



Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Cristina Hill Favero

ISBN: 978-85-61702-82-3



**IX congresso
nacional de
educação**

INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
CRISTINA HILL FAVERO
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

137

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade / organizadoras, Paula Almeida de Castro, Cristina Hill Favero. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
476 p. : il; v.2

E-book.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.000

ISBN 978-85-61702-82-3

1. Educação Inclusiva. 2. Direitos Humanos. 3. Diversidade. 4. Cidadania. 5. Práticas educacionais. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Favero, Cristina Hill.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL - GT 11

ANA CAROLINA DE ALMEIDA (CEFET/MG)
APARECIDA BASSOLI MACHADO (UCP)
CARLA MARIA NOGUEIRA DE CARVALHO (UEMG)
CHRISTIANE MURY GOMES (UCP)
CRISTINA HILL FAVERO (UEMG)
DEDILENE ALVES DE JESUS OLIVEIRA (UEMG)
FRANCISCO ROBERTO DINIZ ARAÚJO (UVA)
LUCIMARA DESTÉFANI DE SOUZA PENHA (UEMG)
MARA LÚCIA RODRIGUES COSTA (UEMG)
MONICA CRUZ VIEIRA MENDONÇA
PALOMA REZENDE DE OLIVEIRA (UNIRIO)
PAULO CESAR RIBEIRO JUNIOR (UFLA)

PREFÁCIO

Com a publicação e divulgação desse e-book, o CONEDU, expande o esfera de seu alcance sobre a produção de conhecimento em educação, a partir do momento que disponibiliza para o mundo as experiências e pesquisas realizadas no Brasil.

Primeiramente, é primordial apresentar o GT 11 - Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade – tem como foco principal reunir estudos e pesquisas vinculados a compreensão a complexidade dos processos educacionais que se preocupam com a eliminação ou minimização das exclusões a partir de referenciais fundamentados nos Direitos Humanos em vinculação com perspectivas interculturais, sociopolíticas e psicológicas que contribuem para a compreensão do cotidiano educacional.

Neste contexto, os trabalhos reunidos, devem ser reconhecidos por harmonizar o conhecimento prático e teórico, dentro dos estudos inclusivos, sendo trabalhos de inestimável contribuição a cada campo de pesquisa de seus pesquisadores. Os temas diversos que compõem este e-book, trazem em seu escopo reflexões importantes para todos os profissionais que atuam na área da educação e das ciências sociais e humanas, por levantarem discussão sobre questões como: formação profissional, inclusão, exclusão, preconceito, diversidade, interculturalidade e aprendizagem.

O CONEDU, ao disponibilizar estes estudos, democratiza o conhecimento produzido pelas instituições educacionais e seus pesquisadores, a todos aqueles que o procuram. Devido a isto, prezados leitores, recomendo-lhes a realizar uma reflexão sobre cada um dos artigos, contidos neste e-book.

Ademais, contribuir para a ampliação de conhecimentos, com a leitura, ponderação e estudos de pesquisas, é ação que não se perde. Assim, é com desmedido prazer que lhes convido, leitores, estudantes e demais profissionais, a mergulharem neste universo de conhecimentos que estamos disponibilizando.

CRISTINA HILL FÁVERO

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.001

“DIREITOS QUE TODOS NÓS TEMOS QUE TER”: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDH..... 11

Tháise da Paixão Santos

Maria Rita Santos

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.002

“NO PULA-PULA ELE ERA IGUAL A QUALQUER CRIANÇA”: NARRATIVAS SOBRE O DIREITO AO LAZER DAS CRIANÇAS COM AUTISMO 31

Adélia Carneiro da Silva Rosado

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.003

AVENTURA E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR ÀS DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL 54

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Maria Aparecida Dias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.004

EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE NARRATIVAS DOCENTES: CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS SURDOS..... 77

Polliana Barboza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.005

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA PARA SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE 99

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Josefa Ilza Lopes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.006

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS:
APLICABILIDADE E LIMITES** 128

Sheila Alves de Araújo
Luana Costa Viana Montão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.007

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: INTRODUÇÃO À LIBRAS NA
PERSPECTIVA DE AULAS ELETIVAS** 148

Mariana Xavier dos Santos
Edja Maria da Silva
José Ivyrson de Paula

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.008

**EDUCAR PELA PESQUISA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE
VALORES HUMANOS** 162

Suelene Barreto de Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.009

**INCLUSÃO SOCIAL: SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA NO
MUNICÍPIO DE CURRAL DE CIMA – PB** 178

Walternice Olimpio Silva de Melo
Veridiana Xavier Dantas

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.010

**INES: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE POLÍTICAS,
DESENHOS E PRÁTICAS ORGANIZATIVAS INCLUSIVAS EM
ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS** 198

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.011

**INTERCULTURALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PÓS-
DOUTORADO NA COLÔMBIA** 214

Tatiani Daiana de Novaes
Jane Cristina Beltramini Berto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.012

INTERLOCUÇÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR..... 233

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.013

NAVEGANDO ENTRE RIOS E ALDEIAS: NARRATIVAS DE JOSÉ DAMASCENO FORTE KARIPUNA..... 250

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Efigênia Maria Dias Costa

Fabrcia Sousa Montenegro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.014

NEOLIBERALISMO E PANDEMIA: IMPACTOS DAS DESIGUALDADES NAS INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NEGRAS NO BRASIL..... 268

Andrêssa Glaucyara Silva Ramos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.015

O CAPACITISMO EM SUAS DIFERENTES FACES NA SOCIEDADE..... 289

Amaya de Oliveira Santos

Juliana da Silva Galvão

Jalva Lilia Rabelo de Sousa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.016

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA QUALIFICADA DOS ESTUDANTES 307

Elka Carvalho

Juliana Lira de Andrade

Renata Herta Weiss

Inês Barbosa de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.017

O PERDÃO NA ESFERA POLÍTICA..... 329

Andrêssa Fernanda Gomes Pereira

Mírian Carla Lima Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.018

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA QUANTO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UFRN..... 347

Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza
Maria Aparecida Dias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.019

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS COM NEE: UMA CONSTRUÇÃO DO NAPNE NO IFRN CAMPUS-IPANGUAÇU..... 370

Aline Tomaz de Araújo Alves
Brena Dantas Calixto
Deise Carla de Brito Pascoal

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.020

POR UMA ANÁLISE NAS TEMÁTICAS AFRO-INDÍGENAS: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS..... 387

Patrícia da Silva Souza
Ewerton Rafael Raimundo Gomes
Margareth Maria de Melo
Patrícia Cristina de Aragão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.021

PRIMEIRA INFÂNCIA, ATIPICIDADE E ADAPTAÇÕES PARENTAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA..... 405

Dalila Castelliano de Vasconcelos
Maria Isabella Santos Sousa
Larissa Kelly Vasconcelos Cavalcanti
Lívia Chaves Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.022

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DE RONDÔNIA E A PRESENÇA DA DIVERSIDADE CULTURAL LOCAL..... 422

Lidiana da Cruz Pereira
Lourismar da Silva Barroso
Daniele Braga Brasil
Sabrina Pereira dos Santos
Sílvio José Menezes dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.023

**SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA
REVISÃO DE LITERATURA 439**

Jourdan Linder-Silva

Nilda Stecanela

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.024

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES:
ESTADO DA ARTE 460**

Ana Beatriz da Silva Carmo

Hugo Monteiro Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.001

“DIREITOS QUE TODOS NÓS TEMOS QUE TER”: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDH

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professora da Educação Básica no município de Ubaitaba - Bahia. E-mail: thaisepedagogadaeja@gmail.com.

MARIA RITA SANTOS

Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia mrita.sant@gmail.com.

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia cassiageo@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo parte da dissertação de mestrado Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: Representações Sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA, o recorte que fizemos visa discutir os resultados encontrados por intermédio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou o método do estudo de caso e as técnicas para coleta de informações foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas com duas professoras e grupo focal com 12 alunos. Para tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo inspirado em Bardin (2006) e Franco (2012). A motivação emergiu das itinerâncias enquanto alfabetizadora de jovens e adultos da pesquisadora. Partindo dessa inquietação, traçamos a seguinte questão para nortear esta pesquisa: Quais as representações sociais de professores e alunos acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ubaitaba-Bahia? O estudo revelou que a EDH foi inserida no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia em disciplinas isoladas, mas é trabalhada de forma aleatória. Neste estudo, iremos tratar sobre as representações sociais dos professores sobre a inserção da EDH no currículo da EJA no município de Ubaitaba. Essas representações indicam o quanto as questões relacionadas à EDH são pouco discutidas no município e, por conseguinte existe

um silenciamento das professoras. Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Representações Sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

Da curiosidade ingênua que caracterize a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significa mudar também a possibilidade de conhecer, de ir além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade (FREIRE, 2001, p.11).

A epígrafe de Freire (2001) traduz a proposta desta pesquisa, qual seja: Analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da Educação de Direitos Humanos - EDH no currículo da Educação de Jovens e Adultos -EJA. Mais especificamente, superar a curiosidade ingênua, ou seja, meramente opinativa, para ,com o rigor metodológico, compreender os achados com maior exatidão. Nesse sentido, ao trabalharmos com representações sociais não podemos desconsiderar as representações dos sujeitos em detrimento da ciência, como Freire (2001, p. 11) nos alerta: “Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de *supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum*”.

Desse modo, buscamos assimilar aquilo que sabemos por ouvir dizer, considerando que, para o pesquisador conseguir ter uma interpretação crítica precisa delimitar um distanciamento do contexto ao qual está implicado. Nessa perspectiva, para Macedo (2010, p.45), precisamos “ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidades, e não se satisfazem em perceber os indicativos dos fenômenos; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica”. Não se trata de tecer críticas sem compromisso, mas reflexões em busca da conscientização e mudanças necessárias.

Enquanto professora, o meu ambiente natural é a escola, a sala de aula, a relação com os alunos, colegas professores etc. Já como pesquisadora nesse ambiente, o papel torna-se mediar o processo, para que ocorra a construção de novas aprendizagens e a ampliação do conhecimento a partir deste estudo. A pesquisa de campo necessitou de vários encontros com os sujeitos e a utilização de diversos instrumentos para a coleta de informações, que possibilitassem descrever com rigorosidade as representações dos sujeitos sobre a temática.

Desse modo, neste artigo propomos inicialmente apresentar o contexto dos sujeitos da pesquisa e justificar os fundamentos metodológicos que elegemos para realizar a presente investigação. Em seguida apresentamos os achados da pesquisa sobre as representações sociais das professoras da EJA no município de Ubaitaba – Bahia sobre a inserção da EDH no seu currículo. Considerando a Análise de Conteúdo de que não se trata de colocar “uma camisa de força” nas falas dos sujeitos, tentando manipular as suas respostas para atender aos critérios formulados a priori. Nessa perspectiva, emergiram das representações sociais dos sujeitos as categorias que provocaram a inferência do posicionamento dos teóricos e da pesquisadora. Finalizamos com uma breve consideração acerca dos achados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi proposta na rede pública de Ensino Fundamental I, na EJA da cidade de Ubaitaba-Bahia, de onde emerge a esperança de um mundo menos desigual. Um município localizado na Mesorregião Geográfica Sul Baiano, na microrregião Ilhéus-Itabuna, zona turística da Costa do Cacau, no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, distando 450 km de Salvador. Segundo os dados do IBGE (2010), atualmente a cidade possui aproximadamente 20.691 habitantes; desses, 17.598 pessoas na zona urbana e a 3.093 pessoas na zona rural.

O mapa de localização a seguir apresenta a posição de Ubaitaba em relação ao Estado da Bahia:

Ilustração 2: Localização do município de Ubaitaba - Bahia

Fonte: IBGE (08 ago. 2010). Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em. Set. 2015.

O município recebeu sua primeira escola quando era ainda um arraial em 1905. Começou a mobilizar-se junto aos órgãos responsáveis somente nos anos 70, especificamente por volta de 1972, para possibilitar aos cidadãos jovens, adultos e idosos acesso à escolarização com o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Ubaitaba. Inicialmente criaram-se oito classes, das quais duas funcionavam na zona rural, e as demais na zona urbana, nas instituições Grupo Escolar Antônio Carlos Magalhães e Dalila Vasconcellos. Atualmente, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, durante a pesquisa exploratória, as escolas estão distribuídas como no quadro a seguir:

Quadro 1 - Escolas do município de Ubaitaba-Bahia, que atendem a EJA no 1º segmento/ Ensino Fundamental I, com localização, ano e número de professores

Escolas	Localização/Bairro	Etapa/Ano - 1º Segmento	Nº de Professores
Antonio Carlos Magalhães	Centro	1º ano 2º ano 3º ano	3
Hilda Lago	Bairro da Conceição	1º ano 2º ano 3º ano	3
Isolia Sá Barros	Armandão	1º ano 2º ano	1
Joaquim Cardoso	Ruinha	1º ano 2º ano	1
Edelida Rodrigues	Distrito de Faisqueira	1º ano 2º ano 3º ano	2
	Oricó	Sala multiseriada	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Após a aprovação da LDBEN 9394/96, na qual o artigo 4º, inciso IV, assegura a oferta da Educação Básica em todas as modalidades, enfatizando o direito à educação ao público da EJA: "IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)". Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passou a ter um novo olhar por parte do município, porém não possuía financiamento próprio e funcionava no turno noturno como EJA, mas era indicado no censo escolar como Ensino Fundamental.

De acordo as informações da Secretaria de Educação do município, a partir do ano 2000 ocorreram algumas mudanças significativas. Nesse sentido, instauraram-se movimentações para a regularização da situação da EJA, que se consolidou em 2005 e 2006, quando foi possível iniciar um trabalho específico para esse fim. Entre outros encaminhamentos para a referida modalidade de ensino, houve a elaboração da Resolução Orientações Municipais para Educação de Jovens e Adultos (OMEJAs), visto que, o Sistema Municipal de Educação foi reorganizado pelo Conselho Municipal de Educação. Sua aprovação se deu em 2007, o que possibilitou à Secretaria Municipal de Educação realizar um efetivo trabalho de formação

dos professores, com encontros mensais e planejamentos quinzenais, acompanhamento pedagógico, dentre outras ações.

Para obter as informações da pesquisa, utilizamos como instrumentos da coleta de informações análise documental, entrevistas e grupos focais. Corroborando a afirmativa de Macedo (2010, p.89), “o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”, a intenção de combinar esses três instrumentos se deve ao fato de entendermos que as informações contidas no currículo da EJA, as respostas das professoras às entrevistas e dos alunos às questões lançadas nos grupos focais podem nos revelar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA, o que poderá nos auxiliar na construção de estratégias pedagógicas para trabalhar a violação dos direitos humanos na referida modalidade.

Entre essas técnicas utilizadas no decorrer da coleta de informações e que tem ajudado desde a pesquisa exploratória, está a análise documental das OMEJAs desse segmento do Município campo de pesquisa, já que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não está disponível desde a pesquisa exploratória até o término desta coleta de dados. Assim, este documento é considerado como “[...] uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...]” e paralelo a isso “[...] ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coletas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Nesse sentido, esse documento complementou as outras duas técnicas, como também possibilitou compreender as aproximações/distanciamentos entre o currículo prescrito e o praticado.

Embora a intenção não tenha sido fazer uma análise documental extenuante, acreditamos ser pertinente o estudo das OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia, que se constitui um subsídio para as Unidades Escolares da EJA, sendo assim, uma fonte de informações passível de análise, compreendendo o currículo também como um documento de identidade (SILVA, 2010). Assim, propomos analisá-lo tomando como referência os seguintes questionamentos: As OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia contemplam as discussões da EDH? Trata-se, portanto, de investigar se a prescrição e a prática estão concordância, ou seja, se o que está expresso no documento se aproxima das representações dos professores e alunos.

Por entender a complexidade da atividade docente e os professores como sujeitos dotados de conhecimentos, saberes e experiências situadas concretamente,

e reconhecer que os alunos estreitamente implicados nesse processo não são meros receptores de conhecimento, mas sim sujeitos “atores curriculantes”, optamos pelo uso de mais dois instrumentos de coleta de informações: a entrevista e o grupo focal, tendo como base de raciocínio da complementaridade dos instrumentos e o quanto caminhos metodológicos distintos podem cooperar para uma visão mais abrangente do objeto pretendido. Isto porque a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa requer atentar para os sentidos que as representações dos sujeitos assumem a partir dos seus contextos de formação e de atuação, das suas condições de trabalho e de suas histórias de vida.

Utilizamos a entrevista em forma de tópicos semiestruturados com perguntas abertas como recolha de informações junto às professoras. Essa técnica promoveu essa interação entre pesquisador e pesquisado, um clima de influência recíproca entre ambas as partes, e principalmente no tipo de entrevista, definida como não padronizada, que nos possibilitou readaptações e um esquema de questões mais flexíveis. Como instrumento, utilizamos a gravação de áudio e anotações, visando verificar e colher informações acerca da problemática.

Após a coleta dessas informações, e transcrição das entrevistas individuais e dos grupos focais, fez-se necessário proceder à seleção do que realmente vai ser aproveitado no trabalho, para análise teórica, que em parte supomos ter desenvolvido nesta parte da pesquisa, e posteriormente com as informações obtidas com as técnicas citadas. Para tanto, necessitamos de uma técnica para organizar e descrever as informações, de modo a fornecer respostas ao problema investigado.

Por essa motivação nos respaldamos na Análise de Conteúdo para analisar as representações sociais dos alunos e professores sobre a referida temática. Para Gomes (2012, p.84), através dessa análise “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Isso corrobora Macedo (2010, p.145), que define essa análise como sendo “um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos das representações permitem-nos desvelar os sentidos e significados dos autores educacionais no contexto escolar, por isso nos ajudam a compreender as questões pedagógicas, institucionais, culturais, formativas, entre

outras. As teorias das representações sociais possibilitam localizar os sujeitos no contexto, por isso iniciamos esta seção com alguns questionamentos: Porque a maioria dessas professoras não acessa os cursos de licenciatura? Porque as políticas de formação de professores contemporâneas ainda não alcançaram essas professoras para darem prosseguimento a sua formação? Durante a pesquisa de campo ficou evidente nas representações sociais, que elas não deram continuidade aos estudos, ou seja, não ingressaram no ensino superior, não por falta vontade em continuar seu processo formativo, mas porque não tiveram oportunidade.

Assim, quando as políticas de formação foram efetivadas através do cumprimento das exigências legais propostas pela LDBEN, n.º 9.394/96, a qual prevê a graduação superior paratodos os profissionais atuantes na educação, através da qualificação em serviço, os professores se depararam com percalços, pois existiam outros entraves que impediam o acesso à universidade, como, por exemplo, a distância entre o município de Ubaitaba e a instituição de ensino superior, localizada no município de Ilhéus.

Em se tratando da formação dos professores da EJA do município de Ubaitaba-Bahia, encontramos nos achados desta pesquisa que, dos 10 professores, sete possuem apenas magistério¹⁴, dois graduação e um pós- graduação. Isso indica a urgência do investimento na formação inicial em nível superior, visto que o relato da Professora A traduz que a formação em processo não está atendendo aos desafios encontrados na sala de aula, sobretudo porque requer “professores devidamente preparados e com sensibilidade para ensinar o que os jovens e adultos declaradamente precisam e desejam em vez de lhes apresentar currículo e programas previamente prontos, padronizados sem relação com o seu mundo de interesses” (FREITAS, 2016, p. 167).

De acordo com Ventura (2012, p. 73), “Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio [...]”. Desse modo, percebemos que existe um distanciamento entre o proclamado e o efetivado, pois, embora os marcos legais e as pesquisas apontem para a necessidade de formação, principalmente, nas licenciaturas, para atender as especificidades da EJA, o que se evidencia é a ausência de formação dos professores que lidam com esse público na educação básica.

O que reafirma a abordagem de Ventura (2012) é a necessidade de se repensar a formação de professores como uma atividade de grande relevância, mas que é tida como uma atividade de menor importância. Tal fato por vezes evidencia-se nas redes municipais na prática e nos estimula a algumas indagações: Quais os critérios de escolha dos professores que vão atuar na EJA? Aqueles que estão perto de se aposentar? Ou seriam os que não dispõem de tempo durante o dia, pois atuam em outras áreas? Talvez aqueles que atuam na EJA para complementar a sua carga horária? Além disso, pode perpassar por outro ponto: os cursos de licenciaturas propõem disciplinas específicas sobre a EJA nos seus currículos?

Portanto, essa reflexão acerca da importância da formação para atuar na EJA não se trata de uma culpabilização dos professores que atuam na EJA no município de Ubaitaba, mesmo porque a precarização da formação e, por consequência, do trabalho docente não é um caso isolado deste município. Essas constatações devem servir para que ocorram avanços, “mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças” (VENTURA, 2012, p.80). Desse modo, precisamos, diante desses desafios, discutir indicativos de mudanças para o processo formativo dos professores da EJA, buscando promover a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

Nesse viés, as informações colhidas dão conta de evidenciar as necessidades de formação das professoras, que também são referentes à EDH, quando elas abordaram em suas acepções que sentem essa necessidade:

“Mas a gente queria explicar um pouco, se aprofundar mais para eles... mas a gente aqui!!! [...]” (Professora B, entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

“Eu acredito que sim, porque a gente tá aqui... eu mesmo tenho trinta e poucos anos na educação, a gente tem coordenadores que nos orientam a gente toma cursos, a gente assiste palestras... mas ainda é pouco para lidar com certos alunos, para poder defendê-los, orientá-los... ainda é pouco, eu acredito precisaria sim de uma formação” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Essas representações das professoras denunciam os entraves que a ausência de formação inicial e a formação em momentos pontuais propicia resultados que não permitem reconhecerem-se como participantes daquilo que eles constroem. De acordo com Capucho (2012, p. 37):

A formação nessa perspectiva não pode circunscrever-se ao espaço escolar, mas também não podemos desconsiderar que esse seja o

espaço privilegiado para que jovens e adultos (as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania.

Assim, como essa autora aborda e constatamos no relato da Professora A, não podemos reduzir a formação apenas às atividades desenvolvidas no âmbito das reflexões pedagógicas, apesar de ser este contexto um espaço privilegiado para que os alunos e professores da EJA possam ter acesso à compreensão dos conhecimentos históricos que se inter cruzam com a sua própria história de vida.

Dessa perspectiva, é necessário que o professor reduza as possíveis lacunas existentes na sua formação, para que possa viabilizar essa conscientização da sua condição enquanto sujeito de direito. Consideramos que os professores nesse contexto têm um papel proeminente, não como meros transmissores de conhecimento, mas enquanto “intelectuais transformadores”, como discorre Giroux (1997). Portanto precisam de uma formação para que, diante das situações na sala de aula que necessitam da sua intervenção, possam contribuir “para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, uma vez que a efetividade dos direitos positivados exige necessariamente o conhecimento e a ampliação de novos direitos, o engajamento em prol de outra sociedade possível” (CAPUCHO, 2012, p.38).

Dessa perspectiva, é necessário que o professor reduza as possíveis lacunas existentes na sua formação, para que possa viabilizar essa conscientização da sua condição enquanto sujeito de direito. Consideramos que os professores nesse contexto têm um papel proeminente, não como meros transmissores de conhecimento, mas enquanto “intelectuais transformadores”, como discorre Giroux (1997). Portanto precisam de uma formação para que, diante das situações na sala de aula que necessitam da sua intervenção, possam contribuir “para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, uma vez que a efetividade dos direitos positivados exige necessariamente o conhecimento e a ampliação de novos direitos, o engajamento em prol de outra sociedade possível” (CAPUCHO, 2012, p.38).

Segundo Rodrigues e Neto (2012, p.132), ao abordarem a respeito da formação dos professores para atuar na EJA:

Observamos que é necessário aos professores que atuam na EJA, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação um estudo direcionado a essa modalidade de ensino, uma possibilidade

para aprender o novo, abertura, comprometimento e liberdade para redimensionar suas práticas. Para tanto, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta.

Sendo assim, evidenciam a necessidade de que ocorra um avanço no campo teórico, de repensar a sua prática através de pesquisas, da participação desses professores nos movimentos sociais que lhes garantam um maior empoderamento para questionar padrões sociais pré-estabelecidos. Apontando a necessidade de “um corpo de profissionais educadores (as) formados (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 40), a Educação em Direitos Humanos é um dos preceitos a serem considerados na formação dos professores da educação básica, como exposto a seguir:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

A partir das necessidades contextuais e exigências normativas, a formação dos profissionais da educação deve considerar a educação em e para os direitos humanos como uma necessidade estratégica, tanto no âmbito formativo como na ação educativa, daí a necessidade de compreender as representações sobre direitos humanos. Segundo as professoras entrevistadas, a representação de direitos humanos aparece como locomoção, pois permite direitos a se locomover livremente nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas.

Assim, torna-se visível a necessidade de uma educação voltada para a Educação em Direitos Humanos, mas a maioria dos professores ainda não possui uma formação em nível superior. Porém, devido à participação em diversos espaços,

ainda que não sejam formativos de ensino superior, têm a sua representação sobre Direitos Humanos, como veremos a seguir:

"Direitos humanos...todo ser humano tem o direito de ir e de vir, a depender da situação, em qualquer situação dele, ele tem... ele deve ter o tempo dele para tudo, e nós temos que respeitar o direito de cada um, o direito de cada um, então...nós estamos aqui para acolher esse pessoal que não tiveram (sic) o tempo suficiente para estar em banco de escola e a gente tá aqui para servi-los, dar a eles o que nós podemos passar..."(Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

"Direitos Humanos pra mim são direitos que todos nós temos que ter, que as vezes negados, e na sala de aula a gente percebe muito que há essa...Difícil explicar isso..." (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

As representações sociais sinalizam que as professoras da EJA do município de Ubaitaba-Bahia compreendem os Direitos Humanos apenas na dimensão dos direitos civis, quando representam como "o direito de ir e vir" e "direitos que todos temos". Assim, essas representações necessitam ser ampliadas de modo a contemplar os direitos sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais, como afirma a Constituição (1988), que devem ser preceitos constitucionais, concebidos como valores fundamentais para a dignidade humana.

Percebemos nas representações sociais das professoras, mesmo de modo limitado, que elas compreendem a relação existente entre a EJA e a EDH. Isso também se justifica pela afirmação de (SILVA, COSTA, em elaboração, não paginado):

o debate sobre os direitos humanos no Brasil e na América Latina, historicamente é muito recente. Praticamente ele surge, de forma mais ampla, por mais contraditório que pareça, no período de ditadura civil e militar, de 1964 a 1985, com a participação dos movimentos sociais organizados, que começam a lutar pelos seus direitos, inicialmente, em defesa dos direitos civis e políticos, e ampliados gradativamente, nos marcos legais, para os direitos sociais, culturais, étnicos e ambientais.

Nessa perspectiva, suas representações possuem o que é evidenciado diariamente nas turmas da EJA: a falta de conhecimento histórico da luta pela conquista de direitos, necessitando uma formação que lhe possibilite um posicionamento político diante das diversas situações de violações de direitos, contextualizando com o que historicamente está propiciando isso ocorrer.

Desse modo, o currículo escolar não pode silenciar, diante das diversas violações de direitos, e sim estabelecer um diálogo sobre as questões relacionadas aos

direitos humanos no cotidiano escolar, mas, para que isso aconteça nos atos de currículo, deve-se ter “a compreensão da História que temos, uma vez que, históricos, mulheres e homens, nossa ação não apenas é histórica também, mas historicamente condicionada” (FREIRE, 2001, p. 32). Por isso é fundante que o professor tenha os conhecimentos históricos necessários, buscando compreender os aspectos que nos condiciona para intervir de modo a contribuir na luta contra as injustiças sociais através da nossa prática educativa.

