beneficiam de seu uso. Portanto, o emprego de tecnologias assistivas, no processo de ensino da língua portuguesa como L2, é fornecido no espaço educacional especializado da Escola Municipal Dra. Maria Alice, local da pesquisa.

A metodologia empregada foi a pesquisa de campo qualitativa, quantitativa e descritiva. Como resultado, as pesquisadoras constataram que na sala de AEE, da instituição investigada, têm sido desenvolvidas ações fundamentais para a inclusão escolar de estudantes surdos, tendo em vista que os recursos aplicados oferecem um aprendizado mais interativo que permite a associação entre concepções e ideias.

Por meio da leitura do material, destacamos os pressupostos de Sá (2015), que discorre que o êxito dos alunos com deficiência pode ser afetado pela falta de recursos que os impossibilitam de superar as dificuldades funcionais, no ambiente escolar. O autor ainda destaca a importância da conscientização dos docentes, com relação às necessidades específicas dos alunos com deficiência, bem como a importância da oferta de serviços e recursos tecnológicos, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, colocando a acessibilidade, como fundamental para que os alunos com deficiência possam se desenvolver de forma autônoma, discorrendo ainda acerca da qualificação docente, no que concerne à necessidade de práticas e eficientes, na educação de surdos, destacando-se, entre outros aspectos, que o uso das tecnologias assistivas pode proporcionar um aprendizado interativo, facilitando a melhor percepção de conceitos e ideias pelos sujeitos surdos.

O terceiro texto analisado, denominado **“Preconceito em rede: Educação para as relações étnico raciais a partir do discurso dos usuários da internet”**, data do ano de 2016, sendo sua tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. A pesquisa objetivou levantar aporte teórico sobre as relações étnico-raciais, analisando o discurso dos usuários de redes sociais, a partir de postagens de usuários do *Facebook*, suscitando discussões sobre o preconceito que se materializa no espaço virtual.

O trabalho teve como objetivo discorrer como a incorporação do preconceito, por meio da linguagem realizada em uma rede social, pode ser implementada em contextos informais e formais de ensino, analisando os conceitos de autoria e produção de sentidos em Bakhtin (2003), observados nos enunciados de natureza pejorativa, que estigmatizam a pessoa negra, de modo mais específico a mulher negra. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado no diálogo da pesquisa em formação.

O quarto trabalho analisado é intitulado **Práticas de Multiletramento em Língua Portuguesa com o uso de tecnologias para o ensino de discentes surdos**. Aqui percebemos mais uma vez os estudos voltados para a área de tecnologia, realizado em parceria com uma de suas orientandas, Rosana Araújo Rocha do PPGFOPRED/UFMA.

A pesquisa descreveu como as práticas multilíngues em português evoluíram no ensino de alunos surdos, a partir do uso da tecnologia. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cunho bibliográfico, com intuito de oferecer ao pesquisador a possibilidade para seu objeto de pesquisa. Com base em conceitos teóricos, as autoras exploraram as peculiaridades das práticas de multiletramento em português, no uso de tecnologias com alunos surdos.

O estudo realizou uma abordagem acerca do repensar o processo de ensinar e aprender, com a compreensão de que o aluno possui uma carga cultural de representações, vivências que estão intrinsecamente ligadas à dinâmica da prática pedagógica. Os sujeitos surdos estão inseridos em uma sociedade oralizada e a comunicação de uma forma ou de outra tem que ocorrer. Assim, a incompreensão da língua portuguesa em sua forma escrita, por uma mudança na forma como esse sujeito se apropria, compreende a si mesmo e se relaciona com o mundo ao seu redor.

O quinto trabalho, **(Em) canto de Santo: Religiosidade e Identidade no Bumba meu boi do Maranhão**, foi publicado em 2013. O texto nasceu em coautoria com Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho (UFMA) e Claudia Regina Pinto Silva, historiadora, docente das redes estadual (SEDUC/MA), ambos também professores.

Essa pesquisa chama a atenção para as toadas cantadas no Bumba meu Boi do estado do Maranhão como fator significativo para a conservação dos valores culturais afro-brasileiros e para a construção da identidade que se realiza na brincadeira do BMB, por meio do diálogo estabelecido entre religião e literatura. O trabalho traz algumas toadas ou cânticos específicos do BMB do Maranhão, os quais denotam marcas da ancestralidade africana e afro-brasileira, temática à qual a pesquisadora tem se dedicado.

Dos achados da pesquisadora 2

Destacaremos duas produções feitas de 2012 a 2022, para análise e síntese do estado da arte, realizando um mapeamen-

to dos trabalhos de Carvalho, analisando os objetos de estudos utilizados em suas pesquisas, voltados para temáticas da cultura popular, enquanto principal objeto de estudo da autora. O processo de busca dessas produções foi construído no ano de 2023, de janeiro a fevereiro, utilizando a plataforma Google acadêmico como palavras-chaves o nome completo da autora, selecionando apenas patentes desta. Utilizando como palavras-chaves o nome completo da autora, encontramos um total de 58 ocorrências. Destes resultados, conforme quadro abaixo, destacamos cinco produções mais relevantes e destacaremos dois artigos que abordam o Bumba meu Boi e a cultura popular no Maranhão, objetos de pesquisa relacionados com a tese de dissertação da autora desta produção do estado da arte.

Tabela 2	ANO
As mulheres no Bumba-Meu-Boi: saindo detrás das cortinas.	1996
Divino espírito (re)ligando Portugal/Brasil no imaginário religioso popular.	2008
As artes do Bumba-Boi: o ofício das bordadeiras e “mascareiras”	2004
O ciclo ritual do Boi do Maranhão sob a ótica da tradição e da modernidade.	1993
Matracas que desafiam o tempo: é o bumba-boi do Maranhão: um estudo da tradição / modernidade na cultura popular	1998

A primeira publicação trata-se de um artigo intitulado **As mulheres no bumba-meu-boi: saindo detrás das cortinas**,

publicado em junho de 1996. Aborda como a figura feminina era vista como “apoio” para as atividades voltadas às atividades domésticas, essenciais para o funcionamento da brincadeira do Bumba meu Boi. A partir da função de cuidados nos barracões de bumba meu boi, cabia às mulheres carregar as roupas dos brincantes, bem como os chapéus, comidas etc, demonstrando, assim, seu engajamento pela cultura popular. A autora discorre que, graças ao trabalho de algumas das mulheres, foi possível observar uma mudança de perspectiva sobre a atuação destas, nas brincadeiras de bumba meu boi, passando a protagonizar as atividades que antes eram específicas de homens.

A produção destaca que, paulatinamente, as mulheres tiveram um papel cada vez mais importante no desenvolvimento dessa manifestação folclórica, passando a ocupar lugares de destaque, o que se deve, segundo a autora, à iniciativa das primeiras mulheres que “atrás das cortinas” lutavam, embora de forma silenciosa, em um espaço onde o gênero masculino detinha o poder, o que se constituiu um “abrir de portas” para as mulheres da atualidade serem protagonistas de um dos folguedos mais emblemáticos do Maranhão.

O segundo trabalho de Carvalho, por nós destacado, é o intitulado **Matracas que desafiam o tempo: é o bumba-boi do Maranhão: um estudo da tradição / modernidade na cultura popular**. Trata-se de uma produção acadêmica sobre a cultura popular maranhense, mais especificamente sobre a tradição do Bumba Meu Boi. A autora discorre como o Bumba meu boi foi se transformando de geração em geração, ao longo dos anos. Essa obra, em livro físico, faz uma análise do BMB do Maranhão,

como manifestação da cultura popular, abordando a discussão das tradições, relacionando-as à modernidade.

A autora pontua que, mesmo em meio à modernidade, há um cuidado, no tocante à preservação de costumes e elementos principais da brincadeira. Sob uma visão analítica, a partir de dados empíricos, considera todo o percurso histórico, trazendo a origem do BMB e de que forma este vem se desenvolvendo, ao longo dos anos.

Considerada uma das mais relevantes obras sobre o BMB, discorre também acerca da trajetória de algumas brincadeiras tradicionais, como o Boi de Apolônio Melônio (Boi da Floresta) e do Boi de Maracanã, destacando a história e a dimensão religiosa / profana da brincadeira, bem como sobre o cotidiano dos brincantes e sua luta pela sobrevivência do Bumba-boi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado da arte permite um olhar amplo de tópicos para uma análise aprofundada, desenvolvendo argumentos sobre os métodos de pesquisa que estamos investigando, em relação à nossas produções acadêmicas; embora possa parecer que uma análise, em curto prazo, não produza resultados práticos, este pode se constituir como caminho inicial para uma pesquisa mais elaborada.

A análise de textos a comporem o estado da arte também nos ajuda a identificar os principais conceitos relacionados ao assunto, apontando potencialidades e dificuldades sobre determinado tema, ao mesmo tempo que possibilita o desenvol-

vimento de outros aspectos, relativos à pesquisa, contribuindo para a melhoria da investigação.

Os resultados desta pesquisa expressaram que as vozes femininas são significativas para a compreensão de temáticas relativas à cultura popular, ao gênero e uso da tecnologia, como elementos essenciais para facilitar o diálogo intercultural.

As pesquisas aqui elencadas, além de contribuírem para os estudos sobre a cultura, fomentam também a preservação da história e da memória local, razão pela qual devem ser trabalhadas em diferentes áreas, como a educação, a fim de se discutirem, na sala de aula, temas como empoderamento feminino e uso de tecnologias, entre outros que suscitam reflexões sobre a trajetória histórica e o silêncio dado à vida das mulheres, nos espaços culturais.

Destacamos, portanto, que a cultura popular, em diálogo com a educação, é importante para desenvolver uma prática docente mais contextualizada, especialmente em locais onde os saberes e fazeres relativos à cultura, a exemplo do Maranhão, possibilitam que os sujeitos compreendam os próprios modos de vida, reconhecendo seus papéis como sujeitos culturais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, s/l, v. II, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>

WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt. PDF
Acesso em 23/01/2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”.
Educ. Soc. [online], vol.23, n.79, pp.257-272, 2002.

FERREIRA, H. J. G. P. **Preconceito em rede: educação para as rela-
ções étnico raciais a partir do discurso dos usuários da internet.** 2016.

GIROUX, A. H; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica:
a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In:
MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz. (orgs.). **Currículo,
Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptis-
ta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 93 – 121.

SÁ, E. D. **Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas.** Rio
de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/%2orelato-%2orio.htm>. Acesso em: 30/01/2023.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas
do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacionais.**
Curitiba, v. 6, n.19, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** Sé-
rie estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

TELLES, Edward E. **O Significado da raça na sociedade brasi-
leira.** Tradução para o português de Race in Another America:
The Significance of Skin Color in Brazil. 2004. Princeton e Ox-
ford: Princeton University Press. (Versão divulgada na internet
em agosto de 2012).

COCO QUE TE QUERO COCO: LINGUAGENS E RELIGIOSIDADES DAS MULHERES QUEBRADEIRAS DE BABAÇU

Francisco Martins Teixeira
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem define todas as formas utilizadas pelo ser humano para se comunicar, tendo como objetivo representar pensamentos e sentimentos, assim como os saberes historicamente acumulados e suas religiosidades, enquanto maneira objetiva de manifestar a espiritualidade e cultuar o sagrado. Segundo Barbosa (2019, p. 5), nas quebradeiras de coco, esses aspectos culturais aparecem nos “cânticos, cantigas, versos de trabalho, poesias e orações” que resultaram do cotidiano cultural dessas mulheres, desde quando estas começaram a se reunir para coletar e quebrar coco babaçu.

Destaca-se que as mulheres quebradeiras de coco babaçu constituem a categoria foco de nossa pesquisa, com recorte específico nas linguagens e religiosidades que caracterizam seu modo de vida, suas tradições e expressões artísticas. Assim, efetuamos um levantamento das pesquisas realizadas e publicadas em repositórios e catálogos, relativas ao recorte citado e à categoria mulheres quebradeiras de coco.

A título de informar e situar sobre o caminho que percorremos, no levantamento das informações que aqui apresentamos, traçamos, inicialmente, um quadro descritivo da pesquisa que efetuamos até definirmos os trabalhos mais relevantes e focais, em face dos descritores selecionados para efetuar nossa busca, a saber: mulheres, quebradeiras de coco, linguagens e religiosidades. Vencida a exposição da etapa descritiva, passamos para a segunda, abordando analiticamente cada uma das oito dissertações, assim como a tese e o artigo que elegemos como mais significativos e dialogais com nosso objeto de pesquisa, para realizar nossas considerações conclusivas.

Para os efeitos da pesquisa, correspondente aos descritores ou palavras-chave, priorizamos as seguintes bases ou repositórios de artigos, dissertações e teses: “Google Acadêmico”; “Catálogo de Teses e Dissertações CAPES”; “SciELO Brasil”; “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e focamos a busca no intervalo dos dez últimos anos, 2013 a 2022. Destarte, dispomos a seguir os resultados preliminares obtidos até a última busca, efetuada no dia 19 de fevereiro de 2023, oportunidade em que confirmamos os dados anteriormente obtidos.

Na busca por “mulheres quebradeiras de coco babaçu, linguagens e religiosidades”, no portal “Google Acadêmico”, os resultados obtidos, envolvendo artigos, dissertações e teses, somaram 317. Em face deste resultado, relativamente alto, procedemos a uma pré-seleção, ano a ano, utilizando como critério de escolha os trabalhos que, além do descritor “mulheres quebradeiras de coco”, agregassem um dos outros dois termos, “linguagens” ou “religiosidades”, alcançando nesta triagem os

quantitativos anuais, dispostos no quadro abaixo, totalizando 43 trabalhos.

Quadro 1 - Resultado da triagem preliminar no Google Acadêmico

Nível	Categoria	Anos									
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Mestrado	Acadêmico	1	2	3	2	3	4	2	2		2
	Profissional			1				1	1	1	
Doutorado	Tese	3	1		2	1	3				
Lato senso	Artigo		1		1		1		2	2	1

Fonte: Os autores, 2023.

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES ocorreu de duas formas, distribuídas em quatro níveis. No nível um da primeira forma, buscamos por “Mulheres quebradeiras de coco babaçu” AND “Linguagens” AND “Religiosidades”, resultando em zero registro. Posteriormente, retiramos o descritor “Linguagens” e o resultado também foi zero registro, o mesmo ocorrendo ao retirar o descritor “Religiosidades” e manter “Linguagens”. Por fim, no quarto nível, mantivemos apenas o descritor “Mulheres quebradeiras de coco babaçu”, alcançando 11 registros no geral, sendo apenas 3 dentro do decênio 2013 a 2022.

Ainda no mesmo catálogo da CAPES, procedemos a uma segunda forma de pesquisa que consistiu apenas na supressão do termo “Mulheres” e na busca por “quebradeiras de coco ba-

baçu” AND “linguagens” AND “religiosidades”. Novamente, só obtivemos resultados além do zero quando o descritor foi resumido a “quebradeiras de coco babaçu”, resultando em 62 trabalhos acadêmicos no geral, sendo 27 destes relativos ao período dos anos 2013 até 2022, conforme numérica e categoricamente distribuídos, no quadro a seguir, com a ressalva de que 6 das 17 dissertações de mestrado acadêmico quantificadas não têm publicação autorizada pelos autores, o que resultou em apenas 11, disponíveis para triagem final.

Quadro 2 - Resultado da triagem preliminar no catálogo da CAPES

Nive	Categoria	Anos									
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Mestrado	Acadêmico	1	3	2	4	1	2		2	2	
	Profissional	1	1		2				1	1	
Doutorado	Tese	1				1			1		1

Fonte: Os autores, 2023.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca por “Mulheres quebradeiras de coco babaçu, linguagens e religiosidades” apontou zero registro. No entanto, a retirada dos descritores “linguagens” e “religiosidades” resultou em 15 trabalhos encontrados, sendo 9 dentro do decênio 2013 - 2022.

Finalmente, a busca por “quebradeiras de coco babaçu” AND “linguagens” AND “religiosidades”, efetuada no site “SciELO Brasil”, apontou zero resultado, obtendo-se igual resultado ao alternar “linguagens” e “religiosidades” com “quebradeiras

de coco babaçu”. Apenas esse último descritor apontou 3 resultados, mas apenas 2 dentro do decênio em tela.

Quadro 3 - Resultados da busca na “BDTD” e no site SciELO Brasil

Portais	Categoria	Anos									
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
BDTD	Dissertações		1						1	3	1
	Teses				2						
SciELO	Artigos		1			1					

Fonte: Os autores, 2023.

Não obstante as pesquisas selecionadas, há que se destacar o grande número de dissertações e teses que abordam a dimensão histórica da organização social e política das quebradeiras de coco, especialmente no que concerne à luta que resultou na fundação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) e na promulgação da “Lei do Babaçu Livre”, em vários municípios do Norte e Nordeste com ocorrência de babaçuais. No caso maranhense, o primeiro município a reconhecer a importância do babaçal livre foi Lago do Junco, no ano de 1997, como afirma Passos (2018). Posteriormente, a luta das quebradeiras levou outros municípios do estado a promulgarem leis assegurando o livre acesso delas aos babaçuais (Araújo Junior; Dmitruk; Moura, 2013).

É mister destacar que as leis que asseguram os babaçuais livres, para as mulheres quebradeiras de coco, como um resultado objetivo de suas organizações, lutas e incidências no campo

político, não são observadas como deveriam. Sobre esse quadro situacional, Linhares (2016, p. 257) afirma:

Somente a aprovação da Lei não foi (não é) suficiente para evitar as ações predatórias de fazendeiros contra os babaçuais, especialmente pela omissão dos órgãos públicos responsáveis pela fiscalização e observância do cumprimento da Lei, esta ação depende hoje fundamentalmente das *quebradeiras de coco*, elas que fazem a fiscalização e a denúncia, mas a impunidade tem vigorado.

Denota-se que as mulheres quebradeiras de coco são protagonistas de uma luta árdua e constante contra o avanço de práticas predatórias e nocivas ao seu habitat e modo tradicional de viver. Mulheres que sintetizam um exemplo de inserção¹ e resistência na defesa de tudo que não pode ser reduzido ou entendido apenas como seus interesses, mas um modo de viver ancestral que encerra um profundo diálogo de coexistência e interação com os babaçuais, em uma relação em que cada palmeira de babaçu tem status de mãe, numa dimensão de sacralidade que se manifesta nos cantos, nos discursos, na religiosidade das quebradeiras de coco, “haja vista que cânticos, cantigas, versos de trabalho, poesias e orações faziam parte do cotidiano dessas mulheres, quando se reuniam em grupos para praticarem a coleta e a quebra do coco” (Barbosa, 2019, p. 5).

Nesse íterim, ressaltamos que, salvo ter escapado às buscas que efetuamos, a religiosidade das quebradeiras de coco babaçu, ao menos tratada diretamente, mostra-se ausente, nas pesquisas que encontramos. Não obstante, é uma dimensão

1 É a tomada de decisão, no sentido da intervenção no mundo (FREIRE. In: TV PUV, 2013).

da existência que se faz presente nas lutas e nas diversas manifestações culturais, pois está ligada à vida, ao espaço, ao local de existência e tudo que ele contém e representa. Bernardi e Castilho (2016, p. 746) afirmam que “a religiosidade constrói um universo de reflexão todo especial na vida seja individual ou social por envolver um contrato, em que o elemento esperança e sentido da vida são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano em sua trajetória terrestre”. Assim, a religiosidade perpassaria transversalmente todas as relações e experiências humanas na vida em sociedade, mesmo daquelas pessoas que se autodeclaram descrentes.

Concluída essa primeira etapa de levantamento, nos portais e sites de busca, os resultados somaram 10 artigos, 44 dissertações de mestrado acadêmico, 10 de mestrado profissional e 16 teses de doutorado. Em face de tais números, partimos para a etapa de definição dos trabalhos mais significativos e relevantes, para efeitos analíticos, em sintonia com nosso objeto de pesquisa – linguagens e religiosidades das mulheres quebradeiras de coco babaçu.

O procedimento que adotamos para tal definição deu-se a partir da leitura do resumo e levantamento das palavras-chave de cada uma das teses, dissertações e dos artigos encontrados, destacando aquelas pesquisas notadamente relacionadas às quebradeiras de coco babaçu. Também observamos a área de concentração dos trabalhos, priorizando aqueles relativos à educação, sem descartar outras áreas do conhecimento.

Para efeitos analíticos das pesquisas selecionadas, realizamos uma triangulação entre os títulos e palavras-chave de cada

uma, de forma a organizá-las por categorias de análise, a partir de descritores comuns ou aproximados, presentes nos respectivos títulos, chegando assim ao seguinte resultado.

Quadro 5 - Categorias de análise nas pesquisas selecionadas

Categorias de análise	Ocorrência das categorias			
	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Tese	Artigo
Memórias, narrativas e saberes	2	1		
Gênero e maternalismo	1	1	1	
Cânticos, discurso e ideologia	2			1
Identificação, identidade coletiva	2			
Cultura popular e tradicionalidade, resistências e modos de vida	2	1	1	

Fonte: Os autores, 2023.

Sobre o quadro acima, destacamos que a soma das ocorrências das categorias não reflete o número de trabalhos analisados – no caso, oito dissertações, uma tese e um artigo – mas sim o número de pesquisas em que cada ocorrência aparece, conforme ficará evidenciado, a partir deste ponto, com a análise de cada pesquisa, à luz das categorias de análise a que foram vinculadas, em nosso exercício de catalogação.

Dentro da categoria **memórias, narrativas e saberes** destacamos a pesquisa “Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão: gênero, memória e ensino de história”, defendida por Jean Carlos Silva Cunha, no ano 2020, junto à Universidade Re-

gional do Cariri – CE, na modalidade de mestrado profissional em História. Nessa mesma categoria, trazemos as pesquisas: “A tradicionalidade, memória e saberes das quebradeiras de coco babaçu, na Reserva Extrativista de Ciriaco/MA”, de autoria de Lilian Rolim Figueiredo, defendida em 2021, junto ao programa de mestrado profissional em Formação em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, em Imperatriz. Por fim, destacamos a pesquisa “As filhas das palmeiras de coco babaçu: memórias e resistências nos modos de vida de quebradeiras de coco de São Miguel do Tocantins/TO”, defendida em 2021, por Juscelino Laurindo dos Santos, junto ao programa de pós-graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins.

De início, salientamos que são três dissertações recentes, fator que aponta o interesse, bem como a riqueza histórica das possibilidades de pesquisa que guardam a categoria das mulheres quebradeiras de coco babaçu, inclusive nos muitos desafios que enfrentam, conforme aponta Cunha (2020). Em sua dissertação, o autor salienta a situação existencial das quebradeiras de coco, na medida dos desafios a que esta atividade tradicional vem sendo submetida, “trazendo fissuras internas e externas que desmotivam e desestruturam sua atuação social e política”, uma situação que é agravada por um processo de violência simbólica e estrutural que ameaça até as políticas já conquistadas pela categoria.

Como enfrentamento dessa situação, Cunha (2020) defende um ensino de história crítico e inclusivo que envolva as histórias, as narrativas das mulheres quebradeiras de coco, em face de questões importantes que tais temáticas possibilitam, para

debater no ambiente escolar, inclusive no que concerne à força de continuarem na lida da quebra do coco, em paralelo ao enfrentamento de diferentes batalhas. De acordo com o autor, as narrativas das mulheres quebradeiras, levadas à sala de aula, podem favorecer o entendimento da sua situação existencial, dando-lhes maior visibilidade, no âmbito da educação formal, bem como compreendê-las através das experiências do passado e das ações exercidas no presente.

Na dissertação “A tradicionalidade, memória e saberes das quebradeiras de coco babaçu na Reserva Extrativista de Ciriaco/MA”, Figueiredo (2021), além de aspectos que serão salientados em outra categoria de análise, oferece importante contribuição ao “estabelecer uma relação entre memória coletiva e os saberes das quebradeiras de coco”. Memórias guardadas não como coisas passadas e inertes, mas como pontos de reflexão “como forma de repensar e refazer experiências do passado”, bem como manter a identidade das “práticas tradicionais e passá-las para as próximas gerações”.

Segundo a autora, um dado importante, relativo a esse recorte, em sua pesquisa, foi entender que, na memória das quebradeiras, estão guardadas não só a tradicionalidade de seus fazeres mas também de suas lutas e resistências. Uma memória que, mais que pessoal, é coletiva. Assim, mesmo em face das lembranças e opiniões dos integrantes do grupo, dada a liberdade individual de cada pessoa, o que prevalece como *ethos* de sustentação do grupo é a memória coletiva que “está relacionada com as condutas sociais”.

Finalizando a categoria de análise em tela, trazemos a dissertação intitulada “As filhas das palmeiras do coco babaçu: memórias e resistências nos modos de vida de quebradeiras de

coco de São Miguel do Tocantins/TO”. Nesta pesquisa, Santos (2021) frisa que as narrativas das mulheres sobre a lida da quebra do coco babaçu o levaram a “refletir sobre a cultura e as relações que surgem a partir do trabalho das quebradeiras de coco nos babaçuais”.

De acordo com Santos, as narrativas revelam também os sentimentos que as mulheres quebradeiras têm e guardam pelas palmeiras de babaçu, sentimentos que brotam especialmente das experiências vividas coletivamente. Nesse interim, as palmeiras são “um símbolo potente de resistência e de afeto”, bem como de manutenção das tradições, na medida em que os saberes são passados de uma geração a outra, o que inclusive encontra eco na pesquisa de Figueiredo (2021), conforme mencionamos em parágrafos anteriores.

Destacamos que as três dissertações analisadas até aqui são muito mais ricas em contribuições epistemológicas, por isso referências a elas não se esgotam aqui, dado que voltarão a ser objeto de, pelo menos, mais uma das categorias formuladas para análise, a exemplo da dissertação de Cunha (2020), que volta a ser destacada na próxima categoria.

Gênero e maternalismo é a segunda categoria que trazemos para análise. Além de revisitar Cunha (2020), trazemos a dissertação “Quebradeiras de coco babaçu no Médio Mearim, Estado do Maranhão: (re)construindo identidades e protagonizando suas histórias em defesa de patrimônios coletivos”, de Anny da Silva Linhares, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em Agriculturas Familiares, da Universidade Federal do Pará. Destacamos também a tese “Mulheres do babaçu:

gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão”, defendida por Viviane de Oliveira Barbosa, em 2013, na Universidade Federal Fluminense, no programa de pós-graduação em História.

Na exposição de sua tese, Barbosa (2013) inclui as relações de gênero e trabalho e o maternalismo entre os eixos básicos e complementares da sua investigação. No que diz respeito à questão de gênero, a autora aponta que esse é um aspecto presente na pauta da organização das quebradeiras de coco, sendo manifestado nas memórias de suas lutas, em que o protagonismo e a resistência feminina delas, em face das violências sofridas, são um aspecto agregador.

Esse dado não significa que os homens não sejam presentes ou não se envolvam, mas que, na luta por seus direitos, as quebradeiras constituíram uma “divisão sexual do trabalho de guerra”, na qual elas e os homens desempenham papéis diferenciados, mas estrategicamente complementares, que poriam em dúvida os próprios discursos que apontam para o que seriam as atribuições laborais masculinas e femininas, dado que, na prática, se misturam num emaranhado tanto flexível quanto complexo. Sobre esse cenário, Barbosa (2013, p. 248) afirma:

De fato, há, sobretudo nos discursos, uma divisão sexual e mesmo etária que envolve as relações de trabalho nesse universo camponês. Esta divisão sugere que crianças (meninos e meninas) e mulheres quebram o coco, ao passo que os homens, jovens e adultos, não o fariam. Como se observou, essas divisões claras e distintas podem ser observadas muito mais no nível dos discursos e representações do que na esfera da experiência e das múltiplas práticas sociais, particularmente, aquelas que se relacionam às definições do que seria “ser mulher” e “ser homem”.

Da tese de Barbosa (2013), no que concerne às relações de gênero, no contexto das comunidades de quebradeiras de coco babaçu, o que nos parece evidenciar-se é um cenário mais para o equilíbrio e companheirismo entre homens e mulheres do que para supremacia de um gênero sobre o outro, dado que os papéis sociais, mesmo que nos discursos estes sejam demarcados, na prática cotidiana, por força das lutas, da organização e da sobrevivência, misturam-se, muito embora a quebra do coco propriamente dita seja efetuada predominantemente pelas mulheres.

Neste cenário, é interessante a contribuição de Cunha (2020); em sua dissertação, o autor chama a atenção para os muitos estudos já realizados e disponíveis, no campo da história cultural, que têm as mulheres como temática, com enfoque na categoria gênero. Reconhece que essas pesquisas têm contribuído muito para visibilizá-las e colocá-las no merecido lugar de protagonismo histórico que sempre ocuparam; ressalta, porém, que a prática da quebra do coco babaçu, no interior do estado do Maranhão “ainda é pouco reconhecida”, o que apontaria para necessidade de políticas públicas e outras iniciativas de reconhecimento do valor profissional e cultural das quebradeiras, na real grandeza dessa atividade laboral campesina, ainda “percebida como um trabalho inferior”.

Além deste destaque, no tocante às relações de gênero, Barbosa (2013) também salienta a dimensão do “maternalismo”, para definir ou ilustrar a relação que as quebradeiras de coco estabelecem com as palmeiras de babaçu. Para elas, não é uma árvore, não é uma palmeira simplesmente, mas uma ama de leite que lhes auxilia na maternidade e no sustento da família.

Essa dimensão é bem ilustrada por Da Silva (2021, p. 91), quando aponta: “podemos identificar a presença, quase que majoritária de metáforas, classificadas como de personificação, como palmeira é uma pessoa, palmeira é uma mãe e palmeira é uma vítima”. Nessa linha, é bem ilustrativo também o que diz Linhares (2016, p. 255), ao afirmar:

É no dia-a-dia de trabalho que a quebradeira mantém e edifica sua relação com a natureza, tornando-a parte de si próprio numa dinâmica que transpõe o tripé ‘mulher, palmeira e fruto’ para ‘mãe, filha e vida’ [...]. No imaginário das quebradeiras, a palmeira é a “mãe” que provem a necessidade de seus filhos, sendo portanto um recurso de uso comum, *‘de todos aqueles que precisam, independentemente se está localizada numa área livre ou privada’*.

Esse sentimento de simbiose maternal, forjado da relação existencial com as palmeiras de babaçu, resulta que as quebradeiras levam para suas lutas a própria maternidade, posto que ser mãe e dar sustento aos filhos está intimamente ligado à preservação dos babaçuais.

Em face das pesquisas em tela, nos parece que as mulheres quebradeiras de coco evidenciam um movimento histórico de posturas críticas que, por força da necessidade de se organizarem e lutarem para defender a permanência do direito de livre acesso aos babaçuais, oportunizou e oportuniza a elas uma tomada de consciência do seu lugar na história, não como consequência de determinações imutáveis, mas como mecanismo passivo de enfrentamento e mutação para relações de gênero mais equitativas.

Na terceira categoria de análise, **cânticos, discurso e ideologia**, trazemos duas dissertações de mestrado e um artigo. A primeira dissertação é “Metáforas do Babaçu: conceptualiza-

ções metafóricas sobre o extrativismo do babaçu em cânticos”, de Mariana Lima da Silva (2021), defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal.

Nessa dissertação, a autora, utilizando-se do arcabouço teórico da “Linguística Cognitiva”, buscou evidenciar como as palmeiras de babaçu são metaforicamente reconhecidas e manifestadas nos cantos das mulheres “As Encantadeiras”. Para tanto, firmou-se em três objetivos, o primeiro voltado a identificar os “*frames*³ metafóricos” presentes nos cantos e discursos que aludem ao extrativismo do babaçu, o segundo em levantar as “expressões linguísticas metafóricas e os frames que identificam as ‘metáforas conceptuais’” e o terceiro para discutir como as metáforas manifestadas nos discursos refletem o contexto sociocultural das quebradeiras.

No corpus da análise dos cantos entoados pelas “Encantadeiras”, a autora identifica metáforas de “personificação”: “palmeira é uma pessoa”, “palmeira é uma mãe”, “palmeira é uma vítima”; de “símbolo econômico”: “babaçu é fonte de renda”; de conflito: “babaçu é guerra”, além de metáforas que remetem ao aspecto religioso, como “palmeira é uma santa”.

Dado nosso objeto de interesse ser a linguagem e religiosidade das mulheres quebradeiras de coco, a pesquisa de Silva

2 Grupo musical formado por oito mulheres quebradeiras dos estados do Piauí, Maranhão, Pará e Tocantins, que entoam cantos com a marcação sonora do marrete e do machado, enquanto quebram cocos (Silva, 2021).

3 Um termo geral para se referir ao conjunto de conceitos conhecidos na literatura como: “esquema”, “script”, “cenário”, “andaime ideacional”, “modelo cognitivo” ou “teoria popular” (Fillmore, 2006, p. 373 apud Vereza, 2013, p. 114).

(2021), além de informações e dados relativos ao campo linguístico, apresenta uma análise acerca do conteúdo metafórico dos cantos entoados pelas “Encantadeiras”, na medida que as letras refletem e publicizam suas lutas, angústias, conquistas, além de personificarem as palmeiras e o coco babaçu de características humanas, inclusive de relação com o sagrado.

Outro trabalho que apresenta uma análise do canto das “Encantadeiras” é o artigo “O canto e a vida das quebradeiras de coco do Maranhão”, de Raimundo Lima dos Santos, doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Este trabalho foi publicado em 2021, na revista “Oficina do Historiador”.

Da análise dos cantos, destacamos os aspectos econômicos, políticos e culturais. A linha dos aspectos econômicos alude aos produtos *in natura* ou manufaturados, oriundos do coco babaçu, bem como as relações de sujeição e desigualdades a que as mulheres quebradeiras são submetidas, tanto na comercialização dos seus produtos quanto nas dificuldades de acesso, pois “as terras cobertas por babaçuais, lagos e rios nem sempre foram ‘terras prometidas’. Os conflitos com fazendeiros e grileiros impedia essa paz”.

Relativo aos aspectos políticos, Santos (2021) pontua que os cantos das “Encantadeiras” expressam anseio de transformações sociopolíticas de possível ocorrência, em longo prazo, especialmente aqueles relativos à construção de uma sociedade mais justa e igualitária em oportunidades e direitos e, por outro lado, “tratam dos problemas mais imediatos da política local ou regional”, como o clientelismo político do qual são alvo, espe-

cialmente nos períodos eleitorais, bem como da necessidade de não desistirem e permanecerem na luta.

Em resumo, no aspecto cultural, aparece forte a luta pelo fortalecimento da identidade de mulheres que são fortes e não estão mais passivas ao julgo do machismo. Neste ínterim, Santos (2021, p. 8) lembra:

Elas tiveram que enfrentar um grande obstáculo cultural: o medo. O medo do marido, do preconceito da comunidade, o medo da violência física dos fazendeiros, o medo de fracassar. O canto ‘Sem medo de ser mulher’, diz que a luta não é só dos homens, mas é preciso deixar de ter medo de ser mulher. Para a canção, se as mulheres não se libertarem desse sentimento negativo, desse senso de inferioridade, o movimento não terá a mesma força.

Do nosso lugar, o canto das “Encantadeiras”, em face da dissertação e artigo acima destacados, aponta para a força que a linguagem, na dimensão artístico-literária, tem para reverberar e ilustrar de sentido poético uma luta, uma história, uma categoria social tão marcada por sofrimentos, perseguições e falta da devida importância social e reconhecimento.

Ainda correspondendo à categoria cânticos, discurso e ideologia, trazemos a dissertação “Elas por elas. A imagem da mulher no discurso das quebradeiras de coco babaçu no sertão baiano: identificação, transgressão e transmutação”, defendida em 2016 por Girleide Ribeiro Santos Cunha, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA.

Em seu trabalho, a autora faz uma abordagem do discurso das quebradeiras de coco babaçu, no sertão baiano, em busca de

identificar a imagem que essas mulheres constroem ou têm de si mesmas, no contexto interpelativo da ideologia dominante. Destaca que o fato de serem mulheres, oriundas do seio rural, caricaturadas pela “ideologia dominante”, por meio das novelas e programas de humor, como “desprovidas de formação e beleza”, não as intimida; pelo contrário, é onde afirmam sua identidade. São Mulheres que não se permitem enquadrar e subjugar, são fortes e lutadoras, muito embora o peso da “ideologia dominante” não negue suas marcas, conforme Cunha (2016, p. 92) evidência, ao afirmar:

A imagem da mulher construída no discurso das quebradeiras de coco babaçu no sertão baiano revela marcas de conservação das ideologias dominantes presentes nas Formações Discursivas, porém, apresentam pontos de conflitos no cenário destas formações Discursivas, manifestando, assim, um caráter de emancipação da figura desta mulher.

Alude o autor que, embora os discursos das quebradeiras aqui e ali se identifiquem com a “ideologia dominante”, o que, no nosso entendimento, é inevitável, dada nossa condição de seres sociais, inseridos num tempo histórico, carregado de uma materialidade objetiva que influencia ou até determina o que somos, pensamos e defendemos, também “são caracterizados pela resistência, pela rebeldia em relação à matriz dos sentidos que dizem o que é ser mulher”.

Embora Cunha (2016) não faça menção ao termo, notamos que a questão de gênero é transversal na sua dissertação, uma vez que, nas análises discursivas que apresenta do ser mulher quebradeira, ele identifica a presença dos papéis tradicionais de doméstica, dona de casa, responsável pelas atividades do lar.

Na quarta categoria, **identificação e identidade coletiva**, trazemos duas dissertações: “As quebradeiras de coco babaçu e suas metamorfoses discursivas”, defendida em 2021 por Edson Sousa da Silva, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal e novamente a dissertação de Linhares (2016).

Na sua dissertação, Da Silva (2021) analisa a constituição da identidade das quebradeiras, a partir de registros em Atas, Estatutos Sociais do MIQCB⁴, da AMTQC⁵ e do AMTR⁶, e finaliza apontando para duas conclusões bem interessantes.