Diante das representações sociais das professoras ao abordarem a respeito da EDH, foi possível analisar que a linguagem se apresenta de várias formas e as ideias e pensamentos não se constroem isoladamente. “Por isso, na expressão de cada pensamento individual encontra-se a síntese do pensamento coletivo” (RANGEL, 1994, p.10), pois o relato das professoras é carregado do vivenciado por elas no seu cotidiano, até mesmo o desconhecimento sobre a referida temática. Até nas reticências, nas pausas e interrupções que precedem a continuidade do pensamento podemos perceber que elas vão “ao fundo de si” para encontrar respostas sobre o assunto. De acordo com Franco (2012, p.13) “torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores”.

Como pesquisadora, percebi, em alguns momentos, através das reações e sentidos atribuídos aos sujeitos desta pesquisa que eles demonstraram certo desconforto em responder alguns questionamentos. Inicialmente, isso ocorre por causa da falta de formação e conseqüentemente de conhecimento sobre a EDH, visto que ainda são muito recentes as políticas que a difundem. Portanto, também são pouco difundidas nas formações do município, pois, apesar de constarem alguns princípios nas OMEJAs, percebemos que não os reconhecem, devido a uma priorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Nessa compreensão, durante as entrevistas com as professoras, quando lhes foi perguntado se já tinham ouvido falar sobre EDH, responderam *“sim, já tive alguns aprofundamentos, alguns aprofundamentos mesmo dentro do EJA, e foi uma palestra, assim, sobre direitos humanos muito proveitosa... muito, muito, muito”* (Professora B) *“Já, também em televisão, em palestras”* (Professora A), quando indagada a respeito do que viria a ser a EDH *“Ah... essa a Educação em Direitos Humanos... puxa outra conversa pra ver se vai entrando aí...”* (Professora A) e *“realmente me deu um branco agora...gente”* (Professora B).

Essas representações indicam o quanto as questões relacionadas à EDH são pouco discutidas no município e, por conseguinte existe um silenciamento das professoras. Desse modo, quando perguntamos se elas trabalham essas questões em sala de aula, responderam: “um pouco ... um pouco”, pois, mesmo ainda não tendo uma formação que lhes possibilite ter um conhecimento no sentido dos marcos legais que dão subsídios a essa prática, elas já possuem conhecimentos prévios a esse respeito, mas utilizando outras terminologias, tais como: direitos humanos, negação de direitos, relacionando-os com a sua prática na EJA que corresponde à garantia do direito fundamental à educação.

Esse conhecimento é em função dos saberes da vida, da compreensão das formas tão precarizadas de viver que saltam aos olhos, da indignação com as negações de direitos e sensibilidade de não ignorar os significados das diferentes formas de viver dos jovens e adultos. O mal viver dos alunos e dos professores fomentam indagações e repolitizam o currículo (ARROYO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria das Representações Sociais nos auxiliou a pensarmos a partir da compreensão dos sujeitos sobre a temática estudada. Portanto, este texto está imbricado com as experiências formativas vivenciadas em uma escola pública do município de Ubaitaba-Bahia, que foi pioneira na EJA. Desse modo, o nosso intuito não é apresentar considerações finais. Ao contrário, temos a intenção de apontar novas reflexões e análises no contexto da EDH na EJA. Sendo assim, nos dispusemos a mostrar as pegadas empreendidas nesta pesquisa. Como afirma Freire (1985), a prática educativa curricular implica no reconhecimento dos sujeitos, exigindo uma troca recíproca de ensino-aprendizagem e busca constante de “ser mais” que nos faz seres inacabados.

Ao realizar esta pesquisa, foi possível, através dos diálogos estabelecidos, compreendermos os desafios apresentados pelo contexto desta modalidade de ensino. Assim, através de um rigor metodológico, evidenciamos o quanto é necessário discutirmos o que ocorre dentro e fora da escola, para colocarmos em prática um currículo, reconhecendo que a educação possui um papel imprescindível na conscientização e empoderamento desses sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, a existência de marcos legais que abordam e incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, ao nomear uma base legal para o

Estado implementar novas ações, políticas e programas, encontram-se em coerência com o que é proposto pela EJA, ao reforçarem o debate pela universalização do direito humano fundamental à educação e a necessária observância das especificidades e diversidades nas quais essa se materializa.

Para tanto, retomamos a problemática: Quais as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia? Por compreendermos o currículo não somente como prescrições, mas também práticas que se movimentam, esta pesquisa encontrou fortes indícios de que existem alguns fatores que têm dificultado os atos curriculares da EDH na EJA, ou seja, que essas políticas e programas se materializem no currículo. Desse modo, esta pesquisa contribui com o entendimento desses fatores, na tentativa de apontar algumas possíveis recomendações, para que possamos avançar na luta por uma educação de qualidade que não garanta somente o acesso, mas a permanência para a efetivação da educação como um direito humano possibilitando outros direitos.

Após a realização das entrevistas com as professoras, grupo focal com os alunos e análise das OMEJAs, algumas questões que merecem ser consideradas nesta reflexão: a abordagem da EDH no currículo da EJA de modo aleatório, a fragilidade da formação docente no âmbito da EJA no município, a precarização do trabalho docente e a violação de direitos.

Em se tratando da abordagem de modo aleatório, das OMEJAs recomendarem a abordagem dos conteúdos da EDH nas disciplinas de história e geografia, segundo as representações das professoras, somente se pratica de modo aleatório, ou seja, em momentos pontuais, quer sejam palestras ou quando surgem as demandas em sala de aula. Apesar disso, expressam em seus relatos que a EDH deveria ser inserida no currículo da EJA como um eixo norteador de modo transversal e/ ou interdisciplinar.

Em se tratando da formação docente, ela também se apresentou como um grande desafio nesta modalidade de ensino, pois as professoras não possuem formação em nível superior, ou seja, não tiveram acesso a nenhuma instituição de ensino superior. Esse foi um elemento que surpreendeu a pesquisadora, até porque foi o distanciamento do lugar de professora que me possibilitou constatar esse problema. Assim, foi possível realizar a seguinte inferência: existe a urgência da formação inicial seguida da continuada, para os professores que atuam na EJA,

pois o município oferece formações pontuais, como palestras, jornadas, oficinas, entre outras.

De acordo com as OMEJAs, os encontros de formação dos professores ocorrem em encontros mensais e planejamentos quinzenais, acompanhamentos pedagógicos, dentre outras ações. Apesar disso, as professoras afirmaram em suas representações que essas formações são insuficientes para atender as demandas apresentadas nas salas de aula. Podemos dizer que esse processo formativo está acontecendo em outros espaços, mas se trata de uma formação não legitimada de acordo com a legislação vigente, pois esses docentes não acessaram o ensino superior, ou seja, não possuem os elementos necessários para o aprofundamento do seu processo de conscientização. Além da formação inicial, fazem-se também urgentes as especializações em EJA e em EDH, já que esses sujeitos atuam nesta modalidade e, portanto, carecem de uma formação específica para o desempenho da docência em EJA.

Entre os achados, também encontramos indícios da precarização do trabalho docente na EJA, um dos aspectos que incidem diretamente na melhoria da qualidade do ensino nesta modalidade. Ainda que ocorra um distanciamento entre as representações dos professores e alunos sobre essa questão, devemos considerar que, para os alunos, em virtude de terem passado por diversas situações de negação do direito fundamental à educação, o acesso no presente lhes parece uma “dádiva”, levando-os a não perceberem a situação de exclusão em que se encontram.

Acerca das violações dos sujeitos de direitos, mencionadas nas representações dos atores curriculares, eles passam por diversas negações de direitos, tais como: sociais, políticas, econômicas e culturais. Entre essas, cabe destacar aquelas com maior predominância: preconceito racial e social. Essas diferenças, tratadas como desigualdades, comprometeram a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos. Por consequência, contribuíram sobremaneira para a exclusão da educação escolar, levando a um processo de marginalização comum aos estudantes da EJA. Portanto, essas histórias devem fazer parte do currículo para EDH, porque, como nos ensina Silva e Costa (em elaboração), darão sentido e significado para o fazer pedagógico.

Esses entraves nos direcionam a pensarmos algumas possíveis recomendações para os achados desta pesquisa, entre elas que o currículo da EJA neste município deveria ser mais enfático com relação à EDH. Como relatado pelos atores curriculares, esta temática deverá ser inserida de modo interdisciplinar ou

transversal, garantindo que todas as disciplinas dialoguem com as temáticas direcionadas aos Direitos Humanos e conforme as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e o PNEDH, que indicam um currículo podendo ser organizado também de modo transversal e tratados interdisciplinarmente. Para tanto, devemos considerar que a EDH é bem mais que um componente a ser inserido na prática formativa. Ela deverá conduzir para a promoção e observância das violações de direitos, contribuindo para práticas de uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a segunda recomendação é que a escola poderá também considerar no seu PPP a proposta da EDH, alinhada com o proposto pela recomendação anterior, inserindo em sua elaboração essa discussão. Vale ressaltar que esse momento é propício, pois está sendo elaborado na escola esse documento, estando também de acordo com a proposta dos documentos normativos citados, mas deverá atentar-se para os princípios de uma prática pedagógica dialógica, libertadora e humanizadora, em busca da emancipação dos sujeitos. Desse modo, contribuirá para práticas que promovam atitudes e valores em defesa dos Direitos Humanos e da reparação das violações de direitos.

Para que isso ocorra, propomos ainda mais uma recomendação, pois evidenciamos, através desta pesquisa, a necessidade do investimento na formação inicial e também continuada das professoras desta modalidade. Mesmo considerando que as professoras não devem ser culpabilizadas por não terem acessado a formação em nível superior, compreendemos que esta formação lhes possibilitará a compreensão dos limites apontados nos seus relatos, para que seja não somente inserida a EDH no currículo, mas praticado com maior coerência com o proposto.

Além disso, para contemplar tudo que foi evidenciado por este estudo, podemos recomendar que as políticas públicas deste município deverão considerar o trabalho docente, as especificidades da EJA e valorizá-las enquanto uma modalidade que poderá promover a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Observamos no percurso histórico que esta modalidade não teve a mesma atenção que as outras. Desse modo, é relevante que o município, enquanto estância micro, possa atentar-se para essas questões da precarização do trabalho docente, desenvolvendo posturas de valorização dos sujeitos, garantindo assim a promoção e a vivência da igualdade, da justiça e da cooperação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania.** São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAB), n.11, abril, 2011a.

_____. **Educação de jovens e adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p. 39-56. Contagem, MG. 2005.

BRASIL. LDBEN- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5ª ed. Centro de Documentos e Informação Edições Câmara Brasília- 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2 jul. de 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Mapa Geográfico do município de Ubaitaba- Bahia.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 18. Set. 2015.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos e adultos prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Educação e mudança.** 34ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra .2011.

FREITAS, K. S. Algumas considerações sobre a política de Educação de Jovens e Adultos e a qualidade da educação. In: SILVA, M.M. Aida. COSTA, Graça. S., LIMA,

Isabel.M.S.O. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação.** Brasília: Liber Livro Editora. 2ª ed. 2010.

RANGEL, M. **Representações sobre o bom professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENTURA, J.. **EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.002

“NO PULA-PULA ELE ERA IGUAL A QUALQUER CRIANÇA”: NARRATIVAS SOBRE O DIREITO AO LAZER DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO

Mestra em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, adeliarosado@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o direito ao lazer e a inclusão social de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos, para tanto, escolhemos como metodologia as narrativas autobiográficas que trazem experiências que embora sejam individuais são forjadas em um contexto sócio histórico próprio e carregam as marcas de seu tempo permitindo a inferência das concepções sociais que circulam neste contexto. Apesar da relevância do tema existe pouco aprofundamento sobre o lazer das pessoas com deficiência. Fomentar estudos na área e o aumento nas discussões representa a construção de novas possibilidades de ampliação do olhar para os direitos das pessoas com deficiência. A base teórica do estudo está centrada nas concepções de Vygotsky que compreende que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não segue um percurso diferente do destinado às pessoas com desenvolvimento típico, isto é, assim como as pessoas consideradas hegemonicamente como normais, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura. Os resultados apontam que ainda existem muitas barreiras para a efetivação do direito ao lazer e inclusão social das crianças com autismo devido ao capacitismo estrutural, falta de acessibilidade nos locais públicos, vulnerabilidade das famílias. Concluimos que é importante repensarmos as construções simbólicas em relação ao autismo, pois é a partir delas que orientamos nossas condutas. É urgente que mudança de paradigma sobre a deficiência alcance os mais diversos espaços sociais para que estes sejam verdadeiramente acessíveis a todos os sujeitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Inclusão, Capacitismo, Autismo, Lazer.

INTRODUÇÃO

Como lutar pelos seus direitos sem compreendê-los? Quando iniciei a graduação em Direito¹, embora fosse uma das mais velhas da turma (29 anos) possuía uma perspectiva muito ingênua, simplista, em relação ao sistema jurídico, a construção das normas, ao conceito de justiça. Na época, já casada e com dois filhos, com uma graduação concluída em Licenciatura em Ciências Biológicas, meu objetivo no curso era muito diferente dos meus colegas de turma, na realidade eu buscava respostas, muitas delas encontrei. Em 2016, ano que comecei o curso do Direito, havia apenas dois anos que meu filho mais novo, Guilherme, tinha sido diagnosticado com autismo² e em meio ao processo de aceitação da nova realidade que se impunha comecei a buscar compreender as possibilidades e desafios que meu filho iria enfrentar diante da estrutura social que ainda exclui e marginaliza as minorias.

Durante todo o percurso da Graduação em Direito concentrei meus estudos na temática dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que minha vivência estava implicada na área, sou mãe de uma criança autista e ampliar o debate sobre a inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência eram uma grande motivação para seguir estudando e pesquisando. Apesar do transtorno do espectro autista não ser considerado uma deficiência em termos médicos para proteção legal foi equiparado a deficiência pela Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Em 2016, participei do projeto de extensão “Direitos das pessoas com deficiência em Guarabira”, em que fui aluna-bolsista e objetivava munir as pessoas com deficiência e seus familiares do conhecimento sobre os direitos que lhe assistem. Foram realizadas palestras em escolas e atendimentos individuais. O coordenador do projeto foi o professor Antonio Cavalcante, orientador deste trabalho.

No segundo semestre de 2017, iniciei, como aluna bolsista do PIBIC/UEPB, a pesquisa “Inclusão escolar de alunos autistas no município de Guarabira”, com o objetivo de entender como estava a oferta de educação formal para esses alunos. A ausência de dados sobre a educação das crianças com autismo na Secretaria de Educação do município se mostrou como a primeira barreira a ser enfrentada.

1 Este trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão de curso da autora no Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba.

2 As expressões autismo e transtorno do espectro autista serão utilizadas como sinônimos neste trabalho.

A falta desses dados prejudica consideravelmente o planejamento de políticas educacionais para as pessoas com autismo. Nesse cenário, o projeto teve que ser redimensionado e passou, então, a analisar as concepções das mães sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo, e os resultados mostraram que a falta de um mediador capacitado na escola é uma das maiores preocupações das mães. A orientação deste projeto de iniciação científica foi da professora Rita Rocha, do departamento de Educação.

As experiências que citei me motivaram a escolha do tema deste trabalho. Entender “quem sou”, meu lugar de fala, pode dar pistas sobre minhas escolhas e sobre o percurso deste estudo, entretanto, procurei exercitar a vigilância epistemológica para não me enganar sobre o “conhecido”, pois, embora implicado de experiências pessoais este é um trabalho acadêmico-científico, assim, procurei manter o equilíbrio entre os conhecimentos empíricos e o conhecimento científico.

A relevância da pesquisa se justifica, também, pela importância acadêmica do tema. Encontramos poucas discussões sobre o direito ao lazer de pessoas com deficiência, em especial de pessoas autistas, o que nos motiva a contribuir com esta lacuna, ampliando o olhar, trazendo novos debates. Além disso, a pesquisa é socialmente relevante por tratar de temas caros para a perspectiva dos direitos humanos, debatendo questões do cotidiano, sensibilizando as pessoas que tiverem acesso a este estudo.

O objetivo geral deste trabalho é: refletir sobre o direito ao lazer de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos e de narrativas autobiográficas. Para isso, traçamos como objetivos específicos: compreender como a intercessão criança e deficiência compõem a vulnerabilidade da criança com autismo; identificar os avanços e retrocessos na garantia ao direito ao lazer de crianças com autismo; reconhecer como o processo de formação no Curso de Bacharelado em Direito forjou o olhar da mãe-pesquisadora.

Para iniciarmos a discussão sobre o lazer das crianças com autismo é indispensável a reflexão sobre o conceito de deficiência em nossa sociedade. A exclusão das pessoas com deficiência tem origens históricas, econômicas e sociais complexas. Na Roma antiga, por exemplo, o extermínio de crianças com deficiência era prática comum (MADRUGA, 2016).

Apenas no fim da Primeira Guerra Mundial surge à perspectiva do modelo médico/reabilitador devido a grande quantidade de soldados feridos nas batalhas. Nesta concepção a questão da deficiência é um problema individual e busca-se a

normalização, isto é, moldar a pessoa com deficiência para que estas cheguem o mais próximo possível da considerada "normal". Por volta de 1960, como reação ao modelo médico, surge a concepção social de deficiência defendida por grupos de pessoas com deficiência.

Esta nova teoria parte da perspectiva da interação entre o corpo com limitações e a estrutura social excludente, que não permite a participação ativa da diversidade de sujeitos (DINIZ, 2012). Assim, compreender a deficiência como parte da diversidade humana sem a inferiorização destes sujeitos está atrelada a construção de uma sociedade acessível, e, portanto, uma questão de direitos humanos.

É importante lembramos que, embora a concepção social de deficiência seja mais recente e tenha sido recepcionada pelos mais diversos institutos jurídicos, entre eles, o documento da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) o que vemos em nosso cotidiano é a estrutura cultural imposta pelo modelo médico/reabilitador, ou seja, uma concepção de deficiência como falha, defeito, incapacidade que cria obstáculos e estigmas, repercutindo negativamente nas condições reais para inclusão destes sujeitos. A crítica ao modelo médico não está relacionada aos processos de reabilitação,, tratamento, terapia, mas aos paradigmas atrelados ao que é considerado "normal", "desejável", "capaz". É óbvio que existe uma demanda relacionada a saúde das pessoas com deficiência, mas é preciso compreender que a estrutura socialmente construída exclui e marginaliza estas pessoas não só pelas suas características corporais específicas, mas pelos estereótipos e preconceitos historicamente arraigados:

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado a organização psicofisiologia normal da pessoa. Toda a cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido- e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Dessa forma, a sociedade marginaliza aqueles que não se enquadram no padrão considerado como normal. A luta para garantir os direitos das pessoas com deficiência ganhou força com a mudança de paradigma que a concepção social apresentou, todavia, na prática, há um longo caminho para a desconstrução dos preconceitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, afirma que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de **todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Grifos nossos).

O conteúdo deste dispositivo normativo não deve ser encarado como utopia mas como parâmetro para que seja reconhecida, promovida e garantida a dignidade e o bem-estar das pessoas com deficiência, assim como a de todos os outros sujeitos. A não discriminação, neste sentido, reconhece as desigualdades nas relações sociais e prima pela compensação, como por exemplo, as medidas de ação afirmativa que visam incluir grupos historicamente marginalizados, sendo um elemento garantidor de dignidade e participação.

Ao refletirmos especificamente sobre as crianças com autismo, devemos levar em consideração o caráter bidimensional da sua vulnerabilidade criança/deficiência.

Segundo Victor, Machado e Rangel (2011, p.157) "a infância da pessoa deficiente morre mesmo antes de poder trazer seu caráter infantil", a deficiência muitas vezes invisibiliza a criança, por exemplo, uma birra comum em crianças pequenas pode gerar comentários do tipo "ele é assim porque é autista", "autistas são agressivos". É necessário enxergar a criança para além da deficiência sem perder de vista suas singularidades.

Ampliaremos no tópico seguinte as discussões sobre as principais categorias discutidas neste estudo, a saber: autismo, deficiência, lazer, a fim de nos apropriarmos destas temáticas para discutir os dados trazidos na abordagem autobiográfica.

2 DIREITO AO LAZER DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

O Direito enquanto um campo do conhecimento ligado diretamente ao tecido social deve ser reformulado e reinventado a partir das transformações que se estabelecessem na sociedade. Para pensarmos o direito ao lazer das crianças com autismo é necessário esclarecer algumas categorias, assim, este tópico é dedicado a trazer nossas reflexões sobre: autismo, lazer, brincar, capacitismo.

2.1 O QUE É AUTISMO?

Transtorno do espectro autista (TEA) mais popularmente conhecido como autismo é uma condição neurobiológica multifatorial (fatores genéticos e ambientais) permanente que pode ser identificada em 1 a cada 54 crianças, tendo uma prevalência maior no sexo masculino (MARTINS-FILHO; ARAÚJO, 2021).

Em relação ao diagnóstico não há um exame que determine se o sujeito está dentro do espectro, mas alguns protocolos médicos são utilizados como ferramentas de avaliação do desenvolvimento e apontam as características necessárias para o diagnóstico, entre eles, podemos citar: M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers); VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program); ATEC (Autism Treatment Evaluation Checklist).

No Brasil, a Lei 13.438/2017 obriga os pediatras do Sistema Único de Saúde (SUS) a adotarem um protocolo que avalie o risco para o desenvolvimento psíquico em crianças de até dezoito meses para a detecção precoce de desvios ou prejuízos no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017).

As características que marcam o transtorno estão descritas no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria, são elas:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p.31).

O modo que estes déficits se apresentam é singular em cada sujeito e por isso a necessidade de apoio, isto é, os níveis de ajuda variam entre leve (grau 1), moderado (grau 2) e severo (grau 3), a depender da autonomia e das características de cada sujeito. Vale lembrar que não se trata de “autismo leve”, “autismo moderado”, “autismo grave”, mas do nível de suporte que cada sujeito necessita. Mesmo porque alguns podem ter nível leve para comunicação social e nível moderado para autonomia, por exemplo. Uma experiência complexa como ter/estar no TEA não pode ser simplificada com o argumento que é “leve”. A taxa de tentativas de suicídio é cinco vezes maior em sujeitos diagnosticados com TEA (HATEM; GÉO, 2021).

As intervenções farmacológicas são utilizadas quando o sujeito com TEA tem uma comorbidade associada, o que é comum, como: disfunções gastro-intestinais, TDAH, TOC, epilepsia, esquizofrenia, distúrbio do sono. Segundo Martins-Filho e Araújo (2021, pág. 64) “a maioria das intervenções farmacológicas têm se concentrado até o momento em antipsicóticos, antidepressivos e psicoestimulantes”.

Hoje, diferentes abordagens buscam explicar e intervir para melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. As abordagens com maior evidência científica são aquelas que trabalham a partir da Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis* - ABA). A ciência do comportamento humano que deu origem a ABA é ainda muito controversa, pois no passado utilizou técnicas eticamente inadmissíveis hoje, como choques em crianças pequenas. As estratégias de aplicação das técnicas variam muito, não sendo utilizadas apenas para sujeitos com autismo. Entretanto, quando se fala em intervenção a partir da ABA muitos mitos circulam ainda como a promoção de comportamentos e linguagens mecânicas, adestramento, punição, chantagem (OLIVEIRA, 2021). Alguns programas de intervenção podem ter duração: 4h a 8h por dia num mínimo ou 60 a 100 horas mensais, o que é considerado por muitos autistas adultos um excesso. Pensando pela perspectiva dos adultos autistas, muitas crianças são submetidas a horas de terapia, depois ao ambiente escolar e acabam sem ter tempo vago para apenas serem crianças. Com dissemos anteriormente, não é possível afirmar que todas as crianças com autismo precisem de 6 horas de terapia semanais ou 20 horas de terapia semanais porque os sujeitos, os contextos, os desafios e possibilidades são diferentes:

Enxergar a criança para além das características do TEA é um desafio. Somo levados culturalmente a reduzir a criança autista a um conjunto de sintomas, invisibilizando o sujeito. A educação da criança com autismo deve respeitar as particularidades de cada sujeito, partindo dos seus interesses, motivações, habilidades para, assim, conseguir ampliar as possibilidades de interações (ROSADO, 2021, pág. 38-39).

Encontrar o equilíbrio em cada caso e primar pelo bem-estar da criança é o essencial.

2.2 DE QUE LAZER ESTAMOS FALANDO?

As concepções de lazer foram sendo modificadas durante a história e em muitas delas ele esteve como contraponto para o período de trabalho ou apenas como tempo vago. O status de direito social está expresso no artigo 6º da Constituição Federal, entretanto, como afirma Costa Neto (2021, pág. 63) “nem o fato de ser acessível a mais pessoas, nem o seu reconhecimento formal, tem sido suficientes para que se atribua ao lazer o mesmo valor que se dá a outros direitos, como trabalho, educação e saúde”. É como se o lazer fosse algo supérfluo ou um artigo de luxo e assim um direito a ser conquistado posteriormente quando todos os outros já estiverem satisfeitos (COSTA NETO, 2021).

Essa visão funcionalista não compreende que o lazer não deve estar condicionado as atividades de trabalho, uma vez que é uma necessidade humana, um fenômeno complexo que envolve diversas relações, sendo, portanto uma categoria de difícil conceitualização. Assim, compreendemos o lazer, enquanto prática cultural relacionado as diversas esferas do cotidiano em que o sujeito utiliza seu tempo disponível de modo livre para as mais diversas funções (descanso, divertimento, desenvolvimento) a partir de seu contexto social (COSTA NETO, 2021):

Lazer não é sinônimo de não fazer, uma vez que inclui uma ação ou esforços físicos capazes de satisfazer o ser humano, como praticar esportes, sair para dançar, escrever um livro etc. O lazer é um direito básico do ser humano para que possa ter uma vida digna (NISHIYANA, 2016, pág. 236).

Ao investigar sobre pesquisas científicas com a temática “pessoas com deficiência e o lazer” Barbosa, Resende e Brito (2020) encontraram apenas nove produções com a temática, levando-se em consideração o recorte da proposta. Apesar da relevância do tema, existe pouco aprofundamento sobre o lazer das pessoas com deficiência. Fomentar estudos na área e o aumento nas discussões representa a construção de novas possibilidades de ampliação do olhar para os direitos das pessoas com deficiência.

E se pensarmos aqui no lazer das crianças que têm necessidades próprias e características diversas do adulto, o brincar torna-se o foco da discussão:

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre as pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de

alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza, os acontecimentos sociais (OLIVEIRA, 2020, pág. 120).

Portanto, o brincar possibilita a construção dos significados e a interação das crianças com os artefatos culturais que permitem que compreendam as regras sociais e construam seu repertório cognitivo para autonomia, criatividade e exploração de significados e sentidos.

É necessário garantir às crianças experiências diversas para que possam se apropriar deste conteúdo e construir a capacidade de reelaborar em seu processo criativo:

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, pág 13).

Essa mesma lógica se aplica às crianças com autismo. Vigotski afirma em seus estudos que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não segue um percurso diferente do destinado às pessoas com desenvolvimento típico, isto é, assim como as pessoas consideradas hegemonicamente como normais, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura. (VIGOTSKI, 1989).

Para as crianças com autismo o brincar pode ter um padrão diferente do comum. Uma criança com autismo pode passar horas contemplando as rodas de um carrinho girando, o que pode ser considerado um “brincar não funcional”, ou assistindo a mesma vinheta de comercial pelo celular. De fato, passar um tempo considerável na mesma atividade, embora seja seu eixo de interesse (hiperfoco), pode impedir que a criança amplie seu repertório, mas tudo deve ser muito bem avaliado, ponderado. É possível permitir que a criança tenha seu tempo de lazer com sua atividade preferida e mesmo assim oportunizar momentos de interação e aprendizagem dirigida.

Em relação aos momentos de lazer em grupo, com pares e em ambientes sociais diversos, a literatura científica aponta a importância dessa interação social em aumentar as chances dos comportamentos aprendidos serem generalizados (LOBATO, et al, 2021,, pág. 103). Assim, é preciso estimular as famílias a levarem

as crianças com autismo a diferentes ambientes sociais (igreja, mercado, praça pública) e ao mesmo tempo sensibilizar a comunidade para a não-discriminação.

Existe uma pluralidade de dispositivos legais que citam a importância de garantir o direito ao lazer das pessoas com deficiência. Além da Constituição Federal de 1988, já citada neste trabalho, vejamos o que afirmam a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Berenice Piana (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dispõe que:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao **lazer** em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. (Grifos nossos).

Ser um ambiente acessível para crianças com autismo é pensar nos aspectos ambientais, como: iluminação, ruídos, poluição visual, uso de comunicação alternativa.

A lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) dispõe que:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o **lazer**; (Grifos nossos).

Sabemos que a simples criação da proteção legal específica do direito ao lazer não garante sua materialização. O Poder Público é muitas vezes omissivo e acaba jogando a responsabilidade da falta de locais acessíveis na escassez de recursos. É preciso que haja investimento e fiscalização de locais públicos seguros

para os momentos de lazer das pessoas com deficiência, o quanto antes, sem que estes prazos sejam sempre elásticos, excluindo as pessoas com deficiência destes ambientes.

2.3 O QUE É CAPACITISMO?

A sociedade estabelece padrões para os indivíduos previstos como naturais, comuns, normais de ser, estar e agir nos ambientes sociais baseados em pré-concepções normativas aqueles que desviam deste padrão são considerados estranhos, anormais, diferentes. Assim, Goffman (2004) afirma que "... o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável...". O autor afirma que a diferença é estigmatizadora, sendo, portanto um traço que afasta o indivíduo da sociedade:

A normalização do indivíduo passa então a ser uma busca possuída de frenesim pela sociedade tendenciosamente hegemônica e homogeneizadora. Portanto, o indivíduo que seja diagnosticado como afora do modelo psíquico-físico saudável necessitará sofrer modificações, adequações, ser normalizado para responder as demandas sociais de valoração daquele que é economicamente produtivo (ORRÚ, 2019, pág. 44-45).

As pessoas com deficiência foram estigmatizadas, excluídas e exterminadas ao longo da história por não se enquadrarem no padrão considerado desejável, semelhantemente a outros sistemas de opressão pelo corpo.

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (DINIZ; SANTOS, 2010, pág. 9-10).

Nesta perspectiva, a categoria capacitismo surge para interromper este silenciamento, dando visibilidade às opressões sofridas pelas pessoas com deficiência. Segundo Mello (2016, pág. 3266) a categoria capacitismo expressa “atitudes preconceituosas que hierarquizam os sujeitos em função da adequação dos seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. O capacitismo é uma categoria analítica nova na língua portuguesa para definir a discriminação por motivo de deficiência.

Segundo Diniz (2012) o modelo médico, a concepção ainda dominante, traz um modelo de deficiência com enfoque na falta, na incompletude, pondo o sujeito em uma posição social marginal e tratando a problemática como uma questão individual e não coletiva. A mesma autora entende ainda que as discussões a partir dos anos 70, sobre novos paradigmas para refletir e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, trouxeram para o debate a concepção social de deficiência que discute sobre a interação entre o corpo da pessoa com deficiência com as barreiras impostas pela sociedade, assim, a deficiência não é uma questão de cunho individual, mas uma problemática coletiva que deve ser pautada nas discussões sociais para garantir a efetiva participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes, assegurando sua dignidade.

No Brasil, a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) se destina a assegurar e promover a inclusão social das pessoas com deficiência. O art. 2º da referida lei traz o conceito de deficiência seguindo a perspectiva do modelo social:

“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015).

A despeito dos avanços proporcionados pela incorporação da concepção social nos dispositivos legais, predomina ainda nas concepções e atitudes cotidianas o modelo biomédico.

É portanto fundamental continuarmos a defender o modelo social e seu entendimento pela sociedade.

Como dito anteriormente, embora não seja considerado em termos médicos como deficiência, o autismo é uma diferença marcante que afasta o sujeito do padrão socialmente posto como normal. As crianças com autismo sofrem diariamente com atitudes capacitistas que as inferiorizam ou as impossibilitam de

participar nos âmbitos sociais, culturais, educativos, como por exemplo, a recusa de adaptações razoáveis. Estas circunstâncias dificultam o tempo de lazer das crianças com autismo.

Se fizermos um recorte sócio-econômico e pensarmos nas famílias com melhores rendas, é o excesso de horas de terapia que deve ser levado em consideração. Aqui devemos reafirmar as singularidades porque o que é considerado um “excesso” para alguns sujeitos pode ser o adequado para outros, por isso os programas de intervenção devem ser sempre individualizados. Concordamos com Costa Neto (2021, pág. 38) “tempo livre, por si só, não garante lazer. Todavia, lazer não existe sem tempo livre”.

Já as famílias em situação de vulnerabilidade social não têm acesso às horas de tratamento mínimas, assim, muitas crianças não conseguem aprender as habilidades sociais necessárias para compartilhar ambientes sociais, participar de brincadeiras, desfrutar de momentos de lazer.

Outra questão que os autistas adultos levantam em seus relatos é o desrespeito ao seu hiperfoco. O hiperfoco está relacionado a um dos fatores da díade que caracteriza o autismo, a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. As crianças com autismo podem apresentar hiperfoco, que é a intensa concentração no mesmo tópico ou assunto. As intervenções terapêuticas podem diminuir a incidência do hiperfoco, pois aumentam o repertório da criança. Entretanto, existe um prazer relacionado ao hiperfoco que deve ser respeitado. Quando uma criança desenha por horas algo que para o adulto não tem sentido, como por exemplo, diferentes modelos de cadeiras, é muito comum não validar a importância daquela atividade para a criança, tratar como “besteira”. Devemos compreender a diversidade de modos de ser, agir, comunicar para legitimar as diferentes formas que as crianças encontram para seu lazer. Neste sentido, os cuidadores (pais, mães, outros responsáveis) devem conduzir com equilíbrio as horas de terapia, escola, lazer:

O neurodesenvolvimento depende de afetividade e experiências sociais que começam na relação com o cuidador. É parte fundamental do processo de desenvolvimento neurológico validar e acolher a criança, típica ou atípica, visto que a saúde, o aprendizado, as competências cognitivas e o comportamento são diretamente influenciados pela capacidade de seus cuidadores em proporcionar um ambiente de relações fortes com seus filhos (BARCELOS; VIEIRA, 2021, pág. 136).

Dessa forma, as famílias de crianças com TEA precisam de suporte para abandonarem as ideias de normalidade e concentrarem seus esforços em compreender que de fato cada criança é singular. Há um padrão de comportamento para os modos de brincar na infância que deve ser questionado

METODOLOGIA

A pesquisa científica busca responder nossas indagações pelos mais diversos temas. O caminho para a construção destas respostas é o método científico. Concordamos com Minayo (1994, p. 17) quando ela explica que:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema na vida prática.* (Grifos da autora).

Assim, esta pesquisa emerge da minha experiência pessoal uma questão prática da minha realidade, mas procura nos dar acesso a reflexões coletivas, pois embora o relato seja de um contexto específico o entrelaçamento com o social é inegável. Texeira e Pádua (2018, p. 259) afirmam que “com a narrativa buscamos não somente as singularidades, mas o social dentro delas, pois reconhecemos que a narrativa parte e retorna, se inscreve e se escreve no mundo sociocultural”. Nesta perspectiva, o sujeito é singular e social se constrói nas relações com o outro.

Dessa forma, com o objetivo de refletir sobre o direito ao lazer de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos e de narrativas autobiográficas utilizaremos para a produção dos dados duas técnicas:

- Revisão bibliográfica: trazendo o pensamento doutrinário sobre as principais categorias (autismo, deficiência, lazer, direitos humanos) discutidas na pesquisa; (MARCONI; LAKATOS, 2010). Esta técnica foi utilizada na seção dois para a construção do aporte teórico.
- Narrativas autobiográficas: abordagem metodológica em que a pesquisadora utiliza a narração no processo de investigação dando suporte empírico para a reflexão compreensiva. (SOUSA; ASSIS; NOGUEIRA,

2016). Esta técnica foi utilizada na seção quatro, que compreende a narração dos episódios e sua discussão a luz do aporte teórico da pesquisa.

Portanto, serão narrados episódios presentes em minha memória que marcam as reflexões sobre o direito ao lazer de crianças com autismo, embora a experiência seja individual, ela é forjada em um contexto sócio-histórico próprio e carrega as marcas de seu tempo. A coletividade pode ser alcançada na reflexão. “A narrativa de outra vida pode nos educar” (SOUZA; WILLMS, 2020, p. 1883).

Segundo Campos (2018, p. 198):

A noção de experiência vai ser marcada por uma dupla reflexão: uma primeira que e volta para o vivido enquanto tal, explora e reflete sobre os eventos, sua temporalidade, causalidade, efeitos; a segunda se refere a como o “eu” se encontra, em uma percepção a *posteriori* das razões, emoções, julgamentos vividos pelo “eu” durante a experiência.

A partilha social da experiência nos traz possibilidades de discutir e desnaturalizar práticas comuns, permitindo a escuta de histórias muitas vezes silenciadas mobilizando processos reflexivos.

A abordagem autobiográfica é utilizada em diversas áreas das ciências humanas e sociais tanto como método, tanto como técnica, a depender da perspectiva do estudo. Para Nóvoa (1992, p. 20) “a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir compreensão multifacetada”. Assim, entendemos que a metodologia se enquadra na proposta de pesquisa, uma vez que nos proporciona refletir sobre o cenário macro e micro traçando as complexas relações do tecido social e cultural a partir das experiências narradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz meu olhar retrospectivo sobre momentos de lazer do meu filho Guilherme, criança com autismo, e busca observar neste contexto singular as marcas do social que nos dão pistas sobre as concepções que circulam, provocando reflexões. O recorte da memória traz: a brincadeira no pula-pula; o momento de lazer no shopping; e a participação em uma festinha de aniversário.

4.1 O PULA-PULA

Brincar, correr, sorrir talvez estes sejam os atos mais lembrados quando falamos de nossa infância. O pula-pula, hoje, é um brinquedo comum. Entretanto, quando eu era criança só tínhamos a oportunidade de usá-lo na quermesse na Festa da Padroeira. O tempo era limitado, devido ao custo, uma vez só para cada filha (somos três irmãs). E pulávamos muito até estarmos despenteadas. Quando me tornei mãe o pula-pula já estava no cotidiano das crianças, presente nas praças públicas praticamente todos os dias.

Toda semana levava meus dois filhos para pular. Na época Gabriel com 5 anos e Guilherme com 2 anos. Após o diagnóstico de autismo de Guilherme minha experiência com o pula-pula mudou. Ele, porém continuava se divertindo da mesma forma.

Enquanto ele pulava, uma sensação de alívio e segurança tomava meu coração. Afinal “no pula-pula ele era igual a qualquer criança” e no pula-pula “ele não precisava falar”. Guilherme só começou a falar as primeiras sílabas aos 4 anos e frases mais complexas aos 8 anos, mesmo fazendo terapia com fonoaudióloga desde dois anos. A comunicação verbal pode não ser adquirida por uma parcela das pessoas com diagnóstico de autismo. A ausência de fala um dos sinais que mais chamam atenção dos pais e os movem a procurar auxílio médico. A comunicação é uma necessidade humana básica tanto para aquisição de habilidades sociais quanto para desenvolvimento cognitivo.

Na situação narrada, minha necessidade de tentar manter Guilherme no enquadramento do “mais normal possível” é uma concepção capacitista construída historicamente, que nos afirma que ser diferente do padrão é ter um destino infeliz, solitário, de menor valor. Nessa época eu só pensava “eu quero que ele seja feliz e que tenha o mínimo de autonomia para sobreviver”, a imagem que eu tinha de uma pessoa com autismo era uma caricatura, um menino branco introspectivo se balançando, formada a partir de filmes e reportagens que não demonstravam a pluralidade de sujeitos com autismo. Então, o que refletimos aqui é a necessidade de pensarmos na criança com autismo a partir das suas possibilidades, não com foco nas limitações.

Defendemos o direito da criança com autismo de brincar no pula-pula ou com quaisquer outros brinquedos como criança, sujeito que aprende e se desenvolve de maneira singular, tendo seu tempo de lazer sem olhares de julgamento.

4.2 O QUE É SER “ESPECIAL”?

Quando um corpo é marcadamente diferente, os olhares em locais públicos parecem ser sempre de avaliação e muitas vezes de culpabilização dos comportamentos. A figura 2 traz uma imagem de Guilherme brincando na piscina de bolas em um Shopping Center.

Revisitando as memórias lembro-me imagem de Guilherme brincando na piscina de bolas em um Shopping Center. No episódio um funcionário que estava na entrada do brinquedo olha para mim e fala em um tom entre afirmação e questionamento “ele é especial, neh?” No momento em meu interior eu me perguntava “no meio desse tanto de criança porque ele está se importando com o meu?” e respondi com ar de malcriação “demais”. O eu do passado revela todo constrangimento na face e ainda procurava compreender o que estava acontecendo.

Guilherme, porém, se deliciava no meio das bolas, experimentando o mundo com sua singular sensorialidade. Ao recordar essa experiência sou capaz de compreender a curiosidade capacitista do funcionário. Nosso olhar foi construído culturalmente para reconhecer o diferente e excluí-lo, diminuí-lo, julgá-lo.

Quando a palavra “especial” é utilizada neste contexto, ela não representa algo notável, superior, único, mas é posta como eufemismo para caracterizar a deficiência, a atipicidade. Embora o termo “especial” seja considerado atualmente inadequado para se referir as pessoas com deficiência, é muito comum que seja usado em escolas, em placas (sinalizações), e nos diálogos do cotidiano. Este rótulo é concebido a partir das noções de normalidade e supervaloriza o diagnóstico em detrimento do sujeito, desqualificando as características de base social, cultural, histórica, que estão para além das características biológicas.

Neste sentido, quando as crianças com autismo são posicionadas nas relações sociais como “especiais”, “anjos”, “inocentes”, ocorre um processo de desumanização e invisibilização de suas necessidades. Em vez de me questionar sobre ser “especial”, o funcionário poderia ter perguntado se nós necessitávamos de algum suporte. Por isso, é importante repensarmos essas construções simbólicas, pois é a partir delas que orientamos nossas condutas. É urgente a mudança de paradigma sobre a deficiência para que os espaços sociais sejam verdadeiramente acessíveis a todos os sujeito, respeitando o direito ao lazer.

4.3 ANIVERSÁRIO

De maneira geral, as crianças com autismo têm uma maior sensibilidade a estímulos do ambiente como: barulho, cheiro, excesso de decoração. Uma festa de aniversário reúne todos estes estímulos e pode causar sobrecargas sensoriais, entretanto, interagir com outras crianças, aprender a lidar com situações sociais diferentes é muito importante para o desenvolvimento.

A experiência do aniversário traz duas vitórias: a primeira, ser convidado para a festa. É recorrente a exclusão de crianças com autismo de aniversários de amigos porque os pais não convidam com receio de comportamentos considerados inadequados; a segunda, Guilherme conseguir cantar os parabéns, a vela era daquelas que soltam uma luz bem forte, achei que ele teria medo, além disso, no momento das palmas ele geralmente colocaria as mãos nos ouvidos, mas a partir deste aniversário isto não aconteceu.

Lembro que assim que cheguei em casa mandei a foto por mensagem para a Terapeuta Ocupacional e disse “valeu a pena nosso esforço”. São muitas horas de terapia para conseguir dessensibilizar as crianças e criar estratégias para que elas possam participar dentro dos seus limites. Respeitar as singularidades de cada sujeito, mas buscar alternativas para sua participação é buscar um equilíbrio muitas vezes difícil de ser alcançado a curto prazo. Os pais das crianças com autismo podem ter vergonha, medo de se expor em ambientes sociais com as crianças porque os olhares de julgamento estão sempre por perto. A criança pode demorar muitas festinhas para se habituar com aqueles estímulos ou pode simplesmente nunca se habituar e ficar olhando um pouco mais distante a festa acontecer. Entender que é necessário dar previsibilidade para a criança, apoiar os pais e não julgar os comportamentos é fundamental para criar condições de participação nos eventos para as crianças com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de contribuir com as discussões sobre os direitos das crianças com autismo fizemos nosso recorte neste trabalho para refletirmos sobre o lazer destes sujeitos. A partir do meu lugar de mulher-mãe-professora estudei e investiguei ao longo do Curso de Direito aportes teóricos me dessem pistas sobre como

pensar e colaborar com as discussões acadêmicas na área dos direitos das pessoas com deficiência.

Os acontecimentos singulares da minha experiência, narrados neste trabalho remetem aos referenciais sócio-históricos que marcam o direito ao lazer das crianças com autismo.

Sabemos que os dispositivos legais trazem essa compreensão da necessidade de fomentar atitudes concretas para a efetivação do direito a lazer das crianças com autismo. Não basta afirmarmos apenas que os direitos estão postos, é imprescindível que busquemos sua materialização.

Defendemos a promoção de atitudes mais acolhedoras e mais sensíveis ao pensarmos no lazer das crianças com autismo. O brincar é, assim como para as demais crianças, um aliado na aprendizagem e no desenvolvimento, todavia, devemos cuidar ao decretarmos o que é o brincar “funcional”, brincar “correto”. As crianças com autismo vivem uma experiência sensorial diferente e apresentam um modo peculiar de brincar. Um ambiente harmonioso, que permita a criação de estratégias para que se reorganizem sensorialmente se houver sobrecarga é interessante. Compreender que existem formas diversas de brincar, sentir, explorar, comunicar é respeitar a singularidade dos sujeitos.

Ao dialogar com as memórias ressignifico as experiências vividas compreendendo que muito dos receios que tinha em relação ao futuro do meu filho estavam forjados em concepções capacitistas que desconstruí ao longo dos estudos durante o curso de Direito. Isso não significa que todo medo foi embora, mas que eu reeduquei meu olhar para ver as possibilidades do meu filho e compreender que é a relação com uma sociedade excludente que causa estas dores e angústias.

Nossa contribuição com este trabalho está em oportunizar a reflexão e o início deste debate. Esperamos que outros trabalhos apontem os caminhos, as possibilidades para o fomento do direito ao lazer das crianças com autismo. Que as barreiras da exclusão sejam ultrapassadas para a construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Cláudia Márcia; RESENDE, Edson José Carpintero; BRITO, Cristiane Miryam Drumond. Pessoas com deficiência e o lazer: uma análise das publicações nas revistas brasileiras LICERE e RBEL. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.7, n. 3, p. 123-139, set. /dez. 2020.

BARCELOS, Isabela Peixoto de; VIEIRA, Poliana Martins da Silva. Orientação a famílias de crianças com TEA: combinando ciência e suporte afetivo. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764. Acesso em: 09/08/2021.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Nº13.146, 06 de julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em: 07/09/2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13. 438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em: L13438 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 fev.2021.

CAMPOS, Paulo Humberto Faria. O “si-mesmo” como um “nós” e a partilha social da experiência. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lucia (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA NETO, Antônio Cavalcante. **Lazer, Direitos humanos e Cidadania**: por uma teoria do lazer como direito fundamental. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora; SANTOS, W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: Diniz D, Santos W, (Org.) **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres, EdUnB; 2010. p. 9-10.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert, Coletivo Sabotagem, 2004.

HATEM, Alexandre; GÉO, Lucas. Autismo na idade adulta. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

LOBATO, Andrea Fonseca Farias, *et al.* A importância dos pares na intervenção da pessoa com transtorno do espectro autista. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS-FILHO, Paulo Ricardo; ARAÚJO, Brenda Carla Lima. Evidências científicas sobre o autismo: o que sabemos até hoje? *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10):3265-3276, 2016.

MINAYO, Maria C. de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NISHIYAMA, Adolfo Mamoru. Proteção jurídica das pessoas com deficiência nas relações de consumo. Curitiba:Juruá, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ONU - **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Thais Porlan de. Refutando equívocos sobre ABA para pessoas com transtorno do espectro autista. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, 2021.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira H. do V. Pereira; NOGUEIRA, Eliane G. Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

SOUZA, Simone de Paula Rocha; WILLMS, Elni Elisa. Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo. **Revista Brasileira**

de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1828-1845, Edição Especial, 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PADÚA, Karla Cunha. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, Maria

Helena M. Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lucia (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucyenne M. da C. V.; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas: tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de La Habana. Editorial: Pueblo e Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis; Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.003

AVENTURA E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR ÀS DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL

DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, dandaraqueiroga@gmail.com;

MARIA APARECIDA DIAS

Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da UFRN, cidadias@gmail.com.

RESUMO

Com o objetivo de compreender como a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) vem sendo preconizada na Educação Física Escolar (EFE), no contexto de ensino das práticas corporais de aventura (PCA) é que se materializou esse estudo¹ de cunho exploratório e abordagem qualitativa. Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada em duas fontes de publicações: A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nas quais foram exploradas buscas pelos termos descritores “aventura” AND (como operador booleano) “inclusão”. Para BDTD tivemos 39 textos recuperados enquanto no Catálogo da CAPES apenas 18. Foi necessário após uma primeira leitura, inserir critérios de exclusão de alguns títulos, a saber: aventura ou inclusão sendo uma nomenclatura usada para contextos distintos dos que objetivamos. Outro filtro fez-se importante: excluir textos iguais. Após esse primeiro tratamento, procedeu-se a seleção de dissertações ou teses para análise

1 Esse escrito materializa uma das etapas de pesquisa, da tese de doutoramento em andamento: “Educação e Aventura: uma proposta metodológica para Educação Física na perspectiva inclusiva” realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e não conta com financiamento ou fomento, até a presente publicação.

e discussões. Selecionou-se para análise 5 textos, sendo todos advindos de estudos dissertativos. Cabe elucidar que 2 dissertações abordam de forma mais didática e pedagógica processos inclusão da PCD na EFE e são recentes, datando de 2009 a 2022. As 3 dissertações “restantes” de fato trazem os termos de busca em seus textos coerentes ao buscados, entretanto nos ensinam sobre o processo inclusivo em um contexto de ensino de outras unidades temáticas ou trazem a aventura na perspectiva da prática de lazer. Considerando que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) date de 2018 e, portanto, a obrigatoriedade de ensino das PCA se dê nesse contexto, é relativamente natural que os primeiros estudos frutos de mestrado, por exemplo, surjam no período explicitado. Entretanto, demonstra por fim, que ainda temos um campo desconhecido a nos aventurar e fundamentar.

Palavras-chave: Aventura, Pessoa com Deficiência, Perspectiva inclusiva, Educação Física escolar.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida sob a forma de linguagem escrita, parte, em alguma medida, de experiências não vividas de perceber nitidamente a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) nos mais diversos campos sociais, inclusive e sobremaneira educacionais.

Embora pareça contraditório, a exclusão, segregação ou mesmo a discriminação velada² endereçada às pessoas com deficiência (PCD) nos espaços e contextos educacionais que pude vivenciar ao longo da trajetória escolar e acadêmica me trouxeram a um lugar de profunda inquietação. E aqui, salientamos nosso entendimento quanto ao conceito de deficiência, amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) quando em seu artigo segundo, define:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Chegando ao espaço-tempo de atuação profissional, enquanto docentes no ensino superior, percebemos de forma mais excludente ainda o quanto as barreiras impostas na trajetória educacional impactam na educação superior, quando estão quase ausentes discentes com deficiência. Entretanto, mesmo com as ausências que percebemos, temos investido na busca de uma práxis que não deixe a perspectiva inclusiva distante ou em um espaço-tempo curricular pré-determinado.

Para além do relato e justificativa pessoal e profissional, apresentamos nossa justificativa teórica pela relação entre um objeto de estudo em que temos investido há cerca de dez anos, que é o ensino e aprendizagem das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto da Educação Física Escolar (EFE) e, mais recentemente, o objeto de estudo da Educação numa perspectiva inclusiva, mais especificamente da inclusão da pessoa com deficiência (PCD).

Fazemos uma breve pausa na coesão textual, para apresentar nossa compreensão de Práticas Corporais de Aventura (PCA) que é o conceito que adotamos

2 “No caso de discriminação velada ou invisível, os efeitos do ato manifestam-se sobre determinados grupos, mas não são imediatamente aparentes” (FÁVERO *et al.*, 2009).

em consonância, nesses aspectos específicos, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que trata de uma unidade temática de ensino da Educação Física Escolar, compreendida como práticas corporais nas quais:

exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos (BRASIL, 2018, p. 218).

Considerando o cenário da Educação Física Escolar ao longo dos anos e os referenciais curriculares anteriores, a única unidade temática completamente nova a ser ensinada no componente curricular Educação Física, é a das Práticas Corporais de Aventura. Então, considerando a inserção dessa nova unidade temática há pelo menos 5 anos, de forma obrigatória, com a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência, é que surge a necessidade de conhecer mais profundamente a relação desse processo de ensino-aprendizagem.

Em tempo, elucidamos que incorporamos como perspectiva inclusiva, concordando com Peluso *et al.* (2020, p. 4), uma práxis que “envolve a desconstrução de estereótipos, a ressignificação de conceitos, a percepção da diversidade, o exercício da empatia e o respeito às diferenças”.

Por esse campo fértil que se desvela, evidenciamos nossos contributos e expectativas que permeiam a proposição de uma pesquisa inovadora. Seja pelo elo entre os objetos de estudo citados que, entendemos, contribuirá sobremaneira para exequibilidade das políticas públicas educacionais acima citadas, seja pela ampliação do repertório de práxis, pesquisas e literaturas nessa relação ainda pouco explorada em nossa área profissional, considerando a Educação Física Escolar.

Destacamos, pois, que a pesquisa ora apresentada é um recorte, uma das etapas, da tese de doutoramento em andamento intitulada até o presente momento: “Educação e Aventura: uma proposta metodológica para Educação Física na perspectiva inclusiva”. A inquietação para realização de uma pesquisa mais sistematizada surge ainda na elaboração do projeto da referida tese, quando em buscas iniciais e menos rigorosas percebemos a escassez de trabalhos nessa relação confirma-se a partir da literatura especializada.

Trazemos à superfície, nessa introdução, dois trabalhos do tipo artigo acadêmico, que coadunam com a escassez de literatura da relação aventura - deficiência,

a saber: Silva, *et al.*, (2019) e Paula, *et al.*, (2020). Ambos apresentam trabalhos de revisão bibliográfica disponíveis no entrecruzamento dos dados das plataformas Google acadêmico e Portal CAPES, resultando em apenas 7 (sete) trabalhos publicados, atendendo à combinação de palavras “aventura” e “deficiência”.

Essas duas pesquisas trazem à tona publicações que se dão no âmbito dos estudos do Lazer e não na Educação Física Escolar. Entretanto, em estudo realizado por Sousa e Araújo (2016), destacou-se que as PCA adentram a área da Educação Física Escolar a partir das experiências e adaptações didático pedagógicas no contexto dos estudos do Lazer e, com o crescimento da busca por tais práticas em nossa sociedade, vão se sistematizando ações no contexto escolar.

No rastro dessa reflexão, trazendo uma visão prospectiva da temática, inferimos que conforme esses estudos avançam na perspectiva do Lazer, conectando-se às demandas das políticas públicas vigentes, em breve teremos oportunidade de conhecer mais práticas pedagógicas materializadas na escrita acadêmica no âmago dessa relação.

Por fim, para corroborar com a relevância do estudo, trazemos os apontamentos dos estudos de Paula *et al.* (2020), mesmo que esses sejam aplicados ao contexto da inclusão da PCD no contexto do lazer, para quatro aspectos emergentes, por estarem ausentes dos estudos revisados: (i) Ações que contemplem PCD intelectual; (ii) Experiências na EFE; (iii) Abordagem das PCA urbanas, e; (iv) A crítica a pouca ação do poder público no que concerne à acessibilidade das PCD às PCA no âmbito do lazer.