A primeira aponta para o movimento de adequação das quebradeiras de coco aos marcos legais do Estado, com a finalidade de conquistar a personalidade jurídica para as suas organizações de classe e, assim, poder acessar recursos de eventuais programas de financiamento e outras políticas públicas. Assim, o “Aparelho Ideológico do Estado⁷” impõe seu aparato de regras, em uma perspectiva na qual as organizações das quebradeiras passam a exigir de suas associadas a adequação a tais regras, a fim de poderem firmar sua identidade jurídica.

No entanto, essa adequação, não ocorre de forma acrítica; trata-se de um movimento estratégico no qual as mulheres não renunciam à sua categoria, mas, ao passo que adquirem iden-

4 Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu.

5 Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais Quebradeiras de Coco Babaçu do Município de São Luís Gonzaga.

6 Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

7 Uma série de realidades que se apresentam ao observador na forma de instituições separadas e especializadas: AIE religiosa, AIE escola, AIE família, AIE de informação etc. (Althusser, 197).

tidade jurídica, em paralelo se afirmam na sua identidade de “quebradeiras de coco babaçu”.

A segunda conclusão do autor liga-se ao movimento temporal de constituição da identidade das mulheres do babaçu como quebradeiras de coco. Assim, aponta três momentos: o primeiro, oriundo da influência e relação com os sindicatos rurais e a ascensão dos novos movimentos sociais, especialmente nos anos 80 até meados dos anos 90 do século passado; o segundo, da delimitação da identidade, ao fazer objetivo da quebra do coco, quando assumem ser “quebradeiras de coco”; e o terceiro, relativo ao debate das questões de gênero de que, inclusive, já tratamos, enquanto categoria específica.

Esses movimentos de constituição da identidade, salientados por Da Silva (2021), também são trabalhados por Linhares (2016). Em sua dissertação, o autor destaca que, após as lutas encampadas no final dos anos 80 do século passado, pela não derubada das palmeiras e pelo direito à terra, as mulheres quebradeiras passaram a se organizar para reivindicar os direitos relativos ao reconhecimento dos seus modos de “ser”, “fazer” e “viver”.

Esses modos são ilustrados com registros fotográficos, com os quais o Linhares destaca experiências sociais significativas das quebradeiras, bem como das músicas compostas e cantadas por essas mulheres, conforme fica bem caracterizado, quando afirma (2016, p. 255):

O canto das quebradeiras revela a militância política dessas extrativistas, que ganha forma já nas ‘práticas sociais’ relativas ao acesso e uso comum das palmeiras, nas cotidianas rodas de quebra de coco onde os problemas comunitários são compartilhados, no grito coletivo em defesa das palmeiras.

Ora, a identidade de qualquer categoria social resulta de uma construção que perpassa e atinge toda pessoa, no seio da coletividade onde nasce e cresce. Assim, cada pessoa é uma síntese do meio onde habita e por ele é habitada nos costumes, nas crenças e por todo acervo cultural que lhe dá sentido existencial (Machado, 2003). Nesse ínterim, as mulheres quebradeiras de coco são uma aula de resistência, insistência e resiliência no seu modo de viver, fazer e ser, sendo que nestas dimensões existenciais estabelecem e afirmam sua identidade coletiva e cada uma, em particular, a identificação de mulher que traz enraizada em seu gênero, o orgulho de ser quebradeira de coco babaçu.

Nossa quinta e última categoria de análise é **cultura popular e tradicionalidade, resistências e modos de vida**. Nela trazemos a dissertação “Sou quebradeira São João: as mulheres brincantes de Bumba meu Boi em Igarapé dos Índios, Zé Doca, Monção – Maranhão”, de Maria Antônia de Oliveira Souza, defendida em 2022, na Universidade Federal de Goiás, no programa de pós-graduação em Antropologia social e, novamente, a tese de Barbosa (2013) e as dissertações de Figueiredo e Silva, ambas de 2021.

Na sua dissertação, Souza (2022) aponta que seus objetivos foram compreender o modo de vida das quebradeiras de coco, em seu *locus* existencial, como se organizam em comunidade e seus saberes ancestrais. Assim, afirma que “quebrar o coco é um saber ancestral, passado de mãe para filha envolto aos ideais de igualdade e solidariedade” e deste fazer resultam como produtos: azeite, abanos, cofos, carvão, adubo, alimento, ou seja, a vida em existência.

Embora Souza (2022) destaque que, na vida das quebradeiras, “todo tempo é tempo e lugar do coco”, há um tempo de pausa, o qual as mulheres reservam para reverenciar o sagrado. É nessa pausa que surge o Bumba meu boi que, conforme afirma o autor, “é atravessado pela fé, pela devoção aos santos católicos, e pela crença nos encantados, realizando um amálgama de diferentes religiões e reafirmando o lugar do boi na construção da identidade local”.

É provável presumir, desta afirmação de Souza, que a religiosidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu, para além do contexto em que realizou sua pesquisa, é também caracterizada por essa riqueza sincrética, na qual toda a natureza, especialmente as palmeiras de babaçu, são reconhecidas como sagradas, conforme destaca Silva (2021, p. 93), ao afirmar:

Faz-se bastante presente nos cantos a adoção de certas formações discursivas, como a religiosa, possível de ser observada pela metáfora palmeira é uma santa, revelando aspectos específicos de devoção, crença à palmeira do babaçu, sempre ancorado no viés histórico e social das quebradeiras de coco.

É perceptível que, dentre os traços fortes que animam e justificam a luta das mulheres quebradeiras de coco, está a defesa de suas tradições e seu arcabouço cultural. A defesa daquilo que faz delas o que de fato são e sem o quê perderiam sua identidade e a própria existência, como categoria.

Daí resulta, provavelmente, a centralidade de suas movimentações e lutas sociais em defesa dos patrimônios coletivos e culturais, pois resistir é a única forma de manter vivo o seu modo de vida. Assim, preservar e garantir o livre acesso aos ba-

baçuais, lutar pela terra e por políticas públicas de fomento ao extrativismo, igualdade de gênero e étnico-racial (Barbosa, 2013) são, dentre outras, bandeiras fortes das mulheres quebradeiras, posto que também é o que define sua tradicionalidade, conforme nos ajuda a entender Figueiredo (2021, p. 106), quando diz que as mulheres quebradeiras

Se autodefinem enquanto comunidade tradicional por entenderem que o seu saber fazer está sempre ligado ao território, a tradicionalidade e a preservação ambiental. O território é o local em que o sujeito vive suas experiências e a preservação ambiental é o valor que se dá ao território e aos recursos dele extraído.

Dado que a preservação ambiental é hoje, mais que nunca, uma necessidade que mobiliza a comunidade científica e reivindica atitudes objetivas de todos os países, na linha do combate à devastação da fauna e flora, em todo o planeta, as mulheres quebradeiras de coco babaçu figuram entre as categorias de vanguarda histórica, em práticas sustentáveis de relação com a natureza, para garantir o autossustento, bem como de lutas pela preservação ambiental, em face das agressões ao seu *habitat* e modo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse texto anunciando que a sua primeira parte se destinaria à descrição do caminho de pesquisa percorrido, até a definição dos trabalhos acadêmicos que comporiam a base para nossas análises que, por sua vez, seriam o objeto da sua segunda parte e, assim, acreditamos ter feito até aqui. Agora,

pontuamos algumas percepções, à guisa de encerrar, ainda que momentaneamente, nossas reverberações sobre o tema.

Acreditamos ser notório que, embora tenhamos definido cinco categorias, tendo como premissa ordenar, de forma lógica, nossa análise, todas as dissertações, bem como a tese e o artigo analisado, se entrecruzam por todas as categorias, destacando principalmente aspectos relativos a lutas, organizações e resistências das mulheres quebradeiras de coco, em defesa do seu modo de vida.

Inferiu-se, assim, que as dimensões da linguagem e da religiosidade perpassam transversalmente todas as pesquisas analisadas, com destaque mais objetivo para a linguagem, o que denota um campo promissor e aberto para aprofundamento de pesquisas nestas duas dimensões, que compõem o universo objetivo e simbólico das quebradeiras de coco.

Mulheres que, mais que quebrarem o coco, querem o coco como símbolo de vida, de resistência, do fruto que lhes garante o pão e caracteriza o comprometimento delas com o equilíbrio e preservação ambiental. Mulheres que querem o coco com respeito e com o amor pelas palmeiras que lhes servem gratuitamente e que inspiram a pesquisa por nós proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do Estado. 1970. Disponível e: <https://www.marxists.org/portugues/althusser/1970/06/aparelhos.htm>. Acesso em 5 mar. 2023.

ARAÚJO JUNIOR, M. E.; DMITRUK, E. J.; MOURA, J. C. C. A Lei do Babaçu Livre: uma estratégia para a regulamentação e a proteção da atividade das quebradeiras de coco no Estado do Maranhão. Sequência (Florianópolis), p. 129-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/44nGKb4kHnHj47kgkM-nSnCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2023.

BARBOSA, V. O. A economia moral das quebradeiras de coco babaçu. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. Civilização ou barbárie: o futuro da humanidade. Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/imagens/trabalhos/trabalho_submissaoId_1510_15105ccaof02a594a.pdf. Acesso em 4 fev. 2023.

BARBOSA, V. O. Mulheres do babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão. Orientadora: Suely Gomes Costa. 2013. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/183>. Acesso em 28 jan. 2023.

BERNARDI, C. J; CASTILHO, M. A. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. Interações (Campo Grande), v. 17, p. 745-756, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5D44rZBWRJ5d8YcP4GP83H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 fev. 2023.

CUNHA, G. R. S. Elas por elas. A imagem da mulher no discurso das quebradeiras de coco babaçu no sertão baiano: identificação, transgressão e transmutação. Orientadora: Carla Luzia Carneiro Borges. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras

e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606687. Acesso em 28 jan. 2023.

CUNHA, J. C. S. Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão: gênero, memória e ensino de história. Orientador: Cícero Joaquim dos Santos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História, Departamento de História, Universidade Regional do Cariri, Ceará, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601642/2/QUEBRADERAS%20DE%20COCO%20BABAC%cc%a7U%20DO%20MARANHA%cc%83O%3a%20GE%cc%82NERO%2c%20MEMO%cc%81RIA%20E%20ENSINO%20DE%20HISTO%cc%81RIA%20-%20TEXTO.pdf>. Acesso em 18 fev. 2023.

SANTOS, R. L. O canto e a vida das quebradeiras de coco do Maranhão. *Oficina do Historiador*, v. 14, n. 1, p. e40969-e40969, 2021. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/oficinadohistoriador/article/view/40969/27251>. Acesso em 22 fev. 2023.

FIGUEIREDO, L. R. A tradicionalidade, memória e saberes das quebradeiras de coco babaçu na Reserva Extrativista de Ciriacoma. Orientadora: Betânia Oliveira Barroso. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologias, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

LINHARES, A. S. Quebradeiras de coco babaçu no Médio Meirim, Estado do Maranhão: (re)construindo identidades e protagonizando suas histórias em defesa de patrimônios coletivos.

Orientadora: Noemi Sakiara Miyasaka Porro. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4177034. Acesso em 28 jan. 2023.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, p. 51-73, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552003000500004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Y7KdVD3kD5NKdmjQJCWtkYS/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

PASSOS, C. Do coco babaçu à emancipação: o poder das quebradeiras do Maranhão. *News & Events*. 2018. Disponível em: <https://landportal.org/pt/news/2018/08/do-coco-baba%C3%A7u-%C3%A0-emancipa%C3%A7%C3%A3o-o-poder-das-quebradeiras-do-maranh%C3%A3o>. Acesso em 3 mar. 2023.

SANTOS, J. L. As filhas das palmeiras do coco babaçu: memórias e resistências nos modos de vida de quebradeiras de coco de São Miguel do Tocantins (TO). Orientadora: Rejane Cleide Medeiros de Almeida. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, 2021. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4308>. Acesso em 28 jan. 2023.

SILVA, E. S. As quebradeiras de coco babaçu e suas metamorfoses discursivas. Orientadora: Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Gradu-

ação em Letras, Centro de Ciências, Educação e Linguagens de Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3776>. Acesso em 28 jan. 2023.

SILVA, M. L. Metáforas do babaçu: conceptualizações metafóricas sobre o extrativismo do babaçu em cânticos. Orientadora: Monica Fontenelle Carneiro. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2021. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/4157>. Acesso em 28 jan. 2023.

SOUZA, M. A. O. Sou quebradeira São João: as mulheres brincantes de bumba meu boi em Igarapé dos Índios, Zé Doca, Monção-Maranhão. Orientador: Alecsandro José Prudêncio Ratts. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12491>. Acesso em 28 jan. 2023.

TV PUC. Paulo Freire – in memoriam (2013). (t.16'10"-17'01"). Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ny2oUdRJpoM&t=1022s>. Acesso em 26 fev. 2023.

VEREZA, S. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 55, n. 1, p. 109–124, 2013. DOI: 10.20396/cel.v55i1.8636598. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636598>. Acesso em: 3 mar. 2023.

A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTADO DA ARTE DE 2017 A 2022

Auricelia de Aguiar Silva
Dimas dos Reis Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendemos que a busca por informação tem por finalidade enriquecer e ampliar o escopo teórico para que possamos construir novos conhecimentos fundamentais que contribuam com os já viventes e com o crescimento dos que surgirem nessa área de pesquisa. Assim, objetivamos analisar o discurso sobre as representações da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, com destaque para as representações dos sujeitos e a compreensão da prática docente em dimensão social, na formação do ser humano.

Com o desígnio de levantarmos os principais estudos sobre a representação da violência de gênero e sexualidade na escola, oriundos de pesquisa de mestrado dos últimos 5 anos no Brasil, realizamos um estudo, que nos possibilitou conhecer a produção acadêmica de outros estudiosos, cuja motivação se aproximam a nossa, de modo a analisarmos o seu discurso a fim de proporcionar uma apreciação dos estudos selecionados devido a sua relevância com a nossa pesquisa.

No âmbito metodológico, utilizamos análise bibliográfica por meio de pesquisas de mestrado do banco de teses e dissertações da CAPES, considerando os anos de 2017 a 2022, da área de educação, em primeiro momento utilizando os critérios de busca para o título: representação da violência de gênero e sexualidade na escola, de modo que tivemos um percentual de 387 resultados. O segundo critério foi realizarmos uma busca mais detalhada focando nas pesquisas que realmente se assemelhavam com o tema de estudo e encontramos 4 dissertações que tratam sobre gênero e sexualidade e 1 sobre gênero no ambiente escolar, a qual optamos por analisá-la por trazer momentos que discutem sobre a sexualidade em uma relação de poder do binário homem-mulher. Foram desconsideradas 1 dissertação que tratava sobre gênero na Educação e Infantil e 1 sobre gênero e sexualidade na perspectiva reprodutiva de pessoas com deficiência intelectual, por não atenderem ao nosso público-alvo, que são estudantes e professores/as do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, trataremos sobre a análise do discurso (AD) na visão de autores como Foucault (1970), Gregolin (1995), Mussalim (2012) e Brandão (2004). Em seguida, sobre a AD das dissertações mapeadas na perspectiva de analisar a representação de gênero e sexualidade no discurso das autoras, fazendo comparativos e análise. Para auxiliar a discussão, abordamos, autores como Neves (2010), Costa (2021), Bento (2011) e Abramovay (2009). Também trouxemos a AD da prática docente sobre gênero e sexualidade na visão das autoras que abordaram sobre ela. Inserimos alguns autores que pesquisam sobre a prática

docente para fundamentar nosso estudo, como Candau (2011; 2020) e Gatti (2016).

ANÁLISE DO DISCURSO

Os levantamentos das dissertações nos levaram aos estudos de Michel Foucault sobre AD, por trazerem uma visão baseada nas tensões de poder e de controle social, demonstrando o papel que este representa para a sociedade. Dessa forma, teremos como esboço teórico autores que estudam a AD como Foucault (1970), Gregolin (1995), Mussalim (2012) e Brandão (2004). Buscaremos analisar a visão de discurso desses autores e suas percepções sobre o discurso de Michel Foucault para, então, adentrarmos a análise das dissertações mapeadas.

A AD busca considerar a compreensão de toda a produção de linguagem, estabelecendo uma relação entre o discurso e os elementos que o constituem. De acordo com Foucault (1970), é por meio de nossos discursos que a verdade atravessa séculos na vontade do saber, podendo ser este um sistema de exclusão histórico, institucional ou constrangedor. A visão de Foucault (1970) retrata o caminho que o discurso pode seguir de acordo com a narrativa assumida pelo sujeito da enunciação, ou seja, de acordo com a verdade que se busca e a relação de poder estabelecida.

Segundo Brandão (2004), o conceito de discurso em Michel Foucault é concebido como uma abjunção formada por elementos que não se conectam por nenhum princípio unitário. “Cabendo ao discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação do discurso” (Brandão, 2004, p.32). De acordo com Foucault (1970),

o sistema de relações entre as variadas estratégias capazes de determinar uma formação discursiva apresenta uma afinidade de objetos que coexistem em um espaço comum, possibilitando a transformação de dispersão para regularização do discurso. Sobre isso, podemos dizer que tanto Brandão (2004) como Foucault (1970) refletem sobre o discurso em uma dualidade que envolve a linguagem em seu caráter de subjetividade social, abrangendo os conflitos e confrontos ideológicos que constituem a AD.

Mussalim (2012, p.119) recorre às palavras de Michel Foucault para respaldar que a formação discursiva “determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social”. A formação discursiva, na visão dos autores, é regida por regras que definem determinada época e concebida e idealizada como mecanismos de controle interno e externo de determinado espaço/tempo, sendo esta ligada entre si ou por unidade.

Todavia, ao analisarmos a visão de sujeito dos autores, percebemos que Foucault (1970) traz uma visão de sujeito baseada em uma relação de poder, de modo que o autor defende que nem todas as áreas do discurso são abertas, podendo configurar proibições que reduzem a figura do sujeito a coerções de poder. Já Gregolim (1995) discute que a análise do discurso permite relacionar o campo da língua e da sociedade, uma vez que as estruturas narrativas se compõem em discurso quando assentidas pelo sujeito da enunciação. O discurso dos autores relaciona o sujeito ao campo social, configurando uma relação de condição de diferenciação atribuída pelo discurso na relação do enunciado com o sujeito, em que as concepções do discurso

podem adquirir diferentes posições de subjetividade, no processo de organização e significação da linguagem.

Mussalim (2012) remete que, em uma AD, é necessário considerar, além do sujeito da enunciação, o contexto histórico e social, a constituição do sentido e o contexto de enunciação. O discurso da autora é bastante pertinente, por favorecer uma reflexão e um estudo aprofundado sobre a AD estudada, pois o pesquisador poderá situar-se no tempo e espaço para compreender a construção do sentido da sua formação discursiva e do contexto da enunciação.

Para tanto, podemos refletir que a AD é um processo complexo que envolve um conjunto de teorias e posicionamento sobre a temática, de modo que se faz necessária uma compreensão do arcabouço do texto escrito que envolve desde a sua linguagem ao estudo do campo social. A AD requer o estudo de significações que se caracterizam em uma construção e desconstrução de rupturas da ordem social.

Com base em Foucault (1970), notamos que a especificidade de uma prática discursiva delinea formulações que incidem em analisar relações dos sujeitos que ocuparam os diferentes espaços no enunciado. É a partir dessa relação de ocupação do sujeito em seu espaço de fala que apresentaremos a AD das dissertações mapeadas, considerando seus diferentes espaços e proximidades em seus estudos sobre gênero e sexualidade.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Direcionarmos-nos ao discurso sobre as representações de gênero e sexualidade na escola trazidos nas dissertações mape-

adas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Plataforma Sucupira, salientando a parte teórica da pesquisa. Esse levantamento compreendeu os anos de 2017 a 2022, sendo que todas as dissertações mapeadas são referentes aos últimos 5 anos, como destacado no quadro a seguir.

AUTORAS	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
Caroline Fabiane Candeloni	Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social	2017
Janaína Fernandes Nunes	Gênero e diversidade sexual na escola: entre programas educacionais e convicções religiosas	2018
Gabriella Eldereti Machado	Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual	2018
Denise Meller Losekann	Revista digital do LAV/UFSM – conversações entre arquivo, gênero e sexualidade	2020
Nathalia Germiniani Silva Vicentin	As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da teoria crítica	2022

Quadro 1- referente ao levantamento de autores, com estudos sobre gênero e sexualidade dos últimos 5 anos.

A dissertação de Caroline Fabiane Candeloni busca analisar as políticas educacionais direcionadas à diversidade sexual e de gênero, com o pressuposto teórico sobre os estudos de gênero, da teoria Queer e de direitos humanos, com o intuito de compreender a legislação e políticas públicas educacionais em relação à diversidade sexual e de gênero.

O discurso da autora projeta uma representação de exclusão sobre o assunto de gênero e sexualidade em aspectos de políticas públicas, como no campo educacional. O que pode ser percebido em sua concepção discursiva sobre a exclusão do sujeito, ao trazer uma visão geral sobre a desigualdade social, discriminação e preconceito contra homossexuais e mulheres, os colocando como vítimas de uma violência simbólica da sociedade e reforçando que esse tipo de discriminação deve ser discutido dentro da escola.

Nesse sentido, as discussões da autora refletem na singularidade do sujeito em um ambiente coletivo que está propício a transformações sociais. É nessa concepção de mudanças que se espera construir uma relação de equidade sobre a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Sobre isso, Neves (2010) nos remete a que as transformações acontecem pelas mudanças de valores sociais, o que caracteriza uma nova cultura de infância e de violência na escola. Entretanto, notamos que a autora não trata diretamente sobre a representação da violência de gênero e sexualidade dentro dos muros da escola, de modo que, no decorrer da escrita, é citado que se deve trabalhar sobre os diversos tipos de violência na escola, mas de forma generalizada. “Questões presentes na sociedade, tais como trabalho, racismo, gênero, sexualidade, homofobia e violência contra a mulher aparecem no espaço escolar de maneira inevitável, e exigem que sejam trabalhados na escola” (Candeloni, 2017 p. 58).

Nesse sentido, a autora, em seu estudo, levanta pontos pertinentes e reflexivos sobre a representação da violência de gênero e sexualidade, por trazer uma visão de assimilação da cultura

e transformação da subjetividade por meio de um processo histórico e social da aprendizagem, focalizando na predominância de uma cultura soberana e a rejeição de outras. Candeloni (2017) reforça a soberania dessa cultura, em seu discurso, ao abordar fatos históricos para enfatizar que os gêneros masculino e feminino não são determinados por um fator biológico, mas por construções sócio-históricas e culturais.

Ao levantar esses pontos em sua pesquisa, a autora reforça que, ao existir um grupo social, ele possui a sua representação, contudo, esse pode ser estigmatizado por um grupo soberano, causando uma cultura de violência que pode ocorrer dentro da escola. Costa (2021) destaca que tudo que envolve a construção da sexualidade e consolidação do gênero de um indivíduo é um processo que abrange critérios pessoais, sociais e educacionais. As palavras de Candeloni (2017) e de Costa (2021) nos remetem a um novo olhar sobre a escola, o de reflexo da sociedade, de modo que os paradigmas reforçados no espaço educacional se tornam um modelo reprodutivo de uma cadeia de pensamentos de uma cultura dominante e classificatória das representações surgidas no ambiente escolar.

Janaina Fernandes Nunes (2018), em seu estudo de conhecimento, discute sobre os programas educacionais e as convicções religiosas, com o fim de se compreender como as instituições religiosas debatem a respeito das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas públicas. A autora traz em seu referencial teórico autores como Guacira Lopes Louro para tratar sobre os estudos de gênero na educação e Berenice Bento sobre a teoria Queer, entre outros estudiosos.

O seu discurso é direcionado à inserção da temática gênero e sexualidade, na educação básica, realizando uma reflexão sobre a função do/a docente na escola e os seus despreparos para trabalhar tal temática. De acordo com Nunes (2018), as vivências no ambiente escolar podem ser determinantes na vida de estudantes, entretanto, grande parte dos/as docentes se diz despreparada para abordar questões de gênero, atribuindo pouca responsabilidade à escola.

A discussão sobre gênero e sexualidade é baseada em uma situação de poder social, a partir da predominância das relações discursivas de sexo, gênero e sexualidade, fazendo uma reflexão em volta do indivíduo, na qual é discutido que ele é moldado para se adequar aos padrões sociais predominantes. Sobre isso, Bento (2011, p.551) vem reforçar que “quando se diz ‘é um menino!’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’”.

É nessa perspectiva de construção do sujeito que a autora levanta pontos relevantes, ao discutir sobre a formação do indivíduo para atender a determinados padrões de gênero e sexualidade, dentro de um contexto social predominante que se configura na escola. Todavia, em seu discurso, não há um aprofundamento sobre a questão da violência de gênero e sexualidade no espaço escolar, de modo a reforçar somente o olhar social de diferença do poder padronizado heteronormativo e da discriminação em um âmbito social.

A autora realizou uma análise dos Projetos de Leis propostos pelo Congresso Nacional que tinham como objetivo interditar as discussões a respeito das temáticas de diversidade sexual

e de gênero, incluindo o Projeto Escola Sem Partido, na escola, sendo que, em seu discurso, é debatido que as instituições religiosas têm forte influência nesse processo de interdição, por meio de seus representantes no congresso. Entretanto, essas atitudes terminam por se refletir na escola, pois, de acordo com Nunes (2018), a criança que é diferente passa a ser vista como anormal ou um problema para professores/as.

A autora traz uma visão de exclusão política e social não só da temática gênero e sexualidade, mas das pessoas que representam essa diversidade. São trazidas reflexões no discurso da autora que nos remetem a refletir que o conservadorismo excludente também se encontra na escola, assim como em outras instituições sociais, e cabe ao professor/a conduzir a temática e as situações que permeiam o ambiente, para que a escola inclua, ao invés de excluir, as diferentes representações sociais.

Durante a análise do estudo de Gabriella Eldereti Machado, é possível perceber as concepções de Michel Foucault no discurso da autora, ao mencionar sobre o processo de (des) construção que reflete o contexto escolar, discutindo sobre o caráter político da profissão docente, no sentido de modificar a sua estrutura de uma visão classificatória e normativa da produção dos saberes do sujeito. A autora discute Foucault para tratar sobre as complexidades e singularidades que envolvem as relações de poder que compreendem a formação de professores/as e assimilação da discriminação, cabendo aos professores/as pensarem na melhor maneira de desenvolvem seus discursos, pois na escola não existe somente uma forma de silêncio, mas muitas. Sobre isso, Abramovay (2009) nos reverenda que a vio-

lência surge na realidade social como uma ameaça constante que cresce diariamente, em que a escola deixou de ser um espaço protegido para tornar-se reprodutora da violência que acontece na sociedade, em seus variados tipos.

Consequente, o discurso da autora está direcionado aos desafios que permeiam as mudanças atuais quando falamos de educação, visto que o maior desafio reside em educar, de modo que o entendimento do complexo no trabalho do/a professor/a se faz necessário para se entenderem os novos aspectos e mudanças do cotidiano. Para Machado (2018, p.51), “é necessário pensar a formação de professores (as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades, e que ao mesmo tempo compartilham de processos similares de discriminação”.

Deise Meller Losekann (2020) propõe, em seu discurso, um diálogo entre arquivos de gênero e sexualidade da Revista Digital do Laboratório de Artes visuais (RDLAV), da Universidade de Santa Maria (UFSM), considerando as produções discursivas, assim como as do campo da Educação e das Artes e suas relações entre gênero e sexualidade. A autora faz uma comparação representativa de gênero e sexualidade na sociedade, por meio de sua análise de arquivos da educação e da arte.

Em sua análise, a autora foca seu discurso sobre a insistência e implicações de gênero e sexualidade em uma visão cultural de corpo contextualizada ao discurso nas áreas da educação e das artes. Entretanto, a autora também menciona que há uma carência de produções sobre gênero e sexualidade no campo da educação e artes no Brasil, de forma que Losekann (2020) reflete que, mesmo em passos lentos, temos avançado na articulação

de temas considerados marginais, como gênero e sexualidade, em diferentes áreas de estudo.

Nesse sentido, refletimos que a ausência de estudos na área da educação sobre gênero e sexualidade deve estar ligada à negação dessa representação pela sociedade e escola, de modo a reforçar a rejeição do considerado diferente. A presença de poucos estudos sobre gênero e sexualidade, no campo da educação, pôde ser percebida no mapeamento das dissertações no banco de teses e dissertações da CAPES.

O estado de conhecimento de Nathalia Germiniani Silva Vicentini (2022) sobre a temática compreende as desigualdades e violências de gênero na educação escolar relacionadas como uma categoria de construção histórico-social, vinculada a classes e status de desigualdades atribuídos a homens e mulheres na sociedade. Apesar de a autora não citar no título de sua dissertação, dentro de seu texto é mencionada sobre a questão da sexualidade como um entendimento a opressão feminina, em que se reflete sobre a sua luta nas relações sociais.

Vicentini (2022) faz uma análise histórica sobre a representação feminina e a divisão sexual do trabalho, construindo relações culturais e capitalistas de discriminação. Dessa forma, a autora levanta uma discussão pertinente sobre a posição de poder do homem e inferiorização da mulher, referindo-se à desvalorização do gênero feminino no campo do trabalho e sobrecarga de funções em seu papel social de mulher. O que nos leva a outra reflexão sobre as políticas de educação e sua importância no preparo das injustiças de gênero, em que a autora destaca a importância de a educação ser democrática, baseada em uma

cultura de cooperação, respeito e empatia relacionados ao preconceito de gênero em suas diferentes vertentes, de etnia, classe social e raça (Vicentini, 2022).

As colocações da autora demonstram que a sociedade ainda possui uma visão patriarcal de que o homem é superior à mulher, sendo esta reproduzida como natural no contexto escolar, devido a sua predominância no contexto histórico, cultural e social.

Por meio do levantamento e análise das cinco dissertações que foram utilizadas nesse estado da arte, percebemos que as autoras abordam uma visão de gênero e sexualidade atreladas à percepção social de discriminação e preconceito, em uma concepção geral de sociedade, sem o aprofundamento desta no campo escolar. O que reflete em seus objetivos de que, apesar de quatro das cinco trazerem as palavras gênero e sexualidade ou diversidade sexual em seus objetivos, somente a dissertação de Nathalia Germiniani Silva Vicentini explicita que está tratando sobre a violência de gênero em seu objetivo geral, de modo que as demais trazem sobre violência em seu discurso, entretanto, não a citam em seus objetivos.

Outro ponto importante trazido pelas autoras é a forma de representação sobre gênero e sexualidade, apresentada de acordo com cada pesquisa, sendo isso relevante, pois cada grupo social possui a sua representação dentro de um contexto de sociedade e de pesquisa. As autoras trouxeram uma visão de sujeito e de relação de poder que permearam pela estrutura narrativa de cada dissertação. *Baseada nesse discurso*, as autoras trouxeram uma representação de sujeito circunscrito por sua subjetividade e representação social.

Para tanto, todos os estudos apresentaram um estilo de representação de gênero e sexualidade, de acordo com suas pesquisas, de modo que as autoras mostram uma preocupação em relação à disseminação do preconceito e colocam que é pela educação que isso pode ser mudado, por meio da visão do/a próprio/a docente. Nesse sentido, trataremos a seguir sobre a prática docente em relação à temática gênero e sexualidade dentro da escola.

PRÁTICA DOCENTE

Das cinco dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, destacaremos o discurso da pesquisa de três que tratam sobre a prática docente e que buscaram esse campo para realizar seus estudos e estão mais relacionadas com a pesquisa desta autora, visto que o nosso objetivo é analisar o discurso dentro da concepção de gênero e sexualidade na escola.

Quadro 2 - referente ao levantamento de autores, com estudos sobre prática docente envolvendo a temática de gênero e sexualidade dos últimos 5 anos.

AUTORAS	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
Caroline Fabiane Candeloni	Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social	2017
Gabriella Eldereti Machado	Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual	2018
Nathalia Germiniani Silva Vicentini	As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da teoria crítica	2022

Fonte: autores

Caroline Fabiane Candeloni fez seus estudos realizados em quatro escolas do estado do Rio Grande do Sul, com o público da educação infantil ao ensino médio, com o intuito de analisar o currículo e a prática docente por meio de uma comparação com as políticas públicas educacionais. Todavia, a prática docente é analisada pelo estudo de legislações que permeiam a temática de gênero e sexualidade na educação e por entrevista com profissionais da educação.

Candeloni (2017) aborda sobre a preocupação da criação de Projetos de Lei que alterem o Plano Nacional de Educação, proibindo qualquer tipo de ideologia de gênero e de orientação sexual na educação nacional. A autora faz uma reflexão pertinente, dado que uma posição conservadora em um ambiente coletivo como a escola restringe a prática do/a professor/a, causando exclusão e estimulando o preconceito e discriminação no ambiente escolar. Candau (2011) nos faz refletir que o/a docente assume uma função de grande significado na educação de estudante e esse papel pode mudar a sua trajetória de vida.

Em seu discurso, a autora refere-se sobre a tensão dos/as professores/as em lidar com a temática de gênero e sexualidade devido ao momento político em que se encontrava o país e a rejeição da temática em documentos oficiais da educação. Nesse sentido, a construção da identidade do/a professor/a por meio dos documentos que permeiam a sua prática é uma inquietação da autora, por envolver uma preocupação com a liberdade de estudantes e a valorização de cada um. Todavia, a inclusão de estudos sobre gênero e sexualidade em documentos escolares e na prática do/a professor/a são indispensáveis para superar a desigualdade social.

Candeloni (2017) destaca que, por meio das entrevistas e observações utilizadas no período de pesquisa, ficou evidente que os/as professores/as e demais profissionais da educação não estão preparados para trabalhar com conteúdos sobre gênero e diversidade sexual. Essa constatação levanta a necessidade de preparo dos/as professores/as e de formação continuada para que a escola seja um local de discussão e aceitação do considerado diferente, aproximando-se da realidade da comunidade escolar, ao invés de torná-la um lugar de rejeição e preconceito.

Gabriella Eldereti Machado traz uma abordagem da prática de professores/as da rede básica de educação em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual. A autora realizou a pesquisa em duas escolas de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, utilizando como metodologia formação continuada e entrevista. A forma de conhecer a prática dos/as professores/as, descrita em seu discurso, criou uma proximidade e uma relação de confiança entre eles.

A autora utilizou-se do imaginário e da ludicidade, por meio de jogo e curtas metragens, para conhecer a prática dos/as professores/as em relação à diversidade de gênero e sexualidade, de modo que a forma de construção do discurso foi bastante interessante, por estimular reflexões por meio de imagens e debates.

Em sua análise, foi possível perceber que a prática docente possui um percurso a percorrer sobre a desconstrução do preconceito de gênero e sexualidade e que, apesar de esse existir nos muros da escola, não pode ser naturalizado como normal, uma vez que, ao tratarmos sobre gênero e sexualidade no am-

biente escolar, cria-se um tabu que se prolifera em um pânico moral de julgamento do que é certo ou errado. Por isso, podemos dizer que a prática docente está envolta nos preconceitos e julgamentos dos próprios profissionais e dos demais membros da comunidade. Sobre isso, Machado (2018) menciona que o sentido moral e de valores não é o mesmo de tempos atrás e que, atualmente, existem outros valores que devem ser respeitados, inclusive dentro da escola.

Outro ponto levantado pela autora em seu discurso é o conceito de normalidade na prática do/a professor/a, o que nos faz refletir até que ponto o sujeito pode ser julgado como normal ou anormal, em um contexto educacional. Sobre isso, percebemos em seu discurso que ela não denomina culpados, mas há a necessidade de uma formação vinculada à pesquisa, verificando as necessidades dos/as docentes e dos sujeitos envolvidos. Gatti (2016) nos remete que a formação e atuação do/a professor/a é uma forma de melhoria da qualidade de escolarização de futuras gerações e de perspectiva de participação cidadã, em seu contexto social. Nesse sentido, a autora reflete em um paralelo entre o atual e as melhorias que podem ocorrer na prática docente com a quebra do preconceito e preparação adequada com uma formação significativa em torno da diversidade de gênero e sexualidade, que poderia proporcionar mudanças de paradigmas e quebras de discriminações sociais.

Nathalia Germiniani Silva Vicentini, em seu discurso sobre a prática docente, faz uma comparação entre as concepções políticas e associação do preconceito de gênero no ambiente escolar e fora dele. A autora realizou o seu estudo em uma escola

por meio da análise de documentos e aplicação de questionários a docentes do ensino fundamental do estado de São Paulo. Autora menciona que houve uma baixa adesão a sua pesquisa por parte dos/as professores/as, por essa tratar sobre gênero. Salientamos que essa é uma realidade de estudiosos que se propõem a pesquisar a assuntos consideradas alvo de rejeição ou de compreensão equivocada pela sociedade e pelo próprio contexto escolar.

Em seu discurso, a autora destaca que é possível perceber ideologias políticas e religiosas nas concepções de professores/as sobre a discussão de gênero na escola. É necessário discutirmos que o ambiente escolar é construído por uma coletividade, sendo que não cabe ao docente sobrepor as suas concepções e reprimir a do outro por meio de sua prática ou opiniões conservadoras, mas debater sobre as diferentes opiniões que compõem a escola. Segundo Candau (2020, p.43), devemos considerar que a atuação do/a professor/a deve reconhecer que, no cotidiano educacional, estão presentes a diversidade de “gênero, sexualidade, étnico-raciais, religiosas, entre outras”. Todavia, podemos refletir que esse reconhecimento na prática do/a professor/a traz um significado singular de construir uma prática que promova o diálogo em sala de aula. Na AD da autora, notamos que são trazidas concepções equivocadas de preconceito e discriminação, que causam injustiça e discriminação de gênero no ambiente escolar, por parte de professores/as participantes de sua pesquisa.

Nesse sentido, as autoras, durante o seu discurso, enfatizam sobre a necessidade de uma formação docente que abrace

as diferenças para a realização de uma educação com equidade, de modo que a prática docente promova o respeito e quebre as barreiras do preconceito e discriminação, de forma que a educação priorize uma formação humanizadora para todas as formas de representação do sujeito, em um contexto social e educacional, sendo que, para isso, é necessária a avaliação de concepções e uma mudança de postura do/a professor/a em relação a sua prática.