Diante do cenário desafiador delineamos nossa questão problema, a saber: como a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) vem sendo preconizada na Educação Física Escolar (EFE), no contexto de ensino das práticas corporais de aventura (PCA) a partir das dissertações e teses brasileiras?

A partir da questão norteadora trazemos nosso objetivo, que foi: compreender como a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) vem sendo preconizada na Educação Física Escolar (EFE), no contexto de ensino das práticas corporais de aventura (PCA).

METODOLOGIA

Nesta subseção textual detalhamos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa bibliográfica que tem cunho exploratório, cuja compreensão dialogamos

com Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, nesse sentido, adotamos a abordagem qualitativa, por compreendermos que analisar um objeto de investigação por este viés “concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (MINAYO, 2012, p. 626).

Diante das possibilidades de métodos de pesquisa adotamos nesse estudo a revisão sistemática de literatura que de acordo com Ramos, Faria e Faria (2014, p. 22) “que o processo de revisão da literatura, ao estar descrito no desenho metodológico da investigação, deve esclarecer o modo como foram apuradas e selecionadas as fontes, de modo que as conclusões a produzir sobre os assuntos em estudo possam ser cientificamente consistentes”.

Visando contemplar a rigorosidade metodológica, apresentamos as etapas delineadas em nossa pesquisa a partir de um protocolo definido (RAMOS; FÁRIA; FÁRIA, 2014, p. 24) respondendo e anunciando os elementos:

Quadro 1) Fases da revisão sistemática de literatura aplicadas a nossa pesquisa.

<p>OBJETIVOS</p> <p>Definir a problemática a estudar sintetizada numa questão ou problema</p>
<p><i>Aplicação em nossa pesquisa:</i> compreender como a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) vem sendo preconizada na Educação Física Escolar (EFE), no contexto de ensino das práticas corporais de aventura (PCA).</p>
<p>EQUAÇÕES DE PESQUISA</p> <p>Expressões ou palavras a combinar utilizando AND, OR, NOT (*,?)</p>
<p><i>Aplicação em nossa pesquisa:</i> “aventura” AND (como operador booleano) “inclusão”</p>
<p>ÂMBITO DA PESQUISA</p> <p>Bases de a selecionar e variantes intrínsecas</p>
<p><i>Aplicação em nossa pesquisa:</i> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no que tague a variante intrínseca, optou-se pela busca simples em ambas.</p>
<p>CRITÉRIOS INCLUSÃO</p> <p>Definem que o estudo é aceitável naquele contexto</p>
<p><i>Aplicação em nossa pesquisa:</i> documentos em formatos de dissertações ou teses disponíveis na íntegra nas plataformas online até o dia 03 de junho de 2023, em qualquer tempo de publicação e qualquer idioma.</p>
<p>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO</p> <p>Excluem os estudos que não obedecem ao âmbito definido</p>

Aplicação em nossa pesquisa: títulos repetidos nas bases selecionadas; textos cuja aceção dos descritores não fosse referente à Educação Física Escolar; escritos cuja aceção do termo “inclusão” não se referisse a pessoa com deficiência.

CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA

Asseguram a objetividade da pesquisa

Aplicação em nossa pesquisa: verificação dos critérios de seleção e exclusão e repetição das buscas em ambas as bases em datas e horários distintos, até a data limite imposta no critério de inclusão.

RESULTADOS

Devem ser registrados todos os passos

Aplicação em nossa pesquisa: No texto a seguir são detalhados todos os passos para o alcance do resultados.

TRATAMENTO DOS DADOS

Filtrar e analisar criticamente os resultados com apoio de software de gestão bibliográfica.

Aplicação em nossa pesquisa: Em nosso caso, como os documentos selecionados foram quantitativamente poucos, procedemos a leitura na íntegra das dissertações, assim como, no documento buscamos mais especificamente por termos como “defici”, no intuito de confirmar que a aceção da palavra inclusão se referia a pessoa com deficiência, ou deficiente, ou com déficit, que fazem uso do mesmo radical da palavra.

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Ramos, Faria e Faria (2014).

Trata-se de uma revisão bibliográfica do tipo revisão sistemática, realizada em duas fontes de publicações: A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, escolhidas por serem bases de dados que acolhem as publicações de dissertações de mestrado e teses de doutorado de diversos repositórios institucionais dos Programas de Pós-graduação brasileiros, embora contem com títulos em outros idiomas. No rastro desse entendimento, corroboramos a percepção de Ramos, Faria e Faria (2014, p. 22) de que “é basilar o objetivo de estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes”, cabendo destacar que,

O [Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – grifo nosso] Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira

3 Disponível no sítio: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (IBICT, 2023, p.1).

Segundo informações da página própria da BDTD, atualmente essa base de conhecimento divulga publicações de “137 Instituições, sendo 618.025 dissertações e 226.058 teses, totalizando 844.084 documentos” (IBICT, 2023, p.1).

O nosso segundo território de buscas, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes,

O BTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição (CAPES, 2023, p.1).

Ao acessar os referidos sítios, percebemos que as plataformas possuem formas de buscas distintas, aqui compreendidas como variantes intrínsecas, sendo que a BDTD disponibiliza duas formas de busca (simples e avançada) e o BTD da Capes, apenas a busca simples. A fim de padronizar as buscas, procedemos a leitura das dicas disponibilizadas nas páginas online de modo a obter os resultados mais fidedignos a nosso objetivo de pesquisa.

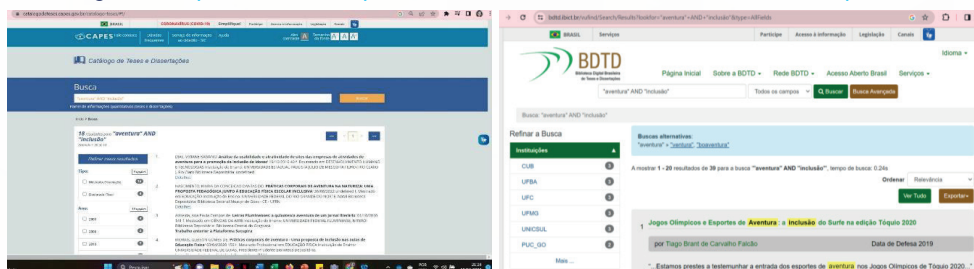
Desse modo, minimizando as variantes intrínsecas, procedemos buscas simples em ambas as plataformas, digitando os termos descritores: “aventura” AND (como operador booleano) “inclusão”. Os descritores entre aspas, seguem as recomendações das plataformas pois que as aspas fazem buscas dos termos exatos que nelas estão contidos. Já o operador booleano AND sistematiza que as buscas tragam resultados de documentos que contenham os dois termos no mesmo documento (MONTOS, 2023). É importante dizer que ambas as plataformas, mesmo em buscas simples, fazem a varredura em diversas partes textuais, por exemplo: título, palavras-chave, resumo, corpo do texto, dentre outras, para que possamos obter os melhores resultados.

Fazemos uso da excelente síntese de Ramos, Faria e Faria (2014, p. 23) para elucidar que,

no processo de Revisão Sistemática de Literatura é imprescindível que sejam registradas todas as etapas de pesquisa⁴, não só para que esta possa ser replicável por outro investigador como foi já atrás mencionado, como também para se aferir que o processo em curso segue uma série de etapas previamente definidas e absolutamente respeitadas nas várias etapas.

Aplicadas as etapas no processo de seleção de documentos tivemos como resultado para BDTD tivemos 39 textos recuperados enquanto no Catálogo da CAPES foram 18. Trazemos a superfície, que nesse momento investigativo estavam sendo aplicados apenas os critérios de inclusão. Diante do quantitativo anteriormente exposto, fez-se necessária a primeira leitura dos títulos e por vezes dos resumos das dissertações e teses de modo a estabelecer e aplicar (nas repetidas buscas, feitas *a posteriori*) os critérios de exclusão, a relembrar: títulos repetidos nas bases selecionadas; textos cuja acepção dos descritores não fosse referente à Educação Física Escolar; escritos cuja acepção do termo “inclusão” não se referisse a pessoa com deficiência ou aventura não fizesse relação com a Educação Física Escolar.

Imagem 1 - Captura de tela das plataformas buscadas com critérios de inclusão aplicados.



Fonte: Arquivos de pesquisa das autoras.

É importante destacar, que antes de chegar a esse protocolo, realizamos buscas com outros descritores, por vezes mais específicos (por exemplo, educação

4 Torna-se importante trazer, enquanto grifo nosso à citação em destaque, a ponderação dos autores, no seguinte aspecto: “Convém, entretanto, clarificar que esta série de procedimentos pode ser realizada com mais ou menos passos, conforme acontece noutros âmbitos do conhecimento perfeitamente familiarizados com esta concepção de revisão de literatura. Este é, na nossa perspectiva, aquela que nos parece mais equilibrada, exequível e aplicável no âmbito das investigações produzidas nas Ciências da Educação” (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 23).

física escolar, deficiência, práticas corporais de aventura) nas mesmas bases e chegamos a resultados quase nulos ou nulos. Por essa razão, optamos por buscar descritores mais abrangentes para que pudéssemos filtrar e não perder outros usos do termo “aventura”, por exemplo, que quando buscado combinado com práticas corporais de aventura, limitavam muito mais os resultados.

Após essa primeira leitura, procedeu-se a seleção de dissertações ou teses para análise e discussões. Selecionou-se para uma leitura mais detalhada 5 textos, sendo todos advindos de estudos dissertativos. Entretanto, após essa leitura do corpo do texto, percebeu-se que 2 dissertações abordam de forma mais didática e pedagógica processos inclusão da PCD na EFE e são recentes, datando de 2009 a 2022, que atendem plenamente ao nosso objetivo de pesquisa. As 3 dissertações “restantes” de fato trazem os termos de busca em seus textos coerentes ao buscados, entretanto nos ensinam sobre o processo inclusivo da pessoa com deficiência em um contexto de ensino de outras unidades temáticas que não as PCA e trazem a aventura na perspectiva da prática de lazer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do rigoroso processo metodológico anteriormente detalhado, chegamos a seleção de 2 documentos do tipo dissertação, efetivando a fase de “Resultados” proposta no protocolo de revisão sistemática adotado (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014) , que passamos a apresentar na imagem⁵ a seguir.

Imagem 2 - Informações gerais das dissertações selecionadas para análise.



Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaborada pelas autoras.

5 Salientamos a possibilidade de acesso as dissertações via QR Code inserido na imagem

Na perspectiva de Ramos, Faria e Faria (2014, p. 27),

Na investigação qualitativa os dados são frequentemente volumosos e não estruturados, o que pode tornar a sua análise morosa e complexa. Por outro lado, é necessário ter fácil acesso ao contexto em que ocorrem determinados fenómenos, uma vez que o sentido é quase sempre dependente desse contexto

Em contraposição, em nossa pesquisa observamos que mesmo considerando descrições menos limitantes (por não serem termos compostos), sem estabelecimento de filtros temporais e de idioma, que são critérios de inclusão comuns nas revisões sistemáticas, tivemos um baixíssimo número de documentos selecionados para discussão e por essa razão iremos tecer nossa discussão e análise sem o auxílio de ferramentas digitais. Outro aspecto complementar a essa opção analítica se dá, pois, no mais simples exercício de verificação de recorrência de citação do termo “aventura” no documento digital da dissertação de Duval Nessler (2009), verificamos que o quantitativo era completamente discrepante da realidade de aparições textuais. Assim sendo, seria um viés muito comprometedor da credibilidade de nossa pesquisa se apenas inserimos o texto em ferramentas analíticas digitais.

Então, materializando nossa última fase do protocolo, intitulada “Tratamento dos dados” (RAMOS; FÁRIA; FÁRIA, 2014), trazemos a luz do conhecimento as seguintes categorias analíticas: 1. A aventura da inclusão da pessoa com deficiência; e, 2. A inclusão da aventura na Educação Física Escolar.

Denominamos estes tópicos analíticos fazendo um trocadilho com nossos termos descritores de busca para já de pronto demonstrar que, tais quais as características de uma prática corporal de aventura, a relação entre o ensino dessa unidade temática e a inclusão da pessoa com deficiência, ainda são campos pouco conhecidos, quase inexplorados e ricos em desafios a serem superados.

1. A AVENTURA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

Nesse primeiro tópico analítico trazemos como protagonista de nossa discussão, a dissertação intitulada “Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta pedagógica junto à Educação Física Escolar inclusiva” (NASCIMENTO, 2022).

De forma mais pessoal e contextualizadora, a autora aponta em sua introdução, usos do termo inclusão, que remetem as suas experiências formativas que a sensibilizaram para inclusão da PCD na EFE em sua práxis pedagógica. Nesse ponto, cabe destacar a perspectiva da autora sobre o que seja inclusão, cujo entendimento corroboramos,

Por meio dessas experiências percebi que a Educação Física tem grande relevância no processo inclusivo e que, no âmbito escolar, é preciso ir mais além, quando se fala de aulas inclusivas, pois a inclusão não se restringe apenas à pessoa com deficiência, abrange também àqueles alunos com distorção idade/série, alunos com dificuldades comportamentais, dentre tantas diversidades que encontramos presentes nas escolas (NASCIMENTO, 2022, p. 14).

Ao compreender aventura como sinônimo possível para desafio, apresentamos a primeira aventura elucidada pela autora ao apontar as dificuldades encontradas, em efetivar o diálogo entre seus objetos de estudo a partir da literatura especializada, quando o termo inclusão aparece nos resultados de suas buscas de estado da arte, embora “Analisando os materiais encontrados, observamos uma carência nas discussões sobre inclusão de alunos com deficiência e as PCAN⁶s serem realizadas no ambiente escolar. Por este motivo ampliamos os estudos a fim de avançar os debates sobre os assuntos elencados” (NASCIMENTO, 2022, p.22).

Corroborando o dado de pesquisa anteriormente apresentado, trazemos a dissertação de título “Atividades físicas de aventura na natureza⁷: perspectivas para o ensino da Educação Física no Colégio Agrícola “Senador Carlos Gomes de Oliveira” – UFSC” (NESSLER, 2009), que traz referência a inclusão de indivíduos diferentes no contexto educacional de forma muito pontual e breve, sem nenhuma relação explícita entre o ensino das AFAN, conforme destacamos no trecho a seguir:

Nesse início de século 21, vivemos a época da inclusão de indivíduos diferentes da maior parte da população, em detrimento de uma longa

6 Sigla para o termo Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCANs), que são recorrentemente usadas nos escritos de Nascimento (2022).

7 Aproveitamos esse espaço, para situar a pessoa leitora que, no campo das experiências que tem a aventura como característica, várias nomenclaturas são adotadas. Para este escrito, sempre que houver a grafia do termo Atividades Físicas de Aventura na Natureza ou AFAN (respectiva sigla), essa terminologia faz referência aos estudos de Nessler (2009), por ser o termo adotado pelo autor. Enquanto, Práticas corporais de Aventura ou PCA fazem referência tanto a nossa perspectiva conceitual quanto da pesquisa de Nascimento (2022).

relação de exclusão na vida econômica, política e social, que remonta à vários séculos de história. Essa relação inclusão-exclusão, nos tempos atuais, ainda encontra-se em alguns locais de exclusão como os hospitais, asilos de velhos e orfanatos. Como diria Michel Foucault, em "Vigiar e Punir", essas pessoas seriam excluídas do convívio social e estariam sob a vigilância e o controle (NESSLER, 2009, p. 6-7).

E, embora o termo pessoa com deficiência não esteja explícito textualmente, fazemos a inferência de que ao citar "indivíduos diferentes", historicamente excluídos dos diversos cenários de convívio social, assim como por citar o paradigma da inclusão-exclusão, percebemos a presença das pessoas com deficiência nesses recortes históricos.

Retornando aos escritos da professora Maria da Conceição Dantas do Nascimento, um outro ponto do texto em que o descritor "inclusão" aparece com bastante recorrência é no "Capítulo I - Narrações Sobre Educação Inclusiva e a Educação Física Escolar Inclusiva", que trata justamente desse paradigma e suas vinculações com a Educação Física Escolar.

Para esse momento textual, destacamos o seguinte recorte contextualizador mais generalista trazido por Nascimento (2022, p. 27):

A educação especial ganha visibilidade aqui no Brasil apenas em meados da década de 90, com a LDB, de 1996, considerada uma grande evolução, na qual se propõe um sistema educacional único e de qualidade para todos. Com a publicação da lei surgiram algumas iniciativas para que pessoas com deficiência tenham acesso aos seus direitos educacionais garantidos e oficialmente reconhecidos, estabelecendo nesse período em nosso país, o paradigma da inclusão (BRASIL, 1996, p.1).

Nesse instante, estabelecemos um diálogo entre as dissertações analisadas, para refletir sobre que movimentos políticos têm sido necessários para garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, assim trazemos Nascimento (2022, p. 29) que nos contextualiza,

No processo político dos direitos à educação para a pessoa com deficiência no Brasil, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, assegura e promove a igualdade de condições da pessoa com deficiência ante as demais pessoas, visando a inclusão social.

Assim sendo, percebemos que o processo de inclusão da PCD em nosso contexto, inclusive educacional, ainda requer muitas garantias de ordenamento legal, por não termos uma sociedade de fato inclusiva. Temos acordo com a autora ao concluir que “O sistema educacional será inclusivo quando permitir que as estruturas, os sistemas e as metodologias de ensino atendam às necessidades de todos os alunos, e precisa ser transformador e acolhedor para atender todos de forma inclusiva” (Nascimento, 2022, p.29).

Assim sendo, cabe apresentar que perspectiva é abordada quando se trata de inclusão escolar na pesquisa de Nascimento (2022), ao citar Martins (2015, p. 71) quando afirma que:

A inclusão escolar é um processo que percebemos como irreversível. No entanto, a partir dos posicionamentos e recomendações aqui registradas, consideramos que é comum e básica a compreensão de que todos os alunos têm direito a um atendimento no sistema regular de ensino e de que são capazes de aprender e maneira inclusiva, desde que sejam respeitadas as suas condições individuais e tenham o acesso a programas, currículos e metodologias apropriadas

É interessante ressaltar que o caminho sugerido por Nessler (2009, p.7), para superação dessas barreiras que entravam a inclusão é justamente o da formação de professores. Para tanto, discorre o autor:

Em se tratando de educação, a proposta dos textos compartilhados pelos pesquisadores no livro “Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônicas” (2002), dispõe de um importante suporte para essa questão das contradições de estruturas instituídas. O papel da educação, no mundo de hoje, passa por um desafio importante no processo de formação de professores no 3º Milênio. O capítulo escrito por Aloísio Monteiro (2002), com suas experiências com e na nação indiana, aborda, em “Caminhos da Liberdade”, a possibilidade de se superar a exclusão com a contribuição de políticas educacionais e de formação de professores comprometidos com a pluralidade, alicerçadas na luta contra as desigualdades. Mostra que é possível conquistar a liberdade por vias opostas as que se apregoam na cultura da guerra e da violência, endossado pela cultura da não-violência de Gandhi.

Sobre o aspecto da formação de professores e sua importância para inclusão da PCD, trazemos a seguinte ponderação de Silveira (2020, p. 66) “[...] Investir em um processo permanente que atenda às necessidades emergentes dos docentes,

ampliando as discussões sobre a Educação Física Inclusiva e tornando-os mais preparados para compreender as demandas da educação atual [...]”, que também é corroborada por Nascimento (2022).

Cabe elucidar que, embora brevemente contemplado em Nessler (2009) e mais aprofundado em Nascimento (2022), o tema da inclusão da PCD não está diretamente relacionado com o ensino das Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN) ou com as Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar. A relação do descritor “inclusão” se dá muito mais para destacar e reforçar a importância e relevância dos ensino das AFAN no contexto do Colégio Agrícola, que é o lócus de pesquisa de Nessler (2009), do que na aceção da inclusão da PCD, conforme discutiremos no segundo tópico analítico. Enquanto que a inclusão, nos estudos de Nascimento (2022) já tem uma relação muito mais dialógica com a Educação Física escolar e a pessoa com deficiência.

Entretanto, mesmo com um aprofundamento entre a inclusão da PCD e da EFE em Nascimento (2022, p. 51), ainda torna-se mister trazer à superfície uma outra constatação a partir de suas pesquisas, a saber:

As PCAs antes de chegarem na escola percorreram caminhos voltados a prática do lazer, caminho este percorrido também pela inclusão da pessoa com deficiência na prática em atividades físicas de aventura na natureza. Essas práticas foram sendo reproduzidas na escola na configuração de atividades de lazer a partir de experiências interdisciplinares, produzido com os temas transversais

Compreendendo pois, que a inclusão da PCD é um desafio que vem sendo elaborado em diversas esferas do convívio social é que destacamos nosso segundo e próximo tópico de análise, pois, a partir da experiência de inclusão da PCD no âmbito do lazer e turismo de aventura é que inferimos e reforçamos a importância da inclusão da aventura na EFE.

2. A INCLUSÃO DA AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Nessa segunda perspectiva analítica elucidamos a dissertação de título: “Atividades físicas de aventura na natureza: perspectivas para o ensino da Educação Física no Colégio Agrícola “Senador Carlos Gomes de Oliveira” – UFSC” (NESSLER, 2009), para demonstrar que há certo tempo a aventura vem sendo preconizada,

experimentada e sendo reforçado seu potencial educacional, assim como sua relevância pedagógica.

No rastro dessa constatação, elucidamos que o termo “inclusão” aparece 11 vezes ao longo do texto dissertativo do professor Duval Nessler. Dessas 11 recorrências, 9 fazem referência ao contexto de inclusão das AFAN na Educação Física Escolar (EFE). A seguir, trazemos alguns exemplos em destaque.

Ainda em sua introdução, ao contextualizar suas justificativas e problemática o autor demonstra sua perspectiva de defesa de inclusão as AFAN na EFE a partir da seguinte ponderação:

Como profissional da área, constatou-se a necessidade de proporcionar aos alunos momentos mais significativos, oferecendo novas formas de atividades de lazer, entre elas as AFAN. Através da inclusão dessas atividades, acredita-se que novas perspectivas poderão ser visualizadas para o ensino da Educação Física no CASCGO (NESSLER, 2009, p.4).

Mais adiante, ao apresentar os resultados e análises das respostas ao questionário aplicado com discentes (sujeitos de sua pesquisa) do Colégio Agrícola, Nessler (2009, p.32) destaca que “Quanto à inclusão das três modalidades de AFAN no currículo da Educação Física no CASCGO, houve uma preferência para o Arvorismo (53%), seguido pela Trilha Ecológica (48%), ambas situando-se quase no mesmo patamar”, sendo a nosso ver, importante contextualizar a participação dos e das estudantes no processo de escolha dos conteúdos de ensino da EFE a serem curricularizados.

Para além das modalidades de AFAN a serem incluídas no currículo, Nessler (2009, p. 33-34) ainda questiona, de forma discursiva, a opinião estudantil sobre o interesse dos alunos pela inclusão das AFAN nas aulas de Educação Física. Nesse ponto, destaca que “a maioria dos alunos, gostaria que as AFAN fossem introduzidas nas aulas de Educação Física para sair da rotina dos esportes convencionais o que tornaria a aula mais interessante”.

A última acepção do termo inclusão aparece, em suas considerações finais, momento em que o autor reitera:

Através da proposta de inclusão das Atividades Físicas de Aventura na Natureza na educação profissional, produziu-se um estudo científico que oferece importantes subsídios para dimensionar, com mais desvelo, o papel desempenhado pela Educação Física, como disciplina que pode se

apropriar com amplas perspectivas de enfoque interdisciplinar, na formação dos alunos do ensino agrícola (NESSLER, 2009, p.40).

No lócus de pesquisa apresentado, o autor traz especificidades de como a EFE se materializava aquela época, a saber: redução de 3 aulas para 1, por semana; a localização geográfica privilegiada do Colégio; o potencial de explorar de forma consciente a natureza que é parte do Colégio Agrícola; Aprofundar questões de Educação Ambiental e Ecologia a partir das AFAN; Explorar e aprofundar parcerias interdisciplinares para efetivar aulas de Educação Física que ampliem os repertórios culturais de aprendizagens dos e das estudantes. Aliadas as informações diagnósticas do docente pesquisador, aos dados coletados na pesquisa discente, reforça-se, inclusive por considerar a inclusão de “indivíduos diferentes”, a importância de ampliar as possibilidades de conteúdos na Educação Física Escolar.

No rastro dessa reflexão, de acordo com Nascimento (2022, p. 82),

Além disso, evidenciamos que aulas de Educação Física Escolar podem e devem ser realizadas em uma perspectiva inclusiva e para além dos limites de sala de aula, sendo necessário o professor conhecer as possibilidades do espaço próximo à escola. Todavia, é importante ressaltar que cada PCANs tem especificidades em suas práticas, podendo ser ou não acessíveis e inclusivas para todos, exigindo um cuidado e atenção no planejamento para sua realização

Em sua pesquisa de mestrado, a professora Maria da Conceição Dantas do Nascimento desenvolve relatos de experiências com as Práticas corporais de aventura: surfe⁸, canoagem⁹ e esquibunda¹⁰, as três também muito experimentada pela comunidade do lócus de sua pesquisa, que foi a Praia de Pitanguí, situada no município de Extremoz no Rio Grande do Norte.

Destacamos aqui aproximações e cuidados muito importantes adotados por ambos professores-pesquisadores, considerar e aproveitar ao máximo as possibilidades naturais dos ambientes que circundam as escolas, assim como respeitando a

8 Surfe: modalidade que é realizada sobre uma prancha que desliza por cima das ondas do mar (NASCIMENTO, 2022, p. 64).

9 Canoagem: é um esporte náutico que pode ser praticado individualmente ou em dupla que se utiliza de canoas ou caiaques para deslizamento em meio líquido (NASCIMENTO, 2022).

10 Esquibunda é uma prática de atividade física comum na Região Nordeste do Brasil, que consiste em escorregar sentado em uma prancha de madeira do alto das dunas para baixo, caindo, em sua grande maioria, dentro d'água, seja de uma lagoa, rio ou mar (NASCIMENTO, 2022, p.75).

cultura de movimento de seus estudantes. Nesse aspecto, cabe apenas jogar mais luz, sobre o trabalho de Nascimento, por estabelecer como prioritário o processo de inclusão de seus e suas estudantes com deficiência.

No rastro desse destaque, Nascimento (2022, p. 82) “para apresentação de uma proposta na perspectiva inclusiva, na qual toda diversidade presente nas escolas possa participar, sugerindo algumas adaptações nos procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas”.

Para alcançar tal objetivo a professora pesquisadora descreve orientações e estratégias metodológicas necessárias para a inclusão de pessoas com as seguintes deficiências: visual, intelectual, física e auditiva, elaborando quadros detalhados para cada uma das modalidades escolhidas (surfe, canoagem e esqui-bunda) e nos alerta para o fato de que, “as estratégias pedagógicas citadas acima não são modelos fechados para serem seguidos em busca de aulas inclusivas, contudo possibilitam ao professor ter uma direção do que precisa ser modificado para contemplar todos os alunos, de acordo com a sua realidade” (NASCIMENTO, 2022, p. 74). Assim sendo, diz ela em seu texto:

apresentamos uma proposta pedagógica inclusiva direcionada para o ensino das PCANs a ser desenvolvida com os alunos do 8º ano (Ensino Fundamental - anos finais) nas aulas de Educação Física, seguindo as recomendações da BNCC, considerando a abordagem crítico-emancipatória, as recomendações dos estudiosos das PCAs aqui referenciados, bem como as estratégias elencadas

As estratégias as quais a autora se refere, em síntese, são: 1. Considerar as características individuais da turma; 2. A turma sendo composta ou não por pessoas com deficiência, o planejamento das aulas deve ter o viés inclusivo; 3. Criar um ambiente acolhedor para as aulas; 4. Conhecer o entorno da escola mapeando possibilidades de experiências com as PCA; 5. Para experimentações mais longas, elaborar planejamento para sábados letivos, contraturnos ou aulas de campo, ou aula passeio, por exemplo; 6. Não pode haver custos elevados; 7. Importância e investimento em experiências interdisciplinares; 8. Explorar os temas transversais em suas aulas; 9. Organização do material necessário ser efetivada com antecedência assim como explorar as possibilidades e construção dos materiais pelos próprios discentes; 10. O professor e a professora deve estar de forma atenta as necessidades de adaptação, tanto para explicações quanto materiais (NASCIMENTO, 2022)

Infelizmente o espaço analítico aqui disponível é restrito e por essa razão passamos a recomendar a leitura na íntegra da dissertação de da professora Maria da Conceição. Por fim dessa relação da inclusão da pessoa com deficiência e da aventura na Educação Física Escolar, trazemos um ponto de arremate entre os dois tópicos analíticos com a seguinte citação:

Dessa forma, realizamos uma pesquisa que caracteriza essas práticas como inclusivas e possíveis de serem executadas por todos os alunos com ou sem deficiência. Logo, as experiências vividas em todo esse processo foram inúmeras, e além disso, os direcionamentos sobre as estratégias pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência, nos levou a repensar a práxis e a forma como vemos o mundo. Diante do exposto, entendemos que precisamos promover mais desdobramentos com a temática “Prática Corporal de Aventura na Natureza” e a “Educação Física Escolar Inclusiva” no campo da Educação Física Escolar (Nascimento, 2022, p.82-83).

Com as reverberações dessas análises, surgem inquietações que podem e precisam ser respondidas, especialmente nessa relação de uma Educação Física numa perspectiva inclusiva a partir do ensino da aventura, seja pela perspectiva conceitual das AFAN ou das PCA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relebrando nosso objetivo de pesquisa, que foi: compreender como a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) vem sendo preconizada na Educação Física Escolar (EFE), no contexto de ensino das práticas corporais de aventura (PCA), apesar da escassez de trabalhos, poderamos que as categorias analíticas postas trazem elementos importantes para pensar e efetivar uma práxis da Educação Física Escolar numa perspectiva inclusiva.

Na primeira categoria que intitulamos: “A aventura da inclusão da pessoa com deficiência”, pudemos apresentar o quanto ainda é desafiadora a relação de inclusão da pessoa com deficiência no contexto das práticas corporais de aventura, especialmente se considerarmos o contexto da Educação Física escolar. Constatamos que esse processo de inclusão vem se dando, a partir dos dados da produção acadêmica, a partir das experiências do lazer e mais recentemente e timidamente na escola. Esse fluxo das experiências para além dos muros da escola, são as que

fazem reverberar as possibilidades didático pedagógicas elucidadas como caminhos possíveis para uma Educação Física Escolar numa perspectiva inclusiva, a partir e preceitos de uma educação para não-violência e parcerias interdisciplinares.

A segunda categoria analítica, que demos o título de “A inclusão da aventura na Educação Física Escolar” pega um gancho nesse viés de justificativas da inclusão das práticas corporais de aventura na escola, por meio da Educação Física escolar, considerando prioritariamente o interesse e desejo estudantil em conhecer soa essa unidade temática, perpassa considerar também quais modalidades de aventura serão selecionadas a partir da cultura de movimento assim como dos espaços e possibilidades naturais de experimentação e conclui com as reflexões de que práticas pedagógicas de ensino das PCA na EFE podem ser colaborativas e interdisciplinares para uma Educação Física numa perspectiva nclusiva.

Uma repetição preciosa para esse espaço de considerações finais se dá a partir da síntese de estratégias recomendadas pela professora pesquisadora Nascimento (2022) que orientam a forma como ela tem materializado uma práxis pedagógica na perspectiva inclusiva da PCD na EFE, mediando o ensino das PCAN, a relembrar: 1. Considerar as características individuais da turma; 2. A turma sendo composta ou não por pessoas com deficiência, o planejamento das aulas deve ter o viés inclusivo; 3. Criar um ambiente acolhedor para as aulas; 4. Conhecer o entorno da escola mapeando possibilidades de experiências com as PCA; 5. Para experimentações mais longas, elaborar planejamento para sábados letivos, contraturnos ou aulas de campo, ou aula passeio, por exemplo; 6. Não pode haver custos elevados; 7. Importância e investimento em experiências interdisciplinares; 8. Explorar os temas transversais em suas aulas; 9. Organização do material necessário ser efetivada com antecedência assim como explorar as possibilidade e construção dos materiais pelos próprios discentes; 10. O professor e a profesora deve estar de forma atenta as necessidade de adaptação, tanto para explicações quanto materiais.

Cabe destacar nesse momento, que as dissertações selecionadas em nossa revisão sistemática datam de 2009 e 2022, havendo um grande marco histórico no que diz respeito ao ensino das práticas corporais de aventura na escola, que é a homologação da BNCC. Considerando que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se dê a partir de 2018 e, portanto, a obrigatoriedade de ensino das PCA se dê nesse contexto, é relativamente natural que os primeiros estudos frutos de mestrado, por exemplo surjam no período explicitado. Entretanto, o cuidado para a inclusão da pessoa com deficiência já se mostra na literatura especializada, desde

2009, quando também as PCA não eram unidades temáticas na EFE e nem a BNCC impunha o acesso a esse conhecimento. Torna-se mister elucidar, que o ensino das PCA na EFE, traz em seu âmago uma práxis marginal e revolucionária, ao buscar brechas de diálogo e experiências que até então não estavam postas.

Por fim, a revelia da qualidade dos trabalhos dissertativos analisados, constatamos que o quantitativo de publicações demonstra que ainda temos um vasto e desconhecido campo a nos aventurar, semear e fundamentar, especialmente quando consideramos a formação de professores, assim como modalidades de aventura que possam ser realizadas dentro da escola em horários regulares de aulas, para além de pesquisas desenvolvidas na EFE pelos próprios professores e professoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular:** base nacional currículo curricular. Base Nacional Currículo Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 20 dez. 2023.

CAPES, BTD. **Catálogo de Teses e Dissertações - Brasil:** [2017 a 2020]. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-2020-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-capes> . Acesso em: 15 nov. 2023.

NASCIMENTO, Maria da Conceição Dantas do. **Práticas corporais de aventura na natureza:** uma proposta pedagógica junto à educação física escolar inclusiva. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50804> . Acesso em: 20 nov. 23.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBICT. **ACESSO E VISIBILIDADE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/> . Acesso em: 15 nov. 2023.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?lang=pt#> . Acesso em: 20 nov. 2023.

MONTOJOS, Biblioteca Francisco. **O que são e como usar Operadores Booleanos?** Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/ENSINO/BIBLIOTECA/2020.covid/link_15_-_Operadores_booleanos.pdf . Acesso em: 15 nov. 2023.

NESSLER, Duval. **Atividades Físicas de Aventura na Natureza**: perspectivas para o ensino da Educação Física no Colégio Agrícola “Senador Carlos Gomes de Oliveira” - UFSC. 2009. 62 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Duval%20Nessler.pdf> . Acesso em: 20 nov. 23.

PAULA, Gabriely Steffany; GODOY, Andria Watanabe de; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; CALEGARI, Décio Roberto. Revisão Sistemática das Estratégias Metodológicas Utilizadas para Adaptação da Prática de Esportes d. **Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 72-86, 30 dez. 2020. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2447-6218.2020.26647>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/26647> . Acesso em: 20 nov. 23.

PELUSO, Débora Leonel; GUIMARÃES, Ana Lúcia Felipe; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PELUSO, Marcelo Leonel. Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76435. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76435>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424002.pdf> . Acesso em: 20 nov. 23.

SILVA, Darlan Pacheco; SILVA, Priscilla Ramos Pinto de Freitas; SOUZA, Joslei Viana de; COTES, Marcial. Atividade Física de Aventura na Natureza para Pessoas com Deficiência. **Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 268-296, 23 jun. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/1981-3171.2019.13557>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/13557> . Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVEIRA, Ana Aparecida Teixeira. **Educação Física escolar inclusiva**: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do natal/rn. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29173>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. As Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: o que o estado da arte nos diz. **Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 72-110, 1 jun. 2016. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/1981-3171.2016.1236>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1236>. Acesso em: 20 nov. 23.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.004

EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE NARRATIVAS DOCENTES: CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS SURDOS

POLLIANA BARBOZA

Doutora em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba, Professora da Educação Básica; Supervisora Escolar, pollianabarboza@hotmail.com.

RESUMO

O campo dos Estudos Culturais conduz para o centro das discussões os grupos que estão às margens da sociedade, na busca de dar visibilidade para que possam resistir e lutar contra o que é exigido pelo cânone, além de referenciar posições de militância, questionar e problematizar os fatos. Os Estudos Surdos embasados nas contribuições dos Estudos Culturais lutam pelo reconhecimento da pessoa surda em sua cultura, identidade e língua. Nesta perspectiva, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos batalham pela compreensão da surdez numa perspectiva socioantropológica e pela valorização desta diferença. O objetivo desta pesquisa é compreender as narrativas de professores de uma escola estadual, localizada no interior de Pernambuco sobre a educação de surdos, à luz dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Utilizamos como aportes teóricos Skliar (1998); Perlin (2003); Sá (2006); Hall (2011); Souza e Souza (2012); Strobel (2016); Dorziat (2019); Silva (2020). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2011), quanto aos objetivos, à pesquisa foi exploratória (Gonsalves, 2011), e quanto aos procedimentos de coleta trabalhamos com a pesquisa de campo (Severino, 2018). A técnica utilizada foi à entrevista semiestruturada, baseada em Richardson (2015), em que o instrumento foi um roteiro prévio. O campo de pesquisa foi uma escola pública estadual, localizada em Pernambuco. Os participantes da pesquisa foram 6 (seis) professores que lecionam no Ensino Fundamental – anos finais e no Ensino Médio. Os achados da pesquisa apontaram que as práticas pedagógicas

utilizadas na educação de estudantes surdos precisam de melhorias e direcionamentos, de modo a incluir os mesmos nas aulas e nas atividades, sendo primordial que professores e professoras compreendam que essas práticas precisam considerar a cultura surda.

Palavras-chave: Educação de surdos, Narrativas, Professores, Estudos Culturais, Estudos Surdos.

INTRODUÇÃO

É um grande desafio nos dias de hoje fazer pesquisa em educação no viés dos Estudos Culturais - EC e ao mesmo tempo prazeroso. O campo dos EC possibilita ao pesquisador variedades de óticas de análise, um campo metodológico amplo, maior aproximação e identificação com o objeto de estudo, além de permitir que todos os participantes tenham vez, voz e lugar.

Nesta direção, os EC têm suas origens nas movimentações de grupos sociais, que referenciados num pensamento crítico e de contestação, buscam o rompimento de concepções elitistas e cristalizadas de cultura. Atuando nesse contexto das culturas, os EC expõem tentativas de descolonização de conceitos e práticas de cultura. Assim, a cultura passa a ser entendida como “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras”. (Costa, 2011, p.109).

Buscando movimentar os debates e evidenciando posturas contra as ideias hegemônicas de poder, os EC “configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.2). Portanto, os EC propõem desfazer os binarismos originados das raízes tradicionais através de uma posição política de oposição e movimentações que geram discussões, incertezas, conflitos e ansiedades.

Neste sentido, ao compreender a importância de professores e professoras em considerarem a cultura surda, a diferença, as identidades e a língua de sinais como pontos chave para se pensar a educação de surdos, é que se propõe o desenvolvimento desta pesquisa.

A escolha desta temática se deu com base nas experiências adquiridas com a pesquisa realizada no Mestrado e também no âmbito profissional, atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. As questões, no que tange a educação de surdos geraram inquietações e reflexões, na medida em que se observavam em algumas escolas, práticas pedagógicas que excluíam as pessoas surdas do processo educacional.

Alguns problemas podem ser apresentados, no que se refere à temática aqui apresentada, que estão permeados pela hegemonia da cultura ouvinte e concepção

clínica de surdez, em que os surdos são vistos apenas como pessoas que tem a falta da audição.

As escolas são pensadas para as pessoas ouvintes, ou seja, a cultura majoritária prevalece oprimindo as minorias. Deste modo, as relações de poder entre ouvintes e surdos e a violência simbólica exercida pela supremacia ouvintista ficam ainda mais fortes, quando se pensam em práticas pedagógicas que desconsideram as diferenças.

Santiago e Pereira (2015) afirmam que os professores consideram as formas como as pessoas ouvintes aprendem como um padrão a ser seguido por todos. O que acontece é que por não ter o conhecimento da cultura surda e da língua de sinais, professores e professoras tendem a ensinar esse segmento da mesma forma como se ensinam as ouvintes. Para tanto, a falta de metodologias de ensino que contemplem também as demandas educacionais dessas pessoas torna-se um grande entrave, pois se nega o direito a educação e estas podem ficar excluídas do processo educacional.

Outro fator que se pode encontrar, é a ausência de uma política linguística nas escolas que dê suporte para a aprendizagem e a propagação da Libras, para todos os que fazem parte do contexto escolar. Deste modo, nas salas regulares podem acontecer impasses, como a falta de tradutores e intérpretes de Libras, da compreensão de professores e professoras sobre a Libras e a alfabetização de crianças e jovens surdos. Pode-se pensar também que por não haver uma comunicação plena através da Libras, professores e professoras podem deixar a cargo dos intérpretes, a tarefa do ensino para esse grupo específico, deste modo passa-se a existir uma confusão de papéis (Lima, 2017).

Ao considerar a complexidade que envolve o objeto de estudo, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: Como a educação de surdos vem sendo desenvolvida no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio, tendo por base as narrativas de professores e professoras de uma escola estadual, localizada no interior de Pernambuco?

Para dar sustento a questão de pesquisa, apresentamos o objetivo geral: compreender as narrativas de professores de uma escola estadual, localizada no interior de Pernambuco sobre a educação de surdos, à luz dos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Com vista a alcançar o objetivo proposto para a pesquisa e por ter abertura no campo dos Estudos Culturais, a metodologia utilizada se pauta na abordagem

qualitativa, quanto aos objetivos se apresenta como exploratória e quanto aos procedimentos de coleta, se denomina como pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa são 6 (seis) professores de uma escola estadual localizada no interior de Pernambuco.

O presente artigo encontra-se estruturado de modo que, inicialmente abordamos as contribuições dos Estudos Surdos para a Educação de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, os resultados e discussões, por fim as considerações finais.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SURDOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

O campo dos Estudos Culturais proporciona o embasamento à ideia de que as pessoas surdas são constituídas na perspectiva cultural. Segundo Dorziat (2019, p.70) “suas bases teóricas, em consonância com os movimentos de surdos e as pesquisas acadêmicas, inauguram os Estudos Surdos”. Esses surgem nos movimentos surdos organizados, inspirados na ótica teórica dos EC, se apresentando assim como “guarda-chuva” desse campo, enfatizando “questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (Sá, 2006, p.1). Para tanto, foi através do autor e professor Carlos Skliar, juntamente com o seu grupo de estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que a associação entre os Estudos culturais e Estudos surdos foi fixada (Dorziat, 2019).

Os ES referenciados nas contribuições dos EC “toma como pressuposto o conceito sócio antropológico de surdez, que reconhece o sujeito surdo como alguém diferente, com identidade e cultura próprias e diferentes” (Souza; Souza, 2012 p.3).

Os EC e os ES estão focados na luta contra o entendimento de surdez como deficiência e dar espaço para uma nova concepção com base no reconhecimento da identidade e cultura surda e a valorização da pessoa surda em sua diferença.

De acordo com Skliar (1998, p.5):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Esses estudos vêm problematizar e questionar a educação de surdos com a finalidade de proporcionar a reflexão sobre a língua, as identidades, diferenças e culturas surdas, como também o pensar de novas práticas pedagógicas que ofereçam melhorias para o cotidiano das pessoas surdas em seu contexto social, educacional e de aprendizagem.

De acordo com Romário et al (2018, p.503):

Por meio de discursos produzidos pelos Estudos Surdos embasados nos Estudos Culturais, foi possível construir novos discursos sobre as pessoas surdas, sustentando que essas são diferentes culturalmente, de modo a superar a visão de deficiência – sinônimo de incapacidade de ouvir, ausência de audição –, constituída pelo discurso hegemônico ao longo da história.

Uma das questões trazidas ao centro pelos ES são as representações hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas. De acordo com Skliar (1998), o ouvintismo é a representação dos ouvintes em todo o seu conjunto da qual as pessoas surdas tendem a se apropriar, isto implica uma relação de poder desigual. Deste modo, não se valoriza a diferença dessas pessoas, pois se busca imprimir nelas o que são próprios dos ouvintes.

Para este estudo, busca-se pautar em alguns conceitos presentes no campo dos Estudos Culturais como a identidade, a língua de sinais, cultura e diferença para pensar a prática pedagógica na educação de surdos.

Na sociedade pós-moderna, a ideia de identidade não é mais concebida como única, a dinâmica desta sociedade vem provocando a fluidez e a crise das identidades. Para tanto, Hall (2011, p.7) apresenta que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Deste modo, a identidade é móvel e multifacetada.

As pessoas surdas constroem suas identidades através de vivências nas associações de surdos, com seus familiares, amigos, por meio das experiências visuais, língua de sinais, do contato com os pares. Por isso, é fundamental considerar as identidades surdas no exercício da prática pedagógica.

Uma das marcas dessas identidades é a língua de sinais que, conforme afirma Strobel (2016, p.53) “é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos”. Através da mesma, as pessoas

com essa condição afirmam suas identidades específicas, se comunicam, leem o mundo, de forma a alcançar uma comunicação plena.

É por meio da língua de sinais que a cultura dos sujeitos, ora tratados nesse texto, se configura. Segundo Perlin (2013, p.56) a cultura surda “se constitui numa atividade criadora com símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é configurada por uma forma de ação e atuação visual”. O modo como os mesmos se organizam, vivem, pensam, se comunicam e participam das mais variadas situações, é cultura, sendo esta visual-motora, diferente da ouvinte.

Silva (2015, p.35) considera pessoa surda “aquela que compreende o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura por meio da língua de sinais, no Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais”. Assim, a comunicação dessas pessoas é potencializada pela visão e a língua de sinais.

Para Dorziat (2019, p.71) “surdos e surdas são pessoas que compartilham entre si, pares ou outros, suas crenças, valores e, em especial, sua língua, apresentando, portanto, uma cultura, a Cultura Surda”. Deste modo, não pensamos nas pessoas surdas como sujeitos que tem um “corpo danificado” como mostra a concepção clínico-terapêutica e sim como pessoas dotadas de cultura. Reafirmando esta ideia, Perlin (2013, p.53) apresenta que “em Estudos Culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural”.

Ao pensar na educação de surdos, é necessário considerar as peculiaridades que fazem essas pessoas únicas e, portanto, diferentes. De acordo com Dorziat, Lima e Araújo (2007, p.17) as pessoas surdas “desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda”. O processo educacional precisa considerar a pessoa surda em sua inteireza, compreendendo que a visualidade e a Língua de sinais são fundamentais neste processo, é necessário nos colocarmos na perspectiva do Outro, conforme afirma Dorziat (2019, p.72):

Ao pensar sobre os Estudos Surdos à luz dos Estudos Culturais embasamos a necessidade de modificar visões sobre as pessoas surdas, colocando-as na perspectiva do Outro. Assim como os demais grupos, o de surdos também vive em um mundo contemporâneo, exposto à globalização que, a cada momento, se apresenta mais multicultural, com apreensões e expressões diferenciadas.

Os ES na perspectiva dos EC enfatizam a condição surda como diferença, esta é uma das categorias dos EC. Para tanto, a diferença é inseparável da identidade, ambas são criaturas da linguagem, construídas cultural e socialmente, marcadas pela indeterminação e instabilidade. A diferença é um produto derivado da identidade. Esta última é a referência, o ponto original relativamente ao qual se define a diferença (Silva, 2014).

No contexto educacional, é necessário se pensar no currículo para as diferenças, este de acordo com Dorziat (2010, p.127) “deve realizar reflexão rigorosa sobre os conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividade, tornar central o desenvolvimento de outros e diferentes pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências”. Deste modo, um currículo para as diferenças é necessário, no sentido de possibilitar as pessoas surdas serem construtoras de suas aprendizagens e conhecimentos.

Segundo Dorziat (2015, p.353) “a educação de surdos deve compor um sistema que atenda ao princípio de uma educação culturalmente engajada e que desconstrua visões homogêneas e estáticas, entendendo a subjetividade da alteridade”. Portanto, lutar por esta educação é mais do que apenas trazer a Libras para o processo educacional, é pensar na importância e no sentido que esta tem na vida das pessoas surdas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo a necessidade de definir o caminho metodológico para o presente estudo, apresentamos o mesmo, como sendo, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, e quanto aos procedimentos de coleta, trata-se de uma pesquisa de campo.

De acordo com Chizzotti (2011, p.28) a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Deste modo, é importante nesse processo de realização da pesquisa qualitativa, a postura do pesquisador/pesquisadora, para estarem atentos aos significados encontrados no convívio dentro do campo de pesquisa, analisando além dos fatos e das vozes, os gestos e olhares dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa abordagem de pesquisa é rica, pois possibilita esse contato mais próximo com o lócus e as pessoas que dele fazem parte.

A pesquisa exploratória busca a aproximação e esclarecimento dos fatores que envolvem o objeto de estudo. De acordo com Gonsalves (2011, p.67) esta se “caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno [...]”. Para tanto, a pesquisa de natureza exploratória permitirá o conhecimento e a aproximação acerca das questões que envolvem a prática pedagógica na educação de surdos, possibilitando a compreensão das situações encontradas e esclarecendo as ideias que as envolvem.

De acordo com Severino (2018) “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2018, p.123). Esse tipo de pesquisa além de possibilitar o contato direto do pesquisador com o lócus, também propicia o contato com os sujeitos pesquisados, deste modo o pesquisador passa conhecer o campo da pesquisa, bem como os participantes da mesma.

O campo de pesquisa foi uma escola estadual, localizada no interior de Pernambuco, a qual foi escolhida por ter estudantes surdos frequentando as aulas, nos anos finais do ensino fundamental e médio. Os participantes da pesquisa foram 6 (seis) professores, assim nomeados: Odilon¹ (professor de Matemática); Orlando (professor de Biologia); Olimarcia (professora de História); Otamira (professora de Geografia); Oscar (professor de Sociologia) e Odisseia (professora de Língua Portuguesa).

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista, que de acordo com Richardson (2015, p.207) “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”. Deste modo, a entrevista possibilita uma melhor aproximação entre pesquisador e pesquisado, permitindo uma conversa sobre o objeto estudado.

A análise dos dados coletados nas entrevistas foi organizada qualitativamente, numa ótica compreensiva e interpretativa, discutidos a partir do campo dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e da Educação. Ao realizar análises qualitativas, o pesquisador precisará exercer a capacidade de enxergar pelo outro, ou

1 Os nomes dos sujeitos apresentados são fictícios. Os dos/as professores/as se iniciam com a letra “O” para fazer menção a palavra ouvinte.

seja, colocar-se no lugar do participante da pesquisa para poder exercitar os possíveis entendimentos e assim desenvolver a interpretação. Esta, segundo Marconi e Lakatos (2017, p.35) procura dar um “significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema”. Para tanto, a interpretação realizada pela pesquisadora possibilitará o aprofundamento e o detalhamento das situações encontradas no campo de pesquisa que, por sua vez, envolvem o objeto estudado.

O processo da análise qualitativa dos dados compreendeu diferentes fases: 1. A organização dos dados coletados: consistiu na organização do material a ser analisado; 2. A categorização: realização da análise do material organizado; 3. A análise: está relacionada à realização de compreensões e interpretações por meio dos resultados significativos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores, bem como as discussões desses resultados. Na oportunidade, foram geradas duas categorias de análises: **Recursos didáticos utilizados em sala de aula com estudantes surdos e Participação discente nas aulas**. Essas serão apresentadas a seguir.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES SURDOS

Os recursos didáticos fazem parte do ambiente da aprendizagem em toda sua amplitude, estimula a aprendizagem do estudante, focando o despertar do interesse, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas capacidades de percepção e observação, aproximando-o da realidade. Esses recursos possibilitam o acesso às informações e dados, que dão suporte à visualização dos conteúdos abordados, permitindo a aprendizagem. Quando são bem utilizados, aplicados e direcionados aos diferentes estudantes contribui de forma efetiva para o sucesso do aprendizado.

Segundo Castoldi e Polinarski (2009, p. 685), “[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada,

fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem”. Tais recursos fortalecem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes por possibilitar caminhos, que conduzem a motivação e envolvimento com o conteúdo que está sendo trabalhado, propiciando uma melhor compreensão e interpretação do que está sendo abordado.

Pensando na importância dos recursos didáticos, como forma de subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, apresenta-se no quadro 1 as narrativas dos professores.

Quadro 1 – Entrevista com professores

Recursos didáticos utilizados em sala de aula com estudantes surdos	
Professores	Narrativas
Odilon	Eu utilizo o ábaco, material dourado, banners com dados sobre os conteúdos, ferramentas digitais disponíveis na internet. O ábaco e o material dourado é bem semelhante a apresentação tradicional, mas trago sinais utilizados na Libras para ficar mais íntimo. Já as ferramentas digitais, no momento da busca, procuro por características mais visuais e intuitivas, para assim adaptá-las em alguns momentos. Os Banners já ficam na sala expostos, estão disponíveis na escola, em todas as salas. Neles estão contidas muitas informações sobre o básico de Libras. Alguns dependem das disciplinas.
Orlando	Os recursos são para a turma. O recurso que é dedicado aos surdos é o humano, no caso do TILS. Então, de modo geral, uso projeção de slides, computadores com acesso a internet, lousa, etc. No momento atual, o <i>google meet</i> com um TILS dedicado ao aluno.
Olimarcia	Eu utilizo livro, vídeo com legenda e práticas com tradução do intérprete.
Otamira	Eu utilizo os mesmos recursos com todos os alunos. Apresentação de mapas, gráficos e esboços desenhados no quadro, desenhos, pinturas e livros didáticos, textos e <i>data show</i> .
Oscar	Eu utilizo slides, projetor, recursos audiovisuais com legendas, lousa, livros, etc. Eu utilizo esses recursos de forma direcionada e gradual para o aluno surdo e para a intérprete/tradutor. Não com o objetivo apenas de repassar o conteúdo, mas, de incluir o aluno nas aulas e fazer com que ele consiga aprender, de forma dinâmica e prazerosa.
Odisseia	Eu utilizo nas minhas aulas as apresentações em <i>power point</i> , de forma criativa e dinâmica.

Fonte: Entrevista 2021.

As narrativas dos professores apresentadas no quadro acima se referem à utilização de vários recursos didáticos. Nesta direção, Odilon (professor de matemática) utiliza em suas aulas o ábaco, material dourado, banners com dados sobre os conteúdos e ferramentas digitais disponíveis na internet. Ele ainda relata que o

uso do ábaco e o material dourado é bem semelhante à apresentação tradicional, mas que traz sinais utilizados na Libras. Já no momento da busca por ferramentas digitais, ele procura por características mais visuais e intuitivas, para poder adaptá-las. Os banners ficam na sala expostos, disponíveis na escola e em todas as salas. Neles contém muitas informações básicas sobre a Libras. Estes achados corroboram o que diz Kelman (2011): além de se utilizar a linguagem oral e a língua de sinais no processo ensino-aprendizagem, o uso de vários recursos visuais pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem de estudantes surdos, sendo importante ressaltar que existe a necessidade desses recursos estarem introduzidos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes.

O professor Orlando (Biologia) narra que os recursos didáticos são os mesmos para toda a turma. O recurso que é dedicado ao estudante surdo é o humano, o tradutor e intérprete de língua de sinais. Ele afirma utilizar projeção de slides, computadores com acesso a internet, lousa, etc. No momento atual, ele utiliza o *googlee meet* com um intérprete de Libras dedicado ao estudante. Neste sentido, é importante a reflexão sobre o tempo atual, em que as ferramentas tecnológicas como os computadores, *tablets*, celulares e os aplicativos como o *google meet*, *google classroom* e outros aplicativos de reuniões e interações são utilizados. Para tanto, "as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógico". (Mercado, 2002, p.13). Essas tecnologias que temos ao nosso dispor vão se moldando de acordo com o surgimento das necessidades de utilização.