Enfim, durante o levantamento, notamos que os três estudos não trazem escrito sobre a prática de professor/a em seus objetivos ou palavras-chaves, sendo que o estudo de Vincentini (2022, p. 11) cita “percepções docentes”, entretanto, elas fazem menção, de outras formas indiretas, ao estudo dessa prática em seus objetivos e palavras-chaves, trazendo as concepções envolvidas da prática do/a professor/a e de gênero e sexualidade em seus discursos.

CONCLUSÃO

Ao concluir a busca pelas produções sobre a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar, foi observado que há poucas pesquisas no campo da educação que tratam da temática e as encontradas foram escritas por mulheres e são do Sul e Sudeste do país. Há uma redução maior desse número quando o foco se estende à prática docente referente à temática em questão.

Outro ponto percebido é que todas as produções estavam voltadas a analisar sobre gênero e sexualidade na visão do/a professor/a, de modo a perceber a posição do/a estudante por

meio da prática docente, sem trazer a sua representação por meio de sua própria alocação.

Entendemos que as pesquisas analisadas trazem uma discussão de relação de poder e discriminação em relação à representação de gênero e sexualidade na sociedade e na escola. Dessa forma, notamos que existe uma relação entre a análise dos discursos na perspectiva da representação de gênero e sexualidade e prática docente, trazidas nas produções analisadas, uma vez que, apesar de terem objetivos diferentes, se assemelham no posicionamento de busca de equidade na formação do sujeito, em seu posicionamento histórico, social e educacional.

Nesse sentido, os discursos fundamentados em Foucault (1970), presentes nas cinco dissertações analisadas, são um ponto relevante de reflexão das relações de poder e subscrição do indivíduo em sua diversidade. Todavia, a relação de poder, seja no binário homem – mulher ou da própria sociedade sobre o indivíduo, produz um discurso controlador e pragmático de extensão dos acontecimentos aleatórios em seus aspectos histórico, cultural e educacional.

Todavia, a AD das representações de gênero e sexualidade trouxe perspectivas diferenciadas de como podem ocorrer essas representações, de acordo com o viés da pesquisa. A conclusão sobre essa representação está vinculada à aceitação e não rejeição do sujeito na sociedade e na escola, de modo a criar e recriar reflexões em torno da relação de poder de um grupo sobre o outro, dentro dessa representação.

Sobre a prática docente, as três dissertações analisaram a visão do/a professor/a, abrangendo as concepções de mundo,

preconceitos, despreparo e interesse para lidar com a temática de gênero e sexualidade na escola. Candau (2020) discute que o/a docente deve refletir sobre o processo educativo em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade, intervindo e construindo respostas aos questionamentos das pessoas envolvidas e da sociedade de que fazem parte de maneira significativa.

Por fim, o estado da arte nos forneceu um panorama das pesquisas sobre gênero e sexualidade, de modo a nos possibilitar organizar o estudo que se empreende, visando ao modo como os pesquisadores estão direcionando as discussões, enfrentando os desafios e fatores contributivos para a produção acadêmica. Nessa perspectiva, o mapeamento se mostrou de grande relevância, pois as pesquisas analisadas trazem, em suas particularidades, elementos importantes que poderão auxiliar em nossa investigação sobre a representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, servindo de base para discutirmos seus impactos no campo social e educacional, numa região específica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informações Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, 2009.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004, p. 7-125.

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê gênero e sexualidade no Espaço Escolar. **Estudos Feministas**. vol. 19, nº.2 Florianópolis, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhL-Qks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.
- CANDAU, V. M. A didática e formação de educadores- da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (ORG). **A didática em questão**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-24.
- CANDAU, V. M. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (ORG). **Didática e fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p.33-45.
- CANDELONI, C. F. **Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2017.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1970. p. 6-79.
- GATTI, B. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (ORG). **Profissão do Professor: cenário, tensões e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesco, 2016. p. 117-133.
- GREGOLIM, M. R. V. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 1995.
- LOSEKANN, D. M. **Revista digital do LAV/UFMS: conversações entre arquivo, gênero e sexualidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2020.

MACHADO, G. E. **Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2018.

MUSSALIM, F. **Análise do discurso.** São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 133-165.

NEVES, P. S. C. **Violência e cotidiano escolar: um dilema societário.** In: HENNING, Leoni Maria Padilha e ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). **Violência, indisciplina e educação.** Londrina: Eduel, 2010. p. 111-126.

NUNES, J. F. **Gênero e diversidade sexual na escola: entre programas educacionais e convicções religiosas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. MG, 2018.

VICENTINI, N. G. S. **As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da teoria crítica.** 2022. Dissertação (Mestrado em educação). UNESP. Presidente Prudente, 2022.

MAPEANDO PESQUISAS SOBRE HOMENS GAYS EM CURSO DE PEDAGOGIA

Leandro de Almeida Costa
Jónata Ferreira de Moura

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao investigar homens gays da comunidade LGBTI+, partimos de uma escolha teórico-metodológica que coloca o protagonismo destes sujeitos como produtor dos dados da pesquisa de mestrado do primeiro autor, que está em andamento. Sendo seu próprio *locus* de vivência e experiência, poderíamos construir, por suas narrativas e trocas entre o pesquisado/pesquisador, as análises pertinentes.

Recorremos a Passeggi (2021) e Moura (2023), para que seja possível indicar a relevância na descoberta de si diante do protagonismo do “eu”; indicamos a valorização do sujeito pela biografização das narrativas, a qual apresenta o processo de rememoração das experiências que formaram o indivíduo. Essa reflexão, conquanto o sistema natural que rodeia os processos constitutivos do sujeito, são aquelas que definimos como seres sociais que, por sua vez, se redescobrem quando analisam a própria narrativa de si.

Ao categorizar o ingresso, permanência e adesão dos discentes universitários da comunidade LGBTI+, objetivamos, pe-

las narrativas dos sujeitos, evidenciar o próprio¹ processo do primeiro autor deste texto, na condição de homem pertencente à comunidade e que percebeu, nas fases supracitadas, as diferentes influências sofridas pelo meio social e cultural, fazendo-se questionar até onde podemos nos reconhecer.

Utilizamos da rememoração destas experiências para investigar a universidade como espaço de diversidade, possibilitando o protagonismo discente que, por muito tempo, fora negado a grupos até então à margem da sociedade, na busca por compreender como são retratados estes indivíduos e nossas categorias de pesquisas, que se tornam também nosso objeto de discussão, visando a trazer nesta produção o Estado da Arte das discussões acadêmicas e políticas sobre a temática em questão.

ESTADO DA ARTE E PESQUISAS COM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

A produção do Estado da Arte é meio por qual Ferreira (2002) aponta a possibilidade de mapear e discutir em qual situação se encontra o conhecimento produzido no meio acadêmico; especificamos as buscas por nossas áreas de estudos e temáticas, identificando abordagens diferentes que complementem ou criem discussões sobre o objeto até aquele momento ainda não investigado.

1 Como método a pesquisa (auto)biográfico, permite àquele que investiga colocar-se dentro das análises de seus sujeitos, cruzando e se reconhecendo dentro da experiência do outro, assim como apreendido em Ferrarotti (2014), a (auto)biografia estaria ali como recurso narrativos das histórias de vida do pesquisado/pesquisador.

Tomando por conceito o ato de inventariar objetos ou poses como usualmente utilizado nas ciências jurídicas, Ferreira (2002) diz que o estado da arte seria a catalogação dos principais conhecimentos já produzidos em nossa área de pesquisa, que, cunhado nas mãos de nós, pesquisadores, passa por um crivo analítico dos fenômenos que são discutidos, estão ali sendo avaliadas as hipóteses levantadas, seguidas dos objetivos e, principalmente, da problematização e resultados encontrados, até que ponto o pesquisador daquele objeto se propôs a discutir? Afinal, não é possível se pedir mais do que o texto se propõe a investigar.

Na escolha, primeiro, por um tema e, posteriormente, ao caminho metodológico que seria adotado, percebi a influência que o conhecimento sobre as áreas de pesquisa tem na orientação de pesquisadores/as em contribuir com novas problematizações, só assim foi possível delimitar meus recortes e compreender que uma temática simples tem grande poder no impacto social e político, como é o caso do protagonismo LGBTI+, como sujeitos marginalizados presentes em um curso pertencente a um imaginário preconceituoso e limitado.

Sigo com essa afirmação, vide o processo apresentado por Straiotto (2017), na ocupação de mulheres nas escolas normativas, não ocorridas somente pela sua resistência pelo direito à profissão e ao mercado de trabalho, mas também pela visão preconceituosa de sua sociedade heteronormativa e patriarcal de que as salas de aulas não mais competiam ao pai de família, que tinha o dever em cuidar economicamente de sua casa; pelo contrário, a formação deste cenário criava uma ideia de uma pro-

fissão secundária, era o início de um imaginário feminilizado sobre a educação, no processo do cuidar, e da associação da profissão ao gênero feminino, pensamento tão longe da realidade que me parece difícil associar suas competências para exercício da docência.

Tal como outras abordagens das ciências humanas e sociais, o Estado da Arte se difundiu a partir de um processo gradativo para seu uso na área da educação. Garson Pineau (2006), em estudo realizado, revisita a aceitação do meio acadêmico pelo método, que, assim como a (auto)biografia, teve seu procedimento questionado para compreensão das questões sócio-coletivas respondidas ou criadas pela singularidade do estudo do individual.

Vale ressaltar que a relação que aponto entre o Estado da Arte e a pesquisa (auto)biográfica se coloca mediante a aceitação e tomada de consciência sobre sua utilização nas ciências; nesta associação, não me refiro a seus objetos e abordagens como método mas, sim, com relação a suas trajetórias no meio acadêmico e estendendo para a forma de seus objetivos em compreender, por meio do singular, a universalização do todo.

Para que fique claro, quando me dirijo acerca da universalização adquirida por estes métodos, baseio-me no conceito da abordagem biográfico-narrativa, trazida por Souza (2007), em que as experiências são as formas centralizadoras dos dados que produzimos; é somente por ela que a relação singular/universal se mostra como importante para a compreensão das memórias institucionalizadas e sociais que formam o sujeito e suas práticas.

Como parte de pesquisa em Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), ligado à Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de Imperatriz (UFMA/CCIM), tenho intenção de aprofundar as pesquisas acerca da comunidade LGBTI+, com foco em sua ocupação no ensino superior, na área da educação, trazendo suas narrativas como foco principal para produção dos dados e, por tal intenção, iniciei minhas buscas por trabalhos que contemplassem estes aspectos.

Constituo meu objeto em torno do levantamento de dissertações e teses presentes em dois grandes repositórios, sendo eles: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); reitero essas produções, por não estarem, nesta pesquisa, presentes levantamentos de artigos científicos, por compreender que estes não abordariam em totalidade as categorias e objetos que nos propusemos a refletir e escrever; espero adiante, durante minhas discussões acerca do quadro 2, expressar com maior ênfase os motivos que nos levaram a tal decisão.

Considerando, então, analisar as vivências e histórias de vida a partir três categorias de pesquisa, como supramencionadas, exponho a primeira tematizada pelo ingresso, em que considero a influência do meio social, sonhos e acesso à universidade; como segunda categoria, abordo a permanência dos acadêmicos por meio de sua formação como discente/profissional e experiências quanto ao protagonismo binário dos gêneros que formam o curso de Pedagogia; por fim, a adesão como extensão à categoria de permanência, direcionando porém minhas refle-

xões em torno as políticas públicas que possibilitam seu acesso contínuo à formação superior e às vivências do curso superior, nesta pesquisa tomadas dentro da Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como pontuamos, nosso levantamento se fez a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos quais se notou a incipiente produção acerca da temática desenvolvida em programas acadêmicos e profissionais. A partir do emprego dos operadores booleanos², foi possível identificar duas dissertações no primeiro repositório supracitado, que conversa com a temática de gênero envolvendo o curso de Pedagogia e o imaginário feminizador dos espaços escolares.

Com relação à BDTD, obtive uma amplitude quanto às pesquisas, na qual tive o retorno de treze trabalhos, dos quais cinco trazem uma reflexão profunda acerca do gênero e a Pedagogia, evidenciando, em algum momento, as narrativas a partir das entrevistas dos sujeitos participantes, todavia, destes sujeitos, quando empregado o termo AND LGBTI+, os resultados se tornaram escassos, não abrangendo os sujeitos que essa pesquisa pretende investigar e discutir em seus processos formativos, a partir das trajetórias de vida.

2 Para realização da pesquisa dentro dos repositórios, utilizamos descritores booleanos como: Gênero AND formação docente AND Masculino AND curso de Pedagogia AND Homens e, posteriormente, para particularização de pesquisa acrescentou AND LGBTI+.

Dentre os trabalhos encontrados, organizamos cinco, os quais analisamos estarem dentro dos limites da pesquisa, abordando, em algum momento, ramificações de nossa pesquisa, pois, apesar de não terem os sujeitos LGBTI+ como seus sujeitos principais, tangenciam a discussão sobre a feminilização da educação, homens na Pedagogia e as questões de gênero.

Quadro 1 - Dentro dos limites da pesquisa

Nº	Tipo	Título	Autor	Ano
1	Dissertação	Quem tem medo do lobo mau? inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	RAMOS, Clemerson Elder Trindade	2020
2	Dissertação	Ressignificações das aprendizagens de gênero de educadores/as no curso de especialização em gênero e diversidade na escola	ROSA, Cristina Batista de Souza	2016
3	Dissertação	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	CASTRO, Fernanda Francielle de	2014
4	Dissertação	Homens no curso de Pedagogia: as razões do improvável	PEREIRA, Flávia Goulart	2013
5	Dissertação	Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia	SANTOS, Elizabeth Angela dos	2008

Fonte: Elaborado pelos autores

Como ponto de partida, trago o fato de que os trabalhos selecionados no quadro I dentro dos limites da pesquisa são todos protagonizados por autoras mulheres, que trazem as discussões para o campo da educação e utilizam como sujeitos docentes homens atuantes no curso de Pedagogia, com exceção do texto cinco, que tem por investigação alunas egressas do curso de Pedagogia, com objetivo de pôr seus dados coletados e analisados com ajuda da história oral, propondo novas perspectivas para a formação dos cursos de formação docente.

Ao analisar os títulos dos demais textos, é possível perceber a intenção destas autoras no aprofundamento dos estudos de gênero e nas discussões sobre a feminilização; como supramencionado, as demais dissertações têm por sujeitos os docentes homens, sendo trabalhados em diferentes espaços de atuação, como o caso da educação infantil trabalhada no texto um, que traz de imediato um título provocador, que já aponta o preconceito, estereótipos, discriminações e julgamento de valor criado pelo ideal social de quem deveria ocupar a frente da salas de educação.

A dissertação de número dois, por sua vez, começa a aprofundar o debate que fundamenta muito das concepções de gênero por mim trabalhadas; acredito que, por ter como foco específico refletir acerca das práticas docentes dos sujeitos que cursam uma especialização de gênero e diversidade na escola, seu apanhado teórico assemelha-se, em grande parte, aos estudos até o presente momento desenvolvidos, nas discussões do binarismo homem/mulher e as construções sociais, a partir das trajetórias de vida dos sujeitos.

Creio que estes trabalhos adentram os limites da pesquisa, por trazerem embasamento teórico aos primeiros capítulos, mas que, em destaque, se apresenta o trabalho quatro, intitulado “Homens no curso de Pedagogia: as razões do improvável”, que já apresenta sua intenção em investigar como o gênero obtém influência para a tomada de decisões dos sujeitos no ingresso aos cursos superiores em licenciatura, utilizando de teóricos como Vianna (2001), introduzindo hipóteses como:

Em que medida as expectativas relacionadas ao gênero são determinantes no momento das escolhas de cursos e carreiras profissionais? O que pode levar um sujeito a se desvencilhar dessas “determinações” e buscar caminhos alternativos? E ainda: Que homens são esses que estão presentes no curso de Pedagogia? Que idade eles têm? Quais seus projetos profissionais? Teriam um perfil social e escolar mais baixo, como o predominante entre o conjunto de alunos da Pedagogia? Que fatores os levaram a contrariar as expectativas sociais mais amplas e optar por um curso tido como tipicamente feminino? (Pereira, 2015, p. 4).

Como percebido, estes textos delimitam-se com clareza dentro de minhas intenções, ao pesquisar o curso de Pedagogia pelos sujeitos homens LGBTI+ presentes em seus processos de formação, mesmos estes não tendo a comunidade LGBTI+ como foco de investigação. Todos os textos têm, em sua metodologia, o uso de entrevistas, questionários ou análises de discursos que norteiam suas pesquisas mas, em nenhum deles, há uso da metodologia narrativa pela abordagem qualitativa do tipo pesquisa (Auto)biográfica, como a que pretendemos implementar, conclusão a que cheguei pela aplicação dos operadores booleanos e análise dos resumos, palavras-chaves, introdução, conclusão e avaliação sobre a base teórica destes trabalhos.

Essa abordagem, a priori, não foi a utilizada, tendo reduzido as minhas primeiras impressões às bases de pesquisas apenas dos títulos e resumos destes trabalhos; somente depois me voltei as suas problematizações e hipóteses, o que me fez ter mais propriedade sobre os aspectos que os autores (a) se propunham naquele momento a discutir, trazendo o foco para as experiências de seus sujeitos, a relação do gênero e a feminilização da Pedagogia como produto histórico e propulsor de preconceitos e discriminação, buscam aprofundar dentre estes objetos a ocupação de homens na Pedagogia, quase sempre de uma visão binária homem/mulher, mas seria injusto não relatar que, em algum ponto, não trazem a referência, mesmo que básica, a homens LGBTI+.

A CATEGORIA INGRESSO, PERMANÊNCIA E ADESÃO E OS TRABALHOS ACADÊMICOS

O que percebemos é que, na construção destes trabalhos, a categoria permanência aparece veiculada ao acesso, expansão e políticas estudantis para diversidade e inclusão, que incidem quase como sinônimos ao que conceituamos como permanência; os autores classificam seus textos associando aos temas referidos, ampliando as possibilidades sobre essa categoria, mas confundindo as demais categorias que deveriam ser estudadas individualmente.

Em levantamento realizado entre o período de 1996 a 2015, Gimenes e Maciel (2016) apontaram que 46% das dissertações de mestrado tendem a discutir a expansão nas universidades,

enquanto a permanência e inclusão social se apresentam com 20% cada como objetos das investigações e, por fim, a relação entre acesso e permanência com 8%; o que penso acerca destes resultados é que a categoria permanência vem sendo o principal norteador nas pesquisas que envolvem os acadêmicos, mesmo que estratificados em pequenas temáticas.

Durante nossa exposição teórica, referi-me, em determinado momento, ao fato de que foquei minhas análises em dissertações e teses acadêmicas e que não detive, a priori, atenção aos artigos, eis o porquê desta escolha. Quando exposta por Gimenes e Maciel (2016), apenas 4% das pesquisas correspondiam a estudos sobre permanência, seria preciso somar-se ao acesso para atingir 8%; então, a partir desde dado, analisei que os trabalhos acima apresentavam artigos que subsidiavam seus objetos, focando em um dos pontos organizados e categorizados por Gimenes e Maciel (2016).

A proposta de um artigo científico é recortar e abordar uma temática em determinado período no tempo, por isto não me parece oportuno levantar as produções de artigos, tendo em vista a própria subdivisão, que já se apresenta em dissertações e teses e que vem a se evidenciar, de maneira ainda mais específica, nestes trabalhos.

A permanência vem sendo conduzida nas dissertações estudadas por Gimenes e Maciel (2016) de forma implícita, se apresentando com maior ênfase, a exemplo do estudo da expansão das cadeiras universitárias na sociedade; claro que, ao pensar no período de pesquisa dos autores, as políticas públicas governamentais, principalmente com a implementação do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Para Todos (FIES) e programas internos das universidades a assistência estudantil, foram políticas que possibilitaram não somente a permanência, como encontrado nos trabalhos destes autores, mas estando presentes narrativas e categorias como o ingresso, tratando das escolhas realizadas pelos alunos que aderiram aos programas.

Além disto, estão presentes as histórias de vida destes sujeitos que se entrelaçam pelas experiências universitárias, pelas teorias e formação crítico-profissional a que são submetidos durante a vivência de trabalhos, eventos, grupos de pesquisas, viagens e adesão à profissão de educador, como no caso de meus sujeitos investigados neste trabalho, que se descobrem como discentes do curso de Pedagogia.

TESES E DISSERTAÇÕES: SEUS LIMITES À PESQUISA

O quadro 2, em continuação às discussões desta pesquisa, organiza cronologicamente os trabalhos que obtive sucesso em encontrar pelos operadores booleanos, que apontavam a busca por textos por meio dos termos gênero e trajetórias de vida; diferentemente do quadro anterior, estes se enquadram fora do limite da pesquisa, visto o fato de abordarem as nomenclaturas propostas, mas não tratarem dos sujeitos, hipóteses e dados, que são a proposta da futura dissertação a ser produzida por esta pesquisa, que vê nas individualidades de um grupo específico, como o caso da comunidade LGBTI+, os contextos formadores de seus indivíduos.

Quadro 2 - Fora dos limites da pesquisa

Nº	Tipo	Título	Autor	Ano
1	Dissertação	As representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos	MONTEIRO, Gabriel Rocha	2021
2	Tese	Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola	SILVA, Luciano Marques da	2020
3	Tese	Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade	NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento	2019
4	Dissertação	Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filógena	ACCORSI, Fernanda Amorim	2018
5	Dissertação	Trajetos formativos e significações imaginárias: as narrativas de professoras da EBTT	PORTO, Eliane Quincozes	2018
6	Dissertação	Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física e as turmas de basquete	ROSA, Lucas Braga do Couto	2016
7	Dissertação	Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás – campo de pesquisa escola técnica de enfermagem	OLIVEIRA, Patrícia Fernandes	2014

Fonte: Elaborado pelos autores

Entre os textos, os quais delimitamos como fora dos critérios de seleção, indicados a partir dos termo booleanos, percebemos, primeiro, seu ano de publicação, que demonstra uma crescente a começar do ano de 2018, o que aponta a circulação da temática de gênero e educação pelas discussões nascidas do corpo acadêmico e político; dentro destes debates, começam a se expressar temáticas que utilizavam da teoria e discussões de gênero, como é o caso do trabalho de número quatro, que apresenta uma pesquisa baseada nos estudos de gênero e culturais, tendo por base as discussões do movimento feminista.

O texto tem por objetivo responder qual a relação entre professoras e a violência, que é veiculada na mídia, para tal fim, utiliza uma metodologia qualitativa, registrando seus fenômenos e analisando suas causas. Como base, mantém uma organização assentada em teóricos como Margareth Rago (2001) utilizando essa autora para construir uma prática pedagógica filógina, como explanado pela autora, ou seja, o despertar de um imaginário mais sensível com relação ao feminino, compreendendo isto pelo conceito trazido do grego.

O texto foca em uma análise também documental sobre o jornal Gazeta do Povo, com intuito de responder sua pergunta-problema; como pode ser observado, as diretrizes que compõem as intenções da autora não se aproximam dos objetivos de investigação do objeto que apresentamos, assim como o texto cinco, que se mostra como quase antônimo da pesquisa que proponho, ao ter como objeto as histórias de vida por meio das narrativas orais de professoras mulheres e atuantes do ensino técnico de um instituto federal do ensino básico.

A autora intenciona cruzar suas próprias experiências com a de suas sujeitas, tendo por hipótese primária, em sua dissertação, a profissão docente voltada ao ensino técnico como espaços historicamente masculinizados; tem em sua metodologia uma abordagem qualitativa, com base nas narrativas orais conseguidas por meio das entrevistas semiestruturadas, organizando suas análises pelo viés das análises de conteúdo categorial temáticas; além disto, mantém sua base teórica pelos estudos de gênero, ainda propõe-se a utilizar-se das histórias de vida para produção dos dados e do uso da primeira pessoa para a discussão de sua dissertação.

Além disto, percebo como foi difícil deixar essa obra fora dos limites de minha pesquisa, quando me deparo com teóricos (a) como Josso (2002), Delory-Momberger (2008) e Nóvoa e Finger (2010), que também se apresentam como base de minha pesquisa; todavia, tornar este texto fora dos limites da pesquisa se faz necessário, visto que, neste estudo em construção, realizo o levantamento de dados que analisem a ocupação e permanência de discentes homens no ensino superior ao curso de Pedagogia, historicamente feminilizado, enquanto a dissertação da autora busca ao contrário, espaços da educação básica, como sujeitas mulheres e a ocupação destas mulheres nos ambientes dominados por homens e de que forma, mesmo com a amplitude dos movimentos feministas, estes espaços mantêm-se ainda povoados por eles.

Fato interessante é que, com o levantamento das pesquisas, deparei-me com áreas, como o curso de Ciências Contábeis, cursos técnicos e áreas de licenciaturas, como a Educação Fí-

sica ou da saúde, como é o caso dos trabalhos (3), (2) (6) e (7), e até mesmo a associação de áreas como educação e jornalismo, mas, no decorrer das buscas pelos operadores booleanos, estas produções foram se evidenciando e por isto coloco minhas impressões acerca delas.

A dissertação produzida por Camilla Soueneta Nascimento Nganga aborda o cenário da Educação Contábil no Brasil por um olhar feminino, em que as mulheres passam a ocupar cadeiras dentro destes cursos, que se mantêm, dentro das pós-graduações e áreas de atuações, ainda muito monopolizados por homens; seu objetivo primário é discutir acerca da construção de identidades docentes de mulheres voltadas aos programas de pós-graduação, para tal, firma seus pressupostos teóricos nas discussões de gênero por Scott (1986), o construcionismo social e a teoria do feminismo pós-estruturalista, envolvendo essas discussões pela abordagem qualitativa e pelos dados produzidos por cinco mulheres doutorandas de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

É notadamente distante a ideia buscada pela autora daquela de nosso objeto, o levantamento sobre as identidades docentes, formação de professoras e gênero foram os aspectos que trouxeram maior associação com a nossa temática, principalmente quando contadas e produzidos os dados de pesquisa pelas próprias sujeitas da pesquisa; todavia, essa obra também não se atrela a nossa intenção. Com relação ao texto seis, afirmo que este é o que mais se distancia de nossa pesquisa, trazida pelos operadores booleanos pelo termo gênero; a pesquisa não tem por objetivo ampliar os estudos acerca desta temática e, sim,

aprofundar suas pesquisas nos currículos escolares, tendo por espaço as escolas da cidade de Franca, em São Paulo.

O foco da pesquisa é para as práticas dos professores e ampliação das atividades desportivas voltadas ao ensino, sua metodologia é focada na análise de conteúdo dos discursos com uso de entrevistas e questionários sujeitos à técnica de análise e elaboração das unidades de significados, estando desta forma distante das intenções desta investigação.

O trabalho de número sete pauta-se nos estudos de gênero e culturais por uma perspectiva dos estudos feministas e das ferramentas de análises teórico-metodológicas estabelecidas pós-estruturalistas; apesar da similaridade com relação aos estudos de gênero, o foco de sua pesquisa é pautado nas questões que envolvem o curso técnico de Enfermagem, discutindo e propondo uma reflexão sobre as identidades de gênero e as construções histórico-socioculturais que emergem do contexto escolar.

Como notado em todos estes trabalhos, busquei analisar as perspectivas teóricas, metodológicas e objetivos em que se pautam as dissertações e teses que apresentamos; das dissertações que me inquietaram, o texto um foi o que mais se aproxima com relação ao nosso objeto, no sentido de abordar as temáticas de gênero em uma perspectiva problematizadora sobre as discussões de gênero focadas no curso de Pedagogia e escrita por um autor pertencente à comunidade LGBTI+, fato curioso que nos leva a pensar em pressuposto sobre quais as discussões e vivências estariam colocadas e, ainda mais, por fazer parte do mesmo programa de pós graduação *stricto sensu* no qual essa pesquisa se desenvolve.

De imediato, percebo, na leitura de sua apresentação, um foco para o mundo do trabalho, que foge da abordagem (auto) biográfica e que não mantém em si discussões de políticas públicas universitárias que visem a identificar as vivências e motivações pela escolha e afirmação de alunos homens LGBTI+ no curso de Pedagogia; pelo contrário, tem seu foco no universo profissional e do preconceito vivido por homens, não necessariamente dos sujeitos protagonistas que temos; traz, como as demais dissertações aqui analisadas, alusão ao processo histórico da educação e o posicionamento de homens na administração da educação e mulheres como cuidadoras e educadoras, dividindo esse espaço que se cruzava com tanta facilidade.

Por tais pontos, o definimos como fora dos limites dessa pesquisa, por entender a divergência do que pretendemos investigar; este trabalho ainda se soma ao texto número cinco, quando comparamos às bases da CAPES e BDTD referentes aos trabalhos encontrados em cada uma das plataformas, sendo os únicos a convergirem nas duas plataformas.

Dados que hoje discuto em outras produções fizeram-se extremamente necessários para produção deste Estado da Arte, visto o fato dos anos de produções destas dissertações e teses que, em maioria, foram produzidos antes dos dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior, de 2020 e 2021, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que não apresenta a subjetividade dos sujeitos que compõem os cursos com maior abrangência no país, como é o caso do curso de Pedagogia, que ocupa, em *ranking* geral dos últimos dez anos, a primeira colocação no grupo de ingressantes.

O que me leva a pensar e questionar previamente quão inicial se apresenta essa discussão em torno as narrativas dos ingressantes deste curso, compreendendo sua permanência e adesão à criação de uma identidade como estudantes de Pedagogia, essas três categorias norteadoras que proponho conversem integralmente com a reflexão em pensar como hoje se configura o curso e as influências que a ele se sobrepõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do método (auto)biográfico parte da análise sobre as histórias de vida, em um processo de rememoração que reflete as situações de marginalização e influência social e cultural; este processo fica evidente a partir da aproximação do pesquisador com seu sujeito, capturando os dados essenciais para analisar as perspectivas que constroem as intenções do entrevistado. Essa pesquisa baseia-se na captura destes dados como forma de construir unidades categoriais separadas pelo ingresso, permanência e adesão ao curso de Pedagogia.

Escolha que se deu, vide a apresentação feita por autores como Louro (1998), em seus estudos sobre a feminização presente na atuação docente por mulheres; para além desta introdução à pesquisa, o objetivo principal se coloca no estudo sobre as vivências e histórias de vidas dos sujeitos LGBTI+, ouvindo as narrativas e as experiências que possam trazer conclusões às hipóteses levantadas a respeito do porquê a escolha do curso? Quais os desafios, preconceitos e comparações feitas diante sua atuação na docência? Foi notado o apontamento de seu gênero ao curso, em modo a associar a sua sexualidade por sua escolha ao curso?

Carvalho e Jezine (2016, p. 11), em artigo publicado, apontam que estes sujeitos não relacionam sua permanência “apenas aos aspectos institucionais de implementação das políticas, mas também aos aspectos subjetivos dos envolvidos, no que diz respeito a condição social, cultural e econômica do sujeito”, e, por estes objetivos apresentados, essa pesquisa se preocupa em apresentar o protagonismo LGBTI+ frente ao imaginário docente e sua existência e resistência nas universidades.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação*. Banco de Dados, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CARVALHO, R; JEZINE, E. Permanência na educação superior: “um peso, duas medidas”. *Espaço do currículo*, v.9, n.1, p. 108-120, janeiro a abril de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.108120>. Acesso em: 10 de out. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GIMENES, F.V; MACIEL, C. E. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? *Anais do XXIV*

Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: Acesso em 15 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://encr.pw/cg2FU>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MOURA, J. F. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, p. e202324, 14 maio 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/20821>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poderauto(trans) formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 10 out. 2023.

PEREIRA, F. G. **Homens na Pedagogia: as razões do improvável**. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_70dad3b46745ae8b3a-05d5acfc33897f.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42-59.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação, NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Me-**

mória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007a. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E APLICABILIDADES NA EDUCAÇÃO

Paula Milena Magalhães Miranda
Dimas dos Reis Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A plataforma escolhida para a realização da pesquisa foi a do catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O objetivo principal foi realizar um levantamento das propostas de gamificação desenvolvidas para o ensino de História, no contexto da sala de aula brasileira. Entretanto, não se trata de uma análise da aplicação de jogos que foram criados fora do ambiente escolar, mas do professor de História que, a partir do que pode ser concebido como um ato gamificador, se tornou capaz de criar jogos dentro de variados contextos de aprendizagem.

Caso o filtro fosse restrito à palavra jogo ou *game*, a abrangência seria muito maior do que a apresentada. No entanto, é válido pontuar que a busca pelas palavras-chave “gamificação” e “ensino de história”, dadas as 10.588 (dez mil e quinhentos e oitenta e oito) dissertações exibidas, evidencia que o resultado expressivo de pesquisas não está em conformidade com as pa-

lavras utilizadas, havendo a incompatibilidade entre os filtros aplicados e os resultados constatados. Além do mais, foi preciso aplicar o mesmo filtro em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de conduzir a presente pesquisa com maior precisão.

Em continuidade com as constatações, nota-se que, em outras áreas das ciências, em especial as naturais e exatas, os estudiosos utilizam com maior frequência o termo “gamificar”, enquanto as áreas de ciências sociais e humanas utilizam em menor escala e raramente os autores se reconhecem como agentes gamificadores. Desse modo, foram escolhidas as 05 (cinco) dissertações mais pertinentes ao estudo realizado, considerando que puderam ser incorporadas à proposta pretendida. Deve ser mencionado que foram encontradas obras afins, mas que apresentaram inviabilidade de acesso.

Autores	Títulos	Instituições	Ano
Elton Frias Zanoni	Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história	UDESC/SC	2016
Maurício Fonseca da Paz	História e Gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História	UFPR/PR	2018
David Rejes Rangel	Narrativa pedagógica de um professor de história utilizando gamificação	UFPR/PR	2020
Leandro Rezende da Silv	Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história	UNEMAT/MT	2021
André Haiske	Gamificação no espaço escolar: o lúdico e o ensino de história no município de três de maio – RS	UFSC/RS	2021

A proposta de gamificação deve ser entendida em suas múltiplas nuances. Mas, antes de tudo, é importante situar que tal método integra um conjunto de práticas denominadas Metodologias Ativas. Para Pinto & Silva (2019, p.2), trata-se de quando “[...] o aluno passa a ser considerado protagonista do seu próprio conhecimento e o papel o professor passa a ser de mediador do conhecimento”, ou seja, é a busca pela manifestação de comportamentos mais ativos dos receptores envolvidos na estratégia.

As ações desenvolvidas por meio da gamificação, classificada em alta tendência, não podem ser configuradas como uma completa novidade. Segundo Thiago Raguze (2016), o ramo empresarial do *marketing*, por exemplo, utiliza a gamificação para promover engajamento, ao transformar o cotidiano monótono dos trabalhadores envolvidos e incitar condutas alinhadas à lógica neoliberal. Assim, Raguze cita Griffin (Griffin, 2014 *apud* Raguze et al., 2016) para contextualizar que a “gamificação é a utilização de elementos de jogos e *game design* fora do contexto de jogos”, tratando-se de uma técnica aplicada para impulsionar determinados comportamentos humanos, não estando restrita à experiência.

Para Johan Huizinga (2000), considerado um dos expoentes da abordagem clássica acerca da história dos jogos, o jogo pode ser “[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Desse modo, por muitas vezes, tal prática é tida como uma experiência desprendida da realidade, categorizada de maneira restrita aos momentos considerados de abstração.

Como um objeto da história cultural, o jogo é reflexo das práticas sociais. O conceito de prática, neste ponto, pode ser

compreendido como aquilo que é realizado pelos humanos, sendo, além da interação mútua, uma forma de retrato das relações dos seres humanos com o mundo. Para o historiador José D' Assunção Barros (2005, p.131), as práticas culturais envolvem os “[...] modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se [...]”. Portanto, o jogo torna-se uma prática, a partir do momento em que é considerado um elemento da cultura.

REFLEXÕES SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisadora Maude Bonenfant (2010, p.51-52, tradução nossa) analisa que o *performer*, ou seja, o jogador, é quem produz o jogo, transformando-o em “um produtor cultural, e não apenas um produto da cultura”. Posto isto, o criador possui interesses e, de alguma maneira, passa a ser um fabricante de padrões culturais. O jogo reflete os princípios e as normas, a depender da cultura que o construiu, ou como declara Bonenfant, “expressa a interpretação do mundo feita por uma comunidade”. Isto é, torna-se um possibilitador de interação social, sendo, além de tudo, um sistema simbólico pelo qual os jogadores se comunicam e produzem significados por meio de suas ações. Seria impossível definir o jogo a partir de uma única interpretação, visto que cada jogador possui uma compreensão diferente acerca das experiências vivenciadas.

Na dissertação de Elton Frias Zanoni (2016), a palavra gamificação surge mediante as possibilidades de aplicação no

contexto em que o professor está inserido. Para a adequação do conteúdo, o autor monta um manual com possibilidades de estratégias gamificadas a serem utilizadas por professores de História, levando em consideração os conteúdos que fazem parte da matriz curricular da disciplina, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na cartilha, produto do mestrado profissional, Zanoni menciona os aplicativos *FreeMind*, *Wisemapping*, *Coggle*, *GoConqr*, *Evernote*, *Quizlet*, *Kahoot!* e *Socrative*.

O material montado por Zanoni é datado de antes do início da pandemia, causada pela COVID-19, corroborando para o debate de que a técnica não é recente. Contudo, o crescimento da gamificação, assim como outras propostas de metodologias ativas, foi intensificado devido à proposta de aula híbrida oferecida pelas instituições educacionais, conforme pontuam Gomes & Dias (2021, p.5):

Em março de 2020, o vírus SARS-CoV-2, causador do coronavírus, provocou a suspensão das aulas presenciais pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020 que recomendou a substituição de aulas presenciais por meios digitais. Na segunda quinzena de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em plenária virtual, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que contemplava novas diretrizes de mitigação dos impactos causados pela COVID-19 no fluxo do calendário escolar dos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil. As diretrizes do referido Parecer abrangem Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombola, até o Ensino Superior e autoriza a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino.

Levando em consideração a cronologia dos eventos, certamente o material é abrangente e atende ao professor, de forma livre. O autor propõe oportunidades de adaptação do ambiente es-

colar, a partir de aplicativos que gamificam os conteúdos propostos pelo currículo prescrito, ainda que desconheça as mudanças que aconteceriam no mundo nos anos seguintes. Ele discute, sobretudo, os resultados das experiências proporcionadas pelo método que, de alguma maneira, podem auxiliar outros profissionais.

Em outro caso, a fim de refletir sobre as possibilidades de aplicação de recursos lúdicos no ensino de História, o pesquisador Maurício Fonseca da Paz (2018, p.7) compreende a gamificação como uma metodologia desenvolvida nos proêmios dos anos 2000, particularmente nos Estados Unidos. Não obstante, Paz cita Zanoni (Zanoni, 2016 *apud* Paz, 2018), ao afirmar que a gamificação é, no fim das contas, a aplicação de elementos e ferramentas comuns aos jogos em contextos de “não jogos”, ou seja, na sala de aula que, por muitas vezes, é tida como um ambiente tradicional e “não divertido”.

Segundo Paz (2018, p.7), “o termo gamificação acabou por se tornar um guarda-chuva onde qualquer tipo de exercício lúdico pode ser inserido”, pois basta “[...] a inclusão de algum elemento de jogo para se gamificar qualquer coisa”. Portanto, o jogo de cunho educativo e personalizado se manifesta como um resultado da prática gamificadora. De maneira alguma, o jogo criado pelo professor deve ser entendido apenas como entretenimento, pois atua como um mecanismo que tem como função atender aos objetivos propostos pelo profissional durante o seu planejamento.

Em estudos recentes, Helisabety Barros Mendes de Melo (2018) notou, a partir de capacitações acerca do uso do jogo em sala em escolas da rede pública municipal de Maceió/AL, que os professores (as) precisam compreender a intencionalidade do

Em síntese, pode ser percebido que as práticas gamificadas propostas até o momento não possuem recortes muito específicos. Particularizando algumas experiências vivenciadas na prática docente, David Reges Rangel (2020) apresentou uma modalidade de jogo do tipo *Roleplaying Game* (RPG), que, segundo o autor “[...] é um jogo no qual as pessoas interpretam seus personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo. Cada uma dessas histórias é criada por uma pessoa que leva o nome de ‘mestre do jogo’”. O uso do RPG por Rangel (2020) foi direcionado ao conteúdo de “Pré-história”, baseado na unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registros”, proposta pela BNCC.

Diferenciando o método da gamificação de outras estratégias similares, Rangel (2020, p.51) reconhece que são as ferramentas que se transformam para proporcionar ao aluno os conhecimentos cognitivos, e não o contrário. Por exemplo, quando utilizado um jogo de tabuleiro, ao ser utilizada a gamificação como instrumento, o objetivo passa a não ser a habilidade do aluno com o jogo em si, mas como os alunos avançam a partir das informações históricas apresentadas. Desta forma, a organização do produto apresentado pelo autor pode ser mais bem compreendida a partir da descrição do jogo criado:

Nesse contexto, havia uma tribo passando fome devido a escassez de alimentos ali. A caça era difícil e os poucos alimentos de coleta estavam sendo disputado por outros animais. Desse modo, o ancião da tribo reúne os jovens e lhes dá a tarefa de encontrar alimentos ou a tribo não sobreviveria muito mais. Os estudantes acharam engraçado a imitação que fiz da voz do ancião. Ao aceitarem a missão, escolheram a “ocupação” que tinham na tribo: caçador(a), pescador(a) ou coletor(a). A

maior parte quis ser caçador (a), sendo que um personagem foi pescador(a) e nenhum coletor(a). Pedi que anotassem na ficha sua ocupação, e houve uma certa agitação interrompendo a concentração dos estudantes que estavam atentos à história, ao ancião e a missão de trazer alimentos. Terminada essa etapa, nas aulas seguintes retomei os acontecimentos do jogo e os estudantes estavam preparados para levar seus personagens para explorar (Rangel, 2020, p. 51).

A proposta de David Reges Rangel (2020) é reconhecer, a partir da experiência apresentada, que o professor de História pode reformular as práticas pedagógicas que utiliza. Bem como Leandro Rezende da Silva (2021, p. 32), dado o seu êxito na criação dos jogos de força, *stop*, “desvendando o Egito” e o “mestre mandou”, quando desponta o reconhecimento de que, muitas vezes, alguns professores estão em um ciclo de repetidas maneiras de ensinar, o que dificulta a busca por melhores resultados.

Neste sentido, nota-se que os professores precisam dar continuidade às discussões acerca de suas práticas e formação. Obviamente, não é sobre eximir a culpa do Estado, considerando as condições de trabalho apresentadas aos professores em quaisquer níveis da educação brasileira, mas sobre como a transformação do ensino pode ser pertinente, para que se avance diante dos novos desafios apresentados.

Por fim, como professor da educação básica, assim como Zanoni (2016), Paz (2018), Rangel (2020) e Silva (2021), o historiador André Haiske (2021) enxerga o jogo como um potencializador do ensino de história. O autor utiliza os conteúdos trabalhados nas turmas de sextos, sétimos e oitavos anos para idealizar os jogos “a roleta” e “viajantes do mundo antigo”, alertando sobre as possibilidades de avaliação dos conhecimentos a

serem adquiridos pelos alunos. Logo, Haiske (2021) apresenta a gamificação como uma possibilidade de reinvenção da educação, uma vez que o conhecimento cognitivo se torna passível de novas transformações.

A GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O ensino de História carrega o fardo da memorização de datas, da organização de grandes eventos e da heroificação de determinados personagens em variados contextos da trajetória da humanidade, sobretudo a partir da concepção positivista de progresso. Para Selva Guimarães (2003, p. 60), tais dificuldades são um reflexo dos problemas curriculares e da formação inicial em História no Brasil:

O profissional, egresso dos cursos de licenciatura de história, que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio? Não é bem assim. Há inúmeras controvérsias sobre esse ponto. Para exemplificar essa dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicadas pelo MEC em 2001, sequer menciona a palavra “professor”. Cabe questionar: os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual (is) modelo (s) de formação inicial de professores de história prevalece (m) no Brasil?

Não obstante, o modo como cada professor ensina é um resultado da incorporação de determinadas preferências e experiências que adquiriu ao longo do tempo. Para Fonseca (2003, p.84), mesmo que esteja ligado diretamente ao modo de ser, não deixa de estar relacionado às condições atuais em que o professor se encontra no Brasil. Portanto, cabe a reflexão de que existem problemas curriculares na formação dos professores de

História, posto que a continuidade do ensino tradicional nada mais é do que um projeto que está em conformidade com os interesses de quem opera politicamente.

Conforme o sociólogo Roger Caillois (1990, p. 11), “o termo jogo combina, então, em si as ideias de limites, liberdade e invenção”. Para tanto, Maude Bonenfant e Sébastien Genvo (2014, p.1-2) afirmam que o método surgiu como uma “solução milagrosa” para as empresas, pois está relacionado ao compromisso do(s) indivíduo(s) com várias atividades nas quais estão envolvidas estruturas de recompensa, reforços positivos e *feedbacks*, como o acúmulo de pontos, as medalhas, os níveis, os desafios e as tabelas de classificação.

Consequentemente, a palavra “compromisso” recebe um sentido de “negócio”. Segundo Bonenfant & Genvo (Coll, 2014 *apud* Bonenfant & Genvo, 2014), ao citarem o sociólogo Sami Coll, quando a lógica se estende para a relação entre mercado e consumidor, os cartões de fidelidade e o acúmulo de pontos embebidos de recompensas e *rankings* atribuem outro sentido ao jogo. Pois, neste ponto, deixa de ser satisfatório e torna-se um apetrecho de vigilância, controle social e biopoder.

Considerando que a veia neoliberal fantasia a educação a partir da lógica do livre mercado, Luiz Carlos de Freitas (2018, p.31-32) aponta que o Estado, ao autopromover-se o responsável pelo bem-estar social, transpõe um sistema de mérito que se manifesta como o principal designador de posição social. Desse modo, neste modelo de sociedade, a educação passa a estar nas mãos dos pais que detêm os *vouchers* que, segundo Freitas, se trata das oportunidades de optarem por escolas que melhor

se encaixam no selo de “qualidade” oferecido pelo mercado. Ostensivamente, diminuindo o compromisso estatal diante da educação e fomentando a relação entre cliente e empresa.

Assim, palavras como “produtividade” e “habilidade” passam a fazer parte da gamificação. Para tanto, basta observar que as instituições de ensino privadas oferecem cada vez mais tecnologias e métodos inovadores, gerando um clima de competição entre as empresas do ramo educacional. Neste caso, Bonenfant (2014, p.6) também alerta sobre os riscos em colocar os trabalhadores em competição consigo mesmos ou uns com os outros, visto que o uso da gamificação pode ser um indicador de desempenho. De repente, o professor que melhor está munido das ferramentas e aparelhagens para mediar o processo educativo se torna o sujeito a subir no *ranking* existente entre os funcionários, mesmo que de maneira quase imperceptível.

Em síntese, a pesquisa propôs, a partir da seleção de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, a analisar as discussões mais recentes acerca da gamificação e as suas possibilidades de aplicação no ensino de História. Desse modo, foi mantida como o foco principal a avaliação sobre a atuação dos professores de História que, a partir de experiências com a elaboração de manuais gamificados, contribuíram para a ideia do professor gamificador. Nesse ínterim, não foi constatada a criação de um manual de estratégias com apenas um jogo, de maneira específica, mas de vários que puderam ser introduzidos em variados contextos do ensino fundamental, demonstrando certa generalidade.

Posto isto, ainda que seja importante ressaltar que muitos professores já utilizavam o método, antes ainda não haviam

se apropriado do conceito como campo de estudo. Trata-se de apoderar-se de ferramentas que respondam aos desafios lançados cotidianamente na educação brasileira, principalmente em função das novas tendências globais. O neoliberalismo, diante disso, pode ser um dificultador da democratização deste método e de outras metodologias ativas, considerando que as capacitações relacionadas a tais possibilidades de transformação do ensino acabam restritas a ambientes em que a educação é tida como produto.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. D'A. (2005). A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol.9. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014> Acesso em: 03 de mar. 2023.
- BONENFANT, M. (2010). *Le jeu comme producteur culturel: distinction entre la notion et la fonction de jeu*. *Ethnologies*, vol.32. Disponível em: <<https://doi.org/10.7202/045212ar>>. Acesso em: 05 de fev. 2023.
- BONENFANT, M. & G, S. (2014). *Une approche située et critique du concept de gamification*. *Sciences du jeu*, vol.2. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/sdj.286> . Acesso em: 05 de fev. 2023.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: velha direita, novas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, J. C., DIAS, K. L. (2021). **Metodologias ativas de aprendizagem e tecnologias digitais no contexto da COVID-19: um levantamento e análise com professores da rede pública de Macapá.** Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/399>. Acesso em: 05 de mar. 2023.

HAISKE, A. **Gamificação no espaço escolar: o lúdico e o ensino de história no município de Três de Maio – RS.** 91p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS), 2021.

MELO, H. B. M. **Jogos como metodologia de ensino: um importante potencializador da aprendizagem ou um ótimo passatempo?** 79p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru (PE), 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

PAZ, M. F. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História.** 90p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba (PR), 2018.

PINTO, F. S.; SILVA, P. C. (2019). Edugamification: uma metodologia de gamificação para apoiar o processo ensino-aprendizagem. *In: Workshop sobre educação em computação (wei)*, vol. 27. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/wei.2019.6647> Acesso em: 08 fev. 2023.

RAGUZE, T., SILVA, R. P. **Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem.** GAMEPAD - Seminários de Games e Tecno-

logia. Disponível em: www.freevale.br/gamepad Acesso em: 29 de fevereiro de 2022.

RANGEL, D. R. Narrativa pedagógica de um professor de História utilizando gamificação. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba (PR), 2020.

SILVA, L. R. Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de História. 135p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres (MT), 2021.

ZANONI, E. F. Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online. 151p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis (SC), 2016.

OS ESTUDOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL: O “OLHAR” SOBRE ÁFRICA(AS)

Eliana Rosa de Oliveira Santos
Herli de Sousa Carvalho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para os estudos africanos, faz-se necessário, na prática educativa, cumprirmos a Lei 10639/2003 e a Lei 11645/2004, que são instrumentos legais, leis afirmativas que orientam o Sistema Educativo e reconhecem a escola como lugar de promoção e valorização das Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, reconhecendo, assim, o Brasil rico, múltiplo e plural. Nesta direção, destacamos, brevemente, a luta dos movimentos sociais em todo esse processo, desde a criação, implementação e fiscalização dessas legislações.

Diante dessa pesquisa do Estado da Arte, observamos que ainda não se universalizou, nos Sistemas de Ensino, a adoção da Lei nº. 10639¹ (Brasil, 2003), Lei nº. 10645 (Brasil, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

1 A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena (Brasil, 2004), conforme o entendimento de vários pesquisadores, que expressam a necessidade de fortalecer e institucionalizar essas orientações legais (Oliva, 2009, p. 143).

Assim, nesse contexto, utilizamos o conceito de estudos africanos como um campo científico para compreendermos a questão do “olhar” sobre a África, um Continente pluriétnico, complexo e diverso. Com essa diversidade epistemológica africana, somos deslocados da nossa construção eurocêntrica e levados a se indispor com o pensamento hegemônico, em que sempre se colocou/coloca a história europeia como sendo a única e válida na academia brasileira e do mundo (Munanga, 2015).

Para pensarmos a questão dos Estudos Africanos na Educação Brasileira, acreditamos que a Epistemologia do Sul é um tipo de investigação científica que dá conta de dialogar sobre essas diversas epistemológicas e a fazer um resgate histórico, social e jurídico dos direitos dos africanos e afrodescendentes, que, durante séculos, levou as histórias africanas a discutir sobre as ausências africanas nas narrativas oficiais brasileiras. Ainda, é uma ferramenta que nos permite encontrar lacunas e pontos em que as diferentes histórias se inter cruzam, bem como a sobreposição do Norte global sobre o Sul global (Santos, 2010).

Ao avançarmos nessa discussão, é imprescindível compreendermos o termo “África”, o qual é bastante complexo, como nos diz o historiador de Burquina Fasso, Joseph Ki-Zerbo (2010, p. 30):

A palavra África possui até o presente momento uma origem difícil de elucidar. Foi imposta a partir dos romanos sob a forma AFRICA (...) [e] após ter designado o litoral norte-africano, (...) passou a aplicar-se ao conjunto do continente, desde o fim do século I da Era Cristã.

Diante desses questionamentos, os objetivos dessa pesquisa foram fortalecer o diálogo em cumprimento das Leis 10639² (Brasil, 2003), 10645 (Brasil, 2004) e 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), bem como compreender a questão do “Olhar” sobre a África por meio das leituras de alguns africanistas que discutem os Estudos Africanos na Educação Brasileira e, por fim, compreender a Epistemologia do Sul como um caminho de investigação científica para o diálogo com as novas epistemologias africanas, fazendo um resgate histórico, social e jurídico das histórias africanas e afrodescendentes que, durante séculos, estiveram ausentes das narrativas eurocêntricas.

Dessa forma, buscamos nesse estudo investigar como o tema estudos africanos na educação brasileira têm sido tratados em pesquisas no Brasil. Para tanto, realizamos a pesquisa em Estado da Arte, tendo por descritores de busca as palavras: “Estudos Africanos”, “África”, “Educação” e “Guiné-Bissau”, nas seguintes bases de dados: Biblioteca da Associação Brasileira de Estudos Africanos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico.

2 A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula.

Assim, em relação ao resultado, referente ao tema “Estudos Africanos na Educação do Brasil”, de acordo com o processo de análise de cada artigo, constatamos que, no campo da Educação do Brasil, existem poucas pesquisas que: (i) dialogam e escrevem histórias de uma África “descolonizada”, numa perspectiva de estudos sul-sul; (ii) entendem a questão do “olhar” sobre a África como um Continente pluriétnico e capaz de nos ensinar com sua diversidade de conhecimentos; (iii) que ainda não se universalizou nos sistemas de ensino a adoção da legislação brasileira dos estudos africanos, sendo necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações legais; (iv) que as pesquisas apontaram que os PCNs apresentam uma perspectiva da História da África articulada com a história do Brasil, relacionando somente com a escravidão e não uma História da África centrada na própria História da África; (v) desenvolve a formação de professores sobre a história da África, a fim de suprir o desequilíbrio entre os estudos da história europeia e da história africana.

MARCO TEÓRICO

Os Estudos Africanos no Brasil institucionalizaram-se na década de 1960, a partir de alguns fatores - o interesse do Governo Jânio Quadros pelas independências africanas, a fundação dos centros de estudos africanos e os livros³ de Ro-

3 Os livros recolocaram o continente africano em evidência no ambiente acadêmico brasileiro: O Brasil e o mundo ágio-africano, de Adolpho Justo Bezerra de Menezes (1956); África: colonos e cúmplices, de Eduardo Portella (1961); e Brasil e África: outro horizonte – volumes 01 e 02, de José Honório Rodrigues (1964, 1ª edição 1961). (SCHLICKMANN, 2015, p. 35)

drigues, Portella e Menezes. O ano de 1960 foi nomeado pela UNESCO como ano da África, data marcada pela independência de 17 países africanos, um momento favorável a diversos intelectuais a voltarem seus olhares para o continente, conforme a professora, especialista em estudos africanos, Mariana Schlickmann (2015, p. 36).

Além desses fatores mencionados pela professora Schlickmann (2015), temos no artigo do Sansone (2020), texto 9, a crítica às políticas públicas sobre o fomento dos estudos africanos no Brasil, ao ser interrompida no golpe de 1964 e, a partir 2003, tendo sido renovada pelos governos de Luís Inácio da Sila e Dilma Rousseff – cujo governo, infelizmente, foi vítima de um novo golpe, silencioso, em 2016.

O texto 9 continua apresentando uma lista⁴ de autores que marcaram teoricamente os Estudos Africanos. Também destaca a luta no cenário político do movimento negro, desde a ala da igreja católica a grupos marxistas radicais; a religião afro-brasileira, os partidos de esquerda, que, a partir dos anos 80, insistiram na inclusão da história africana na educação brasileira, conforme Sansone (2020, p. 85).

Quanto aos Centros de Estudos, encontramos o registro dos primeiros centros - os Centros africanos e orientais (CEAO), na UFB, fundado em 1959; em 1973, surgiu o Centro de Estudos afro-asiáticos (CEAA), na Universidade Candido Mendes. E, em 1965, o Centro de Estudos de Cultura Africana (CECA), na USP,

4 A lista de textos sobre os estudos africanos no Brasil, redigidos, na sua maioria, por africanistas como Zamparoni (1995), Nunes Pereira (2008), Slenes (2010), Wilson Trajano Filho (2012), Diego Marques e Marta Jardim (2012), e Lorenjo Macagno (2014) e, mais crítico, como Michel Cahen (2013)

que em 1969 passou a se chamar centro de estudos africanos (CEA) (IBID, p.86)

Continuando nessa historiografia do texto 9, entre os anos de 2002 e 2016, mudanças importantes aconteceram para os estudos africanos. Em 2003, foi sancionada a Lei 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a todos os níveis de ensino.

Essas mudanças positivas contribuíram para a formação de novos centros de estudos africanos⁵, alguns núcleos de estudos africanos, na criação⁶ do Programa de Graduação em Estudos Étnicos e Africanos em São Luís, o Museu Afrodigital⁷, ainda a UNILAB⁸ – a nova universidade, fundada em 2011, que se concentra na integração do Brasil com a África lusófona.

-
- 5 CEO (Centro de Estudos Afro-Orientais) na Bahia, CEAA (Centro de Estudos Africanos e Asiáticos), Centros de Estudos Africanos na UFMG (Belo Horizonte) e CEBAFRICA na UFRGS entre outros núcleos e institutos de estudos africanos.
 - 6 NERIS, C. S. C; REGIS, K; MUNIZ, P. G. M; SALES, T. S. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e254730, 2021
 - 7 O museu virtual é centrado na repatriação digital, doação digital, etnografia digital e historiografia, com estações em algumas universidades brasileiras (UFBA, UFPE, UFRN, UERJ, UFMA). Acesso no link: <https://www.museuafro.ufma.br/>
 - 8 A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. Fonte: <https://unilab.edu.br/>

Por fim, nos campos de pesquisa científica, consideramos positivo para o avanço dos estudos africanos a existência das revistas acadêmicas - “Revista Afro-Ásia”⁹, na Bahia, “Revista África”¹⁰, em São Paulo e “Revista AbeAfrica”¹¹, publicada pela Associação Brasileira de Estudos Africanos, a partir de 2018. Bem como a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) da coleção História Geral da África, com oito volumes, que cobrem desde a pré-história do continente africano até sua história recente e se encontra disponível em versão digital¹².

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de responder aos questionamentos acima explicitados, este trabalho propôs-se a realizar um Estado da Arte referente aos estudos que abordam, em suas pesquisas, o tema dos Estudos Africanos na Educação do Brasil.

Sobre esta metodologia, para Romanowski e Ens (2006), faz-se necessário um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema como um passo indispensável para o processo de análise qualitativa dos estudos produzidos

9 Revista Afro-Ásia” www.afroasia.ufba.br

10 Revista África, <https://www.revistas.usp.br/africa>

11 <https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/index>

12 <https://ipeafro.org.br/gratuito-historia-geral-da-africa-em-8-volumes-7357-paginas-em-pdf/#:~:text=A%20Unesco%20e%20Universidade%20Federal,amplo%20panorama%20das%20civiliza%C3%A7%C3%B5es%20africanas>

nas áreas do conhecimento. É uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande *corpus* documental, especialmente, verificando o que os dados coletados em estado da arte indicam e a atenção que os pesquisadores dão à temática investigada.

Ela é focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficas que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo.

Além disso, descobre-se que o estado da arte é uma investigação documental sobre um objeto de estudo, que admite compreender e construir novos contextos geradores de pesquisa. “Mostrar abordagens e tendências em diferentes áreas de estudo político, epistemológico, metodológico e pedagógico” (Patiño, 2016, p. 178). Para complementar o mapeamento sistemático com a técnica em estado da arte, esse trabalho se caracteriza por oferecer uma revisão de estudos preliminares sobre um tema específico, com o objetivo de identificar as evidências disponíveis aos estudos africanos na Educação no Brasil.

O estudo foi realizado sob as diretrizes propostas por Romanowski (2002, p.15-16), compreendendo os seguintes procedimentos para a realização do estado da arte: definição dos seguintes descritores – “estudos africanos”, “educação brasileira”, “África”, “Guiné-Bissau”, a fim de direcionarmos as buscas a serem realizadas; a localização nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 93 traba-

lhos identificados -, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 31 trabalhos identificados -, nenhum se ajustou aos critérios de inclusão. Por fim, na Biblioteca da Associação Brasileira de Estudos Africanos, identificamos 12 trabalhos e no *Google Acadêmico*, foram 7 trabalhos identificados. Portanto, desses identificados, foram aproveitados 18 artigos e uma tese de Doutorado.

Na sequência, foi realizada a leitura de todos os textos para identificarmos quais aspectos referiam-se ao chamado “Estudos Africanos na Educação Brasileira”, chegando a 11 trabalhos selecionados, dos quais foram excluídos oito artigos, por não atenderem aos critérios de inclusão. Destacamos que não houve a intenção em realizar recorte temporal, indicando que nossa busca traz os trabalhos que focaram no tema em questão, ou seja, os estudos africanos na Educação do Brasil, de textos publicados entre 2009 e 2021.

Adotamos os seguintes critérios de inclusão: artigos escritos em português, com a possibilidade de textos completos em anais eletrônicos, contendo em seus títulos de trabalhos os descritores: estudos africanos, educação, África e Guiné Bissau. Utilizamos os seguintes critérios de exclusão: relatórios técnicos e científicos e trabalhos cujos títulos não contemplassem os descritores de inclusão.

Assim, esse trabalho se fundamentou na técnica de metodologia estado da arte, versando sobre os Estudos Africanos na Educação Brasileira, cujo objeto de análise foi a produção científica veiculada em periódicos e indexada nos bancos de dados.

RESULTADOS

Indicamos no Quadro 1 a descrição dos 10 trabalhos que fazem parte de nossa revisão sistemática, realizando a identificação de cada um dos textos como T1 a T13 (texto I ao texto II), os títulos do trabalho, sua autoria, o ano em que foi publicado, o tipo de pesquisa (artigo científico, dissertação ou monografia) e em qual instituição foi realizado ou periódico científico em que foi publicado.

Quadro 1 - Relação dos trabalhos selecionados para a RSL

Texto	Títulos	Autorias	Ano	Tipo de pesquisa	Instituição/Revista
1	A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação aos olhares dos especialistas. (1995-2006)	Oliva	2009	Artigo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2	As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura.	Semedo	2010	Tese	Pontifícia Universidade Católica (PUC –MG)
3	Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos	Gomes	2012	Artigo	Revista Currículo sem Fronteiras
4	África Afetiva e Efetiva: breve reflexão conceitual acerca dos diferentes olhares lançados ao continente	Junior	2013	Artigo	Universidade Federal Fluminense (UFF)
5	A contribuição de Paulo Freire à África: uma proposta de descolonização da escola	Mesquida Peri e Peroza	2014	Artigo	Revista Educação & Sociedade (Campinas)
6	Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?	Munanga	2015	Artigo	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros
7	Pesquisa em e sobre África no século XXI: África, africanos e africanistas	Furtado	2020	Artigo	Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos
8	Apresentação do Dossiê – Coetaneidade, Pós-Colonialidade, Diáspora(s) e Africanidade(s): Caminhos dos Estudos Africanos no Brasil	Muller e Araujo	2020	Artigo	Revista de Ciências Sociais (Mediações)
9	Desafios e Novas Possibilidades: Estudos Africanos no Brasil e a Conexão Sul-Sul.	Sansone	2020	Artigo	Revista de Ciências Sociais (Mediações)
10	Colaboração como ato de “aprender de e com” o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em Cartas à Guiné-Bissau.	Salgado	2020	Artigo	Revista de Crítica Genética (USP)
11	Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: Uma Graduação Pioneira no Brasil	Neris, Regis, Muniz e Sales	2021	Artigo	Revista de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Fonte: autoras

Reforçamos que o objetivo do estudo foi investigar como o tema “Estudos Africanos” tem sido tratado nas pesquisas voltadas para a Educação do Brasil. Assim, diante da produção científica veiculada em periódicos indexados nos bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca da Associação dos Estudos Africanos e Google Acadêmico, buscamos conhecer como se configura essa discussão em torno desse tema, partindo da lista das palavras-chaves mais frequentes identificadas nos textos e que podiam responder às perguntas geradoras, que impulsionam essa pesquisa, quais sejam: 1) O que se tem publicado sobre os Estudos Africanos na Educação do Brasil? 2) O que dizem as pesquisas sobre o termo África (as)? 3) Qual abordagem epistemológica que discute a supervalorização dos saberes eurocêntricos e dialoga com a construção de novos saberes africanos? 4) De que maneira é possível rompermos com o silenciamento e descolonizarmos os currículos?

Portanto, por meio dessa busca, formamos a seguinte lista de palavras/expressões: 1) estudos africanos; 2) afro-brasileiros; 3) afrodiáspóricos; África(as); 4) epistemologia do sul; 5) educação libertadora; 4) Diretrizes Curriculares; 5) Lei 10.639; 6) Lei 11645. Dessa seleção, foi possível organizar os tópicos, a serem desenvolvidos nesse artigo da seguinte forma:

- (i) Estudos, Africanos, Afro-Brasileiros, afrodiáspóricos e o “Olhar” sobre África(as);
- (ii) Os Estudos Africanos e as Epistemologias do Sul;
- (iii) Os Estudos Africanos nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, nas Leis 10639/03 e 11645/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais;

(iv) Os Estudos Africanos na Educação do Educador Paulo Freire.

Apresentamos a seguir cada um dos tópicos e os discutiremos, apresentando os textos que estão associados a cada um deles.

ESTUDOS, AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS, AFRODIASPÓRICOS E O “OLHAR” SOBRE ÁFRICA(AS)

Ao pensarmos sobre os estudos africanos, afro-brasileiros, afrodiaspóricos, somos chamados a atenção para a compreensão do próprio termo “África”, sendo muito problemático quando se faz emprego dele elevando todos os povos daquele continente a uma homogeneização, excluindo as suas particularidades étnico-culturais ou referindo-se ao termo sob uma visão europeia, conforme Furtado (2020).

Em pleno século XXI, ainda é necessário explicar em sala de aula, na roda entre amigos, de que a África não é um país, não é apenas um lugar exótico, amaldiçoado, selvagem ou só de pobreza extrema, ele é, antes de tudo, o continente com maior historicidade do planeta e comporta desde os primórdios a história da vida humana; o que se pode registrar desse continente é possível consultar nos textos de diversos africanistas, bem como nos oito volumes sobre a História Geral da África, editado pelo comitê científico internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010).

Estudar a África, em geral, nos remete a falar somente sobre o racismo brasileiro como visto em muitas pesquisas; em-

bora seja necessário se debruçar ainda mais nesta discussão do racismo, essa não é a única motivação para mergulharmos nos estudos africanos, existem outras, e apresentamos a seguir uma delas, pela qual se direciona este estado da arte, registrado no texto 6 do pensamento Kabengele Munanga, um antropólogo e professor brasileiro-congolês (2015, p. 29):

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.

A raiz do pensamento que solidificou as ideologias de dominação e destruição da Histórias da África surgiu do conhecimento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830), um filósofo alemão, sobre as suas impressões africanas e como esse pensamento influenciou negativamente e continua estigmatizando o continente africano em toda a história da nossa educação brasileira, e nos impulsiona a buscar outros pensamentos, outras epistemologias que se contraponham essa epistemologia eurocêntrica de Hegel.

Se refletirmos nessa construção eurocêntrica de Hegel¹³ e dos demais seguidores deste pensamento sobre o continente africano, veremos como esses sujeitos estabeleceram os víncu-

13 Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional, aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa – (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma – (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história. (MUNANGA, 2015, p.26)

los com as sociedades africanas, como se situaram nessa relação “eu” (europeu) e o “outro” (africano).

Pensando nessa relação epistemológica e os posicionamentos de cientistas eurocêntricos que, estando fora da África, desenvolveram conhecimentos sobre o continente e que foram disseminados até os dias de hoje, em todo o mundo, questionamos: a partir de quais interações com interlocutores africanos devem ser desenvolvidas as pesquisas dos estudos africanos? E como é possível contribuir para a promoção de debates públicos acerca da invisibilidade africana na história da educação brasileira e combater estigmas africanos no Brasil?

Nesse sentido, percebemos que as abordagens acerca do continente africano dependem da motivação, do olhar para si e para o outro de quem está pesquisando e como pretende preencher as lacunas acadêmicas, econômicas, se é a partir de uma compreensão hegemônica ou contra-hegemônica (Furtado, 2020).

Solidificamos essa percepção, após a leitura do texto 8 de Muller e Araújo (2020), ao trazerem para o diálogo os conceitos de coetaneidade¹⁴ e pós-colonialidade¹⁵, a partir das Ciências Sociais, para abordarem o continente africano contemporaneamente, suscitando fortes críticas ao caráter eurocêntrico. A Coetaneidade consiste no entendimento de qual relação se es-

14 A coetaneidade se define por contraste em relação à noção de contemporaneidade e por aproximação com a noção de mudança social. (MULLER, 2020, p. 13)

15 O termo pós-colonial é empregado com função “trópica”, ou seja, de classificação das literaturas produzidas em determinados países – as antigas colônias britânicas – e em determinado tempo histórico iniciado com as independências desses países. (IBID, p. 14)

tabelece com o “outro”, o selvagem/bárbaro, e pode ser uma relação reconhecida ou negada de um outro como sujeito dotado de conhecimento pluriétnico. A relevância do conceito de coetaneidade nos Estudos Africanos passa por essa compreensão, fazendo-nos refletir sobre as diversas abordagens acerca da circulação de representações estereotipadas da realidade africana.

Ainda em questão do texto 8, os autores tensionam as inter-relações entre os Estudos Africanos e os Estudos Afro-Brasileiros e afrodiaspóricos. A tensão e inter-relações aparecem no texto 8 de Muller e Araújo (2020, p.17), ao se referirem sobre o conceito de diáspora, proposto pelo sociólogo inglês Paul Gilroy (2001), sendo a elaboração de narrativas que relacionam-se a experiências de comunidades, movimentos e interesses negros dispersos pelo mundo.

Seguindo o diálogo das inter-relações acima, no texto 4 de Junior (2013, p. 343), devemos diferenciar os estudos afro-brasileiros, que tratam da aculturação ou da influência africana no Brasil, dos estudos africanos, que se referem à África. Neste trabalho, optamos pelo entendimento de estudos africanos como um campo de estudo constituído por diversas subáreas do conhecimento, que se dedicam, por meio de uma metodologia própria, ao estudo do Continente Africano¹⁶.

Os estudos africanos, como um campo de estudo de diversas áreas sobre África, nos desafiam a refletir a acerca dos diferentes olhares lançados ao continente. Em qual África? Ou quais Áfricas? E quais significações temos do conceito do conti-

16 HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas de estudos africanos. In: Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

nente africano? Podemos pensar a partir de dois momentos relevantes, registrados no texto do Junior (2013, p. 338):

O primeiro é o contexto racionalista situado no interstício dos séculos XVIII e XIX, quando os paradigmas das ciências se estabeleceram e, conseqüentemente, acabaram por exercer profunda influência em suas significações posteriores; o segundo advém do período pós-guerra, concomitante à emancipação da maioria dos países africanos, pois foi a partir de então que se pôde criar novos significados para o conceito em questão, por meio de novas referências que buscavam atender às demandas surgidas a partir daquele contexto.

Nosso foco, com essa discussão, é compreender a forma pela qual os cientistas direcionaram e direcionam o seu modo de “olhar” as realidades sócio-históricas do continente africano; em meio à análise desses conceitos, encontraremos diferentes concepções das histórias e culturas africanas – é justamente a partir desse propósito que iniciamos este trabalho.

Por fim, a nossa preocupação em olhar a África, dialogar e escrever histórias de uma África “descolonizada”, em diálogo com intelectuais, africanas e africanos, em busca de outras narrativas epistemológicas do Sul-Sul, sob um olhar de “África” do Brasil, o olhar de uma afro-brasileira que, somente em 2010 e depois em 2013, conheceu as Áfricas em Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e Guiné Conacri e no Brasil.

OS ESTUDOS AFRICANOS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Os Estudos Africanos, como um campo científico, são úteis para entender a questão do “olhar” sobre a África como um Continente pluriétnico, indicando-nos uma diversidade de

conhecimentos; sendo assim, esse conhecimento nos leva a nos indispor com o pensamento eurocêntrico, que valoriza a história europeia como sendo a única e válida na academia. Integrar neste trabalho um novo tipo de investigação científica que dê conta de dialogar sobre essas novas epistemologias africanas é fazer um resgate histórico, social e jurídico dos direitos africanos e afrodescendentes que, durante séculos, afetou as histórias africanas, ausentes das narrativas oficiais.

O discurso das ciências sociais e humanas foi moldado pelos padrões ocidentais, que se tornaram hegemônicos pela dominação colonial; compreendemos isso em “Los Condenados de la Tierra”, (Fanon, 1963), ao fazer uma crítica aos mecanismos de dominação colonial do ocidente.

Refletindo nesses padrões ocidentais hegemônicos sobre os estudos africanos, encontramos as pesquisas sobre as epistemologias do sul. Concordamos que essa epistemologia nos dá uma base teórica para pensarmos os estudos africanos sob a emergência de pensamentos alternativos, em construção epistemológica da cultura do outro a partir da leitura e do diálogo com o outro, relacionando-nos com universos diferentes (saberes, modos de estar, modos de sentir), em busca de uma consciência coletiva por meio de um diálogo de sujeitos diferentes (Santos, 2010).

Essa relação entre a ausência e a emergência da epistemologia do Sul nos estudos africanos, presentes na nossa educação brasileira, nos ajuda a compreender nossa realidade e contribuir no processo de significados que a população tem de África e de como podemos dialogar com eles e ressignificá-los. Para tanto, trago um exemplo familiar para ilustrar essa minha ideia.

Enquanto estava em Guiné Bissau, no ano de 2010, buscávamos, pelos caminhos das tabankas¹⁷, um objeto que pudesse entregar para a minha mãe, que estava em Indaiatuba, interior de São Paulo, como forma de socializar com ela a minha descoberta de África e como vivia aquela explosão de sentimentos. Ao chegar com a arte talhada e pintada em madeira com a imagem de uma mãe e uma criança sob o mapa de África, lembro-me como se fosse hoje, toda entusiasmada, foi o primeiro objeto que retirei da mala para entregar - ela me respondeu a partir de suas significações, do seu olhar sobre África - e disse: “Não quero nada diabólico”. Argumentei que havia solicitado aquele quadro especialmente para ela com um artesão da tabanka que visitei. Continuou insistindo que o continente era amaldiçoado e, por isso, tinha tanta miséria, porque as pessoas se envolviam em bruxaria e magia negra, que só Jesus poderia libertá-los. Por um momento, fiquei muito decepcionada, mas depois compreendi a razão daquele pensamento: assim como ela, encontrei várias pessoas na mesma condição, inclusive nas escolas, dando aula e nas cadeiras universitárias.

Nessa experiência relatada acima, identificamos as ausências¹⁸ e emergências¹⁹ de significados africanos em nossa construção social afro-brasileira(o). Aprendemos com Sousa Santos

17 Tabanca/tabanka - aldeia. Campo ou zona rural (SEMEDO, 2010, p. 384).

18 As ausências operam substituindo monoculturas por ecologias em Santos (2010, p. 105). Desta forma identificamos a princípio, nessa experiência, a ausência da compreensão de uma África abençoada por Deus tanto como os demais continentes.