A professora Olimarcia (História) utiliza o livro didático, vídeo com legenda e práticas com tradução do intérprete de Libras. É possível perceber que esta narrativa de Olimarcia aponta para recursos visuais, deste modo é importante:

Explorar bastante o visual nas aulas e utilizar: maquetes, frutas, aulas práticas ao planetário, no ambiente da própria escola na educação ambiental, vídeos, se possível em libras e com legendas. Planejar as aulas é indispensável para o melhor entendimento de todos, respeitando a heterogeneidade existente no ambiente de sala de aula. (Silva; Moreira, 2016, p.11).

Ao utilizar os livros didáticos, vídeos e slides é importante que o professor esteja atento para as imagens contidas, observando os contextos para poder apresentá-las e explorá-las.

A narrativa da professora Otamira (Geografia) apresenta que ela utiliza os mesmos recursos com toda a turma como a apresentação de mapas, gráficos e esboços desenhados no quadro, pinturas, livros didáticos, textos e *data show*. Embora esses recursos mencionados por Otamira sejam visuais é preciso se atentar para o fato de que:

[...] a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao aluno ouvinte e sim por suas diferenças sócio-histórico-cultural, às quais o ensino se sustente em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez [...]. Portanto, que se tenha um currículo em LIBRAS e uma pedagogia centrada no ensino da escrita, no caso do aluno brasileiro, o português. (Silva, 2001, p. 20).

Para tanto, não é possível ensinar os diferentes através dos mesmos recursos, de forma integral, é preciso se pensar no direcionamento mais específico para as particularidades dos grupos de estudantes. Focando nos estudantes surdos não é possível incluí-los nas aulas, tendo como base a igualdade com os estudantes ouvintes, mas sim ancorados por suas diferenças sócio-histórico-cultural.

O professor Oscar (Sociologia), por sua vez, relata que utiliza slides, projetor, recursos audiovisuais com legendas, lousa, livros, etc. Ele relata ainda que utiliza esses recursos de forma direcionada e gradual para o estudante surdo e para o intérprete de Libras, com o objetivo de incluir o estudante nas aulas e fazer com que alcance a aprendizagem de forma dinâmica e prazerosa. Essa ação do professor Oscar aponta para o conhecimento que ele tem sobre o direcionamento dos recursos didáticos para os estudantes surdos, deste modo:

Mais que conhecimentos gerais, o professor necessita ter conhecimentos básicos para identificar as necessidades educacionais do aluno, para adaptar estratégias e recursos de ensino que facilitem o seu aprendizado, assim como formas alternativas de avaliação de aprendizagem que permitam identificar o seu verdadeiro nível de desempenho. Com isso, o professor pode favorecer o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos (Souza; Rodrigues, 2007, p.44).

É de fundamental importância que o professor se aproprie do conhecimento acerca da diferença surda para que possa identificar as necessidades de seus estudantes surdos, adaptar as atividades, estratégias, metodologias e pensar em recursos que subsidiem as aprendizagens desses estudantes.

A professora Odisseia (Língua Portuguesa) afirma que, utiliza em suas aulas as apresentações dos conteúdos através do programa *Power point*, de modo dinâmico e criativo. Tendo em vista este achado, é possível se fazer uma conexão com o que destaca Ansay (2009, p.114): é um desafio para o estudante surdo estar na instituição de ensino por conta das dificuldades encontradas como “a falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do *Power point* na sala escura”. Ao utilizar o programa *Power point* com estudantes surdos, é necessário que o professor observe as condições de visualização, a clareza, nitidez, contexto e tamanhos das imagens e letras.

PARTICIPAÇÃO DISCENTE NAS AULAS

Os Estudos Surdos compreendem as pessoas surdas em sua cultura, identidade, língua, como conhecedores de seus direitos, ativos e participativos. Portanto, para que elas consigam ser protagonistas de suas aprendizagens, se faz necessário que a sala de aula seja um ambiente de trocas culturais. Deste modo, “os Estudos Surdos, na perspectiva dos Estudos Culturais, apresentam que o processo educacional de pessoas surdas está atento às peculiaridades do mundo surdo, fazendo com que a educação se faça presente na vida dessas pessoas” (Silva, 2018, p. 101). Para que os estudantes surdos possam participar do processo educacional, professores e professoras precisam ser sensíveis as particularidades deste grupo.

De acordo com Bordenave (2002, p.16), “a participação precisa ser entendida enquanto competência a ser aprendida e aperfeiçoada por meio das práticas e reflexões. O ambiente propício para que essa participação aconteça é a escola”. Neste contexto, a participação requer das pessoas envolvidas atuação e ação no processo de aprendizagem. Neste ato de promoção da participação, é necessário que o respeito às diferenças seja praticado.

Segundo Silva (2018, p.62) “a participação dos estudantes surdos nas aulas e nas atividades propostas pode contribuir para um processo educacional mais eficaz”. Essa participação dos estudantes surdos, de forma plena nas aulas e atividades, deve ser buscada incessantemente pelo corpo docente. Pensando na relevância da participação discente nas aulas apresentam-se no quadro 2 as narrativas docentes.

Quadro 2 – Entrevista com professores

Participação discente nas aulas	
Professores	Narrativas
Odilon	Eles participam, sim. Através dessa participação os alunos surdos lidam com os questionamentos, se expressam, demonstram dificuldades, compreensões e receios.
Orlando	Eu percebo que não é a surdez que impossibilita o estudante surdo de participar da aula. Tem aluno que gosta e ou quer, tem aluno que não gosta e ou não quer.
Olimarcia	Os alunos participam das aulas, mas isso depende da personalidade do aluno e do nível de familiaridade com as línguas.
Otamira	Considero que os alunos surdos participam das aulas, sim. Não identifiquei grandes dificuldades de aprendizagens em alunos surdos que não se igualassem, em muitos casos, as dificuldades dos alunos ouvintes.
Oscar	Sim, principalmente através da atuação do intérprete/ tradutor, que o auxilia de perto e direciona suas dúvidas para o professor. Porém, caso não exista a atuação desse profissional (intérprete/ tradutor) a dinâmica da sala de aula e o processo ensino e aprendizagem se torna um pouco mais difícil para esses alunos. Os alunos surdos são bem ativos, e perguntam bastante, principalmente expondo suas dúvidas ao profissional que os auxiliam e assim direcionam a mim, e eu consigo explicar e esclarecer suas dúvidas com auxílio do profissional da Libras.
Odisseia	Os alunos surdos participam das aulas, sim. Eles participam fazendo as atividades e através de sinais.

Fonte: Entrevista 2021.

O professor Odilon (Matemática) relata que seus alunos surdos participam das aulas. Por meio dessa participação, os estudantes se expressam, desenvolvem questionamentos, apresentam suas compreensões, receios e dificuldades. De acordo com Luckesi (2003, p.114) “o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal, como da história humana”. Portanto, essa participação mencionada por Odilon, em que os estudantes surdos se expressam, questionam, apresentam suas inquietações, compreensões e dificuldades contribuem para que sejam pessoas ativas de sua história.

O professor Orlando (Biologia) narra que, não é a surdez que permite ao estudante surdo não participar da aula, enfatizando que independente dessa condição, há estudantes que gostam de participar das aulas e tem outros que não gostam. Esse desinteresse pode ocorrer pelo fato da escola não ter um currículo que contemple os interesses dos estudantes surdos, pode existir aí um currículo ainda

tensionado em que privilegia a maioria ouvinte. Nesta direção, Romário (2020, p.38) apresenta que:

O currículo escolar tem tentado produzir identidades a partir de bases únicas, homogêneas. No caso das pessoas surdas, o currículo implementa uma educação a partir da norma ouvinte, apesar de propalar um discurso inclusivo, com suposta admiração e contemplação da língua de sinais, conquanto ele possa ser tensionado.

Para tanto, o currículo da escola pode vir produzindo as identidades ancoradas na homogeneidade, mesmo anunciando discursos inclusivos este pode estar tensionado, contemplando os grupos majoritários, essa maioria é ouvinte. É preciso pensar que a surdez não impede a participação dos estudantes surdos nas diversas atividades escolares, o que impossibilita são as práticas existentes no seio escolar e o próprio currículo, que pode não estar direcionado também para este grupo.

A professora Olimarcia (História) narra que os estudantes surdos participam das aulas e que essa participação depende da personalidade do estudante e do nível de envolvimento com a língua. O envolvimento do estudante surdo com a Libras é fator relevante para sua participação no processo de ensino e aprendizagem e para a construção de conhecimento. Deste modo, Silva e Silva (2016, p.34) apontam que “a Língua de Sinais é a língua dos surdos, sendo fundamental para o seu desenvolvimento em todas as esferas (sociolinguística, educacional, cultural, entre outras)”. Para que a participação dos estudantes surdos nas aulas seja mais envolvente é necessário que professores e professoras também sejam conhecedores da Libras, do mundo surdo e que também se tenha o apoio do intérprete.

Otamira (professora de Geografia) relata que seus estudantes surdos participam das aulas e que não identifica grandes dificuldades de aprendizagens nos mesmos, que não sejam iguais as dos estudantes ouvintes. Esse resultado nos permite pensar no que diz Skliar (2003, p.29): “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. Para tanto, a narrativa da professora revela que ela ainda avalia as dificuldades de aprendizagens enfrentadas por surdos e ouvintes da mesma forma. É interessante que esse levantamento das dificuldades dos estudantes, seja feito de forma que, se tenha como ponto de partida as diferenças.

O professor Oscar, por sua vez, relata que seus estudantes surdos participam das aulas, sendo ativos, gostam de perguntar, tirar dúvidas e o intérprete auxilia nesse processo. Essa participação dos estudantes surdos nas aulas acontece principalmente por meio da atuação do intérprete de Libras, que auxilia e direciona as dúvidas desses estudantes para o professor. Ele relata ainda que a ausência do intérprete de Libras torna a dinâmica de sala aula e o processo de ensino-aprendizagem difícil para o estudante surdo. Este achado corrobora o que diz Lacerda (2015, p. 278): a falta dos intérpretes de Libras faz com que “a interação entre surdos e ouvintes fique muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações”.

Odisseia (professora de Língua Portuguesa) narra que seus alunos surdos participam das aulas através das atividades e também de sinais. Esta narrativa nos faz pensar no sentido da participação, esta é:

O caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (Bordenave, 2002, p.16).

Pensando no conceito de participação de forma mais aprofundada, pode-se perceber a sua relevância na vida das pessoas, é através dela que podemos interagir, expressar nossas opiniões, desenvolver reflexões, construir nossas identidades e a valorização enquanto pessoas. Neste contexto, a participação das pessoas surdas na sociedade, na escola e nos vários estabelecimentos se traduz na prática de direitos. Especificamente, na escola e na sala de aula, os estudantes surdos ao participarem das aulas e das atividades em sala e extrassala estarão desenvolvendo a prática de direitos, suas identidades, cultura e propagando a língua de sinais, o que conduz a construção do conhecimento e o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou compreender as narrativas de professores de uma escola estadual, localizada no interior de Pernambuco sobre a educação de surdos, à luz dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. No que tange a utilização de recursos didáticos em sala de aula com estudantes surdos, vimos que a maioria dos professores utilizou recursos variados em suas aulas, estes são visuais, legendados, através de programas e aplicativos, além de terem mencionado a atuação do intérprete de Libras.

Fazendo referência a participação discente nas aulas, verificamos que os estudantes surdos participaram das aulas dos professores, algumas vezes, por meio de padrões e estratégias hegemônicas, que não contemplaram a cultura surda, e outras vezes participaram se expressando, argumentando, tirando dúvidas por meio do intérprete de Libras.

Neste contexto, esperamos que esse estudo possa contribuir para o pensar da Educação de Surdos nas escolas, principalmente no que se refere a cultura surda, a utilização da Libras, aos recursos didáticos, a participação discente, a inclusão, empatia, importância da formação do professor e a atuação do intérprete de Libras.

Por fim, se fazem necessárias mais pesquisas que, venham aprofundar as questões da educação de surdos, tendo os Estudos Culturais e os Estudos Surdos como aportes teórico-metodológicos, na busca de problematizar e compreender os processos que estão no entorno dessa educação.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2009.

BORDENAVE, J.D. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros passos, 95).

CASTOLDI, R. POLINARSKI, C.A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia.

Anais...UFFPR, Paraná, 2009. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>
Acesso em: 04 out. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, M.V. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2011. p. 107-120.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, p. 36-61, maio-ago, 2003.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M.; ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Revista espaço**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul-dez, 2007.

DORZIAT, A. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, M. Z. Costa. et al. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 117-129.

DORZIAT, A. Educação em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 351-364, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periódicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/118>. Acesso em: 07 out.2023.

DORZIAT, A. **Memórias em contexto: um exercício autopoietico**. Curitiba: CRV, 2019.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alinea, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 175-207.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B. DORZIAT, A; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de Surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-277.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 141-170.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MERCADO, L. L. P. Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. In: _____ (Org.). **Formação docente e novas tecnologias.** Maceió: Edufal, 2002.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2003.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.51-73.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROMÁRIO, L. et al. Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Revista brasileira Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.99, n.253, p.501-519, set./dez. 2018.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação).

SANTIAGO, S. A.S.; PEREIRA, D. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, S. A. S. (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 47-63.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24^a ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SKLIAR, C. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças**: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

SILVA, P. B. **A inclusão do estudante surdo no ensino superior**: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso. 2015. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-PT, 2015.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Revista psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v.20, n.1, p.33-43, jan-abr, 2016.

SILVA, V. J; MOREIRA, I. M. B. As barreiras da comunicação no ensino de alunos surdos: um estudo de caso. In: III Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Editora Realize, Natal, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/>

anais/conedu/2016/TRABALHO_ EV056_MD1_SA7_ID3871_26052016100846.pdf.
Acesso em: 10 out.2023.

SILVA, L.R. **O trabalho pedagógico surdo na escola regular.** 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020.

SOUZA, A. M. RODRIGUES, F. L. V. **Educação inclusiva.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, V. A.; SOUZA, V. A. As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos e as implicações para se repensar a educação das pessoas surdas. In: V Seminário Nacional de Educação Especial/IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. **Anais...** UFU, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced>. Acesso em: 12 out. 2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.005)

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA PARA SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

Professora Adjunta IV, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), Centro de Humanidades (CH), UFCG. Professora Credenciada ao PROGEO e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este texto também contempla resultados de projeto de extensão do PROBEX UFCG, em andamento, o qual discute a Geografia e a Histórias dos sujeitos privados de liberdade.

JOSEFA ILZA LOPES

Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), UFCG. Bolsista do Projeto de Extensão.

RESUMO

A experiência apresentada decorre das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão intitulado 'Direitos Humanos, Geografias e Histórias do Lugar dos Sujeitos Privados de Liberdade em Unidade Prisional em Campina Grande-PB: Uma Abordagem na Formação Continuada Docente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire' e, tem como objetivo geral realizar o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão voltados à Formação Continuada de Educadores nessa escola e Formação Inicial de Licenciandos do curso de Geografia e outros cursos de licenciaturas, de acordo com os princípios e práticas da Inter/transdisciplinaridade, da Educação Transformadora e da Política de Educação em e para os Direitos Humanos para atendimento a docentes que atendem reeducandos em situação de privação de liberdade na cidade de Campina Grande-PB. Partimos da pergunta: Qual é o cenário da formação específica de professores para atuar no sistema prisional na cidade de Campina Grande? A metodologia é a observação participante com a realização de oficinas quinzenais que vem se desenvolvendo com educadores que atendem reeducandos no sistema prisional. Os sujeitos da pesquisa e extensão são formados continuamente 01

Bolsista selecionado, 02 voluntários, 22 educadores da referida Escola, e indiretamente, 144 reeducandos atendidos no sistema prisional considerando os princípios basilares da interdisciplinaridade, da educação transformadora e da Política Pública dos Direitos Humanos. Contamos com o apoio do Gestor da Escola, de responsabilidade da 3ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba, além da coordenação proponente deste projeto, juntamente com monitores selecionados (voluntários e bolsistas) dos cursos de Licenciaturas em Geografia da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG) e, demais cursos interessados do Centro de Humanidades (CH/UFPG), Campus Campina Grande. As atividades do projeto que são apresentadas e discutidas neste trabalho com pesquisa de campo, documental e bibliográfica, esta que se pauta na abordagem inter/transdisciplinar, formação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas partindo do pressuposto do direito à educação para sujeitos privados de liberdade e da necessidade da formação de educadores acerca dos direitos humanos e da leitura de mundo daqueles sujeitos. Apoiamo-nos em autores como Santos (2002), Souza (2003), Santos (2014), Silveira (2019), Queiroz (2008); Marcos (2006); Nascimento (2021), Maracajá (2013); Freire (1995); Denis (2021), Zenaide (2021). O texto apresenta 3 subtópicos que discorrem sobre Educação em e para os Direitos Humanos, formação de professores, inter/transdisciplinaridade e diferenças na educação; e, escolas que desenvolvem ações em espaços prisionais. Os resultados demonstram a necessidade de discussão acerca dos Direitos Humanos, em especial para a situação de escolas que desenvolvem suas ações em espaços prisionais ou Unidades de Medidas Socioeducativas.

Palavras-chave: Educação em e para os Direitos Humanos, Formação de Professores, Escolas em espaços prisionais.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da atuação de professores na educação formal, no âmbito do sistema penitenciário de Campina Grande, Paraíba (PB) é desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Paulo Freire. Para o conhecimento dessa realidade nos propusemos a desenvolver um projeto de extensão (PROBEX) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Campina Grande, intitulado ‘Direitos Humanos, Geografias e Histórias do Lugar dos Sujeitos Privados de Liberdade em Unidade Prisional em Campina Grande-PB: Uma Abordagem na Formação Continuada Docente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire’, o qual tem como objetivo geral realizar o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão voltados à Formação Continuada de Educadores nessa escola e Formação Inicial de Licenciandos do curso de Geografia e outros cursos de licenciaturas, de acordo com os princípios e práticas da Inter/transdisciplinaridade, da Educação Transformadora e da Política de Educação em e para os Direitos Humanos para atendimento a docentes que atendem reeducandos em situação de privação de liberdade na região de Campina Grande-PB.

O referido projeto se encontra em andamento do período de maio a novembro de 2023 e se desenvolve a partir das oportunidades reflexivas geradas em decorrência dessa atividade de extensão, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, da UFCG. Partimos da pergunta basilar: ‘Qual é o cenário da formação específica de professores para atuar no sistema prisional na cidade de Campina Grande?’ O entendimento desse cenário requereu aproximação com a realidade, momento em que nos aproximamos e conhecemos a escola pública que atua no interior do Complexo Penitenciário do Serrotão, Campina Grande-PB, momento em que nos é revelado que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Paulo Freire se dedica ao atendimento de cinco espaços prisionais, sendo quatro unidades na cidade de Campina Grande e, uma unidade no município de Soledade-PB.

Assim, a proposição do referido projeto, sobre o qual nos debruçamos neste artigo, decorre de experiências de formação acadêmica docente em Geografia e, de vivências em projetos de extensão durante as experiências da primeira autora no Mestrado e Doutorado, realizados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) quando participou das ações do PROLICEN e, do PROJETO OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2004-2008), com ações desenvolvidas nos assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes no município de Mari – PB, além de outros municípios da

Zona da Mata Paraibana. Outras reflexões se deram na pesquisa de tese no curso de Ciências Agrárias PRONERA e, num projeto do PIBIC 'Diagnóstico da educação nas escolas do campo nos municípios da região metropolitana de João Pessoa'. Esses projetos de extensão visavam realizar a formação de educadores e levantar dados para subsidiar a elaboração de um diagnóstico sobre a educação nas escolas do meio rural da região metropolitana de João Pessoa. Assim, foi o percurso de iniciar, viver e aprender a extensão.

Além dessas experiências somam-se as vivências na Educação do Campo no Sertão Paraibano, junto à Rede de Articulação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a realização do projeto de extensão PROBEX 2015 a 2019 no âmbito da Educação do Campo, na UFCG, momento em que pudemos experienciar a participação em um projeto de extensão com educandos licenciandos, com a presença de bolsistas e voluntários, dentre os quais, destacando-se a passagem de uma voluntária do PROBEX/UFCG 2018, a qual produziu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob nossa orientação, intitulado 'Aqui ou Você Tira, ou Pira ou Pula: o Espaço Prisional para Mulheres Encarceradas no Município de Cajazeiras – Paraíba', (FEITOSA: 2017), com o objetivo de "compreender o espaço prisional com base na percepção das próprias mulheres que o compõem e de confrontar o discurso da Lei 7.210/84 Lei de Execução Penal (LEP) com as situações expostas pelas mulheres e traçar um perfil local em paralelo com o nacional" (FEITOSA: 2018, p. 9).

Nesta ação extensionista e neste TCC tivemos a oportunidade de conhecer o espaço prisional feminino e compreender as lutas cotidianas das mulheres privadas de liberdade para a conquista e garantia dos direitos humanos.

Mais recentemente, por ocasião de nossa estadia na Unidade Acadêmica de Geografia (UAG/CH/UFCG) e ingresso da primeira autora como professora credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), passou-se a orientar o trabalho de Dissertação de Mestrado de Roberta Chaves, intitulada 'Educação em Direitos Humanos na Privação de Liberdade: a Efetivação do Direito à Educação nas Medidas Socioeducativas', a ser defendida em 2024, o qual trata das realidades de sujeitos adolescentes em situação de privação de liberdade em Unidade de Medida Socioeducativa (UMS), em João Pessoa-PB.

Nesse ínterim, ocorre o ingresso no projeto de Extensão da UFPB, FLUEX/UFCG coordenado pelo Prof Dr Timothy Denis Ireland (CE/DME/UFPB) no projeto intitulado 'Entre Nós: Cartas, Palavras e Conversas', o qual trata da construção de

cartas que são trocadas pelos sujeitos reeducandos em situação de privação de liberdade, no Presídio de Segurança Máxima da cidade de João Pessoa, o PB1. Neste projeto as cartas são enviadas a correspondentes extramuros do Sistema Prisional da cidade de Tocantinópolis – TO.

Além destas, atua-se como Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Geografia, em duas escolas públicas em Campina Grande-PB, cujas comunidades convivem, em seu cotidiano, com uma realidade na qual, as crianças e adolescentes educandas, por vezes, possuem pais, mães ou responsáveis, em situação de privação de liberdade. Desse modo, seus cotidianos podem ser demarcados por duplas territorialidades, e essas realidades se expressam na escola como oportunidades de aprendizagens, ao passo em que conclamam ao chamamento para a necessidade de incorporação desse debate ao currículo oficial, a fim de que se externe a reflexão em torno de uma educação em e para os direitos humanos.

As experiências de extensão e pesquisa, sobretudo as duas últimas citadas consubstanciam nossa ação e prática atual no âmbito da graduação em Geografia para compreender o espaço escolar e sua correlação com os demais espaços da comunidade, principalmente, por entender que o cotidiano de algumas famílias é marcado pela constância da convivência de parentes desses educandos convivendo entre distintos ambientes: a casa residência familiar e a Unidade Prisional.

O Projeto Entre Nós: Cartas, Palavras e Conversas, PB, nos moveu a ingressar com outra proposta de extensão na UFCG com a finalidade de conhecer os processos que se dão na EEEFM Paulo Freire, situada no interior do Complexo Penitenciário do Serrotão, Campina Grande-PB, e sua correlação com o sistema prisional, já que atende a 22 professores, 144 alunos em cinco unidades prisionais. A EEEFM Paulo Freire dispõe da modalidade EJA, dos Ciclos I ao VI, além de três alunos que desenvolvem em suas instalações, cursos de Ensino Superior, na modalidade EaD. Além da experiência de extensão também nos debruçaremos, a partir de agosto de 2023, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) na referida escola.

Conhecer e realizar essas experiências por meio da extensão e da pesquisa universitária se constitui importante caminho de reorientação na formação acadêmica em Geografia, por meio das quais os estudantes praticam intervenções em diferentes contextos sociais, para a extensão, e, pesquisam acerca dessa realidade possibilitando-lhes conhecer realidades intramuros, além de vivenciar trocas de saberes com os sujeitos sociais inseridos no contexto prisional. Propomos iniciar com o conhecimento de como ocorre à formação de professores para nela colaborar

nas necessidades de intervenção e construção de conhecimentos no âmbito da Educação em e Para os Direitos Humanos na formação continuada docente dos educadores da EEEFM Paulo Freire.

Assim, o projeto inclui o envolvimento de educandos do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, campus Campina Grande, pois que necessitamos discutir no entendimento do objeto de estudo da Geografia, a compreensão do espaço geográfico e a participação dos sujeitos humanos, sendo estes caracterizados pelas diferenças e diversidades resultantes da formação humana, mas essencialmente dos processos característicos da desigualdade social que desumaniza e inferioriza as minorias sociais.

Dentre essas minorias podemos destacar os sujeitos privados de liberdade em sistemas prisionais, estando à margem da sociedade, nem sempre assistidos ou adequadamente assistidos pelas políticas públicas e pelos direitos humanos em sua condição de segregação social, externada como sujeitos invisibilizados. Destacamos assim, as Políticas Públicas que amparam a Educação em e para os Direitos Humanos, com aparato jurídico e, marcos legais próprios, os quais servirão de base para a construção da formação de educadores e licenciandos.

O projeto de extensão tem como objetivo geral realizar o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão voltadas à Formação Continuada de Educadores da EEEFM Paulo Freire e Formação Inicial de Licenciandos do curso de Geografia e outros cursos de licenciaturas, de acordo com os princípios e práticas da Inter/transdisciplinaridade, da Educação Transformadora e da Política de Educação em e para os Direitos Humanos para atendimento a docentes que atendem reeducandos em situação de privação de liberdade na cidade de Campina Grande-PB.

As atividades do projeto que são apresentadas e discutidas neste trabalho com pesquisa de campo, documental e bibliográfica, esta que se pauta na abordagem inter/transdisciplinar, formação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas partindo do pressuposto do direito à educação para sujeitos privados de liberdade e da necessidade da formação de educadores acerca dos direitos humanos e da leitura de mundo daqueles sujeitos. Apoiamo-nos em autores como Santos (2002), Souza (2003), Santos (2014), Silveira (2019), Queiroz (2008); Marcos (2006); Nascimento (2021), Maracajá (2013); Freire (1995); Denis (2021), Zenaide (2021).

Fundamentamo-nos na perspectiva qualitativa de pesquisa-ação por meio de oficinas pedagógicas na atividade de extensão com intensão de pesquisa como um processo metodológico que busca superar a dicotomia teoria/prática, sujeito/

objeto. Ela possibilita que os sujeitos envolvidos na extensão, o pesquisador e os sujeitos da comunidade, sejam ativos e interativos, e evidenciem seus conhecimentos, saberes e interpretações da realidade que vivenciam, do ambiente social, cultural, político dos sujeitos envolvidos.

O texto apresenta três subtópicos que discorrem sobre Educação em e para os Direitos Humanos, formação de professores e escolas que desenvolvem ações em espaços prisionais. Os resultados demonstram a necessidade de discussão acerca dos Direitos Humanos, em especial para a situação de escolas que desenvolvem suas ações em espaços prisionais ou Unidades de Medidas Socioeducativas.

2. EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A formação específica é um ramo da Educação Básica normatizada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL: 1996); diferente da formação continuada dos professores em atuação na rede regular porque se tratam de instauração de competências docentes específicas de professores que atuam em ambientes educacionais, salas de aula, dentro de Unidades Prisionais.