19 A compreensão de uma monocultura emerge a compreensão de uma África amaldiçoada, diabólica, derivada da monocultura do saber de único, distante da diversidade cultural. (IBID, p.102)

(2010, p. 94) que as experiências e o conhecimento do mundo são diversos, infinitos e os limites encontram-se na capacidade de assumir uma forma de consciência do mundo crítico. Para revelar a diversidade cognitiva do mundo, é necessário questionar a monocultura, assumir a experiência intersubjetiva de transformação que é emergente e ressignificá-las.

A monocultura, segundo Sousa Santos (2010, p. 137), é um modelo de racionalidade que conduziu o conhecimento para um campo de “monoculturas” de saberes, sendo fundamental uma ecologia de saberes, que se constitui na incorporação dos saberes locais de soluções para explicar o mundo a partir da riqueza das experiências e vivências locais.

O texto 9, do Lívio Sansone (2020, p. 82), amplia essa discussão porque, em seu artigo “Desafios e Novas Possibilidades: Estudos Africanos no Brasil e a Conexão Sul-Sul”, ele analisa a originalidade dos estudos africanos no Brasil, se comparados com o Norte global²⁰, e trata de uma série de desafios e entraves que derivam da fragilidade institucional destes estudos e do clima político adverso, na maior parte dos países do Brics (Brasil, África do Sul e Índia).

No texto 9, fica evidente que existe uma forte conexão entre os Estudos africanos no Brasil e a Epistemologia do Sul, embora esse processo epistemológico não tenha sido simples e em cada país teve uma história de construção social diferente.

20 Sul Global e norte global. Ele remete à nova divisão internacional surgida no pós-Guerra Fria, em que o mundo não mais seria dividido entre Leste (países comunistas) e Oeste (países capitalistas), mas entre Norte (países desenvolvidos, industrializados no século XIX) e Sul (países em desenvolvimento, ex-colônias e de industrialização tardia). (SANSONE, 2020)

Aqui no Brasil, os estudos africanos têm alguns projetos científicos Brasil-África: o PróÁfrica²¹ e Centros de Estudos Africanos, que funcionam como uma rede em contato com o continente africano. É bem verdade que existem alguns desafios, financiamento insuficiente, que dificultam as trocas sul-sul, outro desafio observado no texto 9 (Sansone, 2020, p. 87) foi o enfoque geográfico, as redes de contato se concentra mais nos países da língua portuguesa e na África do Sul por causa do Bric. E o terceiro desafio é a distância geográfica, por isso, as pesquisas dos estudos africano tem uma forte ênfase na literatura²² com pouca investigação de temas sobre a África contemporânea.

Assim, na última parte do artigo, Sansone (2020, p. 97) apresentou-nos caminhos que podem ser trilhados para o desenvolvimento e a consolidação da conexão Sul-Sul nos estudos africanos realizados no Brasil, por meio de uma nova sensibilidade etnografia, movidos pela curiosidade de investigações do sul-sul e não mais sul-norte, como a história nos mostra, e pensando na investigação conjunta de temas simétricos em África

21 O Programa PROÁFRICA, foi criado por intermédio da Portaria MCT n.º 363, de 22 de julho de 2004, e tem por objetivo contribuir para a elevação da capacidade científica e tecnológica dos países africanos, por meio do financiamento da mobilidade de cientistas e pesquisadores com atuação em projetos nas áreas selecionadas por sua relevância estratégica e interesse prioritário para a cooperação científico-tecnológica. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/parcerias/cooperacao-internacional/proafrica>

22 Com mais da metade das nossas teses em estudos africanos estão no campo da literatura. Em destaque Moçambique Angola e Nigéria. De tem sido difícil fazer trabalho de campo em África devido a fragilidade da ligação Sul-sul. (Sansone, 2020, p. 87)

e no Brasil, como, violência, pobreza, processo de formação de identidades. Essa é uma forma de descolonizar a nossa mente, oxigenar os nossos currículos e estimular uma perspectiva sul-sul.

OS ESTUDOS AFRICANOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, NAS LEIS, 10639/03 E 11645/2008 E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

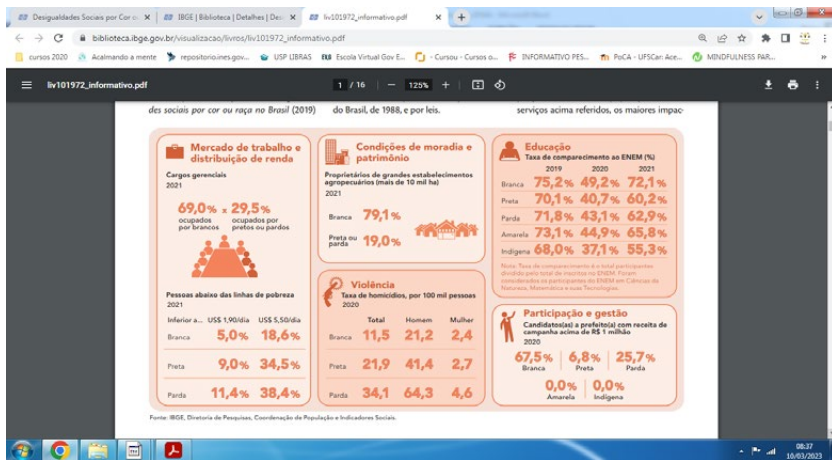


Figura: Síntese de indicadores sociais (IBGE, 2022, p.1)

Nesse tópico, iniciamos apresentando alguns dados do informativo²³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para visualizarmos estatisticamente como as desi-

23 Livro Informativo com estudos realizados pelo IBGE, como a primeira edição de Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2019) e a Síntese de indicadores sociais (2021). Disponível no link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>

gualdades raciais ainda são importantes marcadores sociais da maior vulnerabilidade das populações étnico-raciais pretas, pardas e indígenas do nosso país, Brasil.

Mesmo com a implementação de Programas Sociais de transferências de rendas, bem como Leis, Diretrizes e Políticas Públicas voltadas para a ampliação do acesso dessas pessoas a serviços básicos necessários (moradia, saúde, educação, trabalho, renda etc), isso ainda não foi capaz de reverter esse quadro de desigualdade, sendo um grande desafio brasileiro.

Por isso que a Lei 10639/2003, o Parecer do Cneo3/2004 e a resolução 01/2004 são tão importantes na discussão dos Estudos Africanos, porque são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições diante desse desafio brasileiro. Observamos, diante dessa pesquisa do Estado da Arte, que ainda não se universalizou nos sistemas de ensino a adoção da Lei nº. 10639²⁴ (Brasil, 2003), Lei nº. 10645 (Brasil, 2004) e 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); há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações legais do texto I (Oliva, 2009).

A Lei 10639/2003 e, posteriormente, a Lei 11645/2004, que, incluindo a temática indígena, instrumentos legais, Leis afirmativas, orientam o Sistema Educativo e reconhecem a escola como lugar de promoção e valorização das Histórias Africanas e Afro-brasileiras e Indígenas, reconhecem, assim, um Brasil rico,

24 A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula

múltiplo e plural que somos. É importante estabelecermos esse diálogo com a temática pesquisada. Destacamos, brevemente, a luta dos movimentos sociais em todo o processo, desde a criação, implementação a fiscalização e cumprimento dessas Leis.

No texto I do Oliva (2009, p. 143), ao estabelecer um diálogo entre a legislação brasileira acerca do ensino da história africana e as leituras e opiniões formuladas por alguns africanistas sobre a temática, ele observou como historiadores, antropólogos e demais especialistas analisaram a abordagem da história africana em nossos bancos escolares, nos últimos dez anos. E o resultado foi que, apesar das indicações encontradas em parte da legislação educacional brasileira, existe ainda uma longa lacuna de temas em relação à África.

Já nos documentos legais, sua pesquisa - na página 150 - nos orienta a pensarmos sobre a história da escravidão no Brasil, de maneira a não se confundir com a História da África, porque essa orientação não fica clara no documento. E continua, na página 154, abordando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não apresentam uma perspectiva centrada na própria História da África, no entanto, a temática da história africana sempre está articulada com a história do Brasil, com essa lógica, valoriza-se mais a “África” – período da colonização - que existiu/existe dentro do Brasil do que realmente a História do Continente africano, ou seja, a História Antiga e/ou Contemporânea de África. Estudar a História da África faz parte do conhecimento geral do Mundo.

Finalizamos esse tópico com o pensamento do cubano, escritor e cientista social, Carlos Wedderburn (2005, p. 141), sobre

a metodologia dos estudos africanos, por causa das singularidades e da História altamente complexa ser mais viável se desenvolver a partir de uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração”. A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo, contemplando as perspectivas metodológicas de alguns dos principais historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Cheik Anta Diop, Elikia M’Bokolo, entre outros.

Ainda, para rompermos com esse silenciamento e descolonizarmos os currículos, buscamos o conhecimento da pedagoga brasileira, primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal²⁵, texto 3, Nilma Lino Gomes, (2012), ao apresentar a necessidade da formação de professores, diante do desequilíbrio do ensino entre os estudos da história europeia e da história africana. E a compreensão docente diante do silêncio sobre a questão racial na escola. Aqui é possível entender na fala da Nilma Lino sobre o silêncio, não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. O silêncio diz de algo que se sabe, mas sobre o qual não se quer falar ou se é impedido de falar. A Lei nº 10.639/03 é o início para rompemos com o silêncio dos estudos africanos na educação brasileira.

25 Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/>.

OS ESTUDOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO DO EDUCADOR PAULO FREIRE

Consideramos necessário esse tópico, após refletirmos bastante no apontamento de Nilma Lino Gomes (2012) sobre a necessidade da formação de professores, diante do desequilíbrio do ensino entre os estudos da história europeia e da história africana. Bem como uma crítica que faço a minha postura como formadora de educadores sociais, em uma viagem a Guiné Bissau e Gâmbia, no ano de 2010.

Aproximar o debate dos estudos africanos com a formação inicial e continuada dos professores é um dos objetivos dessa escrita, e o fazemos por meio das contribuições do educador Paulo Freire, que viveu, falou e se envolveu com a África.

A partir do artigo “A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola”, do texto 6 de Mesquida, Peroza e Akkari (2014, p. 101), encontramos a informação de que Paulo Freire esteve no continente africano, por intermédio do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), nos países de colonização portuguesa: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

Em África, Freire se disponibilizou a assessorar o Ministério da Educação, sob a responsabilidade de Mário Cabral, como militante e não somente técnico ou burocrata. Freire ponderou, ao chegar no continente africano, diante do pensamento, que as experiências não se transplantam, mas se reinventam. Percebemos a estada de Paulo Freire no continente com uma posição humilde e democrática de aprender com a realidade que ali encontrava e, mesmo posicionando-se criticamente contrário às

decisões tomadas pelas lideranças que dirigiam o processo de reconstrução nacional, ele aceita respeitosamente, é o que fica claro no texto 6.

Conseguimos identificar a postura desse educador, diante do seu contato com a história do continente africano. E podemos resumir em ideias - baseados na carta Freire²⁶ - essa sua postura: (i) A leitura da realidade precede a leitura da escrita (aprofundar o nível político); (ii) a escrita, num local de tradição oral, exige mudanças estruturais e profunda reflexão; (iii) a alfabetização não pode se dar na língua portuguesa, pois esta está ausente da prática social do povo; (iv) implementar, com a ajuda de linguistas militantes, a sistematização escrita do crioulo e, enquanto isso, priorizar alfabetização em português nas áreas centrais, em que este é mais usual; (v) intensificar o trabalho de ação cultural.

Esse olhar educador de Paulo Freire para África nos ajuda a compreender o quanto devemos aprender com as singularidades e complexidades africanas, que sabemos pouco sobre esse continente e que a África ensina a gente e ensina o Mundo.

Por isso, é imprescindível a leitura do livro “A África ensinando a gente” (Freire; Guimares, 2011), que é o último livro escrito por Guimarães com Paulo Freire. Nessa obra, encontramos uma África, afirmada por Freire, que vai ensinando a gente, assim como a realidade vai ensinando. Segue o exemplo de Paulo Freire (IBID, p. 56):

26 Carta Freire ao Ministro de Educação de Guiné-Bissau, Mário Cabral, de julho de 1977 (Freire; Faundez, 1985, p. 67-70)

Por exemplo, se eu estivesse escrevendo para o Brasil, sobretudo para educadores que estivessem trabalhando com massas populares em centros urbanos, como São Paulo, eu teria sugerido que, ao abrir o livro, na introdução, o animador propusesse aos participantes do círculo que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que, em seguida, cada um iria fazer a leitura em voz alta. Mas para a África, não. Inclusive a minha primeira tentação foi essa. Imediatamente o lápis parou no caminho e refiz a trajetória. Na África, meu querido Sérgio, a gente está enfrentando uma cultura cuja memória é auditiva, é oral, e não escrita.

A África vai nos ensinando que, na era do neoliberalismo, que afeta/controla a Educação de diversos países, sendo os africanos um dos mais afetados, a persistir numa linguagem direta e objetiva, imersa em uma simplicidade revolucionária, que inquieta a globalização e sustenta o esperar em tempos de angústia e desencanto, por meio da conversa ética e a estética revolucionária vai nos aproximando da existência de alternativas para viver criticamente nessa era neoliberal; isso a gente aprende com a África.

No texto 10, Ariane Salgado (2020, p. 64), por meio de Cartas à Guiné-Bissau, em diálogo com a Pedagogia do Oprimido, em seu artigo relata ser possível depreender o conceito de colaboração de Paulo Freire em prol de projetos comuns, entendendo as práticas educativas como uma disposição ao diálogo, com o posicionamento de uma postura política progressista e anticolonialista. Por essa razão, aprender de/e/com deve construir espaços para que o diálogo aconteça, sempre com atenção para transformar as práticas comunicativas em razão do que precisa ser aprendido.

Por fim, encontramos, nas cartas a Guiné-Bissau (Freire, 1978, p.10), que a construção de espaços para que o diálogo aconteça nasce primeiramente da compreensão que temos desse outro com quem dialogamos e de como o acolhemos, de como o escutamos em seu direito de fala e de existir como um ser social, cultural, religioso etc. Isso fica claro no texto a seguir (IBID, p.10):

Sabíamos que iríamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país. De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar.

Fica evidente, nas cartas de Paulo Freire, que a nossa opção política e a nossa prática educativa devem ser tão coerentes a ponto de serem percebidas pelos nossos educandos. Assim, não faz sentido persistir na dicotomia entre ensinar e aprender, em que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, essa é uma ideologia dominadora. O mais coerente, para os docentes que almejam a descolonização dos currículos das práticas pedagógicas, em certos casos, para ensinar a história da África, é aprender com os africanos sobre suas próprias histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse Estado da Arte, referente ao tema “Estudos Africanos na Educação do Brasil” e, de acordo com o processo de

análise de cada artigo, constatamos que, no campo da Educação do Brasil, existem poucas pesquisas que:

- (i) dialogam e escrevem histórias de uma África “descolonizada”, numa perspectiva de estudos sul-sul;
- (ii) entendem a questão do “olhar” sobre a África como um Continente pluriétnico e capaz de nos ensinar com sua diversidade de conhecimentos;
- (iii) que ainda não se universalizou nos sistemas de ensino a adoção da Legislação brasileira dos estudos africanos, sendo necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações legais;
- (iv) que as pesquisas apontaram que os PCNs apresentam uma perspectiva da História da África articulada com a história do Brasil, relacionando somente com a escravidão e não uma História da África centrada na própria História da África;
- (v) desenvolvem a formação de professores sobre a história da África, a fim de suprir o desequilíbrio entre os estudos da história europeia e da história africana.

Diante disso, entende-se que a epistemologia eurocêntrica se torna perigosa para os estudos africanos, correndo-se o risco de silenciar, invisibilizar as diferentes histórias e as múltiplas identidades que existem no continente africano e na sua diáspora. Em contrapartida, pensar na epistemologia do sul nos ajuda a nos apropriarmos da diversidade epistemológica e dos diálogos com esses novos saberes, um pensamento para além do pensamento europeu.

Por fim, indicamos que outros estudos devem ser realizados, partindo da preocupação do olhar para “África(as)”, ausência dessas discussões com os estudos africanos, e que se desenvolvam formação de professores sobre a história da África, a fim de suprir o desequilíbrio entre os estudos da história europeia e da história africana.

Ademais, é necessário se aprofundar nessas discussões, de forma a contemplar as invisibilidades dos estudos africanos nos currículos, para que tenhamos a descolonização desses currículos e a promoção e valorização da história africana na educação do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 10.639**. Diário Oficial da República, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino De História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei 11.645**. Diário Oficial da República, Brasília, 2008.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra**. Fondo de Cultura Económica, México, 1963
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

FREIRE, P.; GUIMARAES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, C. A. **Pesquisa em e sobre África no século XXI: África, africanos e africanistas**. Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v.04, n.04, Abril de 2020

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolôniação dos Currículos**.

Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HOUNTONDJI, P. J. **Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas de estudos africanos**. In: Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

IBGE, **Desigualdade Social por Cor e Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf >

JUNIOR, G. B. O. **África Afetiva e Efetiva: breve reflexão conceitual acerca dos diferentes olhares lançados ao continente**. In: Estudos Africanos: Múltiplas escolhas. Niterói: Editora da UFF, 2013

KI-ZERBO, J. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. – 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Albdeljalil. **A contribuição de Paulo Freire à África: uma proposta de descolonização da escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014.

MULLER, P. R; ARAUJO, M. A. M. **Apresentação do Dossiê – Coetaneidade, Pós-Colonialidade, Diáspora(s) e Africani-**

dade(s): Caminhos dos Estudos Africanos no Brasil. **MEDIAÇÃOES, Revistas de Ciências Sociais**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 10-22, jan-abr. 2020

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NERIS, C. S. C; REGIS, K; MUNIZ, P. G. M; SALES, T. S. **Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254730, 2021

OLIVA, A. R. **A história africana nas escolas brasileiras**. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). HISTÓRIA, (UNESP). São Paulo, 28 (2): 2009. 143-172p.

PATIÑO, R. G. **El estado del arte em la investigación: análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?** Folios, Segunda época, n.44, 2016.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogos Educacionais. Curitiba, v. 6, n.19, 2006.

SALGADO, A. A. O. **Colaboração como ato de “aprender de e com” o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em Cartas à Guiné-Bissau**. Manuscrita. n. 41. São Paulo. USP. Revista de Crítica Genética, 2020.

SANSONE, Lívio. **Desafios e Novas Possibilidades: Estudos Afri-**

canos no Brasil e a Conexão Sul-Sul. **MEDIAÇÕES, Revistas de Ciências Sociais**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 82-93, jan-abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

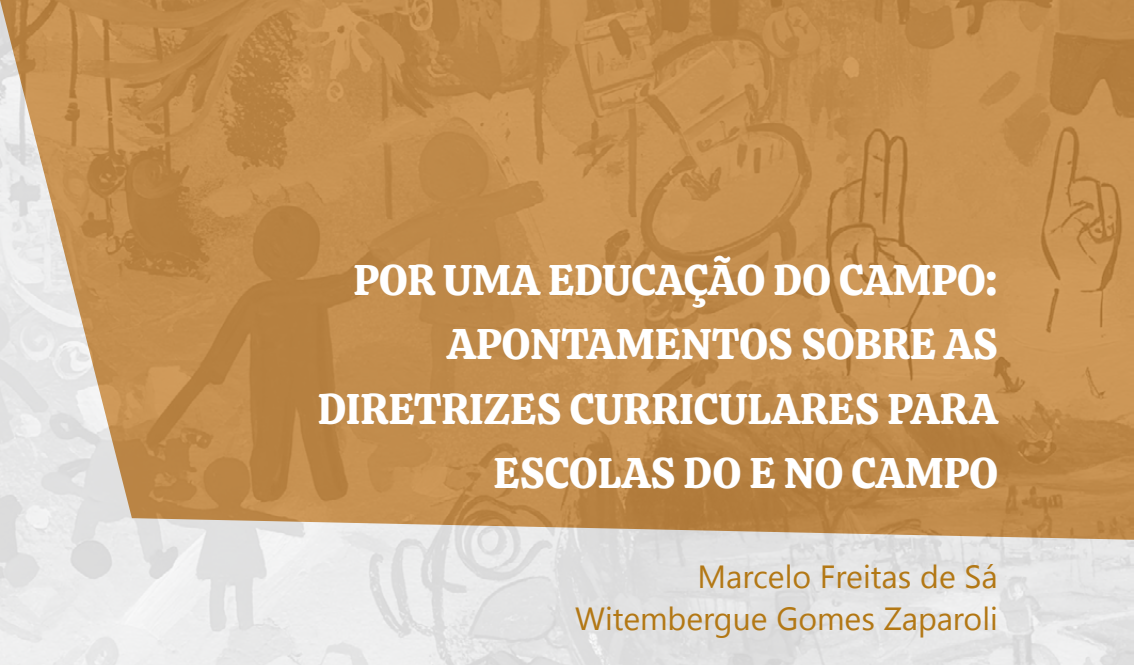
SANTOS, E. R. O. S. **As Relações Cotidianas Na Construção da Identidade Negra: Estudo de caso de uma identidade negra embranquecida e o seu processo de redescoberta**, Biblioteca do Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2014

SCHLICKMANN, M. **A introdução dos estudos africanos no Brasil nos anos 1959 -1987. Dissertação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2015.

SEMEDO, M. O. C. S. **As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura**. PUC-Minas, Belo Horizonte, 2010.

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, p. 133-166.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. IV: África do século XII ao XVI. Djibril Tamsir Niane. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.



POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA ESCOLAS DO E NO CAMPO

Marcelo Freitas de Sá
Witembergue Gomes Zaporoli

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao discutirmos sobre as políticas públicas voltadas para as populações do campo, uma das bandeiras hasteadas pelos movimentos sociais que as representam é a luta pela terra, a Reforma Agrária; também reivindicam outros direitos para a garantia da vida digna nos territórios camponeses, entre eles, a educação, a qual passou a ser uma pauta prioritária, assim superando um déficit histórico de silenciamento, esquecimento e de negação de direitos pelos governantes brasileiros. Ao longo dos anos, a educação voltada para os sujeitos do campo foi caracterizada por um modelo urbanocêntrico, atrelado a medidas compensatórias, com estereótipos e tantas outras limitações que fomentavam a desigualdade, passando a ser denominada como educação rural. Diante desse cenário, quando a educação passa a ser construída coletivamente pelos próprios sujeitos que a idealizam, torna-se uma política educativa específica, formulada das experiências dos camponeses, criando a Educação do Campo.

Historicamente, a luta pela Educação do Campo tem suas raízes firmadas nas últimas décadas do século passado, sendo caracterizada por um longo período de negligência governamental, apesar de o Brasil, desde a Colonização até início da República, ser um país eminentemente ruralista, vivendo uma transição nas primeiras décadas do século XX; nesse período, a educação pública e gratuita não foi uma prioridade (Vieira, 2003). Entre as principais características desse período, herdamos um país com elevados índices de analfabetismo, falta de escolas, de profissionais da educação e de condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, sobretudo, daqueles que estão localizados em áreas rurais, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e demais territórios longínquos.

No que diz respeito ao quadro educacional brasileiro, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, as escolas rurais estão atreladas a uma relação “capital-trabalho” (Ribeiro, 2012). Para melhor compreensão dessa realidade, a autora traz alguns dados da educação rural, sendo caracterizada pela negação aos agricultores como sujeitos de direitos, de culturas e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra e, ainda, alerta sobre a domesticação e controle dos professores e a exclusão social, pois os saberes e as culturas dos próprios camponeses estavam sendo negados, favorecendo um projeto educacional urbano, portanto, alheio à realidade local.

O enfrentamento dessa realidade se deu a partir da mobilização e articulação dos trabalhadores camponeses, amparados nos meios legais, portanto, referendados na Constituição de 1988, que passou a determinar a educação como “direito de todo

cidadão, dever do Estado” (Brasil, 1988). Desse modo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) cria, ainda na década de 80, o Setor de Educação para discutir e realizar experiências educativas nos assentamentos.

Em 1994, realiza-se o 1º Encontro de Educadores dos Assentamentos, em Belo Horizonte, dando início à trajetória da Educação do Campo, construindo-a como um projeto educacional progressista, em que os próprios partícipes a idealizam como uma possibilidade concreta, capaz de garantir a democratização e a inclusão no território camponês. Em 1997, realiza-se o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), constituindo-se um importante acontecimento para o início da trajetória da Educação do Campo. No ano seguinte, aconteceu a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que, por sua vez, possuía uma base de apoio bem definida, contando com a participação de universidades e organizações não governamentais nacionais e internacionais.

Apresentamos, mesmo que de forma breve, a trajetória inicial da Educação do Campo, como algumas ações promovidas pelo MST, por meio da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998, que resultou em discussões pelos próprios sujeitos e a formulação de metodologias e referenciais teóricos que norteariam essa nova concepção de educação. Tais ações refletiram na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), em 2001, por isso Fernandes (2011, p. 62) dialoga que esta conquista, que se configura como:

um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados.

Nesse sentido, a construção da política de Educação do Campo é fruto das experiências coletivas dos camponeses, articulados nos Movimentos Sociais, dos encontros regionais, estaduais e nacionais que foram resultando em relatórios e documentos que serviram como base do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 36/2001, no dia 4 de dezembro de 2001, aprovando tais Diretrizes. Essa aprovação vai ao encontro do cumprimento do que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.396/96, especificamente do Art. 28, que propõe medidas necessárias de adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, visando aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, como também à organização escolar própria (adequação do calendário escolar nas fases de ciclo agrícola e as condições climáticas) e adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em 2002, foram instituídas as DOEBEC, por meio da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que passa a reconhecer o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Considerando esse contexto, o presente trabalho objetiva analisar a implementação das Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), de 2002. Assim, considerando o percurso histórico de mais de 20 anos após da aprovação das referidas diretrizes, fez-se necessário fazer um levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE), identificando as experiências das escolas do campo quanto a sua concretização nos municípios brasileiros.

Assim, apresentamos as razões da escolha do objeto de pesquisa, a partir das inquietações provocadas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), as quais têm possibilitado um aprofundamento nas pesquisas sobre a implementação das diretrizes curriculares na Educação do Campo.

MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS

No intuito de desenvolver uma investigação acadêmica e científica em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, procuramos fazer um mapeamento de algumas produções dos programas de Mestrado e Doutorado nas universidades brasileiras, que as divulgaram no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Sistema de Publicação Eletrônica de

Teses e Dissertações (TEDE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especificamente do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), assim pesquisando os trabalhos que se relacionam com nosso objeto de pesquisa.

No primeiro momento, definimos os descritores para localizar as produções nos sites já mencionados acima, com as seguintes palavras-chave: Educação; Diretrizes Curriculares; Educação do Campo; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Logo depois, delimitamos um recorte temporal, a saber: entre os anos de 2012 a 2022, como consta na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Número total de dissertações e teses (BDTD e CAPES)

Palavras-chave (BDTD)	Total	Filtros
Educação	110.722	55
Diretrizes Curriculares	3.128	12
Educação do Campo	31.431	24
Diretrizes Curriculares da Educação do Campo	1.006	32
Palavras-chave (CAPES)	Total	Filtros
Educação	207.242	36
Diretrizes Curriculares	1.680	18
Educação do Campo	2.105	9
Diretrizes Curriculares da Educação do Campo	01	01

Fonte: Organização dos autores

A partir do levantamento dos principais trabalhos publicados na última década sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como na plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados alguns trabalhos que se aproximam da temática em evidência.

Conforme revelado acima, selecionamos como descritores prioritários as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, com isso, na BDTD chegamos a um resultado de 1.006 dissertações e teses. Após a realização de uma filtragem, foram encontrados 32 trabalhos que possuem uma proximidade com o objeto pesquisado. E na CAPES encontramos apenas 1 (uma) dissertação.

Em seguida, aprofundamos nosso olhar investigativo por meio do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especificamente do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE, conforme Tabela abaixo:

Tabela 2 - Número total de dissertações (PPGEPE)

Total de dissertações	Dissertações sobre Educação do Campo	Dissertações sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo
55	05	00

Fonte: Organização dos autores

Entre o período de 2021 a 2022, encontramos 55 (cinquenta e cinco) dissertações publicadas, com os filtros selecionamos 05 (cinco) produções que versam sobre a Educação do Campo, nenhuma delas aborda especificamente as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, mas, de certo modo, evidenciam questões pertinentes, como as práticas educativas nas escolas do campo, o currículo, culturas, entre outros elementos notáveis.

Após a seleção em ambas as plataformas, fizemos uma leitura minuciosa dos títulos, bem como das palavras-chave, do objetivo geral, problema, metodologia, principais discussões e resultados, assim descartando aqueles que, de fato, não estavam alinhados com a pesquisa que propomos, com isso, chegamos a um total de 13 (treze) dissertações e 01 (uma) tese. Além disso, identificamos também os seus respectivos autores (as), as universidades e os programas de Pós-Graduação vinculados a cada dissertação ou tese, ao longo da última década.

Tabela 3 - Dissertações e teses encontradas de 2012 a 2022

Nº	Título/Autor(a)	Universidade/Programa	Ano
1	Educação do Campo: Desafios para a implementação de uma prática educacional das escolas do campo. Autor: Adalberto Penha de Paul	Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-Graduação em Educação	2013
2	Populações ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Autor: Jenijunio dos Santo	Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
3	Educação do Campo: Discursos sobre o currículo, identidade e cultura. Autor: Aparecido Lino dos Santos	Universidade Federal da Grande Dourados – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade	2015
4	O processo de implementação da Educação do Campo nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: Limites, desafios e possibilidades. Autora: Marlete Turmina Outeir	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	2015
5	Indicadores de avaliação da implementação das diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa. Autora: Márcia Batista de Almeida	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo	2015
6	Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de Educação Infantil do Campo. Autora: Ana Corina Machado Spada	Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação)	2016
7	Implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo: Embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. Autora: Débora Amélia Nunes de Lira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	2016
8	Educação do Campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antonio do Sudeste – PR. Autora: Eduarda Nicola	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia	2018
9	Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual do leste de Minas Gerais. Autor: Wender Vicente Teixeira de Moura	Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2019
10	O quintal é minha escola: a materialidade da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josino – EFABIP. Autora: Iara Rodrigues Silva	Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas	2021
11	“Plantando na esperança de sair a terra”: experiências de luta em educação popular e emancipação humana na Comunidade Viva Deus. Autora: Jullyana Cristina Almeida de Freitas	Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas	2021
12	Educação Popular na Comunidade Viva Deus: Mística popular, amorosidade e dialogicidade para o fortalecimento da luta pela terra. Autor: Marcos Moreira Lira	Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas	2021
13	Educação do Campo: entre o fazer pedagógico e o saber popular. Autora: Andrea Silva de Castro.	Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas	2022
14	Educação Popular e Direitos Humanos: contribuições para a formação de educandos do ensino médio no Assentamento Califórnia, Açailândia-MA. Autor: José Ferreira Mendes Junior	Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas	2022

Fonte: Organização dos autores

Conforme observamos, na tabela acima, que nos últimos 10 anos foram desenvolvidas inúmeras dissertações em Programas de Pós-Graduação, nas principais universidades brasileiras, com temáticas voltadas para a modalidade educativa em evidência, com discussões relacionadas às políticas educacionais para as escolas do campo, de modo específico, sobre a implementação das diretrizes operacionais, bem como das normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros, com fundamentos legais para nortear a organização das escolas localizadas em áreas de assentamento, em comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outros territórios rurais.

Diante dos 14 (quatorze) trabalhos apresentados na Tabela 3, para além das leituras minuciosas dos títulos que possuem uma proximidade com o nosso objeto de pesquisa, fizemos uma análise mais aprofundada destas dissertações e selecionamos 7 (sete) textos, considerando as palavras-chave, o objetivo geral, a metodologia e os instrumentos da pesquisa utilizados, as discussões e os resultados encontrados pelos(as) autores(as). Em relação à origem destas dissertações e teses, todas são oriundas das universidades públicas, a maioria absoluta de instituições federais que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, entre elas, podemos citar a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que oferta curso de Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGE-DUCAMPO) e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Destacamos também que, no decorrer da última década, especialmente, nos anos de 2015 e

2016, houve mais publicações de trabalhos acadêmicos sobre a temática pesquisada.

Entre os trabalhos que mais se aproximam, optamos pelas dissertações de nº 1, de Adalberto Penha de Paula; nº 2, de Jenijunio dos Santos; nº 4, de Marlete Turnina Outeiro; nº 5, de Mária Batista de Almeida; nº 7, de Débora Amélia Nunes de Lira; nº 9, de Wender Vicente Teixeira de Moura e nº 13, de Andrea Silva Castro. Estes trabalhos dão ênfase à implementação de uma política educacional para as escolas do e no campo, bem como os principais avanços e entraves quanto à efetivação das diretrizes nas escolas municipais e estaduais brasileiras localizadas no campo.

Iniciamos a análise, propriamente dita, da dissertação de nº 1, de Adalberto Penha de Paula¹, que disserta sobre a política educacional, Educação do Campo e escolas do campo, bem como os desafios voltados a escolas camponesas; com isso, estabeleceu como objetivo investigar as condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nos marcos legais que orientam a Educação do Campo. De acordo com o procedimento metodológico adotado pelo autor, é uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, que foi realizada em uma escola pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE-PG), no estado do Paraná. Entre os instrumentos utilizados, recorreu a questionários junto aos professores, coordenação pedagógica e

1 PAULA, Adalberto Penha de. Educação do Campo: Desafios para a implementação de uma prática educacional das escolas do campo. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

direção de uma escola pertencente ao contexto pesquisado. Os resultados da pesquisa revelam que a construção de um projeto educativo coerente com as especificidades das escolas do campo ainda está em andamento e que é necessário que os sujeitos do campo possam conhecer as políticas educacionais para que possam implementá-las na prática, de modo concreto.

Ao dialogarmos sobre a construção histórica da Educação do Campo, a sua garantia ocorre por meio dos documentos oficiais, com a efetivação de uma política educacional, assim reconhecendo que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (Brasil, 2012, p. 33).

A dissertação nº 2, de Jenijunio dos Santos², aborda as diretrizes educacionais, populações ribeirinhas e Educação do Campo, um debate voltado ao acesso a políticas educacionais por essas populações; o seu objetivo consiste em analisar as Diretrizes Educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 2005-2012. Conforme consta nos caminhos metodológicos, é uma pesquisa qualitativa, com contribuições de elementos do método dialético. Quanto ao universo pesquisado, foi realizada na Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru, na Ilha do Mosqueiro, em Belém do Pará; foram feitas entrevistas, observações *in loco* e registros fotográficos. Os

2 SANTOS, Jenijunio dos. Populações ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012 / Jenijunio dos Santos. – 2014.

resultados obtidos nesta dissertação mostram que as diretrizes analisadas não se traduziram em políticas públicas para os sujeitos pesquisados, apenas foram constituídas ações de governo pouco efetivas. Ainda, o autor revela um dado notório: a falta da participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a ausência de normatização.

Diante desta pesquisa, podemos observar que os sujeitos pesquisados não obtiveram acesso às políticas educacionais aprovadas, tampouco participaram das discussões destas. É preciso chamar a atenção para a necessidade de os próprios sujeitos do campo tornarem-se protagonistas, participando democraticamente dos mecanismos de que as escolas dispõem. Portanto, viabilizando “a participação de todos, garantindo a autonomia das escolas de modo solidário e coletivo para discutir os problemas do campo” (Fernandes, 2011, p. 144).

Em seguida, passamos a analisar a dissertação de nº 4, de Marlete Turnina Outeiro³, que descreveu sobre políticas públicas, Educação do Campo e prática pedagógica, discorrendo quanto aos limites, os desafios e as possibilidades das escolas do campo. Para isso, definiu como objetivo de sua pesquisa investigar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no estado do Paraná, cujo *locus* foram a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), o Núcleo Regional de Educação (NRE), de Pato Branco e as Escolas do Campo pertencentes ao referido NRE. Sobre o procedimento

3 OUTEIRO, Marlete Turmina. O Processo de Implementação da Educação do Campo nas Escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

metodológico adotado, é uma pesquisa de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico e exploração do contexto pesquisado, nesse caso, as escolas pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. Destacamos, na pesquisa da autora, o estudo das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo para as Escolas do Campo e a análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, no Estado do Paraná. A partir dos resultados apontados nesta pesquisa, percebemos que a Educação do Campo não superou o desafio da implementação de políticas públicas, em especial, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Além disso, outra evidência constatada diz respeito à permanência da educação escolar urbanocêntrica, ainda limitada, na tentativa de solucionar os problemas referentes à evasão escolar, baixa escolarização, repetência, entre outras situações.

Apesar dos avanços na legislação educacional para as escolas do campo, os documentos aprovados não refletiram mudanças significativas, ainda permanecendo um ensino alheio à realidade camponesa, por isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 1) apontam como um desafio “transformar profundamente a escola onde este povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e de fazer educação”.

Partimos agora para a dissertação de nº 5, de Márcia Batista de Almeida⁴, que abordou a respeito da Educação do Campo, políticas públicas e avaliação de políticas, igualmente descrevendo sobre os indicadores de avaliação das políticas educacionais das escolas do campo; tem como objetivo anali-

4 ALMEIDA, Márcia Batista de. Indicadores de avaliação da implementação das diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa. / Marcia Batista de Almeida. – Amargosa, BA, 2015.

sar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, de 2012 a 2014. A sua pesquisa possui uma abordagem qualitativa, participando 4 professores da rede municipal de ensino e 4 membros da comissão de elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa. Metodologicamente, utilizou-se de entrevistas, observações e análise documental. De acordo com os resultados encontrados, a autora revela um dos fatores para a implementação das Diretrizes, destacando como elemento favorável, nesse contexto, o compromisso e atuação dos professores, coordenadores e diretores municipais que atuam nas escolas do campo.

Além disso, aponta outro elemento favorável à construção das Diretrizes para a Educação Básica para as escolas do Campo como uma conquista legal e histórica, pois fortalece o debate sobre a Educação do Campo no município pesquisado. Entretanto, há uma situação que acaba fragilizando a sua implementação, como a falta de uma articulação mais ampla envolvendo o poder público municipal, o coletivo de educadores, a Universidade, entre outros sujeitos, para implementar uma política que garanta o desenvolvimento de uma legítima Educação do Campo em Amargosa. Outra evidência revelada é quanto aos indicadores voltados aos princípios da Educação do Campo, que, por sua vez, passam a favorecer o processo de implementação das Diretrizes, visto que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação.

Nesse contexto pesquisado, já é possível observarmos os avanços quanto à implementação das Diretrizes que norteiam a Educação do Campo, a partir do entendimento e compromisso dos partícipes da rede de ensino municipal de Amargosa. É preciso que os princípios desta modalidade educativa sejam ampliados, discutidos de forma coletiva e participativa com os demais colaboradores, como o poder público, por exemplo.

A próxima dissertação que passamos analisar é de nº 7, de Débora Amélia Nunes de Lira⁵, que traz em sua pesquisa uma discussão voltada para a implementação, trabalho docente e Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo, bem como os embates e limitações da prática educativa no Rio Grande do Norte, assim definindo como objetivo analisar o processo de implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), marco regulatório da política nacional de Educação do Campo. Quanto à metodologia adotada, a autora utiliza uma amostragem do universo pesquisado, escolhendo três instituições de ensino, a saber: a Escola Estadual Rosa Cunha, Escola Municipal Maria do Livramento e a Escola Municipal Professor Maurício Oliveira, em que professores e gestores foram entrevistados. Após a análise do trabalho dos docentes das escolas do campo, no ano de 2010, constatamos, por meio do estudo estatístico e dos dados primários coletados, que as condições de trabalho dos sujeitos pesquisados ainda são um entrave para o desenvolvimento do trabalho educativo do professor nas áreas rurais.

5 LIRA, Débora Amélia Nunes de. Implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. / Débora Amélia Nunes de Lira. Natal, RN, 2016, 130 f.

Ainda descrevendo outros resultados encontrados na dissertação de Lira, de acordo com as entrevistas concedidas pelos professores e gestores, percebemos que as DOEBEC, apesar de terem sido sancionadas no ano de 2002, em 2010 ainda eram pouco conhecidas e discutidas pelos entrevistados nas referidas escolas.

Sobre as referidas diretrizes, é necessário frisar que “à incorporação em suas determinações de princípios fundantes da Educação do Campo no que se refere às práticas de gestão das escolas, que devem ser compartilhadas” (Molina, 2012, p. 453), com isso, cabe aos gestores criar mecanismos que aproximem a escola, a comunidade e demais partícipes para discutir o seu próprio contexto, bem como seus problemas e como superá-los, dialogando para viabilizar os caminhos para que a escola seja esse espaço coletivo, dinâmico e com sua identidade bem definida, como uma escola do campo.

Nesse momento, partimos para a dissertação de nº 9, de Wender Vicente Teixeira de Moura⁶, que também pesquisa acerca das Diretrizes da Educação do Campo, especificamente sobre esta modalidade educativa e o Projeto Político Pedagógico, uma pesquisa voltada aos desafios para a efetivação dos documentos curriculares das e nas escolas do campo. O autor estabeleceu como objetivo identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as Diretrizes das Escolas do Campo, em Minas Gerais, em seu currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a vivenciar as diretrizes das escolas na instituição educacional.

6 MOURA, Wender Vicente Teixeira de. Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual do leste de Minas Gerais / Wender Vicente Teixeira de Moura. -- 2017. 110 f.

Como percurso metodológico, primeiramente, realizou um levantamento bibliográfico com base em trabalhos e livros feitos por autores(as) que tratam do tema, logo depois, com a pesquisa de campo em si, realizou a análise do PPP da instituição de ensino pesquisada, coletou dados a partir de questionários para 181 alunos e todos os professores efetivos e contratados, também aplicou uma entrevista com questões semiestruturadas apenas com os professores efetivos e com a orientadora educacional e, após as análises, construiu um Plano de Ação Educacional (PAE).

Os resultados apontam que, apesar de a Escola Estadual José Teixeira possuir o perfil de uma escola do campo, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em nenhum de seus capítulos é abordado sobre a Educação do Campo. Ainda, foi possível perceber que o dia a dia da escola já vivencia Diretrizes em seu currículo oculto, uma vez que temáticas ligadas ao campo são trazidas para dentro da escola, como, por exemplo, as questões culturais que refletem no interior da instituição pesquisada. Portanto, o desafio lançado à gestão escolar é, segundo o autor, colocar a instituição em diálogo com a realidade local, pois foram encontradas evidências que consolidem uma escola que seja do campo e para o campo.

Nesse sentido, ao analisarmos a realidade da escola pesquisada, que é pertencente ao contexto camponês, constatamos que no seu cotidiano incorpora as questões culturais na prática educativa, entretanto, no seu próprio documento, o PPP, não menciona tais ações, que são de suma importância para as escolas do campo. Quanto ao currículo oculto mencionado pelo

autor, é algo que acontece, mas precisa estar bem definido pelos professores, pela gestão e demais sujeitos que integram a comunidade escolar.

De acordo com Silva e Nascimento (2012, p. 197), ao abordarem sobre Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, o desenvolvimento do currículo deve estar voltado aos aspectos sociais e culturais. Em outras linhas, os conteúdos cognitivos promovidos nessas escolas precisam estar vinculados ao eixo “trabalho, ciência e cultura”. Assim, essa tríade deve estar contemplada no projeto político-pedagógico, para que seja trabalhada com os alunos, assim fazendo sentido à realidade local.

E, por último, analisamos a dissertação de nº 13, de Andrea Silva Castro⁷, que dialoga sobre a Educação do Campo, saberes, prática pedagógica e professores/as, estabelecendo uma relação entre o saber pedagógico e o saber popular no contexto escolar. Desse modo, definiu como objetivo contribuir para a Educação do Campo, no contexto do fazer pedagógico e do saber popular, na Escola Municipal Enock Alves Bezerra, assim apontando suas principais contribuições a uma instituição de ensino localizada em uma comunidade ribeirinha do município de Imperatriz/MA. No que diz respeito à metodologia desta pesquisa, a autora definiu seu caminho metodológico com base em estudo de natureza qualitativa com contribuições do materialismo histórico-dialético. Entre os principais instrumentos para a construção dos dados, destacam-se a observação, diário de campo, gravações, análise de documento e círculos de cultura.

7 CASTRO, Andrea Silva. Educação do Campo: entre o fazer pedagógico e o saber popular / Andrea Silva de Castro. - 2022. 112 f.

Consideramos que esta pesquisa trouxe elementos cruciais para a compreensão sobre a realidade das escolas do campo maranhenses, evidenciando seus principais desafios quanto à efetivação dos direitos à Educação do Campo. Entre os resultados obtidos, destacamos que o fazer pedagógico desta instituição de ensino ainda é caracterizado pela lógica urbanocêntrica, a cultura local é superficialmente explorada nas práticas educativas. A autora aponta algumas possibilidades, uma abertura para que a escola, os profissionais que nela trabalham possam dialogar com a cultura, portanto, com os saberes locais. Freire (1996) nos propõe um desafio, a apreensão da realidade, a necessidade de aprender, conhecer, constatar e transformar o meio em que vivemos.

Portanto, consideramos que as 07 (sete) dissertações selecionadas e analisadas possuem uma proximidade com o nosso objeto de pesquisa, pois retrataram os desafios para a implementação das DOEBEC nas escolas do campo, revelando os avanços e também os impasses para a efetivação das políticas públicas educacionais nos municípios brasileiros, sobretudo, nas áreas de assentamento, comunidades tradicionais, ribeirinhas, indígenas, entre outras denominações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a Educação do Campo é fruto das lutas dos sujeitos do campo, da mobilização e organização destes nos Movimentos Sociais que lutaram e ainda lutam Por Uma Educação Básica do Campo, voltada para a formação humana, que com-

preenda todos os níveis da educação escolar: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e, até mesmo, o ensino superior. Que ela seja voltada aos interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, de seus filhos e filhas, daqueles que se encontram nas áreas de assentamentos, quilombos, aldeias e tantos outros territórios onde residem os povos e comunidades tradicionais. Portanto, que essa política educacional criada pelos próprios partícipes seja compreendida em suas diretrizes como uma Educação *do e no* Campo, de modo a possuir concepções pedagógicas diferenciadas que correspondam à identidade dos grupos que a construíram e assim tenham bem definidos no Projeto Político-Pedagógico os elementos que os representam, principalmente, suas histórias, culturas e trabalho.

Percorrendo essa luta histórica da Educação do Campo, liderada pelos Movimentos Sociais, sobretudo, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), são notórias as conquistas que foram semeadas nas últimas décadas do século XX e germinadas no início do século XXI, por meio da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer N° 36, de 4 de dezembro de 2001, da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002, além de outros avanços na legislação educacional, como a garantia dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Parecer CNE/CEB N° 1, de 2 de fevereiro de 2006, do estabelecimento das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008 e,

por último, a instituição da política de educação do campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA), Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Esses direitos, conquistados em mais de duas décadas, possuem um grande significado na luta pela efetivação da Educação do Campo, à medida que as escolas do campo se tornam um espaço acolhedor, dinâmico e cada vez mais transformador, dando aos sujeitos que dela fazem parte a oportunidade de construir um território cada vez mais humano, digno e solidário.

Quanto ao objetivo proposto deste trabalho, de analisar a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), de 2002, o presente estado da arte possibilitou mapear algumas dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE), que contribuíram para que pudéssemos perceber os principais avanços, desafios e os impasses quanto à efetivação das políticas educacionais nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. / Organização por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: **Por uma educação do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Cardart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: **Por uma educação do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Cardart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

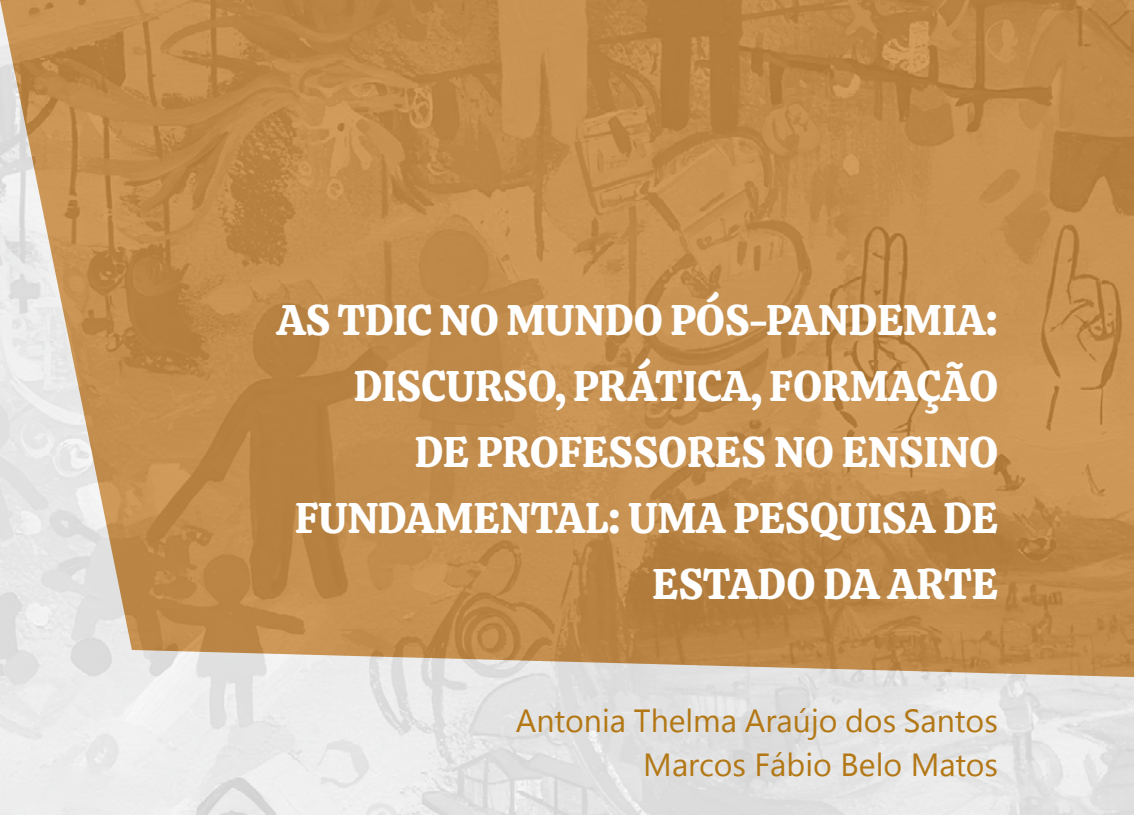
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. / Organização por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlete. Movimentos Sociais, questão agrária e Educação do Campo. In: **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo** / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcante (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Joanyse de Fátima Guedes da, NASCIMENTO, Suzani Damascena. Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: princípios norteadores e metodológicos. In: **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo** / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcante (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional do Brasil: introdução histórica**. Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. – Brasília: Plano Editora, 2003.



AS TDIC NO MUNDO PÓS-PANDEMIA: DISCURSO, PRÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE

Antonia Thelma Araújo dos Santos
Marcos Fábio Belo Matos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, tem-se produzido um conjunto bastante relevante de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Assentadas como de caráter bibliográfico, elas trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrados e teses de doutorados, bem como outras publicações. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter descritivo de produções acadêmicas e científicas sobre o tema que buscam investigar.

Os trabalhos são disponibilizados em catálogos, que são produzidos atendendo ao anseio apresentado pelas universidades para informar suas produções à comunidade científica e à sociedade, tornando públicos esses trabalhos que foram produzidos ao longo dos anos, e que, muitas vezes, ficavam restritos apenas às prateleiras das bibliotecas das universidades.

As tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDIC, no contexto escolar da temática abordada neste trabalho de pesquisa, têm sido alvo de grandes reflexões por terem alterado as formas de trabalhos dos professores, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Segundo a BNCC (2018), a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação dentro dos espaços escolares, de forma crítica, significativa, no intuito de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, neste contexto não perpassa apenas como um meio ou até mesmo um suporte, mas como algo que faz com que os alunos possam, juntamente com os professores, construir conhecimentos.

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDIC.

Os métodos tradicionais, que antes privilegiavam a transmissão de informações pelos professores, ganham um novo sentido. Com a pandemia, a educação passou a exigir que os

professores lançassem mão de plataformas digitais para conseguir com que os seus alunos continuassem aprendendo e fossem capazes de dar continuidade à construção de seus projetos de vida e, mesmo em casa, em confinamento, pudessem aprender e conviver com os demais. Conforme Moran (2015, p.16), “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos”. Com o uso de novas tecnologias pelos professores, surge a necessidade de uma reorganização do currículo, pois verdadeiramente estamos vivenciando novos tempos.

Sabe-se que “ainda que muitas escolas, inclusive as públicas, tenham colocado em prática sistemas remotos de ensino/aprendizagem, para tanto lançando mão de recursos digitais e tecnológicos, por óbvio, as questões do convívio e interação, tão necessárias ao desenvolvimento, restam prejudicadas” (Oliveira, ano, p. 52). Com isso, é possível compreender que o distanciamento social imposto pela Pandemia da Covid-19 trouxe enormes consequências para as crianças, estudantes e professores, pois a escola é um espaço de convivência por excelência, porém, com o retorno das aulas presenciais, não podemos renunciar ao uso das tecnologias, tão necessárias em todos os espaços da nossa sociedade. A pandemia emergiu questionamentos sobre a necessidade dos professores em conhecer e aplicar as tecnologias digitais em sala de aula, tornando esse ambiente escolar harmônico, com novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

A compreensão do Estado da Arte (EA), de natureza exclusivamente bibliográfica, se manifesta no campo acadêmico como um tipo de pesquisa que segue alguns critérios, na sua elaboração e desenvolvimento. A modalidade de estudo aqui vai

além do mero mapeamento descritivo de trabalhos, tendo como objetivo alcançar um padrão de qualidade científica, resultante de um levantamento e avaliação de um determinado tema, ou seja, a realização destes balanços funcionam para o pesquisador como uma forma de organização e, por que não dizer, de análise, na definição de um determinado campo, uma área, indicando contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais; essas análises do campo investigativo são imprescindíveis, principalmente, porque vivemos um momento de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Enfatizam Romanowski e Ens (2006, p. 39) que

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A pesquisa aqui apresentada foi elaborada, tendo por base um levantamento da literatura realizada na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, no dia 01 de março de 2023, utilizando as palavras-chaves “*Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação*”, no intervalo temporal de 2017 a 2021, a partir de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), oferece ao pesquisador vantagens em permitir a cobertura de um determinado fenômeno a ser investigado, muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente.

Desse modo, essa vantagem torna-se particularmente importante, quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2017 a 2021

Na pesquisa realizada, foram encontrados 20 (vinte) trabalhos científicos, entre teses e dissertações, que, ao terem seus títulos consultados, bem como as palavras-chaves e os resumos, verificou-se que 05 (cinco) deles estavam repetidos; portanto, foram selecionados 15 (quinze) para a análise preliminar, chegando à conclusão de que apenas 9 (nove) desses trabalhos fariam parte desse levantamento bibliográfico; n esse contexto, a tabela abaixo apresenta o acervo que consideramos interessante para a pesquisa, quais sejam:

Tabela 1 - Textos analisados – estado da arte

Nº	Títulos	Autor/a	Ano
1.	Produção e Uso de Jogo Digital RPG na Formação Inicial de Professores de Biologia no Contexto da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais: possibilidades e desafios.	Douglas Carvalho de Amorim	2017
2.	Celular e Estudante: uso do dispositivo móvel dentro da escola	Maria Gisélia da Silva Gomes	2018
3.	A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel na Formação Inicial de Professores de Matemática	Alex Meloda Silva	2018
4.	História e Memória de Gestores: políticas públicas de inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação básica em Sergipe (2000-2015)	João Rogério Menezes de Santana	2019
5	Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso	Weider Alberto Costa Santos	2019
6	Learning Analytics como Apoio na Avaliação Diagnóstica dos Docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem	Maurício Vieira Dias Júnior	2019
7.	Avaliação de Espaços Virtuais de Comunicação Utilizados em Redes de Aprendizagem Online	Nasson Paulo Sales Neves	2020
8.	Blended Learning na Formação Continuada de Professores Universitários: Novas Conexões à Profissionalização e à Prática Docente	Vera Lucia Pontes dos Santos	2020
9.	Tecendo Relações entre Currículos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos: os desafios dos docentes do CESU no Município de Juiz de Fora/MG	Danielado Carmo Martins	2021

Fonte: Teses e Dissertações, no período de 2017 a 2021

Embora os trabalhos não façam menção sobre o período pandêmico, por serem anteriores à pandemia, os mesmos apresentam um importante arcabouço teórico para a fundamentação do nosso estudo sobre tecnologias digitais da informação e comunicação e a necessidade de formação dos professores no que se referem aos diferentes desafios, considerando relevante a leitura da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Strictu Sensu* em Educação na Universidade Federal de Alagoas, de Amorim (2017), intitulada como: *Produção e uso de jogo digital RPG na formação inicial de professores de biologia no contexto da aprendizagem baseada em jogos digitais: possibilidades e desafios*, orientado pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado. Amorim (2017) faz uma análise da importância da formação inicial dos professores no exercício de uma prática significativa, pois, segundo o mesmo, “A atuação profissional do estudante de graduação nas escolas está relacionada à sua formação inicial”, daí a importância de propostas que visam a articular as vivências dos graduandos com os locais de trabalho, quando se pretende fazer uma ligação entre a teoria e a prática dos docentes.

O trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com o título *Blended Learning na Formação Continuada de Professores Universitários: Novas Conexões à Profissionalização e à Prática Docente*, orientado pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, de autoria de Santos (2020), tece discussões teóricas sobre docência na educação superior, profissionalização continuada de professores e Blended Learning como estratégia inovadora de ensino e aprendizagem; a autora

inclui o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), voltado para um aprendizado ativo. Os dados trazidos pela autora evidenciam a combinação de espaços, tempos e experiências de aprendizagem, uma estratégia potencial para a profissionalização continuada porque remete o cursista, simultaneamente, à vivência e ao experimento de novas formas de aprender e de ensinar, resultando numa experiência que contribui com os processos de reflexão e reconfiguração da prática docente.

A dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, com o título de *Celular e Estudante: uso do dispositivo móvel dentro da escola*, orientado pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, é da autora Gomes (2018), a mesma teve como objetivo geral investigar o uso do celular pelos alunos dentro da escola e identificar quais atividades pedagógicas podem ser realizadas a partir da visão dos alunos e professores. A autora fez um estudo de caso com abordagem qualitativa, que contou com a participação de 125 alunos, 25 professores e 3 coordenadores, utilizando dois instrumentos para coleta de dados: a observação e os questionários respondidos pelos alunos, professores e coordenadores. No seu trabalho, Gomes (2018) conclui que existem possibilidades reais para a utilização didática do celular em sala de aula pelos alunos e professores. Constatou-se, com a sua pesquisa, que o telefone celular pode ser considerado muito além de um aparelho para entretenimento e diversão, pois, utilizado pedagogicamente, pode ser um instrumento relevante no processo educativo.

As transformações sociais ocasionadas pelas TDIC, potencializadas pelas necessidades de convergência de conteúdos e pela ampliação da dimensão comunicacional, indicam uma crescente articulação entre aspectos comunicacionais e educacionais. A tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, com o título de Avaliação de Espaços Virtuais de Comunicação Utilizados em Redes de Aprendizagem Online, orientado pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, de autoria de Neves (2020), traz novas possibilidades para o ensino no que se refere à avaliação. A educação e seus autores passam constantemente por mudanças, Neves coloca que as redes de aprendizagem online existentes permitem aos atores participantes uma constante mudança, pois cada vez que o espaço virtual é reutilizado num processo educomunicativo, os atores mudam e, ao iniciar um novo ciclo de uso, a eficiência do ambiente também muda, demonstrando que essas mudanças são necessárias. Num espaço de aprendizagem, surgem inúmeras possibilidades, reforçando a necessidade de (trans) formação pelos docentes.

Silva (2018) defende a tese de que a educação móvel deve fazer parte da formação dos professores para complementar ou até mesmo fortalecer os espaços informais de aprendizagem, interagir com um acesso à informação a qualquer momento e em qualquer lugar. Na sua tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), orientado pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, com o título de A Utilização do Ambiente Virtual de aprendizagem Móvel na Formação Inicial de Professores de Matemá-

tica, Silva (2018), demonstra que o trabalho teve como objetivo analisar como a educação móvel pode auxiliar a aprendizagem, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle mobile em smartphone. Teve como metodologia a pesquisa-intervenção, por se concentrar na relação entre o pesquisador e o pesquisado, em um processo de formação.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm provocado mudanças significativas em diferentes aspectos da vida contemporânea. Na educação, vêm sendo usadas para estimular e apoiar os estudos e, mais recentemente, têm sido utilizadas em novos modos de ensinar e de aprender. É isso que aborda a tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com o título de História e Memória de Gestores: Políticas Públicas de Inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação Básica em Sergipe (2000-2015), orientada pela Prof^a Dr^a Maria Neide Sobral e escrita por Santana (2019), que se identifica como pedagogo e é com essa perspectiva que o mesmo buscou compreender, do ponto de vista histórico, como se deu o processo de implementação e funcionamento das políticas públicas de inserção das TDIC na Educação Básica, no período de 2000 a 2015, na Rede Estadual de Educação. A metodologia empregada por Silva para a análise dos dados documentais foi a Arqueologia, com base em Foucault (2014a; 2014b; 2010; 1999; 2008), tendo como universo da pesquisa a rede estadual de educação de Sergipe. O autor fez a aplicação de 13 questionários a técnicos pedagógicos que atuaram na DITE, sendo que, destes, 08 serviram para a amostra. O autor conclui que o

estado de Sergipe tem operado de forma a recepcionar políticas de inclusão de TDIC na educação, mantendo o status de Estado de Direito, as falas dos membros da equipe técnica revelaram rupturas e descontinuidades na efetivação dessas políticas, em seus usos pedagógicos.

Ao abordar o desenvolvimento da Sala de Aula Invertida (SAI), no Ensino Fundamental, anos finais, resultante da experiência com a metodologia, Santos (2019) investigou os processos que a efetivaram, para além de um modelo instrucional de ensino híbrido SAI, com vistas às possibilidades de uma metodologia sustentada, capaz de integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica dos professores da Educação Básica. A Dissertação de Mestrado, apresentada à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, com o título Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso, teve orientação do Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (2019). Neste trabalho, Santos constatou que os processos da sala de aula invertida, para além da técnica, se efetivam desde uma estrutura com recursos, formativa e colaborativa, favorável à mudança do modelo essencialmente expositivo para uma atuação cognitivista, mediadora e dialógica.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm sido, ao longo dos anos, um instrumento na dinamização do processo de ensino-aprendizagem da educação a distância (EaD) online. Este é o foco da Tese submetida ao Programa de Pós-Gradua-

ção em Educação, na Linha de Pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, da Universidade Federal de Alagoas, com o título de Learning Analytics como Apoio na Avaliação Diagnóstica dos Docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado. Na sua pesquisa, Dias Júnior (2019) aponta que os ambientes investigados dispõem de uma enorme gama de dados e esses dados podem avolumar-se em informações potencialmente qualificadas que, com o auxílio de tecnologias como a Learning Analytics (LA), impulsionam a geração de relevantes indicadores para uma avaliação diagnóstica docente, durante o percurso de uma determinada disciplina, buscando sempre elucidar melhores estratégias para alcançar o sucesso do discente, consequentemente promovendo uma educação com melhor qualidade; porém se faz necessária aos docentes uma qualificação adequada, para usufruir das tecnologias de informação e comunicação (TIC) mais sofisticadas, que os gestores (diretores) têm, porém sem muita assertividade e motivação para a implantação de novas ferramentas no AVA institucional, pois existem ferramentas de LA disponíveis no AVA - Moodle para o apoio avaliativo e diagnóstico ao perfil do docente.

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o título Tecendo Relações entre Currículos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos: os desafios dos docentes do CESU no Município de Juiz de Fora/MG, teve a orientação da Prof. Dra. Mariana Cassab Tores. Na sua pesquisa, Car-

mo (2021) afirma que o uso das TDIC redefine a concepção de tempo e espaço, gerando novas demandas de aprendizagem que recaem sobre a escola. A educação de Jovens e Adultos (EJA), como componente desta sociedade e da escola, também recebe as demandas oriundas das presenças dessas tecnologias na sociedade. Desta forma, faz-se necessário discutir o significado da inserção das TDIC na construção curricular na prática pedagógica. Carmo (2021) conclui, na sua pesquisa, que a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na prática pedagógica da EJA não deve ser compreendida apenas como um processo de instrumentalização do aluno na perspectiva da inclusão digital, mas deve ser apreendida, no contexto do direito legal, como integradora na construção curricular da educação da EJA no século XXI.

De acordo com Moran (2015, p.31), “aprendemos mais e melhor quando encontramos significados para aquilo que percebemos, somos e desejamos”. Isto significa que o professor possui uma grande responsabilidade em fazer com que seu aluno esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, propondo atividades que estejam dentro do estilo de vida dos seus estudantes.

AS TDIC NO MUNDO PÓS-PANDEMIA

Os anos de 2020 e 2022 foram marcados por uma crise sanitária mundial desencadeada pelo Coronavírus (COVID-19), que impactou substancialmente todos os setores da sociedade. A Organização Mundial de Saúde decretou uma crise pandêmica e o Ministério da Educação - MEC publicou, em março de

2020, a Portaria 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em plataformas e/ou meios digitais durante as restrições de isolamento social impostas pela pandemia. As instituições de ensino e os professores, por sua vez, tiveram que se reinventar para dar continuidade às aulas, que ganharam um novo formato, novas possibilidades de ensino e aprendizagem mediadas pelas plataformas das mídias digitais surgiram.

Pensar a educação pós-pandemia é algo que estamos descobrindo, pois, com as novas metodologias, que foram utilizadas durante o período pandêmico, percebeu-se a necessidade do aumento do uso das TDIC, isso porém gerou algumas reflexões sobre a necessidade dos docentes em buscar formações para o uso dessas novas metodologias.

Foram muitas mudanças que o cenário educacional viveu: além da utilização de novas tecnologias, outra mudança diz respeito ao papel dos docentes. No início da pandemia, acompanhar o ritmo das aulas online, a disponibilização de materiais complementares aplicando atividades e provas online trouxeram mais autonomia para os alunos.

Embora tudo fosse novo e inesperado, aos poucos a comunidade escolar conseguiu se adaptar e exercer suas funções com mais eficiência, porém a necessidade de formações para o uso das TDIC ficou evidenciada; discutir a formação docente sob as lentes das tecnologias digitais passa a ser urgente e necessária, além de repensar e reavaliar os processos mediadores da construção do conhecimento, na dimensão da escola. Para Pretto (2010, p.7), “a escola precisa dialogar com as práticas sociais que vêm sendo cada vez mais mediadas pelo digital em rede”.

AS TDIC's - DISCURSO, PRÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em uma sociedade marcada pela inovação, por avanços tecnológicos e um novo perfil de alunos, surgem grandes desafios à docência, entre eles, a formação e atuação deste profissional para atuar neste novo contexto educacional. O docente, diante dessa realidade social e tecnológica, necessita de capacitação para que, assim, possa fazer uso de recursos e ferramentas como as TDIC, de forma adequada e coerente com a realidade escolar, bem como as necessidades dos alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem.

O uso das TDIC facilita a aprendizagem do aluno, porém faz-se necessário ao docente cada dia abrir-se para o novo, reinventar-se e construir novos ambientes para a aprendizagem, de forma que os alunos possam interagir entre si e com o mundo, construindo e, por que não, fazendo uma nova aprendizagem baseada em evidências. Desta forma, o papel do professor vai além do uso das TDIC, é preciso, segundo Mattar (2013, p. 24), que “os professores, por sua vez, não se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam-nos no processo de integração e construção de conhecimento”.

O mundo atual exige dos docentes uma formação para que os mesmos possam sentir-se seguros ao fazer uso das TDIC em sala de aula. Não se pode mais pensar esse profissional sem o conhecimento adequado das novas realidades. O uso das tecnologias, diante das transformações dos processos e procedimentos educacionais, faz com que tenhamos uma nova forma de aprender, o que exige dos docentes uma nova forma de ensinar,

e assim atender às novas exigências de transformação da sociedade atual. Segundo Kenski (2013), “A formação dos docentes precisa se repensar em novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos”.

O processo formativo reflete-se a partir dos aspectos, tanto prático quanto teórico, de forma que se complementam; assim, o docente deve se preocupar com sua formação inicial e continuada, de forma dinâmica e flexível, ressignificando sua prática educativa a partir do uso de métodos inovadores em sala de aula, a exemplo de aulas interativas, em prol da qualidade do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscamos fazer um levantamento acerca dos principais trabalhos, a partir da base de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, que abordassem o uso das TDIC na educação, tendo como objetivo refletir sobre a importância das TDIC no período pós-pandêmico, nos seus aspectos relevantes para o discurso e a prática na formação de professores.

Os trabalhos que foram selecionados nos remetem à necessidade de aprofundar as pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino fundamental, no período pós-pandêmico. Durante a pandemia da Covid-19, escolas passaram a utilizar-se de aulas online com o uso de celulares, plataformas digitais, para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem. Discussões surgiram em torno das tecnologias e o retorno às salas de aulas não pode ser visto como um retrocesso, no que se refere ao uso das mesmas.

Cabe aos docentes buscarem formações continuadas, que garantam segurança ao uso dessas TDIC.

Considerando os trabalhos aqui levantados para essa pesquisa, é notável que eles oferecem grandes contribuições para a reflexão sobre a importância do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no Ensino Fundamental, no que se refere ao discurso, prática e formação de professores, uma vez que a problematização da temática suscita novos rumos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Douglas Carvalho de. **Produção e Uso de Jogo Digital RPG na Formação Inicial de Professores de Biologia no Contexto da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais: possibilidades e desafios**, 2017. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

DIAS JÚNIOR, Maurício Vieira. **Analytics como Apoio na Avaliação Diagnóstica dos Docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem**, 2019. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

GOMES, Maria Gisélia da Silva. **Celular e Estudante: uso do dispositivo móvel dentro da escola**, 2018. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

MARTINS, Daniela do Carmo. **Tecendo Relações entre Currículos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunica-**

ção na Educação de Jovens e Adultos: os desafios dos docentes do CESU no Município de Juiz de Fora/MG, 2021. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs.** Teccogs, São Paulo, n. 7, p. 21-40, 2013. Disponível em:

<http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MORÁN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para educação, hoje.** In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NEVES, Nasson Paulo Sales. **Avaliação de Espaços Virtuais de Comunicação Utilizados em Redes de Aprendizagem Online, 2020.** Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

PRETTO, Nelson De Luca. **Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser.** Motrivivência, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>. Acessado em: 27 mar. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin y ENS Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional.** 2006;6(19):37-50.[fecha de Con-

sulta 02 de Marzo de 2023]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>.

SANTANA, João Rogério Menezes de. **História e Memória de Gestores: políticas públicas de inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação básica em Sergipe (2000-2015)**, 2019. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de março de 2023.

SANTOS, Alberto Costa Weider. **Desenvolvimento da Sala de Aula Invertida no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso**, 2019. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos. **Blended Learning na Formação Continuada de Professores Universitários: Novas Conexões à Profissionalização e à Prática Docente**, 2020. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

SILVA, Alex Melo da. **A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel na Formação Inicial de Professores de Matemática**, 2018. Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 01 de mar de 2023.

REVERBERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

Simone Regina Omizzolo
Francisca Melo Agapito

“Á medida que as coisas mudam – e tudo muda sempre –, o conhecimento muda e as relações educacionais também” (Gatti,2016).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão escolar tem se configurado um tema de extrema relevância na atualidade, em particular, diante das demandas que vêm se apresentando neste contexto. Refletir sobre diferentes métodos inclusivos que possam proporcionar um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, capacidades ou diferenças, é essencial. Compreendemos que, embora vários desafios surjam a cada dia, mudanças de acepções são perceptíveis, e houve avanços com relação ao entendimento sobre especificidades do público-alvo da Educação Especial; neste sentido, é possível inferir que, em parte,

[...] a escola inclusiva reconhece e responde às necessidades de seus alunos, acomodando tanto os estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (Brostolin; Souza, 2023, p. 2).

Registramos que este é um processo em contínua construção, pois os alunos que estão na escola apresentam modos diferentes de aprender, seus estilos e peculiaridades devem ser reconhecidos e respeitados. Assim sendo, cabe à escola estar em constante transformação, movimentando-se para atender às demandas com equidade e respeito às diferenças. Este ponto vai ao encontro da proposta da educação inclusiva, pois esta “[...] não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral independente de sua condição” (Silva, 2014, p. 40). Desta forma, é necessária a assimilação de que este movimento é complexo e de responsabilidade de toda a comunidade escolar, inclusive no que se refere a mudanças internas pessoais individuais e comportamentais a respeito da inclusão.

Nessa conjuntura, os profissionais da educação têm tarefas cruciais na efetivação deste processo e devem desempenhar um papel significativo na implementação das práticas inclusivas nas escolas. Em primeira análise, é possível afirmar que as responsabilidades de um pedagogo envolvem a necessidade de uma visão ampla sobre seu compromisso com a educação inclusiva, visto que este é um dos princípios e desafios fundamentais da educação contemporânea. Avultar esta visão permitirá a este

profissional entender que seu trabalho não se limita a ensinar conteúdos acadêmicos, mas, sobretudo, criar ambientes que acolham e levem em conta a diversidade da sua sala de aula.

Ademais, a implementação de práticas inclusivas no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia é uma etapa essencial no preparo destes futuros profissionais e, aqui, situamos também o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste sentido, urge a necessidade de preparação voltada a este aspecto para a atuação em escolas e espaços não escolares que realizem o processo de ensino e aprendizagem, ou ainda, carecem de mediações pedagógicas.

Ao longo do curso, é fundamental oferecer uma formação que aborde conceitos sobre inclusão, diversidade, acessibilidade, adaptação curricular, entre outros de igual importância, bem como estimular a reflexão sobre a essencialidade acerca do reconhecimento, valorização e respeito às singularidades de cada aluno. Para Lobato (2019, p. 2):

O término do curso de Pedagogia assinala o momento em que se deixa de ser formalmente aluno para ingressar na vida profissional docente. Justamente por ser um momento de transição, cabe estudar como se dá o ingresso no magistério, como se constrói e consolida-se a profissionalidade docente.

De modo que o processo formativo vivenciado, com suas diferentes nuances, deve fomentar a construção de profissionais que poderão buscar meios para atender ao alunado, independente de suas condições. Isto posto, ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, temáticas que alicercem o fazer pedagógico inclusivo devem ser mediadas para que o egresso deste

curso adquira a imbricação teórico-prática necessária para seu laboro.

Posto isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o panorama da formação de professores em perspectiva inclusiva no âmbito do PARFOR, focalizando produções acadêmico-científicas. Para tanto, foram selecionados trabalhos desenvolvidos em dissertações e teses.

Em face ao exposto, a seguir são apresentadas algumas considerações sobre formação docente, buscando articulação com a educação inclusiva; na sequência, no movimento de buscar compreender o lugar ocupado nas investigações sobre a temática em estudo, realizamos a análise de produções acadêmico-científicas acostadas na BDTD e findamos este momento de análise com algumas reflexões sobre os achados da pesquisa.

SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Diversos desafios são enfrentados, quando se fala em formação, mudança de atitudes, metodologias, práticas que sejam transformadas em ações de fato e que possam fazer a diferença na educação. Isso porque o entendimento primeiro se estabelece na mudança de mentalidade sobre educação como um todo e a compreensão internalizada de que, para acontecer a equidade, são primordiais as mudanças de cultura organizacional que acontecem nos meios de promoção da educação, não importando o nível. A formação de professores vem sendo, de forma crescente, uma das maiores preocupações nos meios científicos acadêmicos. Uma vez que, quando a formação acadêmica acontece

de modo a atender às demandas sociais, mudanças se tornam possíveis. Nesta ótica, a argumentação de Bernadete Gatti nos auxilia nesta discussão, ao pontuar que

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave (Gatti, 2017, texto digital).