A população carcerária brasileira no primeiro semestre de 2017 era de 726.354 pessoas, representando um crescimento de 707% em relação ao total registrado no início da década de 1990, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Brasil – INFOPEN/2017 (2019, p. 7). No mesmo período o encarceramento feminino cresceu 698%; do total de mulheres presas, 62% estão encarceradas por crimes relacionados ao tráfico de drogas. (BRASIL, Infopen-mulheres 2017, p. 53). Registra-se superlotação dos estabelecimentos prisionais femininos, pois consta que, no Brasil, 42.355 mulheres estão presas, “aparecendo como o quarto país com maior população prisional feminina no mundo, considerando que os Estados Unidos apresentam 211.870 mulheres, China, 107.131 e, Rússia, 48.478, em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina.” (BRASIL Infopen-mulheres 2017, p. 13).

Entre os anos de 2020 e 2021, a população carcerária do Estado da Paraíba apresentou uma “redução de 4,5%, passando de 10.727 presos para 10.240. Mas, mesmo com o registro de queda no indiciador, a superlotação nos presídios do estado é de 44,2% ainda durante a pandemia de Covid-19, de acordo com dados

com base em informações oficiais dos 26 estados e do Distrito Federal”¹. Segundo Barbosa (2014, p. 8),

De acordo com o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen), de um universo de 8.756 presos e presas, na Paraíba, há 1.229 analfabetos, 1625 alfabetizados, 2469 possuem o ensino fundamental incompleto, 764 completaram o ensino fundamental, 419 possuem o nível médio incompleto, 263 concluíram o médio, 28 tem ensino superior incompleto, 18 possuem algum curso superior e não há quem tenha pós graduação. Estes números nos dão uma demonstração da situação educacional da população carcerária paraibana. 74,3% dos presos/as da Paraíba não tiveram acesso à educação básica. Apesar de serem dados de 2012, esta é uma realidade que certamente não foi alterada substancialmente.

Tais informações acerca do sistema carcerário no Brasil demonstram a urgência do avanço na promoção de políticas públicas que promovam os direitos humanos em condições de igualdade e justiça, partindo, por exemplo, da educação, da cidadania e, da visibilidade das minorias sociais, a exemplo das pessoas que vivem em privação de liberdade. Igualmente, da importância da formação contínua de educadores (professores e agentes penitenciários, por exemplo), assim como de ações de formação acadêmica docente que se pautem na visibilidade desses sujeitos.

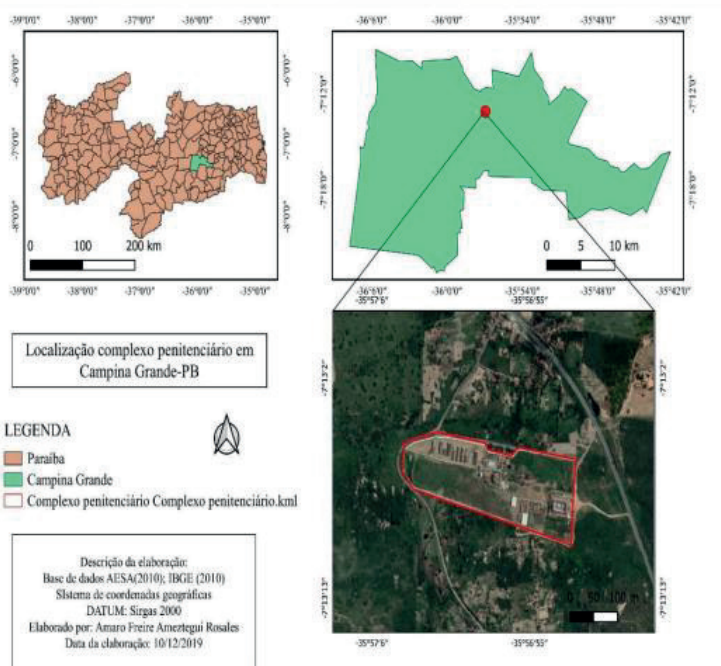
A expressão ‘formação específica dos professores que atuam com pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais’, é exposta no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Meta 9, Estratégia 9.8, que indica a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Ensinos Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando formação específica dos professores e implementação de Diretrizes Nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p. 68). Além disso, esta mesma formação volta a ser referida na Meta 10, Estratégia 10.10, quando afirma ser necessário “orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras” (BRASIL, 2014, p. 71).

1 População carcerária reduz, mas Paraíba ainda registra 44,2% de superlotação nos presídios. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/05/17/populacao-carceraria-reduza-mas-paraiba-ainda-registra-442percent-de-superlotacao-nos-presidios.ghtml>. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

Assim, este estudo pretende colaborar no fomento à reflexão que envolva a formação de professores da Educação Básica, os licenciandos acadêmicos de Geografia e das demais licenciaturas, dos professores de Ensino Superior, além da sociedade em geral, no sentido de fazer com que a universidade como ente público, responsável pela formação inicial de professores, assim como o ente público responsável pela educação formal nos espaços prisionais, atente-se para a formação específica de professores, tanto inicial como continuada.

Nos projetos de extensão ante mencionados procuramos enfatizar por meio das ações dos projetos denominadas de Oficinas pedagógicas, as quais têm o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as educadores/as, como se efetiva a educação na escola do Complexo Penitenciário do Serrotão (Figuras 01 e 02) e, discute as concepções e os documentos que regulamentam as políticas e os programas de Educação em e para os Direitos Humanos para pessoas privadas de liberdade, a partir do desenvolvimento de estudos, pesquisa e atividades de extensão.

Figura 1: Localização do Complexo Penitenciário do Serrotão.



Fonte: ROSALES, A.F.A. (2019).

Figura 2: Demonstração e Localização do Complexo Penitenciário do Serrotão em Campina Grande-PB.



Fonte: ROSALES, A.F.A. 2020.

De acordo com Rosales (2021, p. 57),

O Serrotão, localizado na cidade de Campina Grande (PB), é um complexo de estabelecimentos penitenciários para apenados em regime fechado, composto por três unidades: a Penitenciária Regional Padrão, a “Máxima” de Campina Grande, destinada para os sujeitos com prisões preventivas à espera de julgamento, que ainda não têm sentenças definidas ou que cabe recursos no processo penal; a Penitenciária Regional de Campina Grande Raymundo Asfora, destinada para detentos já sentenciado da ala masculina; e a Penitenciária Feminina de Campina Grande, único estabelecimento da cidade destinado a detenção da ala feminina, abriga as detentas sentenciadas e as que esperam por julgamento. (*Grifos nossos*).

Segundo Aguirre (s.d.), educar para os direitos humanos envolve as noções de alteridade, pluralidade e do significado e da importância do ser humano. Para o autor (*ib. id.* [s. p.]),

Educar para os direitos humanos quer dizer educar para saber que existem também “os outros”, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas etc.

Educar para os direitos humanos quer dizer aceitar a pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, educar na identidade, na semelhança fundamental que nos transforma a todos os irmãos. Quer dizer convencer-se de que o ser humano necessita da interação humana para desabrochar. Implica convencer-se de que tal educação não pode ser ministrada setorialmente ou a alguns grupos. A educação autêntica deverá ser integral em sua visão e global em seu método.

Educar para os direitos humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não tem sentido, é o de ser pessoa. A educação levará a pessoa a ser, superando as concepções de comportamento ligadas ao ter e poder, e estabelecendo condutas que garantam aqueles direitos e deveres em virtude dos quais, todo ser humano possa crescer em humanidade, ser mais, inclusive sem Ter mais. (grifos do autor).
(*Grifos do Autor*).

Conforme Brasil (2012, p. 12), dentre os objetivos da Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) pela construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana, destaca-se o reconhecimento de que “a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro”.

A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. Nesse horizonte, a finalidade da Educação em Direitos Humanos, conforme a Resolução N° 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL: 2012), a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em seu Art. 5º, “A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”. (In.: MALDONADO, 2004, p. 24). Tal objetivo orienta o planejamento e o desenvolvimento de diversas ações da Educação em Direitos Humanos, adequando-os às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados.

O reconhecimento dos Direitos Humanos (DH) e da necessidade da EDH na formação continuada de professores, assim como a formação acadêmica docente consubstancia a importância de melhor formar os sujeitos privados de liberdade, assim como tais aprendizagens aponta para a maior qualificação inicial e continuada docente para aqueles que trabalham na docência em Unidades Prisionais, ou mesmo que venham a desenvolver a docência nesses espaços.

Ao nos direcionarmos ao exercício da extensão, seguida da pesquisa, nos projetos propostos na EEEFM Paulo Freire, o fizemos por evidenciar a necessidade de nos inserirmos e consolidarmos uma ação extensionista, colaborativa na Educação em e para os Direitos Humanos, a qual possibilite o repensar o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e o Ensino Inter/transdisciplinar, contextualizando-o com a realidade dos sujeitos educandos, os quais comportam diferenças. Assim, consideramos a importância da transdisciplinaridade, sem perder de vista a necessidade da peculiaridade da EDH, bem como da necessidade da formação continuada de professor e, do maior reconhecimento dos saberes locais, das diversidades que caracterizam a região considerada, onde está a escola escolhida para realização dos projetos, por estar ancorada na educação para sujeitos privados de liberdade.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTER/ TRANSDISCIPLINARIDADE E DIFERENÇAS

A realização da extensão adveio do interesse em colaborar na formação continuada de professores, assim como à formação acadêmica docente em Geografia, tendo em vista que o ensino de Geografia, além de outras disciplinas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, também nos Anos Finais, onde se necessita de que hajam ações pautadas nos princípios da educação transformadora e do ensino inter/transdisciplinar. Particularmente, propomos a inter/transdisciplinaridade à leitura de mundo como ponto de partida para a autonomia, emancipação e libertação dos sujeitos, mesmo àqueles que estejam com seus corpos aprisionados, mas com suas mentes livres para a construção de transformação daquele espaço onde vivem, assim como de suas realidades.

Propomos a inter/transdisciplinaridade na formação de professores pautada na educação em e para os direitos humanos situando nessa formação, os sujeitos da prisão como aqueles que comportam diferenças marcadas pela exclusão social

e pelas distintas identidades. Tais diferenças se consubstanciam como importantes elementos a serem tratados na formação continuada de professores e, na questão curricular interligada as realidades dos educandos/reeducandos da prisão e, que também se ampare nos princípios do trabalho, já que parte desses educandos da EEEFM Paulo Freire são trabalhadores no espaço prisional.

Nem sempre, a escola promove a liberdade, como afirma Rubem Alves (2009: p. 29-32), ao afirmar que há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Nas palavras da Professora 1, a educação e a EEEFM Paulo Freire são importantes na medida em que há possibilidades de “_o professor abrir uma brecha da janela para que a galera possa ver o Sol”. Em seguida, o reeducando 2 complementa: “_eu gostaria que a escola fosse todo dia porque quando eu saio do pavilhão parece que eu estou solto”. Nesses termos, a EEEFM Paulo Freire se configura como escola com asas. Mas, o seu cotidiano pode revelar muitas outras interpretações e este estudo abre perspectivas para novas descobertas.

Assim, propomos, a partir da extensão, a liberdade e a autonomia, tendo o trabalho como princípio educativo e formativo (SAVIANI: 1994; 2007). Conforme o autor (2007, p. 154), o trabalho é:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas [...] a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Ao principiar a educação a partir do trabalho, enaltece-se a leitura de mundo dos sujeitos (FREIRE: 1995), a qual remete ao objeto de estudo da Geografia, de onde partimos. De acordo com Moreira (2007, p. 105):

A Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si, na escola e nas ideias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

Moreira (2007) também contribui lembrando a importância da análise das representações geográficas ao afirmá-las como sendo uma ideia. As ideias formariam o mundo e essas orientariam as práticas dos sujeitos, daí a importância e atenção que devem ser dadas a estas. Afirma ainda que as ideias não são uma invenção isenta, ao contrário, segundo o autor, seria o resultado da relação dos sujeitos com a realidade sensível que os cerca. Salienta que é muito importante ter consciência das representações diversas de mundo, pois, refletir sobre as nossas leituras do mundo; sobre os modos de organização e de produção individual e coletivos; reconhecer os distintos saberes e compreender o poder das ideias na transformação da sociedade (MOREIRA, 2007, p. 106).

Pensar o mundo dos sujeitos, o espaço geográfico a partir da educação é uma tarefa da escola. Em seu mais recente trabalho sobre os aspectos e o destino do pensamento geográfico, Moreira (2007, p. 105-118) dedica um capítulo do seu livro para refletir sobre o papel desempenhado pela escola na produção e no fazer geográfico. Segundo este autor, outrora ter-se-ia uma Geografia supostamente “com forma e sem conteúdo”, uma vez que cabia à mesma apenas empregar princípios lógicos como localização, distribuição, distância, extensão, etc.; como, segundo ele, há muito, esses princípios teriam sido abandonados, restou uma Geografia “com conteúdo e sem forma”, por essa razão, caberia um resgate do arcabouço teórico-metodológico da Geografia nos “ambientes que formam o mundo vivo da Geografia. E, a escola, sem dúvida é um deles” (MOREIRA, 2007, p.118). O autor (*ib. id.*) propõe uma reflexão crítica da escola para atender à tarefa maior que seria atualizar os princípios, categorias e conceitos da Geografia moldados ao tempo presente. Desta forma, igualmente a problemática vivenciada pela geografia, assim também as demais ciências, o que justifica o pensamento inter/transdisciplinar.

Ao procurar desenvolver a inter/transdisciplinaridade a partir da convivência com educandos de outros cursos de licenciaturas da UFCG, intencionamos a pluralidade que caracteriza a educação em e para os direitos humanos com vistas a possibilidade de melhor formar os professores partindo das dinâmicas prisionais, que são marcadas por estruturas arquitetônicas e práticas mortificantes (GOFFMAN, 2003), numa conjuntura de encarceramento em massa (GARLAND, 2010), ensejam um conjunto de reflexões sobre os sentidos educação para reeducandos que reconheça os mecanismos que pautam a pena privativa de liberdade, bem como sobre a relação entre as experiências subjetivas vivenciadas no cárcere e o retorno ao convívio social pleno.

A inter/transdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, sendo a prática interdisciplinar considerada oposta a qualquer homogeneização, sendo assim pensado neste Projeto como atividades e ações disciplinares e interdisciplinares com lógicas distintas. Portanto, almejamos o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (JANTSCH & BIANCHETTI, 2002) desenvolvida por uma coletividade, mas procurando também verificar o singular (KLEIN, 1990), buscando as distintas multidimensionalidades e manifestações.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade e suas relações com a cultura escolar incluem o pensamento de distintas disciplinas. Segundo Hilton Japiassú resumiu (1976, p. 75):

Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas o entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Consideramos as disciplinas escolares e culturas escolares, a percepção de dois movimentos em direções opostas, mas não excludentes: a tradição da organização escolar em disciplinas continua e se fortalece; e a acentuada tendência para simplificá-las e até mesmo reduzi-las em áreas. Tal visão nos remete, todavia, apenas a aspectos internos à escola, mais precisamente à organização dos “conteúdos” de ensino, às “metodologias” de ensino-aprendizagem, ao horário escolar, dentre outras.

Entendemos no âmbito da inter-transdisciplinaridade pensar a formação de professores a partir da Educação Em e Para os Direitos Humanos como ações necessárias e urgentes partindo de reflexões acerca das concepções de ressocialização, reintegração, reeducação e outras, sobretudo diante das sistemáticas violações à dignidade humana, verificadas no cotidiano carcerário e no sistema de internação, que minam a capacidade de os sujeitos aprisionados vivenciarem sua condição de sujeitos de direitos. Por isso, uma ação extensionista que trabalha a dimensão da formação continuada de educadores com vistas a discutir políticas públicas educacionais, cidadania e os direitos fundamentais e sociais, por meio de uma intervenção na escola junto aos educadores para, em sua atuação nas prisões e unidades de internação, possam consubstanciar oportunidades de aprendizados para os educadores e para os licenciandos, assim como indiretamente para os sujeitos encarcerados e os/as adolescentes interno/as, considerando que se trata de uma prática que acontece sob o código do respeito e responsabilidade, imprescindíveis para a troca de saberes que constitui o cerne da extensão universitária.

Refletir sobre a temática da formação de educadores em EDH se justifica pelas parcas competências instauradas nos setores que se dedicam a formação de professores, especialmente aos professores de Geografia, aos Pedagogos e demais licenciados durante o processo de formação, pois que a formação está intensamente orientada para educação básica em ambientes escolares. Segundo Silva (et. all: 2022, p. 297),

A educação prisional é um assunto de importância social, pois há cenário de crescimento de demanda educacional em prisões tendo em vista o aumento vertiginoso do encarceramento no Brasil e o não atendimento ao direito humano à educação e às práticas ressignificadoras visando à reinserção social dos sujeitos apenados.

Assim, pretendemos colaborar na construção de um olhar para a EDH, no que se refere à formação de professores (inicial e continuada) em uma dimensão específica de atuação profissional dos professores e licenciandos, assim como indiretamente, aos sujeitos privados de liberdade.

A EDH encontra amparo em marcos legais se destacando, no âmbito de resoluções e leis, as quais conformam a luta pelos direitos à educação para esses sujeitos, sendo a formação de professores um dos itens. Dentre os marcos legais podemos citar: Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL: 2012),

estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as).

A partir da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (BRASIL: 2012) temos:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Nossas pretensões na extensão se pauta nos itens do Art. 8º “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”. Igualmente, no Art. 9º “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL: 2012).

A escola do contexto prisional se constitui um espaço de possibilidades, no qual, a depender da abordagem educacional pode culminar na transformação

desses sujeitos. Conforme afirmou o reeducando 1 (2023), a escola é uma oportunidade que ele tem para a remissão de pena e, de refletir sobre a própria vida, pois ele está preso, mas sua mente é livre”. A extensão colaborativa na formação dos professores na proposta da EDH propõe esse repensar e a transformação da vida desses sujeitos, com o objetivo de ressocialização.

Assim, para além da educação formal, situamos a importância da extensão, sendo a proposta aqui discutida, a reflexão acerca da inter/transdisciplinaridade vista no processo educativo das pessoas privadas de liberdade, tendo na formação continuada de professores a ampliação do debate acerca da educação em e para os direitos humanos.

Embora o autor (ib. id.) afirme a responsabilidade da educação formal, na formação do sujeito, encontramos no espaço prisional um conjunto de informações que não corroboram com o cumprimento das políticas educacionais como um direito humano na vida dos sujeitos privados de liberdade. De acordo com Silva Júnior (2022, p. 83),

No caso específico da educação em prisões na Paraíba, por meio de dados publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional, algumas informações significativas podem ser destacadas. Entre os meses de janeiro e junho de 2021, conforme relatório INFOPEN de junho de 2021, no sistema prisional paraibano, havia um quantitativo total de 2.818 pessoas privadas de liberdade realizando alguma atividade educacional. Todavia, quando esse universo de pessoas é contraposto ao montante total da população carcerária da Paraíba, esse grupo de homens e mulheres realizando alguma atividade educacional representava, naquele momento, 22,34% do total das 12.612 pessoas privadas de liberdade contabilizadas no referido relatório. E mais, com base no mesmo relatório, em relação aos processos educativos formais e capacitações profissionais realizadas no sistema penitenciário paraibano, havia um quantitativo total de 490 pessoas privadas de liberdade sendo alfabetizadas, 1.016 pessoas cursando o ensino fundamental, 360 realizando o ensino médio e 18 pessoas vinculadas à educação superior. Além de outras 45 pessoas privadas de liberdade realizando cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula).

Portanto, apenas 22,34% das pessoas privadas de liberdade que acessam a educação em contexto de privação de liberdade. É privação de liberdade, mas não dos demais direitos humanos, a exemplo da educação. Mas, a gravidade e complexidade aumentam quando nos debruçamos sobre os resultados de acesso à

educação por parte das pessoas privadas de liberdade, na Paraíba, o que revela o descompasso em relação às políticas educacionais do País no intuito de universalização da educação. Conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) (2020), 92,02% sequer concluíram a Educação Básica.

Figura 3. Quantidade de pessoas presas por grau de instrução na Paraíba em dezembro de 2020.

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	10.905	92,02%
Ensino Médio Completo	828	6,98%
Ensino Superior Incompleto	76	0,64%
Ensino Superior Completo	40	0,33%
Ensino Acima do Superior Completo	1	0,008%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	11.850	100%

Fonte: DEPEN (2020). In.: Silva Júnior (2022, p. 77).

Na situação específica do Complexo Penitenciário de Campina Grande –PB, conforme informações do Agente Penitenciário da Unidade do Presídio Monte Santo, 94% das pessoas que se encontram aprisionadas não possuem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental completo², situação esta que, assim como a realidade paraibana, também se assemelha a realidade nacional (*ibidem*), contudo, superando esses dados no Estado da Paraíba (92,02%) e, no País que equivale a 87,05%.

Tais pesquisas revelam a necessidade de revisão acerca das políticas de universalização do ensino no Brasil, bem como do acesso e permanência no ambiente escolar, pois, a grande maioria dos sujeitos privados de liberdade não obteve sucesso na escola, sendo a prisão mais um espaço de negação, pois o universo de pessoas que estudam se revela muito inferior ao número de pessoas privadas de liberdade.

O Estado é ausente na promoção dos direitos humanos, a exemplo da educação, mas essa ausência remete a sua presencialidade se nos ativermos ao contexto do modo capitalista de produção e neste, a barbárie da produção da desigualdade

2 Informações concedidas em visita de campo com educandos da disciplina Geografia Cultural no período de setembro de 2022, na Unidade do Presídio Monte Santo, Campina Grande-PB, onde se encontra localizada uma sala de aula, um anexo, da EEEFM Paulo Freire.

social, sendo o Estado um aliado na mitigação das forças e ações necessárias a atenção ao direito humano à educação. As políticas educacionais são ineficazes e insuficientes para a universalização da educação, conforme se constata no levantamento nacional acerca do acesso a educação das pessoas privadas de liberdade, conforme visto na realidade do Estado da Paraíba, não sendo diferente na realidade brasileira.

Os dados estatísticos apresentados demonstram que, ao ser aprisionado um sujeito este sofre a punição pela pena que lhes é imputada, não sofre unicamente a privação da liberdade, uma vez que é privado quase sempre, do direito à educação, pois é um fato que se repete em suas vidas, as sucessivas privações e negações dos direitos humanos, dentre eles a escola na Educação Básica, e no momento da privação da liberdade, o direito a ser educado ou reeducado na prisão, pois que não há política educacional obrigatória a pessoas maiores de idade nessa condição, sendo restrito a um percentual mínimo, por conseguinte contraria a noção de prisão como espaço de ressocialização.

Os primeiros momentos na EEEFM Paulo Freire possibilitaram o conhecimento acerca da afetividade nas ações entre professores e educandos, na organização do trabalho pedagógico e na existência de um projeto de leitura pautado em obras literárias como *O Cortiço* (AZEVEDO: 1997), *A Cor Púrpura* (WALKER: 2016), *Crime e Castigo* (Dostoievski: 2004), *Capitães de Areia* (AMADO: 2009), *Vidas Secas* (RAMOS: 2009), e *Prisioneiras* (VARELLA: [s.d.]), cuja leitura promove a remissão pela leitura equivalente a quatro dias para cada livro lido e, respondida a atividade avaliativa (oral e escrita).

Assim como o projeto de leitura existente na Escola Paulo Freire, a nossa proposição de extensão, discutida neste trabalho pretende contribuir para a formação continuada de professores de modo que contribua para reorganização e execução dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da escola mencionada, por meio de oficinas pedagógicas baseadas nos princípios da Educação em e para os Direitos Humanos e a educação transformadora e, de propostas de metodologias e linguagens no Ensino Inter/transdisciplinar, buscando inserir práticas pedagógicas interdisciplinares, tendo como eixo curricular articulador do ensino, temas geradores pautados na educação para sujeitos em situação de privação de liberdade, no contexto prisional.

Os temas geradores, herdados da teoria educacional freireana, buscam extrair da realidade dos sujeitos que vivencia a experiência educativa, questões,

problemas elementos da vida, da cultura e da produção, no caso desse projeto os sujeitos privados de liberdades com mente livre e corpo aprisionado pelo Estado, para serem discutidos, problematizados e estudados à luz da troca de conhecimentos da experiência e da ciência, buscando construir sínteses que possibilitem um conhecimento sobre a realidade dos assentamentos, da realidade local, nacional e global, vislumbrando uma perspectiva de transformação social.

Os conteúdos propostos nas oficinas se desenvolvem a partir de Temas Geradores sugeridos pelos educadores participantes, buscando assim, uma perspectiva de currículo contextualizado no Ensino Inter/transdisciplinar com a realidade da comunidade escolar considerada. Segundo Freire (1980, p. 29), os temas geradores são assim definidos: "(...) os temas são a expressão da realidade, (...). O tema (...) permite "des-velar" a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens". Prossegue o autor (*ibidem*, p. 32) que "procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis".

Segundo o autor (*ibidem*, p. 32), "na medida em os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade". Desse modo, refletir sobre a condição humana e a situação de estar privado de liberdade, o faz estabelecer-se em correlação com a estrutura da sociedade regida por um modo de produção específico que produz desigualdades sociais, as quais corroboraram para a sua estadia no espaço prisional. A extensão e a educação formal são, pois, oportunidades para "Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la" (*ibidem*, p. 35).

Os temas geradores se inspiram nas palavras geradoras utilizadas na pedagogia de Paulo Freire. Eles devem refletir as preocupações da comunidade e captar os elementos de sua cultura. Na problematização busca-se a codificação e decodificação desses temas em busca dos significados sociais e políticos que possibilitem a tomada de consciência do mundo vivido e uma visão crítica como ponto de partida para a transformação do contexto vivido. Essa reflexão possibilita um movimento de ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto onde se identificam os limites e possibilidades das situações existenciais concretas, vislumbrando-se a necessidade de uma ação transformadora nas dimensões cultural,

política, social, com vistas à superação dos limites e obstáculos ao processo de resolução dos problemas que obstaculizam o desenvolvimento da hominização, da humanização, da libertação, da cidadania.

Contextualizar a realidade dos sujeitos a partir da leitura do espaço geográfico e, portanto, do reconhecimento de suas realidades, constitui-se o fim dos projetos em realização, especialmente por desvelarmos as nuances da relação entre o espaço prisional e o espaço escolar como espaços onde coabitam responsabilidades em torno das políticas públicas que atendam e garantam os direitos humanos dos sujeitos privados de liberdade.

O conhecimento desses direitos se torna indispensável aos sujeitos educadores da escola responsável pela educação escolar, em contexto prisional.

4. A EEEFM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO: DO APRISIONAMENTO À LIBERDADE DE PENSAR QUE TRANSFORMA

A escola em ambiente prisional revela distintos sujeitos com histórias de vida marcadas pela exclusão, punição e o mundo do crime. A escola recebe os corpos docilizados do ambiente prisional (FOUCAULT: 1979), e marcados pelas disputas territoriais dos limites impostos pelas facções presentes na prisão e fora dela.

Frequentar a escola, conforme assegurou o Agente 1 (2023), é condicionada algumas vezes pela autorização de “chefes de facções”, pois há limites impostos por esse seguimento (dentro e fora da prisão). Contudo, para alguns desses sujeitos, frequentar a escola se constitui uma das possibilidades, muitas vezes, realizada por estar no encarcerado no contexto prisional. Para os docentes, nossos contatos demonstraram o profissionalismo e a seriedade como realizam a docência numa escola peculiar: a EEEFM Paulo Freire, assim nomeada pela relevância do Patrono da Educação Brasileira, um dos educadores mais respeitados no mundo, especialmente no contexto da América Latina e Europa, por exemplo, mas que sua localização está exatamente no contexto da privação de liberdade.