Apesar de a descrição de Gatti soar genérica (incluindo todos os pilares e camadas de uma educação de qualidade), suas ideias podem ser perfeitamente aplicadas, quando se fala de inclusão – objeto de estudo desta investigação –, no ambiente escolar e demais atuações profissionais do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste ponto, consideramos oportuno reforçar que inclusão também caminha rumo à compreensão de uma mudança comportamental de entendimento e compreensão que gera atitudes inclusivas. A partir desta análise, espera-se sedimentar o papel destes egressos na construção de uma educação inclusiva, identificando as contribuições e lacunas que ainda precisam ser superadas para garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diversidades. Ao compreender os desafios e avanços nessa área, poderemos vislumbrar caminhos para aprimorar a formação

docente e fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva com equidade e de qualidade para todos.

A inclusão escolar emerge como um imperativo educacional e social, visando a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. Nesse contexto, as práticas docentes desempenham um papel essencial na promoção de ambientes educacionais inclusivos e enriquecedores.

Nesse percurso, nas relações profissionais percebemos inquietações nos ambientes escolares sobre: como promover uma educação inclusiva que assegure a satisfação de aprendizagem dos alunos? Como organizar atividades inclusivas? Tais questões eram levantadas em debates: ora a educação inclusiva é possível, ora impossível e inalcançável e há, ainda, aqueles que defendem a inclusão educacional, pois entendem que há um discurso exponencial, ao mesmo tempo em que um contexto desestrutural para sua consolidação (Prais, 2016, p. 18).

Complementando a argumentação da autora, Frade (2018, p. 21) enuncia que “[...] para abordar a questão da inclusão escolar, precisamos retomar o conceito de inclusão social a fim de que a temática em questão seja compreendida em sua totalidade”. Esse ponto proposto em sua dissertação sugere o retorno de um conceito amplamente discutido nas demais publicações, ou seja, inclusão. Métodos, entraves e sistemas escolares vêm sendo constantemente questionados, no que se refere às atuações do corpo docente. Os conceitos e abrangências são os mais diversos, como destaca Carvalho (2012, p. 26), “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional

que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Em suma, compreendemos que a escola inclusiva depende do gerenciamento das unidades escolares, sendo tarefa da gestão escolar e todos os partícipes, que podem realizar *in loco* ações propostas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) de maneira diária, na busca de mudanças comportamentais de todos que fazem e participam da escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NUANCES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

O Estado da Arte tem sua estrutura principal baseada no mapeamento de teses, dissertações e publicações de temas previamente selecionados. Esse procedimento metodológico age no sentido de revisar, quantificar e, principalmente, discutir bibliografias específicas, de bases específicas. Tal quadro sugere um meio quase que estritamente teórico, por meio do contato entre as obras escolhidas. Ao fazer suas considerações sobre o Estado da Arte, Lopes Silva (2022, p. 205) pontua que, para uma boa construção acerca deste, se faz “[...] necessário um olhar atento, visto que se refere a uma revisão bibliográfica, exigindo a demarcação de um caminho a ser percorrido ao alcance de um objetivo”. Ratificando o exposto, evocamos o tema discutido por Moreira (2004, p. 21), ao reforçar que

Neste cenário informacional as revisões de literatura, por seu aspecto sumarizador, principalmente, assumem importante função orgânica, juntamente com os índices (aqui na acepção

biblioteconômica), abstracts e as bibliografias especializadas. Muitas vezes consome-se mais tempo tentando identificar se determinado estudo já foi realizado anteriormente do que o realizando de fato.

Entendendo que, no processo da escrita científica, o rigor se estabelece como critério primeiro, notadamente precisam ser exauridas todas as possibilidades para que os objetivos estabelecidos sejam contemplados e o posicionamento do pesquisador tenha validade. Então, realizar uma revisão de literatura se torna essencial para a escrita e produção científica, assim, há de se considerar que a tarefa demanda tempo. Ao embasar-se nos estudos de Noronha e Ferreira (2000), Dorsa (2020, p. 1) ainda aponta que

[...] análise da produção bibliográfica, enfatizam a questão da temporalidade nas áreas temáticas, podendo assim fornecer um estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando, dessa forma, ideias novas, métodos com maior ou menor evidência na literatura especializada.

A priori, foram selecionados três grandes pilares teóricos para os descritores das pesquisas, para a busca das produções, quais sejam: “educação inclusiva”, “PARFOR” e “egressos de Pedagogia”. Logo ao iniciar a busca, percebemos que não havia trabalhos com a junção dos descritores. Dessa maneira, foram feitas pesquisas com um e dois descritores juntos, tal ação foi necessária para concretizar o aprofundamento das buscas e obter maior detalhamento com as produções científicas que pudessem contribuir com o desenvolvimento do trabalho. A base principal foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os critérios e filtros de pesquisa são men-

cionados nos quadros. No que se refere à periodização, o filtro utilizado foi de 2012 a 2022 (dez anos). A escolha deste período se deve pelo fato de que, ao aplicar os últimos cinco (5) anos, não foram encontrados trabalhos relevantes e articulados com a temática em estudo. Adicionalmente, consideramos oportuno ressaltar que a ampliação do período de análise converge com o tempo que o PARFOR foi instituído na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, assim, a delimitação mais ampla poderá trazer um panorama mais abrangente sobre o objeto de estudo proposto. Vale ressaltar que nos interessam trabalhos que estejam diretamente vinculados aos temas voltados para educação inclusiva, sendo desenvolvidos por egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia advindos do PARFOR. A intenção é verificar os desafios, as ações e os avanços que estão ou não sendo desenvolvidos na educação inclusiva.

A primeira busca realizada na BDTD foi com a utilização do descritor “Educação inclusiva”, em que foram encontrados 1572 trabalhos, no entanto, para afunilar a busca, agregamos o descritor “PARFOR”, assim encontramos quatro (4) dissertações. Neste processo, ao aplicar o descritor “egressos de Pedagogia”, encontramos 56 trabalhos. Houve a necessidade de realizar uma tarefa minuciosa de análise dos títulos para que pudessem ser selecionados trabalhos relevantes para este artigo. Assim, todos aqueles que não se aproximavam do objeto em questão foram excluídos. Iniciamos nosso percurso, que está representado nos quadros abaixo. A seguir, temos o Quadro I contendo oito (8) produções relevantes com o descritor “Educação inclusiva”.

Quadro 1 - Produções relacionadas ao descritor “Educação Inclusiva”

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Instituição
FRADE, Paula Nascimento	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	2018	Dissertação	UPM
CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de	Formação docente a partir de um manual pedagógico ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva	2018	Dissertação	UTFPR
PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem	2016	Dissertação	UTFPR Londrina
LAVOR, Patrícia Lucena de	Sala inclusiva: uma proposta didática para professores de alunos surdos e ouvintes	2022	Dissertação	IFAM
GOMES, Adrielle Camile Figueiredo	Gênero e sexualidades: abordagem crítica na formação de docentes de ciências biológicas	2021	Dissertação	UTFPR Curitiba
CHIANELLO, Nathália Wanderley	Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: estudo de um caso	2016	Dissertação	UERG
TINO, Cynthia Lanzoni Costa	Linha Braille: contribuições para maior acessibilidade às informações verbais pelos alunos com surdo-cegueira	2018	Dissertação	UTFPR Londrina
HERMES, Simoni Timm	Educação especial e educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	2017	Tese	UFMS

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

No total, foram encontradas 15 publicações com o referido descritor. Entretanto, nem todas se relacionavam com o tema em sua essência. O referenciamento da “inclusão” carece se articular com o ambiente escolar, pedagógico, no âmbito da formação e das práticas educativas. Dito isto, produções acerca do ambiente empresarial e hospitalar foram descartadas.

O Quadro 2 aborda as pesquisas referentes ao tema na perspectiva do PARFOR, que se destaca como um Programa estratégico no cenário educacional brasileiro. Criado com o objetivo de elevar a qualificação dos docentes que atuam na educação básica, o PARFOR desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas atualizadas e que têm o intuito de ser eficazes para atender às demandas atuais.

Por meio de parcerias entre instituições de ensino superior e redes públicas de educação, o Programa oferece formação continuada e oportunidades de aperfeiçoamento profissional, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas do país. O PARFOR se configura como um mecanismo crucial para enfrentar os desafios educacionais, ao investir na capacitação de educadores e, por consequência, impactar positivamente o desenvolvimento acadêmico e humano dos estudantes nas diferentes etapas da educação básica. Nesta ótica, a seguir, registramos os achados a partir do descritor PARFOR.

Quadro 2 - Produções relacionadas ao descritor “PARFOR”

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Instituição
ANJOS, Juliane Corrêa dos	Formação de professores no curso de Pedagogia/ PARFOR: desafios contemporâneos	2013	Dissertação	PUC São Paulo
OLIVEIRA, Jorge Barbosa de	O curso de Pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no município de São Paulo de Olivença (AM)	2015	Dissertação	UFJF
FONTES, Mariana Gomes	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: um estudo sobre suas contribuições para a adequação da formação docente para o ensino de ciências e de matemática	2019	Dissertação	UFRGS
MIRANDA, Helga Porto	Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica	2021	Tese	PUC São Paulo

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Com este descritor foram encontradas 126 dissertações e teses, ao todo. Porém, grande parte das produções voltava-se para aplicações mais específicas do Programa, bem como atuação em âmbitos que não se referem a uma Pedagogia inclusiva, mais uma vez fugindo à tangência do tema estudado. Sendo assim, após um escrutínio sobre as discussões dos trabalhos, cujo

direcionamento partiu dos títulos, seguida de leitura do resumo e objetivos, confirmamos que somente quatro (4) produções foram consideradas produtivas para contribuir com a pesquisa em vigência.

Por fim, a última relação estabelecida foi com os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que está evidenciado no Quadro 3, conforme exposto a seguir:

Quadro 3 - Produções relacionadas ao descritor “Egressos de Pedagogia”

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Instituição
LIMA, Mary Gracy e Silva	Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professo	2014	Tese	PUC São Paulo
ENDERLE, Mariana Gaspar	Pedagogos em (trans) formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente	2014	Dissertação	UFSM
MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães	O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA	2014	Dissertação	ICE
BONAT, Ana Paula Goulart	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	2020	Dissertação	UFPEL
SOUZA, Laura Augusto de	Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional	2017	Dissertação	UFRGS

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

No Quadro 3, estão significativos achados para a pesquisa. Quando incluído o termo “egressos” e o relacionando com a “formação docente”, acompanha-se uma inclinação para os processos que permeiam o professor recém-formado, que é um dos objetos de estudo da pesquisa. Com tais descritores, foram encontradas 51 produções acerca do assunto. Essa amplitude deve-se ao fato de, praticamente, todos os tipos de literaturas encontrarem desafios e implicações nas práticas de seus egressos, a considerar a fluidez e complexidade dos processos educativos. É importante frisar que o exercício analítico realizado, ao se buscarem produções acadêmicas que colaborassem com a investigação, foi extenso, mas extremamente relevante para a compreensão das discussões realizadas sobre o PARFOR, a educação inclusiva e as práticas de egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia; outrossim, pontuamos que estas oportunizaram pensar sobre os caminhos investigativos que poderão ser percorridos com a pesquisa ora proposta. Em suma, a partir destas considerações, na próxima seção destrincharemos, de modo mais minucioso, os trabalhos selecionados para análise.

DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS TRILHADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS

A formação docente na atualidade deve oportunizar a construção e atuação dos futuros profissionais com ações inclusivas. Nesta conjuntura, o intento desta seção é realizar a análise das produções acadêmicas e, neste processo, galgar sustentação teórica e conhecer o que se tem investigado sobre a temática em estudo. Foram selecionadas e analisadas cinco publicações que

contemplassem os objetivos da presente pesquisa. O Quadro 4 apresenta as pesquisas, em ordem de discussão:

Quadro 4 - Produções selecionadas para análise

Autor(a)	Título	Ano	Tipo	Instituição
PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem	2016	Dissertação	UTFP Londrina
ANJOS, Juliane Corrêa dos	Formação de professores no curso de Pedagogia/ PARFOR: desafios contemporâneos	2013	Dissertação	PUC São Paulo
BONAT, Ana Paula Goulart	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	2020	Dissertação	UFPEL
MIRANDA, Helga Porto	Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica	2021	Tese	PUC São Paulo
HERMES, Simoni Timm	Educação especial e educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	2017	Tese	UFMS

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

A primeira produção analisada é intitulada “Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem”, de Jacqueline Lidiane de Souza Prais (2016). Esta investigação evidencia como questão central de sua pesquisa a seguinte indagação: “De que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem?” (Prais, 2016, p. 22). Tal questão norteia a dissertação, que passa a buscar, por meio dos processos metodológicos, responder e trazer para a análise questões pertinentes ao fazer docente, tendo como uma de suas orientações o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Como objetivo geral, a dissertação busca “interpretar as contribuições advindas de uma ação didática formativa com licenciandos do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do DUA” (Prais, 2016, p. 23). Neste processo, a pesquisadora analisa as influências decorrentes da implementação da Unidade Didática em questão, sob um programa de extensão envolvendo 40 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Já como objetivos específicos (fator de maior tangência ao presente estado da arte) a autora especifica:

examinar os fundamentos da estruturação do ensino inclusivo, avaliar a capacitação inicial de educadores para a inclusão na política educacional vigente, introduzir os conceitos subjacentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem com base na identificação dos embasamentos teóricos e práticos referentes

à organização pedagógica na educação inclusiva, bem como apresentar e avaliar os desfechos da aplicação do recurso educacional desenvolvido – a Unidade Didática – enquanto atividade de instrução no contexto formativo (Prais, 2016, p. 23).

O estudo em análise baseou-se na pesquisa de campo de forma colaborativa, sendo de natureza aplicada. Quanto ao tratamento dos dados, a pesquisadora optou por uma modalidade mista, sendo classificada como combinação de dois métodos, qualitativo e quantitativo. Em relação aos objetivos da pesquisa, são de natureza exploratório-explicativa. Inicialmente, buscou informações em diversas fontes escritas e digitais, como base para estruturar as demais etapas. Os dados foram gerados de variadas formas e organizados em “episódios”¹ que analisaram o processo por diferentes estratégias. O primeiro foi a Unidade Didática, que iniciou com a avaliação dos conhecimentos prévios das participantes, no início do curso em análise. A partir deste ponto, acompanhou-se a evolução da aprendizagem em relação ao domínio dos conceitos pertinentes ao tema, conforme os encontros e estudos que delinearão as abordagens pedagógicas, a aplicação de recursos didáticos e a configuração dos ambientes de aprendizagem. A partir desta análise, os dados de Prais (2016), neste ponto, demonstraram que, ao longo do curso, tornou-se evidente a apreensão, por parte dos educadores, em relação à prática da inclusão educacional, sendo a principal razão apontada a “carência de embasamento pedagógico adequado.”

1 Termo utilizado pela autora para descrever os momentos categorizados na análise da pesquisa.

Com os outros três episódios seguintes, a autora buscou explorar a área da inclusão educacional como ponto de partida, com foco específico na análise da formação dos professores. Nesta abordagem, direcionou atenção para a formação inicial, com um enfoque particular nas estudantes de Pedagogia. Foram analisados parâmetros de satisfação e eficiência de métodos e ensino e aprendizagem, apropriando-se de mecanismos digitais de comunicação, como o Facebook® e Whatsapp®. Um importante ponto visto e quantificado na pesquisa foi quanto a um curso de extensão voltado àqueles que se encontram durante a formação inicial. Os resultados foram extremamente conclusivos, acerca da aceitação e necessidade dos participantes. A grande maioria julgou como necessária a implementação de métodos ativos e diversos no processo de educação do próprio corpo docente.

Em suas considerações finais, a autora apontou que a pesquisa ressaltou o apreço pela singularidade das participantes, enfatizando um enfoque coletivo na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais. Tal abordagem ficou notável na elaboração dos planos de aula, onde se valorizou tanto a colaboração conjunta quanto as ações individuais para alcançar os objetivos. Como declarado na avaliação da atividade de ensino, a relevância do trabalho em equipe é sublinhada como uma demonstração do entendimento de que o engajamento no curso foi motivado por interesses pessoais e únicos, que, ao longo do processo, se entrelaçaram com os das demais colegas de turma, guiados por fundamentos legais e pedagógicos ligados à inclusão educacional na formação docente.

A pesquisa de Juliane Corrêa dos Anjos (2013), nominada “Formação de Professores no curso de Pedagogia/PARFOR: Desafios contemporâneos”, tem como discussão a relação existente entre professor e o currículo. A autora ressalta, em seus primeiros capítulos, que esta relação – entre o professor e o currículo – é um aspecto fundamental no contexto educacional e, especialmente, relevante no âmbito do PARFOR, dadas as especificidades deste Programa. Assim sendo, são apresentados os objetivos específicos para contemplar o seu objeto de investigação: “a) fundamentar a formação universitária inicial e contínua de professores e o currículo na contemporaneidade; b) apresentar o surgimento do PARFOR no Brasil; c) identificar especificidades dos alunos e possibilidades de atuação num curso de Pedagogia/PARFOR” (Anjos 2013, p. 20). A focalização deste estudo reside em constituir e elencar o seu tema principal – O PARFOR, que é um Programa estratégico, e, nas palavras da autora, visa a aprimorar a formação dos professores que atuam na educação básica, promovendo sua qualificação por meio de cursos de licenciatura e programas de formação continuada. No contexto desta iniciativa, a relação entre o professor e o currículo se torna crucial.

São conceituados dois tipos de currículo, mas que culminam na ideia de que o currículo é o conjunto de conteúdos, competências e práticas que compõem a experiência de aprendizado dos alunos. No entanto, é importante demarcar que a relação professor e currículo vai além da mera transmissão de informações. O professor é um mediador que desempenha um papel ativo na seleção, adaptação e implementação do currí-

culo, considerando as necessidades dos alunos, o contexto da escola e as abordagens pedagógicas eficazes. No caso do PARFOR, esta relação ganha ainda mais destaque, uma vez que os professores em formação ou em serviço estão sendo capacitados para atender às demandas de uma educação inclusiva e de qualidade. O programa busca preparar os educadores para lidar com a diversidade de estudantes, incorporando estratégias pedagógicas que consideram diferentes estilos de aprendizagem, necessidades especiais e contextos sociais e culturais.

Assim, a pesquisa pondera que a relação entre professor e currículo, no contexto do PARFOR, envolve não apenas a construção de conhecimentos, mas também a adaptação do currículo às características dos alunos e à realidade das escolas. Os professores são desafiados a desenvolver uma abordagem flexível e sensível às necessidades dos estudantes, garantindo uma educação inclusiva, participativa e significativa. Isso requer uma compreensão profunda dos princípios do currículo e a capacidade de adaptá-los, de maneira reflexiva e competente.

A metodologia da pesquisa estava ancorada na abordagem qualitativa, foi embasada principalmente nos aspectos bibliográficos e análise documental. Além disso, incorporou elementos típicos de um estudo de caso, beneficiando-se da circunstância de a pesquisadora estar envolvida no curso, que é o próprio foco da investigação. Dessa forma, tornou-se viável explorar determinados aspectos do objeto de estudo com base nesta vivência direta, o que fora muito bem explorado na dissertação.

No primeiro capítulo, foi constatado que o termo “formação de professores” emerge como mais apropriado para se re-

ferir ao aprimoramento profissional do educador, uma vez que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, sem um ponto final. Assim, a formação profissional deve acompanhar essa trajetória ininterrupta, ao longo de toda a vida. Além disso, a adoção do termo “formação de professores” busca substituir abordagens tecnicistas, como “treinamento” ou “reciclagem”. Nas considerações finais, Anjos (2013) ressalta que um aspecto essencial a ser destacado sobre a formação de professores, conforme discutido ao longo do estudo, habita na necessidade de ter em mente que o objetivo primordial da formação é promover uma mudança substancial na aprendizagem dos alunos. Portanto, o foco da formação docente é assegurar uma efetiva progressão na aprendizagem destes. A principal aspiração de um Programa de formação de professores deve ser aprimorar a qualidade da experiência educacional do aluno, assegurando que esta aprendizagem se realize de maneira significativa.

A pesquisa “Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente”, de Ana Paula Goulart Bonat (2020), introduz a ideia de práticas de recém-formados, que também é um cerne do estado da arte deste trabalho. Os propósitos do estudo englobaram a avaliação das manifestações das docentes no contexto da sala de aula, a investigação do emprego de conhecimentos docentes nos estágios iniciais da carreira, a identificação de pontos cruciais na percepção das professoras a respeito do ofício docente e a análise dos obstáculos enfrentados durante sua atuação na sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e teve como objetivo geral “compreender como as

professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente” (Bonat, 2020, p. 17).

Na primeira parte da produção, a autora formula a ideia de que a exploração da gênese e construção dos conhecimentos docentes tem se apresentado como uma ferramenta substancial para compreender as práticas pedagógicas e a maneira pela qual os educadores moldam sua identidade profissional. Por meio da análise de literaturas, a autora expõe que a formação dos saberes docentes geralmente ocorre no próprio contexto da prática, gerando uma interdependência entre os saberes desenvolvidos e seu impacto na construção da identidade docente.

Os estudos realizados na pesquisa tornam notável a variedade de literaturas, ao procurarem identificar os variados saberes subjacentes à prática educativa. Essa tendência de pesquisa passa a reconhecer o professor como detentor de um conhecimento e uma ação próprios, dando origem à necessidade de explorar os saberes fundamentais que os professores possuem sobre suas próprias práticas. Os educadores, por meio de suas experiências e dos processos de formação enraizados em seu ambiente de trabalho, possuem e geram conhecimentos distintos. Como profissionais da educação, eles concebem estratégias de ensino para melhor concretizarem seus objetivos.

Durante a análise, a autora constatou que as professoras indicaram, embora de forma sutil, que suas experiências pessoais e os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica desempenharam um papel auxiliador na resolução de desafios enfrentados em ambiente escolar. Esta moderação, em sua expressão, pode decorrer do estágio inicial da carreira docente,

levando-as a considerar que ainda estão em processo de construção de um repertório de saberes e conhecimentos que não atingiram pleno reconhecimento. Ao mesmo tempo, percebe-se que a cada dia, a cada obstáculo superado e a cada momento de reflexão, estão gradualmente moldando suas abordagens individuais e a maneira como se identificam com a prática docente em sala de aula.

Em suas considerações finais, Bonat (2020) tornou evidente que as docentes fundamentam suas práticas na compreensão de que é essencial conhecer (ou reconhecer) o contexto escolar e socioeconômico-cultural de seus alunos, a fim de desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Estas manifestaram uma inquietação legítima em relação a essa questão.

Na sequência, apresentamos o trabalho denominado “Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica”, de Helga Porto Miranda, tese apresentada em 2021 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora apresenta em sua Tese a proposta de reflexão sobre a formação dos professores do PARFOR, que são docentes em escolas da educação básica. Este tem a perspectiva de compreender os significados deste Programa da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), bem como contribuições nessa (re)construção da prática pedagógica. Após descrever sua trajetória acadêmica e apresentar as indagações que deram origem a esta tese, são apresentados os objetivos e, nesse ponto referencial, ficou marcante a importância de utilizar este material para análise e composição do artigo. E, para elucidar as indagações, o objetivo geral do citado trabalho perquire “Analisar os significa-

dos e contribuições da formação dos professores acadêmicos da Parfor/Uneb, para a (re)construção da sua prática pedagógica” (Miranda 2021, p. 24).

Fica explícita a importância do PARFOR, quando a autora anuncia, no primeiro capítulo, o percurso metodológico em que discorre sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, no município de Gentio do Ouro/BA, desenvolvido pelo PARFOR. Os sujeitos foram escolhidos pelo critério de serem professores em exercício e egressos do Programa em questão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e traz também uma revisão de literatura e análise documental. Para tanto, foi escolhida a entrevista semiestruturada, que teve como respondentes coordenadores e a assessoria técnica do Programa PARFOR, professores formadores. Utilizou-se ainda de grupos de discussão com os professores acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/Uneb, para compreender o processo formativo, os significados da formação pessoal e profissional.

No processo de construção, a autora traz, em cada uma das etapas, com clareza, a importância de retratar os conflitos inevitáveis que acontecem diante da formação inicial com as vivências e experiências dos docentes e a prática pedagógica. Desse modo, retrata a realidade em diferentes perspectivas, em que anuncia o olhar do pesquisador e da realidade pesquisada. Sempre lembrando da complexidade do processo de ensinar e aprender. No decorrer dos capítulos, vêm à tona questões fundamentais que fazem parte da formação profissional e que, segundo Miranda (2021), as mudanças desta formação acontecem não só no meio escolar, mas na comunidade a que pertencem,

na sociedade e essas mudanças que a formação acadêmica pedagógica traz influenciam inclusive na maneira pessoal de ser e agir. Ainda neste aspecto, há inferência de que “[...] ser um professor implica em uma variedade de experiências formativas que independem do processo de institucionalização do saber” (Miranda, 2021, p. 107). Nesta lógica, inferimos a relação entre a formação de egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que estão em atividade nas escolas inclusivas, lembrando que a teoria e a prática se fundem no exercício do fazer pedagógico e são uma construção contínua, apresentando inúmeros re(começos), em que conhecimento e vivência se entrelaçam. Em suma, entre ir e vir até que sejam incorporadas conscientemente no indivíduo.

Ao apresentar as considerações finais, a autora retoma o seu objetivo e afirma que, no decorrer da pesquisa, as inquietações existentes foram em parte tomando novos rumos, desta forma a aprendizagem inicial foi perceber que o PARFOR tem chegado nos interiores e, mesmo diante dos desafios, tem mudado vidas por meio dos professores que chegam nas suas escolas com novas vivências e atitudes realmente incorporadas no fazer pedagógico por uma educação de qualidade. E finaliza, assegurando que, ao se aproximar das comunidades, saindo de seus muros, a universidade cumpre seu papel social, transforma realidades, inclusive da própria universidade, que se reconstrói a partir das práticas vivenciadas pelos seus professores na pesquisa e na vivência de programas como o PARFOR.

Na esteira deste debate, evocamos o trabalho nominado “Educação especial e educação inclusiva: a emergência da do-

cência inclusiva na escola contemporânea”. Trata-se de uma tese de autoria de Simoni Timm Hermes, defendida em 2017. Este traz reflexões sobre a educação especial e a articulação com a educação inclusiva, incluindo o processo e formação de professoras². Tem como objetivo geral “[...] compreender a articulação da Educação especial com a educação inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras” (Hermes 2017, p. 31).

A autora está imbuída em mapear a educação especial e educação inclusiva e faz isso analisando o processo de modelação de professoras nas salas de aula de ensino regular, em escolas ditas inclusivas, problematizando o contexto histórico com a realidade da escola contemporânea. Desenvolve em sua tese a construção de sua trajetória profissional, as inquietações, os caminhos que a levaram a seguir a senda metodológica, trazendo questões histórico-culturais, de modo a contextualizar esse trajeto. E faz três apontamentos importantes: A) As diferenças entre educação especial, educação inclusiva e atendimento educacional especializado; B) A noção de docência inclusiva, que perpassa pelo entendimento de educação especial e é por onde se constrói inclusão; C) A noção de escola contemporânea, no sentido de lugar de vivências, entendimentos e práticas relacionadas não somente a aspectos disciplinares, mas de relação temporal de seus partícipes. Dessa maneira, clarifica as intenções e os caminhos que foram percorridos na construção da tese.

2 A autora explica que, por uma questão de estratégia, utiliza a noção de professora ou professoras no feminino para marcar o processo de feminização do magistério nos últimos anos. Que não se trata de excluir o masculino.

Metodologicamente, este trabalho está organizado dentro dos princípios Foucaultianos, em que a subjetividade dos fatos é utilizada como uma ferramenta analítica central de subjetivação, sendo possível inserir nesse entendimento que as noções de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica foram sendo apropriadas como tangenciais nesta problematização. A análise documental se fez presente na pesquisa de campo, bem como entrevistas narrativas. E, assim, explicita a escolha dos processos metodológicos baseados na caixa de ferramentas do filósofo Foucault:

Nesse sentido, entende-se a potencialidade da noção de subjetivação numa prática de pesquisa de inspiração genealógica, com o objetivo de compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras (Hermes, 2017, p. 53).

No desenvolvimento da tese e no capítulo conclusivo, denominado pela autora de “Finalizações possíveis”, percebe-se que o aparato teórico-metodológico possibilitou à autora apontar aspectos conclusivos no que tange à articulação própria e necessária entre Educação Especial com a Educação Inclusiva. Também aponta que a docência inclusiva surge no seio da vivência profissional das professoras de Educação Especial e das salas comuns e regulares.

Em síntese, percebemos que é preciso ocorrer uma mobilização em prol da inclusão escolar e que todos possam buscar, como objetivo comum, possibilitar a socialização das aprendizagens que, no conjunto das ações a serem desenvolvidas, está a formação continuada de professoras. Deste modo, ocorrerá a

construção das competências, que não devem ser exclusivas das professoras e, sim, de toda equipe que vivencia o espaço escolar.

APONTAMENTOS FINAIS

No momento contemporâneo, são percebidas diferentes situações que merecem um direcionamento sistematizado no campo educacional, sendo assim, é latente a necessidade de atender às diversidades que estão em sala de aula, por isso o processo de formação docente carece agregar, de forma consistente, construções que viabilizem o fazer pedagógico no âmbito da inclusão escolar. Assim, diante da complexidade que é ensinar com maestria e respeito às diversidades culturais, fazem-se necessárias reflexões sobre esta pauta.

Tais pontos precisam ser reforçados, sobretudo, em egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que apresentam em si suas particularidades acerca das metodologias de ensino. Nesse contexto, é imperativo fornecer a estes educadores as ferramentas e o conhecimento essenciais para lidar eficazmente com essas situações em sala de aula. Isso abrange tanto os aspectos pedagógicos quanto a maneira de abordar os desafios comportamentais que frequentemente surgem.

Isto posto, a partir do escrutínio dos trabalhos analisados, afirmamos que se torna essencial capacitar os professores que estão sendo formados. Neste contexto, conhecimentos sólidos e práticas que possam garantir que eles estejam preparados para enfrentar as demandas da diversidade de alunos de forma efetiva e inclusiva são primordiais. No que se refere ao desenvolvimento do curso em si, de acordo com Anjos (2013, p. 61), “[...] um

quadro de desenvoltura do Curso de Pedagogia, que promova uma ‘aprendizagem prática significativa aos futuros docentes’, depende em sua totalidade de vários fatores”. A estratégia usada na citação acima é exemplo de prática associada e aprendida em desenvolvimento propício do próprio curso.

Ao nos direcionarmos para os trabalhos, a partir de uma análise mais abrangente, experiências, competências e obstáculos enfrentados por estes profissionais, revelou-se, a partir dos resultados obtidos, a necessidade contínua de aprimorar os programas de formação, a fim de garantir que os educadores estejam bem equipados para atender às necessidades diversificadas de seus alunos. A convergência entre teoria e prática para a promoção da inclusão emergiu como uma diretriz central para capacitar os educadores a criar ambientes acolhedores, que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Nesse contexto, enfatizamos a relevância dos trabalhos ora analisados para colaborar nas futuras investigações, alguns com aproximações que permitem enveredar com mais segurança pelos caminhos percorridos por outros autores. Outros com o aprofundamento em formações que priorizam a adaptação curricular, a comunicação eficaz e a gestão de comportamentos, proporcionando uma base sólida para abordagens pedagógicas inclusivas. De diferentes modos, estas produções colaboraram para enriquecer a temática da formação docente, entremeada ao campo da inclusão e nos permitem identificar outras possibilidades para aprofundar as discussões e buscar respostas para o fenômeno em discussão. Diante dos desafios em constante evo-

lução no campo da educação inclusiva, insta-se a uma colaboração contínua sobre problematizações oriundas em instituições de ensino superior e nas escolas da educação básica, visando a uma formação docente cada vez mais eficaz.

Em suma, torna-se condição *sine qua non* que os cursos de graduação tenham, em seus propósitos de formação, a intenção de realizar aprofundamentos de natureza filosófica, no que concerne ao sentido da profissão e conhecimento do fazer pedagógico em diferentes perspectivas, e aqui ressaltamos a inclusão escolar. E, por meio da práxis, mover o conhecimento que circula nos diversos tipos de currículos incrustados na prática, muitas vezes não reflexiva. Frisamos ainda a relevância de aprofundamentos e internalização de mudanças comportamentais, para quebrar os paradigmas excludentes sobre a educação especial e inclusiva, que ainda permeiam a educação brasileira no verdadeiro local de mudanças, o “chão da escola”.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Juliane Corrêa dos. Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BONAT, Ana Paula Goulart. Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente. Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. *Cadernos CEDES*, v. 43, p. 52-62, 2023.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de. Formação docente a partir de um manual pedagógico ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2012. (p. 77-84).

CHIANELLO, Nathália Wanderley. Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: estudo de um caso. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: < [SciELO - Brasil - O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos](#)>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ENDERLE, Mariana Gaspar. Pedagogues in (trans) formation: from supervised training to initial phase of teaching career. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FONTES, Mariana Gomes. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: um estudo sobre suas contribuições para a adequação da formação docente para o ensino

de ciências e de matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. 2019.

GATTI, Bernadete. Nossas faculdades não sabem formar professores. *Época*, 2016. Disponível em: < [Bernadete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores” - ÉPOCA | Educação \(globo.com\)](#)>. Acesso em: 23 set. 2023.

FRADE, Paula Nascimento. Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente. 2018. 105 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GOMES, Adrielle Camile Figueiredo. Gênero e sexualidades: abordagem crítica na formação de docentes de ciências biológicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

HERMES, Simoni Timm. Educação especial e educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Tese de doutorado - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LAVOR, Patrícia Lucena de. Sala inclusiva: uma proposta didática para professores de alunos surdos e ouvintes. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.

LIMA, Mary Gracy e Silva. Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e

perspectivas do tornar-se professor. 2014. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOBATO, Vivian Silva; Davis, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. *Educar em Revista*, v. 35, p. 167-185, 2019.

LOPES, Márcio Ronald; SILVA, Ilma Maria de Oliveira. Acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior. Programa de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPG-FOPRED. O Estado da Arte, do PPGFOPRED. Volume III – Livro 2. EDUFMA. Universidade Federal do Maranhão, 2022.

MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães. O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MIRANDA, Helga Porto. Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica. / Helga Porto Miranda. -- São Paulo: [s.n.], 2021. 259 p.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, ano I, n. 1, p. 19-30, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. O curso de pedagogia do plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença (AM). Mestrado em

Gestão e Avaliação em Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUZA, Laura Augusto de. Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.

TINO, Cynthia Lanzoni Costa. Linha Braille: contribuições para maior acessibilidade às informações verbais pelos alunos com surdocegueira. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Federal do Paraná, Londrina, 2018.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: O QUE NOS REVELAM AS INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS CONTEMPORÂNEAS

Antonio Hercles Coelho Almeida
Francisca Melo Agapito

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As demandas emergentes que atravessam a educação bilíngue de surdos aproximam os princípios educativos entre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, como línguas em prol da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de todo o processo educativo. No bojo dos movimentos reivindicatórios dos manifestantes, promovidos especialmente pelos usuários da Libras, está a busca pelo deslocamento da condição de deficiência para a diferença. Este elemento deve ser entendido nucleador de uma mudança política, epistemológica e pedagógica para se compreender o surdo e sua especificidade.

A referida temática se justifica a partir da necessidade de compreender as implicações e nuances históricas presentes na Educação de surdos para a discussão contemporânea sobre a educação bilíngue de surdos como possibilidade para aprendizagens consistentes junto a este público específico. O estudo

se mostra relevante, uma vez que o entendimento das variáveis que contemplam tal processo pode fomentar políticas públicas para otimizar a dinâmica educativa, no momento atual.

Diante do exposto, pergunta-se: no que tange o desenvolvimento educacional de alunos surdos, o que se tem discutido, em âmbito acadêmico-científico, sobre práticas pedagógicas direcionadas à educação bilíngue de surdos, no cenário brasileiro? Com o intuito de buscar respostas a esta indagação, delineou-se, como objetivo central, mapear produções em âmbito acadêmico-científico sobre práticas pedagógicas de educação bilíngue de surdos no cenário brasileiro. A presente pesquisa se encaixa na modalidade de Estado da Arte, que incide no mapeamento e deliberação das produções acadêmicas em diversos campos do conhecimento. Estes tipos de pesquisa, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), são

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Assim sendo, a partir das buscas por produções acadêmicas, tem-se o intuito de realizar investigações sobre certa temática. Neste caso, tendo este aporte metodológico, trilhamos por produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado que pudessem auxiliar nas discussões sobre a educação bilíngue direcionada às pessoas surdas. A delimitação das buscas fi-

gurou entre o período de 2018 a 2022, assim, tem-se o intento de obter um arcabouço sobre investigações que se aproximem da investigação a que se propõem os autores. De igual modo, visa a dar consistência aos percursos que este trabalho vislumbra, a partir de caminhos já percorridos.

Isto posto, o presente estudo apresenta três seções, sendo a primeira intitulada “Breve retrospecto histórico da Educação de surdos no Brasil”, que traz alguns dos principais acontecimentos que demarcaram a sua evolução. A seção seguinte versa sobre a Educação bilíngue para pessoas surdas, destacando alguns apontamentos sobre esta abordagem. A terceira seção traz o panorama de investigações acadêmico-científicas centralizadas na educação bilíngue de surdos. Por fim, são destacadas algumas reflexões sobre os resultados encontrados, bem como análises de perspectivas futuras, as quais estão situadas nas considerações finais.

BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No processo histórico da Educação de surdos, é possível identificar incidências sobre como se consolidou a dinâmica processual da escolarização dos surdos no transcourir das décadas. Nesse percurso, vários questionamentos emergiram frente às distintas problemáticas em torno do quanto se sabia sobre a comunidade surda. Ademais, muitas destas indagações foram por muito tempo respondidas por ouvintes que não participavam destas comunidades, o que parece fruto da exclusão decorrente do rótulo de “minoría” deste grupo cultural (Gonzales, 2020).

No cenário brasileiro, a educação de surdos teve seu princípio diante do interesse de D. Pedro II; este trouxe o professor surdo Eduard Huet, em meados do século XIX, para iniciar o trabalho educacional com os surdos de diferentes regiões do Brasil. A ocasião significou um marco histórico, pois houve a criação da primeira escola para surdos. Como explica Mazzotta (2005, p. 29), foi por intermédio da “[...] Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”.

Sobre este aspecto, Megale (2019) aponta que, especificamente no ano de 1857, o cenário nacional em relação à temática de educação para surdos assumiu novos contornos, tais como contatos iniciais com a Libras. Contudo, nessa época, esta se fundamentou em espaços específicos, a princípio, em virtude de a comunicação ser utilizada apenas nos espaços especializados. Investigações históricas permitem afirmar que, durante a primeira metade do século XVII, era deplorável a situação das pessoas com surdez e a marginalização era habitual, ocorrendo numa escala sem precedentes. A limitação do processo comunicativo gerou enquadramentos fomentados por ideais pautados na exclusão. De modo que a terminologia “mudo” suscitava incapacidade de estabelecer interações dentro do que era considerado o padrão da época. Os agravos se potencializavam devido às relações familiares, resumidas em sinais aleatórios e movimentos que não assumiam nenhuma significação para quem visualizava. Os resultados se manifestavam por meio de isolamento em regiões de cidades menores, submissão a traba-

lhos compulsórios e degradantes, condições sub-humanas de sobrevivência, muitas rotulações de termos pejorativos (Carvalho; Conforto, 2014).

Mediante essas situações, houve alguns esforços para tornar possível esse processo de educação para os surdos. O propósito da educação tinha como objetivo desenvolver o pensamento, comunicar e adquirir conhecimentos. As pesquisas elementares que se centralizavam nessa pauta foram delineadas por Girolamo Cardano, que desenvolveu um dos primeiros estudos para se chegar ao objetivo proposto.

Sobre este aspecto, Megale (2019) aponta que, especificamente no ano de 1857, o cenário nacional em relação à temática de educação para surdos assumiu novos contornos, tais como contatos iniciais com a Libras. Contudo, nessa época, esta se fundamentou em espaços específicos, a princípio, em virtude de a comunicação ser utilizada apenas nos espaços especializados.

Contudo, uma drástica mudança nesse panorama abalou o avanço das mencionadas conquistas, a literatura considera as repercussões negativas como se uma estrutura firmada em um século fosse destruída em vinte anos. A situação se direcionou contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos. A referida premissa faz alusão ao que ocorreu durante o II Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália. Este evento marcou historicamente e significou danos expressivos às conquistas efetuadas pela população surda. O conflito se instalou em torno da questão que norteava o debate entre oralismo ou língua de sinais como

metodologia para a escolarização de estudantes surdos. A votação se iniciou e o resultado demarcou a filosofia oralista como vencedora, em detrimento da língua de sinais, que deveria ser censurada (Liberalli, 2019).

A autora citada acima argumenta ainda que as estratégias e recursos de ensino centrados na filosofia oralista ganharam espaço e foram largamente utilizadas e o espaço temporal de um século foi marcado por subordinação da comunidade surda aos moldes oralistas. Entretanto, as constatações de elevados índices de insatisfação associada ao insucesso das metodologias, práticas de ensino e os problemas oriundos do oralismo sinalizaram o surgimento de uma nova tendência, a comunicação total. Esta estruturava o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente à língua falada, além disso, havia a combinação de outros recursos que pudessem auxiliar na comunicação, resultando numa versão da oral mesclada com sinais.

A filosofia da comunicação total teve vigência curta, inclusive no Brasil. Entre os anos de 1980 e 1990, foi amplamente disseminada, mas logo substituída pelo bilinguismo, em decorrência dos movimentos sociais que clamavam pela democracia nas escolas, a abertura para as diferenças e singularidades, com destaque ao Paraná. Nesse mesmo período, de forma concomitante, ocorriam eventos que anunciavam a reformulação das dinâmicas educativas, bem como seus efeitos sobre a sociedade em geral. As lideranças das manifestações clamavam por mudanças e solicitavam atenção da sociedade e das instâncias governamentais, de que estava na hora de mudar, de melhorar a situação (Oliveira, 2022).

Por fim, na década de 1980, uma nova alternativa de escolarização dos sujeitos surdos passou a ser discutida e encontra-se em uso em alguns espaços na atualidade, o bilinguismo. Esta abordagem educacional ressalta a importância do reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, uma vez que a metodologia bilíngue não resulta na transposição dos códigos linguísticos, abrangendo a associação de duas línguas. Antes, deve-se levar em consideração que ambas as gramáticas são regidas por leis específicas e que, portanto, são validadas a ponto de não se confundirem com uma espécie de sinalização da Língua Portuguesa. A Libras é composta por elementos pertencentes à língua oral, tais como gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-a formalmente como língua, e assim deve ser respeitada (Megale, 2019).

Em suma, o exposto até aqui evidencia que, ao longo da história, a opressão e segregação da comunidade surda consolidaram estigmas cujos vestígios se apresentam ainda na contemporaneidade e são pontos de debates, como por exemplo, que caminhos são mais eficientes para o desenvolvimento cognitivo de surdos; a inclusão educacional e a educação bilíngue como propostas em discussão. Apesar dos avanços obtidos em favor do mencionado público-alvo, ainda há uma lacuna significativa entre expectativa e realidade, mobilizando a comunidade surda e a sociedade científica a discorrer sobre o assunto em produções científicas, documentários, movimentos sociais, dentre outras formas. Logo, de posse deste entendimento, a incursão a seguir traz alguns apontamentos sobre a educação bilíngue para surdos.

SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS

Tornar-se bilíngue, oficialmente, para a população surda brasileira, teve como clímax na sua história o reconhecimento legal de sua língua, aspecto que repercutiu para além, alcançando a dimensão social de um grupo cultural. A visibilidade jurídica da população em questão atravessou também o cenário de políticas públicas nas esferas nacionais, fomentando ações afirmativas que perpassam as categorias de proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis. Esta representou, em certa medida, a contraposição acerca de atos excludentes e/ou que marginalizam com base em critérios como diferenças de cor/raça, gênero/orientação sexual, linguística/cultural ou mesmo singularidades (Isidório, 2022).

As questões legislativas que incidiam sobre o direito das pessoas surdas à educação contemplaram reivindicações sociais que, por duas décadas, estiveram à tona, sendo pautas de negociações entre movimento surdo e Estado, desde a educação infantil, e pela Língua Portuguesa – língua oficial do país – na modalidade escrita como segunda língua. Desse modo, a possibilidade de aprender a língua materna e ter acesso à educação de qualidade se tornou real, constituindo-se como principal causa defendida por ativistas cujos membros possuem representantes de diversas camadas sociais (Oliveira, 2022).

Conceber os parâmetros e diretrizes que respaldam a educação bilíngue e a colocam como elemento norteador da política educacional para surdos tem ganhado espaço, ao longo dos anos. O movimento ocasionado por debates, rodas de conversa e deliberações legais em órgãos de instâncias federais, a saber,

o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), que acolhe as demandas centradas na questões anteriormente mencionadas, também adquire relevância, sobretudo, por promover a visibilidade sobre esta temática que interessa a todos aqueles que primam por uma formação de qualidade para os surdos. A questão central reverbera sobre variáveis que atravessam a educação inclusiva e na disseminação de oportunidades de acesso à educação bilíngue como fator presente para promover o fortalecimento da identidade, cultura surda, aprendizagem das língua natural e segunda língua na modalidade escrita, como defende o movimento surdo.

Nesta linha argumentativa, passa a necessidade de compreensão sobre como esta proposta educacional vem sendo desenvolvida, em âmbito educacional, assim como o que se vem discutindo sobre esta temática, no campo científico. A busca por alicerces sobrevém em um momento produtivo, dadas as possibilidades que emergiram recentemente, a saber, a criação de escolas bilíngues de surdos e o acréscimo da educação bilíngue de surdos na LDB nº 9.394/1996. Nesta ótica, nos propomos, na seção seguinte, a pesquisar produções – dissertações e teses – que percorrem a temática da educação bilíngue de surdos.

PANORAMA DE INVESTIGAÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Na trilha da pesquisa que enfoca a temática em análise, isto é, a educação bilíngue de surdos, direcionamos nossas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Bi-

biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao explorar publicações que se aproximem do nosso objeto de estudo, tivemos o intuito de situar o leitor sobre as investigações realizadas, que caminhos estão sendo seguidos, e, assim, possibilitar o direcionamento de nossa investigação. Desse modo, as publicações pesquisadas tiveram o recorte temporal de 2018 a 2022, o que equivale a cinco (05) anos, e foram esquadrinhadas com o intuito de encontrarmos aproximações com o objeto de pesquisa desta investigação. Os descritores utilizados nas duas bases de dados foram: “práticas pedagógicas; escola bilíngue; surdos”. Na BDTD, foram encontrados 124 resultados, contudo, percebemos a abrangência e a necessidade de delimitar mais as buscas. Neste sentido, acrescentamos o descritor “Anos finais”. Em face de a busca não ter oportunizado possibilidades de análise conforme a delimitação e a temática, optamos por retomar a busca inicial com os três descritores já anunciados. Assim, analisamos os títulos que tivessem efetivamente relação com o nosso objeto de pesquisa e passamos à leitura dos resumos para a seleção final dos trabalhos a serem analisados.

Na Capes, o direcionamento para encontrar as publicações se deu por meio do refinamento entre o período estipulado para este trabalho, qual seja, cinco (05) anos, além da área de concentração, conhecimento e avaliação focalizada na educação, assim foram encontrados 4.115 trabalhos. Com o acréscimo do descritor anos finais, esse número subiu para 28.870, mas não foi possível selecionar o período estipulado para análise. Assim, por não atender às especificações, retomamos mais uma vez as buscas com os três descritores e, seguindo a lógica de realizar

mais um refinamento, optamos por selecionar Programas *Stricto Sensu* da área de educação. O resultado foi de 577 produções científicas. Neste sentido, o passo seguinte foi realizar a leitura dos títulos que tivessem relação direta com a propositura da temática, seguida de análise de resumos e metodologias, atentando-se com as similitudes e diferenças das pesquisas em analogia ao objeto de nossa investigação. Assim, após essa trajetória de buscas para fins de análise, organizamos as produções conforme o Quadro 01, as quais foram selecionadas para o exercício analítico.

Quadro 01 - Publicações selecionadas para análise

Nº	Autor	Título	Base de Dados	Tipo de pesquisa / Ano
01	Luciane Ferreira Bomfim	Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam a língua portuguesa como L2 para surdos	Capes	Dissertação/ 2018
02	Marcio Hollosi	Professor surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue	Capes	Dissertação/2019
03	Rafael de Arruda Bueno Jose Miguel	Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos'	Capes	Dissertação/ 2020
04	Priscilla Perugini	A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas	Capes	2021
05	Carine Mendes da Silva	Estratégias pedagógicas e desenvolvimento humano: um estudo sobre uma escola bilíngue para surdos do Centro-Oeste	BDTD	2020
06	Flávia Amorim Rodrigues	Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas	BDTD	2021
07	Francyllayans Karla da Silva Fernandes	A política e as práticas docentes para a aquisição das línguas do surdo no ensino fundamental I	BDTD	2021

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O estudo de Bomfim (2018) teve como população estudada uma amostra que se dividida em dois grupos, assim distribuídos: 4 professores de escolas de surdos e 8 professores de escolas regulares que trabalham no Atendimento Educacional Especializado. O objetivo geral do referido trabalho contemplou o seguinte fator: compreender de que maneira a formação continuada para professores, com elaboração de material didático, pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa para surdos como L2. No que se refere aos procedimentos metodológicos e à análise de dados, foram empregados os procedimentos da Análise de Conteúdo, proposta por autores específicos, desenvolvendo-se a partir de três categorias de análise.

Os resultados do estudo indicaram que a formação continuada provocativa e reflexiva, associada à busca conhecimentos inovadores, no âmbito teórico-prático, bem como à produção de materiais didáticos pelos próprios professores, pode contribuir para novos dimensionamentos das práticas pedagógicas. Tal conclusão foi possível, uma vez que os participantes do estudo demonstraram a necessidade e iniciaram novas abordagens de suas práticas pedagógicas.

Já o estudo de Hollosi (2019) analisou um panorama relativo à didática do professor Surdo em escola de prática bilíngue, tendo como objetivo promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer, articulando espaços que permitam aos professores Surdos envolvidos refletir acerca de seu desenvolvimento profissional Surdo e sobre sua atuação em escolas bilíngues para Surdos. A pesquisa bibliográfica compreendeu a didática,

o bilinguismo e educação bilíngue, assim como o processo de ensino-aprendizagem, a contribuição da Psicologia da Educação, incluindo os fundamentos da abordagem Sócio Histórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934) – base do referido estudo.

O estudo de Miguel (2020) teve por objetivo identificar, descrever e problematizar as estratégias de leitura usadas por alunos surdos, jovens e adultos, num curso de língua portuguesa como segunda língua, inserido num espaço não formal de educação, de uma instituição localizada no estado de São Paulo. Para atingir os objetivos propostos, seguiu o percurso metodológico da perspectiva sócio histórico-cultural de aprendizagem, que concebe o sujeito como ser social, o qual depende e se constitui nas/pelas interações sociais, numa visão dialógica da linguagem, para formação de um indivíduo autônomo e crítico.

O objetivo da pesquisa de Perugini (2021) foi analisar, com o referencial freireano, a percepção de professores a respeito de suas práticas com alunos surdos. Para isso, os princípios freireanos e os aportes teóricos de pesquisadores (surdos, ouvintes e codas) de distintas áreas do conhecimento foram utilizados, com a intenção de construir um *lócus* teórico feito ‘por várias mãos’, culturas, visões e saberes.

A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, assumiu a forma de um estudo de caso, do tipo único, com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, na modalidade virtual, com cinco professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que apresentaram indícios de conhecimentos acerca do pensamento de Paulo Freire em suas práticas pedagógicas, e análise dos documentos legais que regem o Instituto Educacio-

nal São Paulo (IESP), como o Regimento Interno. Os resultados dessa pesquisa demonstram as contribuições freireanas presentes e latentes na práxis dos docentes como elementos potenciais para a melhora da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo, sendo as quatro categorias, a saber: Cidadania; Formação Permanente; Diálogo e Educação Humanizadora.

Com o intuito de compreender com mais profundidade o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse contexto e oferecer contribuições para reavaliar a prática-pedagógica, sob um prisma crítico-emancipatório de alfabetização, busca-se a resposta para a seguinte indagação: que contribuições a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer para a alfabetização em Libras/Português de indivíduos com surdez, realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? Para responder a tal questionamento, além de princípios da pedagogia freireana, foram utilizados aportes teóricos de diferentes pesquisadores surdos, ouvintes ou codas, com a intenção de se contemplar tanto a cultura ouvinte quanto a surda, buscando-se construir um espaço teórico democrático.

O referido estudo se configurou como pesquisa qualitativa, foi realizada por meio de uma observação participante e os dados foram coletados por meio de registros no diário de bordo da pesquisadora, entrevista com professora do AEE e de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. Os achados dessa pesquisa permitiram concluir que princípios freireanos, como respeito aos saberes dos educandos, respeito à autonomia do educando, segurança, competência profissional e generosidade estão presentes em diferentes níveis de intensida-

de e profundidade na prática da professora, potencializando-a. Também, recortes desses mesmos princípios foram encontrados no corpus do PPP da instituição.

Já a pesquisa de Fernandes (2021) se refere à análise das condições conceituais e práticas de efetivação das políticas bilíngues para o surdo incluído na escola regular. Essas políticas educacionais nacionais determinam a inclusão das diferenças na escola regular, dentre elas a do (a) aluno (a) surdo (a) que precisa ter sua língua como instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa ocorreu em uma escola pública do município de Canguaretama-RN e foi composta por duas professoras do Ensino Fundamental I, sendo uma da turma do 2º ano e outra do 3º ano, a coordenadora da escola e o gestor. As professoras que participaram do estudo possuíam, no período da realização da pesquisa, um aluno surdo incluído na sala de aula. Por meio dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, foi possível verificar que as lacunas entre expectativas e realidades ainda são expressivas, considerando que as indicações da política bilíngue não estão sendo efetivadas na escola inclusiva, pois as crianças surdas são submetidas à metodologia ouvintista com o ensino da L2 antes da aquisição da L1, inviabilizando as relações comunicativas.

Após analisar os resultados das pesquisas acima, observa-se que as reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação bilíngue já são uma realidade de muitas escolas, mas ainda é necessário potencializar seus princípios de modo a ganhar mais espaço no cenário social. A exclusão ainda representa impasse significativo nessa empreitada, mas que políticas de humaniza-

ção, formação continuada e inclusão se constituem como forças propulsoras que permitem o redimensionamento das práticas dentro de moldes éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática proposta neste texto reside na educação bilíngue de pessoas surdas, focalizando em como os olhares das investigações vêm se movimentando para problematizar esta temática e, possivelmente, trazer achados para a melhoria deste processo. Nesta ótica, por meio de um trabalho minucioso e seleção de algumas produções científicas acerca da educação bilíngue no contexto contemporâneo, nos debruçamos para efetuar a análise. Assim, é possível inferir que há certa preocupação em levantar hipóteses de metodologias que facilitem o aprendizado e a interação social entre surdos e ouvintes, no mesmo espaço. Porém, alguns impasses do cenário social ainda são notórios, atravessando ações de instâncias governamentais, mobilização de docentes e discentes, dentre outros fatores. A premissa da exclusividade não coaduna com os princípios e diretrizes esboçados pela maioria dos autores que defendem a inclusão.

O presente estudo apresenta limitações, devido ao período compreendido, fomentando a comunidade acadêmica a produzir mais pesquisas na mesma linha temática. Espera-se ainda que haja mobilização das esferas governamentais para que prossigam com os programas e projetos de desenvolvimento de estratégias que visam à inclusão de pessoas surdas em diversificados contextos sociais.

Alguns estigmas sociais que estiveram presentes nos primórdios da história dos surdos ainda permanecem de forma (des)velada no contexto contemporâneo, de modo que as reflexões aqui expostas podem promover as novas perspectivas emergentes. Tais deliberações, uma vez analisadas, podem se configurar como potenciais agentes de transformação social. Em suma, espera-se que o presente estudo possa fomentar o desenvolvimento de novas posturas, reflexões e projetos que mobilizem a coletividade rumo à inclusão permanente e à inovação de práticas educativas humanizadas para as pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BOMFIM, Luciane Ferreira Bonfim. Resignificação das Práticas Pedagógicas para os Professores que Ensinam a Língua Portuguesa como L2 para Surdos. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & sociedade, v. 23, p. 257-272, 2002.

GONZALES, Kátia Guerchi et al. Percorso Histórico da Educação de Surdos no Brasil. Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 5, p. 1-6, 2020

HOLLOSI, Marcio. Professor surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue. 2019.

ISIDORIO, Allisson Roberto. Acessibilidade, cidadania e educação de surdos: reflexões acerca dos recursos digitais em uma perspectiva da mídia-educação. Anais do CIET: CIESUD: 2022, 2022.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019

MIGUEL, RABJ. Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

DE OLIVEIRA MIGUEL, Felipe. O processo de escolarização dos surdos no Brasil e no mundo: imposição, caridade ou escolha? Revista Saberes e Sabores Educacionais, v. 9, p. 101-114, 2022.

PERUGINI, Priscilla et al. A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas. 2021.

SILVA, Carine Mendes da. Estratégias pedagógicas e desenvolvimento humano: um estudo sobre uma escola bilíngue para surdos do Centro-Oeste. 2020.

FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva et al. A política bilíngue e as práticas docentes para a aquisição das línguas do surdo no ensino fundamental I. 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

FRANCISCA MELO AGAPITO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Libras. Mestre e Doutora em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Docente da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), atuando no curso de Pedagogia e em outros cursos de graduação da instituição. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Atualmente, exerce a função de Coordenadora do curso de Pedagogia do CCIm. Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências e Informática na Educação (LCN/UFMA). Atuou como intérprete de Libras na Faculdade de Imperatriz (Facimp) e como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Prof. Telasco Pereira Filho, no município de Imperatriz/MA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Abpee/Brasil). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Desenvolve estudos, principalmente, nas seguintes áreas: Libras, Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Tradução e Interpretação de Libras e Etnomatemática.

E-mail: francisca.agapito@ufma.br

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2009). Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019), com período de estágio doutoral na Universitat de Barcelona (09/2018-02/2019). Atualmente, é professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Presidente da Comissão de Acompanhamento de Egressos do referido curso, coordena o Núcleo de Práticas Pedagógicas (Brinquedoteca e Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia), membro titular da Comissão Institucional – Área de Sociais – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/AGEUFMA/UFMA), membro do Comitê de Ética em Pesquisa do CCIm/UFMA, consultor Ad hoc da FAPEMA e docente do Programa Profebpar/Parfor desde 2011. Foi docente da Educação Básica durante 15 anos. Coordenou, orientou e supervisionou os estágios do curso de Pedagogia (2018-2021); coordenou o subprojeto Residência Pedagógica (RP-Pedagogia - RP/UFMA/CAPES) [2020-2022]. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE - CNPQ/UFMA), da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-GT19), da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM-GT7), atuando no Conselho Nacional Editorial e como 2º tesoureiro da Regional do Maranhão. Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, estágio e prática de ensino, relações de gêneros e sexualidades, narrativas e pesquisa (auto)biográfica.

E-mail: jf.moura@ufma.br

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS - 2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB - 2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2003). Professora Associada do Curso de Pedagogia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Atuou na Coordenação do Curso de Pedagogia do Parfor da UFMA/Imperatriz. Atua como docente nas áreas de Currículo, Educação e Tecnologias e Seminário de Pesquisa. Pesquisa tecnologias digitais na formação e prática do professor.

E-mail: kessia.moura@ufma.br

MARCOS FÁBIO BELO MATOS

Pós-doutor em Comunicação pela Unisinos (2016), doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara (2010), mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ (2000), especialista em Língua Portuguesa pela Fama (2004), licenciado em Língua Portuguesa pelo CEFET-MA (1997), bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela UFMA (1997). Atualmente, é professor associado IV dos Cursos de Jornalismo e Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). É membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Discurso, Mídia e Educação (LIDIME). Foi diretor do CCSST/Imperatriz (2013-2015), vice-reitor e diretor de comunicação da UFMA (2019-2023).

E-mail: marcos.fabio@ufma.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ANDRÉ FERREIRA BEZERRA

Mestre em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário (UNIFIEO). Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Especialista em Coordenação Pedagógica e Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão e Supervisão Pedagógica pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UEPI) e Bacharel em Administração de Empresas pela UFPI. É Supervisor Pedagógico da rede de Ensino do Estado do Piauí e professor de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Picos/PI.

E-mail: andre.fb@discente.ufma.br

ANTONIA THELMA ARAUJO DOS SANTOS

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm).

E-mail: thelma.antoniam@discente.ufma.br

ANTONIO ALVES FERREIRA

Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2015). Mes-

tre em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2011). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo (2005). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2004) e Graduado em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET/2004). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) atuando na Graduação. É Coordenador da Coordenadoria de Projetos Pedagógicos (CPP/PROGESA/UEMASUL). Atua, ainda, como Técnico em Assuntos Educacionais na UFMA. Líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED). Foi Supervisor Escolar da Rede Estadual do Maranhão. É bolsista Produtividade PROPGI/UEMASUL.

E-mail: as.alves@ufma.br

ANTONIO HERCLES COELHO ALMEIDA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Surdez e Libras pelo Instituto Brasileiro de Formação, Treinamento e Capacitação continuada (UNIBF/2024). Graduado em Ciências Contábeis e em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão (2004 e 2022). Atual-

mente, atua como Professor de Libras pelo Centro de Educação Especial Professora Maria da Glória Costa Arcangeli-CAS, São Luís/MA. Possui experiência no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, no Núcleo de Cultura Linguística (NCL), no departamento de ensino de língua. Pesquisa, principalmente, aspectos voltados à educação de surdos, ensino de Língua Portuguesa e formação de professores.

E-mail: ahc.almeida@discente.ufma.br

AURICELIA DE AGUIAR SILVA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) e licenciada em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UEMA), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIASSELVI). Áreas de estudos: violência institucional, violência doméstica infantil, formação de professores e gênero e sexualidade.

E-mail: auricelia.aguiar@discente.ufma.br

BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2004), Especialista em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (2006), Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Participante do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históric-

co-Culturais (GENPEX/FE/UnB) e Coordenadora do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (GEPEEP/LCH/UFMA). Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase nos seguintes temas: subjetividade, singularidade, aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem situada, aprendizagem expansiva, Alfabetização de Jovens e Adultos e trabalho docente. Também tem atuação pedagógica na área de Didática, Prática de Ensino das Ciências Humanas, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação e Educação Especial. Atualmente, é professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), realizando estudos e pesquisas nas temáticas: Educação Popular; Educação do Campo; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Formação do trabalho Docente; Constituição Humana histórica e Cultural; Educação e Direitos Humanos; e Movimentos Sociais.

E-mail betania.barroso@ufma.br

CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANTE

Possui graduação em Pedagogia (2000), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2003) e Mestrado em Educação (2009) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é professor Adjunto IV do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

da mesma instituição. É membro titular do Fórum Municipal de Educação da Cidade de São Luís/MA, exercendo a função de vice-coordenador. Atua como Tutor do Programa de Educação Tutorial PET Conexões de Saberes: Direitos Humanos, Culturas e Subjetividades. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana do PPGED/UFMA e o Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Exerce a função de Chefe do Departamento de Educação II, na UFMA. Foi Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, no período de 2016 a 2022. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, gestão escolar, conselhos escolares, escolha de gestores, projeto político-pedagógico, participação e política educacional.

E-mail: carlos.dublante@ufma.br

DIMAS DOS REIS RIBEIRO

Doutorado em Serviço Social e Mestrado em História, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. Atualmente, é docente na Coordenação de Ciências Humanas (Habilitação em História) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus de Pimenteiro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Áreas de estudo: História Geral, História do Brasil, História da Morte, Arte Cemiterial, Políticas Públicas e Poder Local.

E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br

ELIANA ROSA DE OLIVEIRA SANTOS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Graduada em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (2004). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Batista do Rio de Janeiro (2012). Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (2014). Especialização em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (2022). Trabalhou como Educadora Social do Manaem - Obras Sociais e Educacionais, Indaiatuba/SP (1998-2006). Trabalhou como Coordenadora Pedagógica do Programa de Educação Pré-Escolar pela Associação Brasileira de Incentivo e Apoio ao Homem no Rio de Janeiro (2007-2011). Viajou para Guiné Bissau e Gâmbia em 2011 para realizar uma Formação de Educadores do Programa de Educação Pré-Escolar. Atuou como Professora Intérprete de Libras na Escola Municipal Professor Coqueiro (2015-2020) e como Tutora EAD na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, no Curso de Letras/Inglês em 2021-2022. É militante do Centro de Cultura Negra Negro Cosme, do Fórum de Mulheres de Imperatriz e integrante do colegiado do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade (GEPECD) e do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (GPEEI). É professora de Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino, no Ensino Médio, em Imperatriz/MA.

E-mail: eliana.ros@discente.ufma.br

ETIANE MACIEL DE OLIVEIRA PAES

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED). Especialista em Gestão de Pessoas pela FACCAMP/SP (2013). Bacharela em Administração pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2008). Atualmente, ocupa o cargo de Secretária Acadêmica do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA/UNISULMA). Atuou como docente, supervisora de Extensão, Iniciação Científica, Estágios e TCC e coordenadora do Núcleo de Práticas Administrativas do Curso de Bacharelado em Administração da mesma IES. Associada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Possui experiência na área de gestão.

E-mail: etiane.paes@discente.ufma.br

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

Pedagogo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Psicologia da Educação também pela UFMT. Especialista em Psicopedagogia pela Centro Universitário do Alto Araxá (UNIARAXÁ) – Araxá/MG. Especialista em Educação pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista e Gestão de Clínicas e Consultórios pela Universidade Estadual de Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Mestre em Educação pelo Instituto latino-americano e Caribeño (IPLAC) – Havana, República de

Cuba. Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Campus de Marília). Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) lotado no Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). Professor Adjunto IV da Universidade Estadual de Região Tocantina do Maranhão (UEMA-SUL), lotado no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL). Área de atuação: Gestão Escolar. Psicologia Educacional e Metodologia da Pesquisa.

E-mail: francisco.almada@ufma.br

FRANCISCO MARTINS TEIXEIRA

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), com Especialização em Docência do Ensino Superior (2022) e Educação Digital (2022), ambos pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão, em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2016) e em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Iguazu (2008). Tem experiência docente no campo da educação, com atividades de formação, especialmente no campo do Planejamento, Gestão, Políticas Públicas e formação de professores e alunos, dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: francisco.mt@discente.ufma.br

FRANK SÉRIO VAZ

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2018). Supervisor Escolar na Rede Municipal de Ensino de Açailândia/MA.

E-mail: frank.vaz@discente.ufma.br

GABRIELA DE CARVALHO VELOSO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Professora EBTT no Instituto Federal do Maranhão (Campus Barra do Corda). Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail: gabriela.veloso@discente.ufma.br

HERLI DE SOUSA CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997), Mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2005), Doutorado em Ciências da Educação – Universidad Del Norte – UNINORTE (2009) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente, é Professora Adjunto II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Imperatriz. Pesquisadora e Extensionista nas Comunidades Quilombolas em Alcântara/MA por meio do Projeto ALMA,

gestado no Grupo de Pesquisa Memórias, Diversidades e Identidades Culturais (CCSST/UFMA), dos quais é coordenadora. Participação no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia, Representações e Subjetividades (PPGED/UFRN). Atua como Professora no Programa de Pós-Graduação Educação e Práticas Educativas - PPGPEPE.

E-mail: herli.sousa@ufma.br

HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA

Doutora em Informática na Educação pela UFRGS (2016). Mestra em Saúde e Ambiente, UFMA (2008) e Mestra em Letras pela UEMA (2023). Licenciada em Letras, Português/Inglês pela UEMA (1998). Graduada em Pedagogia pelo ISEPRO (2017). Promotora Legal Popular (UEGO). Professora adjunta e coordenadora do Curso de Letras/Libras/UFMA. Coordenadora do Curso de Letras Inglês (PARFOR/UFMA) e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEPE/Mestrado Profissional em Educação). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades. Membro do Grupo de pesquisa Feminismo Negro e do Grupo de Pesquisa: RELFET- Rede Latino-Americana e Caribenha de Pesquisadores sobre Feminismos de Terreiros; Memória social Subjetividade e Cultura. Presidente da Junta Governativa do Bumba meu boi da Fé em Deus (2009-2010). Vice-Presidente do Bumba meu boi da Fé em Deus (2011-2013). Escritora e compositora. Recebeu o Prêmio Viriato Correa (2018), categoria literatura infanto-juvenil. Atua principalmente nos seguintes temas: diversidade cultural e relações étnico-raciais, tecnologias e tec-

nologias assistias, ensino e formação de professores. Realiza estudos, pesquisas, produções acadêmicos e literárias sobre linguagem, em uma interface com as tecnologias, cultura popular, poética de mulheres pretas, religiosidades afro-brasileiras e ensino de língua portuguesa como L2, para surdos.

E-mail: hjgp.ferreira@ufma.br

ILKA JANAIRA MARTINS PADILHA PINHEIRO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Licenciada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Letras Português pela Universidade CEUMA, em 2010. Especialista em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Especialista em Língua Portuguesa. É Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Campus São Luís-Maracanã).

E-mail: ilka.padilha@discente.ufma.br

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/2018), na linha de pesquisa Sociedades Indígenas, Cultura e Memória. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2012), na linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas educativas. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo (2002), Especialista em Metodologia do Ensino Su-

perior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2000). Professora do programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação: Didática do Ensino Superior. É professora Adjunta I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) no curso de Pedagogia. Pesquisadora da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Vinculada ao Grupo de Pesquisa História das Instituições, Práticas Educativas e Sujeitos Históricos (CNPq/UFMA) e ao Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE – CNPq/UFMA). Tem experiência na área de História, com destaque em História e Cultura dos povos Indígenas Brasileiros e na Educação com ênfase em Currículo, Estágio Supervisionado, Práticas Educativas e Didática.

E-mail: ilma.silva@ufma.br

JAMELLE ESTHEFANNIE LIMA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIIm). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão (2012). Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (2008) e Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

E-mail: jamelle.lima@discente.ufma.br

JORDÂNIA DA CONCEIÇÃO SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Chefe da Divisão de Apoio Administrativo, do Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras (CCHSTL) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Açailândia.

E-mail: jordania.cs@discente.ufma.br

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014), com Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2001). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão/CCIm. Vice-líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEEPED). Coordenadora da linha de pesquisa Formação de Professores: política e identidade na educação básica.

E-mail: karla.bianca@ufma.br

LEANDRO DE ALMEIDA COSTA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do

Maranhão (UFMA/CCIm). Atualmente, também curso Direito pela Faculdade de Imperatriz (FACIMP/Wyden). Especialista em Tecnologia Aplicada à Educação pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba(FATAP), em Gestão Educacional e Docência (FACIMP). Licenciado em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), tendo experiência na área de história geral, com ênfase em história antiga e educacional, tendo sido integrante do núcleo de estudos multidisciplinares de história antiga e medieval, NEMHAM/CNPq, vinculado ao setor de pesquisa e extensão da UEMASUL.

E-mail: leandro.ac@discente.ufma.br

LÍVIA MARIA DE CARVALHO CARDOSO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Professora da Educação Básica (SE-DUC/TO) e professora da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS/Câmpus Araguatins), no curso de Licenciatura em Pedagogia. Áreas de atuação: Formação Docente, Currículo, Jogos e Recreação na Educação, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

E-mail: livia.cardoso@discente.ufma.br

MARCELO FREITAS DE SÁ

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do

Maranhão (UFMA/CCIm). Graduado em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus de Bacabal), em 2017. Professor da Educação do Campo, anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Coroatá/MA.

E-mail: sa.marcelo@discente.ufma.br

PAULA MILENA MAGALHÃES MIRANDA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Licenciada em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Especialista em Metodologia do Ensino de História (UNIFAVE-NI). Experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Ensino de História.

E-mail: pmm.miranda@discente.ufma.br

RAIMUNDO NONATO DE PADUA CÂNCIO

Possui Pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (2019). Doutor em educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade (2017). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na Linha Formação de Professores (2008). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm) e é professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

E-mail: Raimundo.cancio@ufnt.edu.br

RAUENA MESQUITA DE CARVALHO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA/CCIm). Professora de Educação Infantil (SME/Prefeitura Municipal de Açailândia/MA). Orientadora Educacional (UNINTER). Áreas de atuação: educação com orientação educacional; coordenação pedagógica em temáticas relacionadas à Educação Infantil, Currículo e Formação de professores.

E-mail: rauena.carvalho@discente.ufma.br

RINALVA SALES DE OLIVEIRA CABRAL

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Especialista em Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal do Maranhão/UAB (2014). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Professora da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com experiências na área de Educação, com ênfase em Coordenação do segmento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão/SEAMA, Coordenação da Avaliação de Fluência em Leitura com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, Coordenação de Avaliação Saeb, Formação de professores/gestores/coordenadores, Coordenação de Programas do Governo Federal Mais Alfabetização, Acompanhamento de projetos especiais como o Mais Educação, Organização e realização de seletivos para professores, assistentes administra-

tivos, vigias, zeladores e assistentes de alfabetização, por meio do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz/MA.

E-mail: rinalva.sales@discente.ufma.br

ROBSON ABREU DE OLIVEIRA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Profissional de Educação Física CONFEF/CREF: 1441-G/MA Conselheiro CREF21/MA. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2006). Licenciado em Educação Física pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (2011). Bacharel em Educação Física pela Universidade Anhanguera (2023). Graduando em Fisioterapia pela Facimp/Wyden. Docente na Educação Básica e Universitária.

E-mail: robson.abreu@discente.ufma.br

SIMONE REGINA OMIZZOLO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (1989). Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais (2010). Atuou como orientadora educacional de 1989 até 2001. Desde 1992 é professora da Universidade Federal do Maranhão e exerceu o cargo de Diretora do Campus avançado UFMA em Imperatriz por 7 anos e atuando como docente no curso de Pedagogia. Desde 2011, atua como professora formadora no PARFOR/PROFE-

BEPAR, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão e organização de sistemas escolares, psicologia da educação, projetos educativos, educação especial e inclusiva.

E-mail: simone.omizzolo@ufma.br

THALIA BRAGA COSTA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) em 2021. Enquanto estudante de graduação, foi pesquisadora voluntária no Centro de Pesquisa em Arqueologia e História Timbira (CPAHT), bolsista do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e voluntária do Projeto de Extensão Pryyhrejara Wiramiri: Formação em Gestão Territorial e Ambiental, pesquisando os povos indígenas do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapse em 2023. Participa do Grupo de Estudo História das instituições, práticas educativas e sujeitos históricos na UFMA/CCIm. Professora da Educação Básica em 2022 e 2023 e professora substituta na UEMASUL de 2023-2024.

E-mail: thalia.braga@discente.ufma.br

WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT/ARAGUAÍNA). Mestre em Educação pela Univer-

sidade Estadual do Pará (2010). Especialista em Didática Universitária (2004) e Ciências Sociais (2005). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

E-mail: wg.zaparoli@ufma.br

YONÁ LUMA CAMPOS FERREIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm).

E-mail: yona.luma@discente.ufma.br

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

TÍTULO	ESTADO DA ARTE DO PPGEPE
ORGANIZADOR	Francisca Melo Agapito Jónata Ferreira de Moura Késsia Mileny de Paulo Moura Marcos Fábio Belo Matos
PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO	Francisco Batista Freire Filho
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	550
TIPOGRAFIA	Goudy Old Style CORPO Chewy TÍTULOS
EDIÇÃO	1ª edição - dezembro de 2024



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