Como pensar as ideias de Paulo Freire no contexto da escola da prisão? Como fazer educação e escola num espaço que remete a hostilidades e desumanizações, conforme reverbera no caso brasileiro, onde o sistema prisional é, quase sempre, demarcado pela superlotação, exclusão social, violências e desrespeito aos direitos humanos? O que significa a pena, a punição, o aprisionamento dos corpos? É a

prisão um espaço de punição ou ela tem o viés da ressocialização como prática dos direitos humanos? Como a escola pode colaborar no movimento de ressocializar e transformar a vida e o mundo desses sujeitos?

A prisão é o lugar da punição e, revela, no caso brasileiro, um espaço de múltiplas penalidades, ao invés do cumprimento de um de seus papéis fundamentais, o de se configurar como espaço de ressocialização, sendo essencialmente espaço de penalidades, de aprisionamento e disciplinamento de corpos (FOUCAULT: 1979).

A escola, assim como a prisão, por vezes, exercita papéis e funções adversas ao significado de educar e reeducar, respectivamente, ao passo em que a sua infraestrutura pode revelar o disciplinamento, o controle de corpos, a (in)visibilidade destes, a exemplo a estrutura panóptica de alguns espaços institucionais.

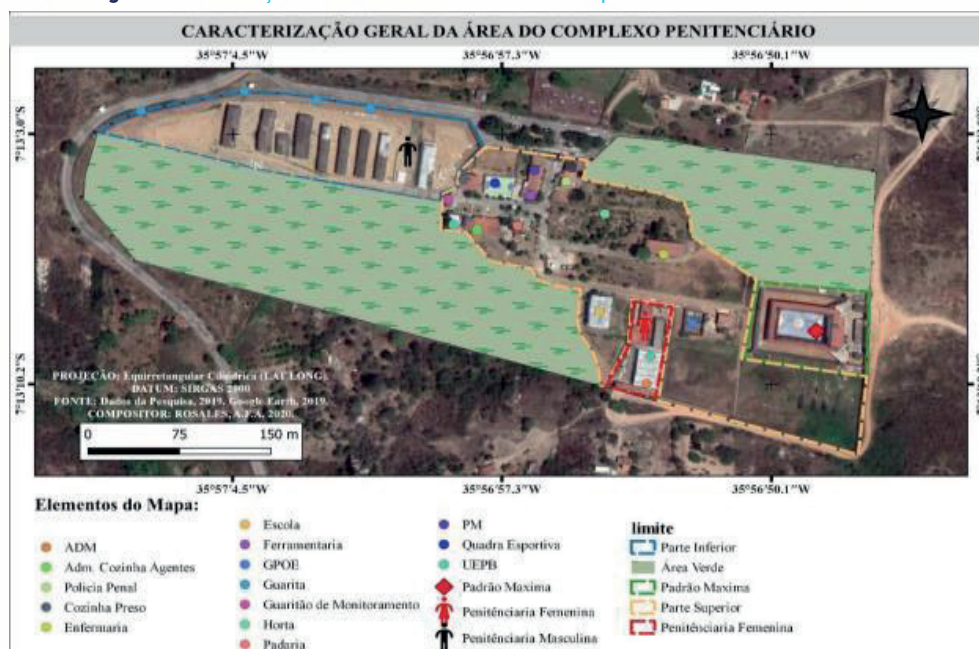
Segundo Cesar Segundo (2011: p. 34), "a prisão e sua arquitetura panóptica do século XIX, como se sabe, serviram de modelo para outras instituições como a escola, o manicômio, o orfanato, o hospital, a caserna e demais formas de disciplinar o corpo". Para o autor (*ib. id.*, apud FOUCAULT, 2003, p. 165-166),

Foucault (1979) foi fundamental para descortinar a prisão e elevar um tema sombrio aos domínios da História. Em "Vigiar e Punir", através de seu método genealógico, busca os começos da mudança do discurso sobre a prisão e a punição, no contexto da emergência do capitalismo. O Panóptico de Bentham é a figura dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior e permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar [...]. O dispositivo panóptico organiza unidades especiais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar do vigia captam melhor que a sombra.

A EEEFM Paulo Freire situa-se no interior do Complexo Penitenciário do Serrotão (Figura 3), ocupando o espaço de um galpão, no qual contém cerca de 5 salas de aulas, uma cozinha, banheiros com acessibilidade, uma sala de biblioteca, sala de professores, e um espaço de circulação. A primeira sala de aula, à

direita, contém computadores e serve para distintos fins educativos, dentre eles, a Educação à Distância (EaD). No primeiro momento em que adentramos ao espaço escolar pudemos nos encontrar com três reeducandos que realizam o Ensino Superior na modalidade EaD.

Figura 3: Localização da EEEFM Paulo Freire no Complexo Penitenciário do Serrotão.



Fonte: ROSALES, A.F.A. 2020

A EEEFM Paulo Freire (Figura 4) possui múltipla territorialização, pois se distribui em distintos espaços prisionais, sendo uma sala de aula na ala feminina desse mesmo Presídio do Serrotão, uma sala de aula na Penitenciária Máxima, uma sala de aula no Presídio Monte Santo e, uma sala de aula no Presídio situado na cidade de Soledade-PB. De acordo com o Agente 01, o Complexo Penitenciário do Serrotão tem capacidade para aproximadamente 1000 apenados, e a EEEFM Paulo Freire atende até 60 educandos. No total, a Escola atende até 190 reeducandos(as) nas cinco unidades (sede e salas de anexos) atendendo seis ciclos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Alfabetização ao 3º Ano do Ensino Médio. Na atualidade atende até 60 reeducandos.

Figura 4: EEEFM Paulo Freire. Vista frontal.



Fonte: Arquivo EEEFM Paulo Freire: 2023.

Nessa Escola os reeducandos permanecem com normas disciplinares após chegarem agrupados em duplas, algemados, no acesso entre o pavilhão, onde ficam as celas e, o interior da escola. Ao chegarem, as algemas são retiradas e seguem para as suas salas de aulas em posição de disciplina e controle com a cabeça abaixada e as mãos para trás. Os Agentes Penitenciários permanecem no espaço de circulação e, em sala de aula ficam reeducandos e professores em realização das atividades educacionais. Necessitando ir ao banheiro o reeducando solicita autorização e segue até ao recinto em posição de disciplinamento, retornando à sala de aula após a satisfação de suas necessidades fisiológicas.

A biblioteca possui um acervo bastante diversificado contendo cerca de 60 volumes de cada obra do projeto de remissão por leitura, as quais foram mencionadas anteriormente. À esquerda do galpão está projetada a construção de uma horta suspensa para alimentação dos apenados, bem como servir de aprendizagens por meio do trabalho como princípio educativo, mas também como formação desses sujeitos e pela remissão de pena pelo trabalho. Segundo Rosales (2021, p. 53),

[...] os 'homens presos', assim qualificados como detentos que trilham o caminho da ressocialização por meio do trabalho prisional e da educação

via escola penitenciária, projetam na sua experiência do cárcere um novo horizonte para sua vida, sendo a superação das dificuldades do estigma de um regime penal, conciliado a uma vida diferente do lado de fora dos muros da penitenciária o principal objetivo deste preso.

Cada ação educativa no espaço prisional se constitui uma possibilidade a mais de intervenção para que a prisão seja principalmente, um espaço de ressocialização. Segundo Rosales (2021, p. 55),

A educação é o instrumento a ser posto em prática em uma instituição que tem como papel transformar indivíduos na construção de um novo horizonte na vida dos apenados, mas quando se trata do Serroton nem todos os gestores desse estabelecimento prisional pensam da mesma forma. Contraditoriamente, mesmo contando com a estrutura da escola Paulo Freire a disposição do presídio, contendo salas de aula em boas condições, biblioteca, cozinha para o preparo das refeições de todos os alunos nos horários de aula, e até retroprojetor como instrumento de auxílio das intervenções didático pedagógicas, os números relacionados à formação e alfabetização dos presos são irrisórios.

A escola se constitui como espaço de resistência ou de conformação à estrutura que determina as políticas educacionais, seja interna ou externamente por ocasião dos Organismos Multilaterais. Conforme Rosales (2021, p. 62-63),

[...] destaca-se neste lugar (na EEEFM Paulo Freire), o coletivo de detentos que trabalha em prol do funcionamento da escola penitenciária. Este tipo de trabalho não necessariamente está direcionado na confecção de um produto, mas tem como atividade central a manutenção deste espaço. O trabalho desenvolvido na escola está relacionado diretamente aos serviços gerais de limpeza e conservação do recinto, mas não se circunscreve a este papel. Os trabalhadores direcionados a este estabelecimento tem a responsabilidade da abertura e fechamento da instituição de acordo com os horários previstos pela administração, como também, são responsáveis pela alimentação de outros apenados durante as atividades escolares e dos seus respectivos profissionais em exercício.

Este tipo de prática por meio do trabalho remete às formas como os colaboradores exercem o poder sobre os outros apenados que frequentam a escola, mesmo sendo disciplinas postas pela administração penitenciária, aqueles que cumprem papéis de coordenar o estabelecimento impõe no cotidiano das atividades as disciplinas a serem seguidas. Assim, para continuidade dos detentos que visam as atividades na escola, é

necessário agir em conformidade com as normas postas por quem é hierarquicamente superior no estabelecimento.

CONSIDERAÇÕES

Com as atividades de extensão em andamento esperamos contribuir no processo formativo continuado dos educadores, sendo formados continuamente os 22 educadores, 01 bolsista e 02 voluntários, e, indiretamente os 144 reeducandos em situação de privação de liberdade. Espera-se contribuir para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (BP) da Escola, o planejamento de ensino de modo que os conteúdos sejam voltados à realidade imediata e local dos reeducandos, desenvolver atividades que incentivem a inclusão dos princípios da Educação em e para os Direitos Humanos, da Educação transformadora e do Ensino Inter/transdisciplinar.

Igualmente, promover a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos, incentivo à participação dos alunos licenciandos; incentivo aos professores da educação Básica quanto uma postura democrática e participativa, incentivo à prática de ação e avaliação contínua e participativa pautada nas realidades dos sujeitos privados de liberdade e, no ensino inter/transdisciplinar para a promoção da construção do conhecimento dos saberes e, ampliação da capacidade dos processos de promoção do ensino-aprendizagem contribuindo para que os reeducandos sejam atendidos com a educação partindo dos princípios legais e, do trabalho como princípio educativo, no processo de ressocialização desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 29-32

AGUIRRE, L.P. (s/d). **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. Posfácio de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras: 2009.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRADE, J. B.; CARVALHO, A. O.; REGO, C. A. R. M.; DIAS, C. W. S.; CHAGAS, L. C.; ROCHA, S. F.; MARINHO, T. R. S.; BRITO, D. R. B. Distribuição espacial e temporal da cobertura vegetal e uso do solo do município de Anapurus - Ma. In: **Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, 16. (SBSR), 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2023.

CÉSAR SEGUNDO, Breno Wanderley. **Os sentidos do aprisionamento na contemporaneidade: um estudo de caso no Presídio do Serrotão em Campina Grande-PB**. João Pessoa : [s.n.], 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ªed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

CORRÊA, Mariza. **As Ilusões da liberdade: a escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil**. 1982. 1v. Tese (Doutorado) Curso de Antropologia, Departamento de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1982.

DOSTOIEVSKI, Fiodor Mikhailovitch. Crime e Castigo. 2004. Data Publicação Original: 1866.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 15ª ed, Petrópolis: Vozes. 2009.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. Posfácio de Hermenegildo Bastos. – 120ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2013.

ROSALLES, Amaro Freire Ameztegui. **As territorialidades da população carcerária do complexo penitenciário do Serrotão em Campina Grande-PB**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, do Centro De Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN: 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias. In. FERRETI, C. J. *et. al.* (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº34, jan./abril de 2007, [pp. 152-65].

SILVA, Vanderlan Francisco da. **Conflitos e violência no universo penitenciário brasileiro**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SILVERMAN, B. W. **Density Estimation for Statistics and Data Analysis**. Nova York: Chapman and Hall, 1986.

SOUZA, Marcelo Lopes de (1995): O território: Sobre Espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de et al. (orgs): **Geografia Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SILVA JUNIOR, Edvaldo Ferreira da. **Desenvolvimento humano e reintegração social: reflexões sobre a educação em prisões na Paraíba**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de (2013): **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3º ed. – Rio De Janeiro: Bertrand Brasil.

VARELLA, Drauzio. Prisioneiras. Companhia das Letras, [s.d.].

WALKER, Alice. A Cor Púrpura. Tradução Betúlia Machado, Maria José Silveira e Peg Bodelson. 10ª Edição. **Editora**: José Olympio, Rio de Janeiro: 2016.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.006

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS: APLICABILIDADE E LIMITES

SHEILA ALVES DE ARAÚJO

Professora da Educação Básica no Município de Belém (SEMEC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Educacional. sheila_araujofns@yahoo.com.br;

LUANA COSTA VIANA MONTÃO

Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Fisioterapia e Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior, Reabilitação em Neurologia, Pesquisadora dos grupos de pesquisa GPERUAZ, GEDAM e Motirô, luana.viana@ufra.edu.br;

RESUMO

Nas comunidades indígenas cada espaço é escola, pois toda e qualquer atividade é incorporada à Educação, desde as brincadeiras infantis até as atividades realizadas pelos por homens e mulheres. No Brasil, a Educação Escolar Indígena vem se consolidando nas políticas educacionais concomitantemente à organização coletiva desses povos, que busca a prática de uma política multicultural à medida que fomenta uma educação escolar bilíngue e diferenciada. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre os limites e aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos, no que diz respeito ao campo educacional indígena no Brasil. Para tanto, o estudo adotou a pesquisa bibliográfica embasadas em documentos, com ênfase no Plano Nacional da educação escolar indígena (PNEEI). Os dados analisados permitiram verificar que a adoção de uma política educacional multicultural nos remete a problemática da universalização defendida pelos Direitos Humanos, não relativizando as particularidades culturais de cada povo da sociedade global, a exemplo dos povos indígenas. A escola pensada dentro de uma perspectiva universal pode reproduzir o discurso colonialista de integração à sociedade nacional bem como reforçar a visão de barbárie dos povos indígenas, pois uma educação enviesada pelos “Direitos humanos” universais não permite a expressão relativa de valores éticos e morais no processo educativo indígena. Ao mesmo tempo em que a Declaração dos Direitos Humanos defende o acesso à

educação, à participação política, entre outras coisas, o seu caráter universal pode tornar-se extremamente dogmático e minimamente relativista. A participação das lideranças indígenas na formulação de políticas educacionais torna-se imprescindível para a garantia de uma educação que valorize a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação indígena, Direitos Humanos, Multiculturalismo

INTRODUÇÃO

A relação entre índio e Estado Nacional sempre foi tensa no que diz respeito ao antagonismo de interesses de duas sociedades distintas dentro de um mesmo território. Logo, a educação escolar indígena não deixa de ser mais uma forma do Estado brasileiro legitimar seu interesse e dos povos indígenas lutarem por uma participação maior dentro da sociedade brasileira. A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada, o que lhe confere um grau de liberdade para organizar seus currículos, administrar seus horários e com possibilidade de organização bilíngue, com direito à alfabetização na língua etc.

Neste contexto, o estudo procurou realizar uma breve abordagem das características deste processo de contato entre o índio e o colonizador. Deste modo, se fez necessária a reflexão sobre: o Período Colonial que buscou realizar a catequese indígena; o Período Imperial que almejou reafirmar a política de integração do índio à sociedade nacional; a Fase Republicana, com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e o surgimento de inúmeras organizações indígenas que irão buscar uma maior participação nos processos de construção e implementação de políticas públicas, a exemplo das relacionadas à educação.

Tal evolução traz à voga o princípio da universalidade dos Direitos Humanos frente à diversidade cultural dos povos indígenas que pode representar um retrocesso ao contribuir para a representação de que o indígena seja um selvagem que precisa ser “catequizado” pelos novos jesuítas: os “brancos defensores” dos direitos humanos.

Neste sentido, vale ressaltar os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCNs) que apresentam os Direitos Humanos como eixo obrigatório e essencial para a transversalização no processo educativo. Discute-se a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real.

Neste processo, a referida abordagem nos remete à questão curricular da educação escolar indígena que demanda alguma forma de articulação e participação

1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal brasileiro para orientar a educação no país. O objetivo principal dos PCNs é auxiliar os educadores na elaboração dos currículos escolares em todo o país. Eles foram criados em 1997 e são divididos por disciplina. Eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

indígena seja ela de forma direta ou indireta de lideranças e professores indígenas na construção de políticas educacionais.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre os limites e aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos, no que diz respeito ao campo educacional indígena no Brasil. Assim, esse artigo não pretende esgotar a discussão acerca do tema proposto, mas apenas iniciar uma reflexão sobre os limites e aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos, no que diz respeito ao campo educacional indígena e aos valores morais que devem ser, de certa forma, relativizados.

Desta forma, o presente artigo está organizado em 4 itens: no primeiro item intitulado Metodologia descrevemos o percurso metodológico da referida pesquisa; no segundo item intitulado Resultados e discussão abordou-se as Políticas Educacionais Indigenistas e sua aplicabilidade nos Direitos Humanos Universais como tema transversal, bem como a participação indígena na formulação de Políticas Educacionais e a discussão e análise culminou com as considerações finais da referida pesquisa, que visa alcançar objetivos que são de extrema importância e servem de auxílio na busca de um novo caminho para a educação escolar indígena.

METODOLOGIA

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa fundamenta-se através de uma pesquisa bibliográfica e documental alicerçada em livros, artigos científicos e sites governamentais e documentos como o Plano Nacional da educação escolar indígena (PNEEI), A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Luna (1997, p. 20), o objetivo da pesquisa bibliográfica é constar a situação real da área de pesquisa, conhecer o que se sabe até hoje, quais as falhas já constatadas e quais os principais obstáculos teóricos e/ou metodológicos.

Já a pesquisa documental segundo Gil (2002, p.62-3), apresenta algumas vantagens por ser "fonte rica e estável de dados": não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, a escolha pela metodologia em questão se deu pelo fato de ajudar a identificar o que já foi feito em relação a temática escolhida e o que ainda precisa ser explorado e a partir disso obter informações relevantes sobre o tópico de pesquisa, incluindo as principais teorias, conceitos e práticas.

No que tange ao estudo, a pesquisa bibliográfica trouxe à tona a temática indígena inserida nas descrições dos Direitos Humanos na Educação Escolar Indígena e focado na elaboração do Plano Nacional de Educação. De acordo com Benevides (2003), a educação em direitos humanos não se trata apenas da transferência de conhecimentos, mas está voltada para uma mudança cultural, baseando-se na transferência e construção de valores através de uma educação permanente, continuada e global. Trata-se de uma formação baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, levando em consideração a singularidade, língua, identidade, ancestralidade e sabedoria dos povos indígenas, pois entende-se que a educação é premissa para a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDIGENISTAS

A história da educação escolar entre os povos indígenas do Brasil pode ser dividida em quatro fases de acordo com Ferreira (2001). A primeira inicia-se no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos dos missionários jesuítas. O segundo é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e a articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistic) e outras missões religiosas.

A terceira fase vai do fim dos anos 1960 até o fim dos anos 1970, com o surgimento de organizações não-governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena.

A quarta fase ocorre a partir dos anos de 1980, em que os indígenas passam a reivindicar a autogestão dos processos de educação formal e começam a debater a política de escolarização e exigem o direito à educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeitasse as particularidades e as diferenças entre os povos.

De acordo com o documento oficial de Educação Escolar Indígena “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” é expresso que:

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção de igualdade étnica, cultural e lingüística. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 2005, p. 31)

Frente a esse quadro de evolução das políticas educacionais indigenistas, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos² (1998) que se propõe universal, excluindo as especificidades das minorias indígenas. Mas como isto está relacionado à educação escolar indígena? Primeiramente deve-se atentar que o desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado no sentido de atender às especificidades desses povos, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos. Diante disso, a educação indígena não pode ser reduzida à questão do atendimento escolar por meio de programas de inclusão social, ainda que legítimos.

A busca pelo respeito à diferença, contesta a universalidade de valores proposta pela Declaração Universal dos Direitos dos Humanos. Dessa forma, a necessidade de um relativismo cultural se impõe, até mesmo, como uma via de fazer valer os direitos individuais e coletivos. A educação, portanto, exerceria um papel de mediadora do processo de unificação cultural, como tem sido ao longo da história do contato dos indígenas com o colonizador. Daí as mobilizações de organizações indígenas e a necessidade do Estado brasileiro em tentar construir um currículo escolar de acordo com a especificidade das etnias indígenas existentes no território brasileiro. Sobre a origem da escola indígena, Silva (1995, pp. 9-10) comentou:

[...] embora tão antiga quanto a colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas

2 A **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)** foi adotada em 10 de Dezembro de 1948 através da **Organização das Nações Unidas (ONU)**, sendo essencial para a proteção dos direitos de todos os seres humanos e promovendo o respeito universal.

passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma “revolução pedagógica”, há cerca de parcos vinte anos. (...) Nas aldeias e nas áreas indígenas, é também na década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. (...) Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado.

Dessa forma, inúmeras ações governamentais foram executadas, na tentativa de colocar em prática uma educação multicultural defendida pelos indígenas. Em 1991 foi atribuída ao MEC a responsabilidade pela política de educação escolar indígena, embora a FUNAI continuasse com muitas ações. O Decreto presidencial nº 26 de 1991 atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidade de ensino. (BRASIL, 1991)

De acordo com o Decreto citado:

Art. 1º - Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI (BRASIL, 1991).

O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC³. Segundo Grupioni (1995),

[...] a passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e de encontro a propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores

3 Os princípios adotados hoje pelo MEC estão consubstanciados nos seguintes documentos principais: Lei de Diretrizes e Bases - 9394, 20/12/1996; Lei 9424/96, (FUNDEF) Resolução CEB n.3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências .

indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área (p.23)

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nacional), de nº 9.394 de 1996, complementa a normatização da educação emanada da Constituição de 1988. Na LDB-96, em seu Título VII- "Das disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a educação escolar indígena é abordada nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996)

Em face deste contexto observa-se que apoiada no eixo legal o Estado Brasileiro desenvolve projetos como: a formação de professores indígenas, programas como Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas, abrangendo a área educacional, como a capacitação de professores, distribuição de material

didático, entre outras; o Programa Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas, que busca a capacitação de docentes em exercício nas classes de educação indígena, a produção e/ou impressão de material didático específico para professores e alunos da educação indígena e construção, ampliação e reforma de instalações escolares, entre outros.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e de Territórios Etnoeducacionais (2002) são instrumentos necessários para o reconhecimento de uma educação específica, diminuindo a distância entre o discurso e a prática. Esses instrumentos possibilitaram a incorporação de indígenas no seu processo de implementação, tanto lideranças, quanto professores de diversas etnias, pois a própria Constituição Federal e a LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares, como um calendário próprio, o desenvolvimento dos conteúdos escolares, entre outros. (BRASIL, 2002)

A APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL

Uma das principais oposições à Declaração dos Direitos Humanos refere-se ao seu caráter universal, pois refletiria os valores de uma sociedade global oriundos de uma perspectiva ocidental e eurocêntrica, não contemplando as especificidades dos diversos povos.

Desta forma, a adoção de uma política educacional multicultural responderia à essa problemática, pois levaria em consideração a cosmovisão e a cultura de povos minoritários como os povos indígenas. A escola pensada dentro de uma perspectiva universal poderia reproduzir o discurso colonialista de integração à sociedade nacional bem como reforçar a visão de barbárie dos povos indígenas, pois uma educação enviesada pelos “Direitos humanos” universais não permite a expressão relativa de valores éticos e morais no processo educativo indígena, como observa-se a preocupação no discurso de Marcos Terena (1998), coordenador geral dos direitos indígenas da FUNAI:

Sempre fomos considerados incapazes de agir e defendermo-nos, como dito anteriormente, com a mesma justificativa de sermos considerados selvagens, preguiçosos e improdutivos, isto, agora compreendemos, para justificar ações paternalistas, assistencialistas, em nome da proteção, e quem sabe até mesmo em nome dos direitos humanos.

É a “Dignidade inerente” a todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade, o eixo filosófico da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que também está baseada da ideia kantiana de que ideais morais levam a obrigações para lutar por sua realização, sendo o real imoral um desafio para o ideal ético, mas não uma refutação deste. A ideia de direito cosmopolita, não seria um absurdo na visão de Immanuel Kant de “Comunidade internacional” que seria interdependente em termos de cooperação, mas tão diversificada em termos culturais. Tal pensamento provoca a necessidade de uma ordem normativa comum, sendo um eixo fundamental representado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que deveria, nesta perspectiva, ser vista como uma proposta harmonizada para um código legal moral da comunidade internacional. (Kant, 2008)

Neste sentido a doutrina dos direitos humanos, mesmo revestindo-se de um caráter laico, seria uma moralidade com padrões mínimos para todos que façam parte desta comunidade internacional. É exatamente neste ponto que as objeções aos direitos humanos ficam mais acirradas, pois numa leitura mais relativista, entende-se que os direitos estão estritamente relacionados ao sistema político, econômico, social e cultural vigente numa determinada sociedade, possuindo, cada uma, seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais.

É inegável o fato das instituições culturais e valores variarem na história e que continuarão a se transformar, porém, segundo Jack Donnely (1993):

Não é difícil constatar que os direitos humanos, apesar da relatividade cultural, são hoje essencialmente universais, requerendo evidentemente ajustes para poderem levar em conta a diversidade cultural.

É possível, portanto, fomentar princípios universais de garantia da dignidade humana com os valores culturais relativos às diversas culturas. Nesse sentido, a proposta de educação em direitos humanos passa pela lógica de produção curricular tendo os direitos humanos como tema transversal na educação escolar indígena.

OS DIREITOS HUMANOS COMO TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Todo processo educativo é transversalizado por valores e princípios de cada sociedade onde ele é desenvolvido. Ao refletir sobre a educação escolar indígena, percebe-se a não observância das especificidades culturais e cosmológicas das

diversas etnias, visto que as políticas educacionais são, na maioria das vezes, externas pedagogicamente, mas principalmente trazem no bojo os valores da cosmovisão do “homem branco” expressos, por exemplo, em instrumentos políticos e jurídicos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De acordo com Maria Victoria Benevides (2003, p.1), a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos fundamentais: primeiro, é uma “educação de natureza permanente, continuada e global”. Segundo, é uma educação voltada para a mudança, e terceiro, como diz a própria autora é uma “inculcação” de valores, para atingir mentes e corações e não apenas uma educação instrutiva, ou seja, uma mera transmissão de conhecimentos. Ela também destaca que:

Quando falamos em cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão tradicional de cultura como conservação: dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, quando falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, estamos enfatizando, sobretudo no caso brasileiro, uma necessidade radical de mudança. Assim, falamos em cultura nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”. (Benevides, 2003, p.1)

É esse tipo de perspectiva que provocou o governo brasileiro a inserir os direitos humanos como elemento obrigatório dos eixos transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). É na transversalidade, elemento inevitável no processo educativo, que devem ser fomentadas discussões que potencializem a igualdade e a paz entre os homens. Tal elemento será desenvolvido de diferentes formas não somente nos materiais didáticos, mas principalmente através da postura do educador que influencia os alunos a partir de seu comportamento e valores.

Surge, então, um problema na educação escolar indígena, pois os materiais didáticos acabam por fomentar um tipo de sistema de valores universais e os professores ou não são indígenas ou são indígenas formados em ambientes educacionais não indígenas e que acabam por assimilar valores diferentes de sua própria cultura.

PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Educação Escolar Indígena vem se consolidando nas políticas educacionais brasileiras concomitantemente à organização coletiva desses povos, que busca a prática de uma política multicultural à medida que fomenta uma educação escolar bilíngue e diferenciada.

A presença cada vez maior de lideranças indígenas no cenário político nacional e internacional demonstra o desejo desses povos em afirmar sua identidade, suas crenças, suas tradições, buscando o reconhecimento da diferença e do pluralismo apoiado por declarações e convenções internacionais que buscam coibir o preconceito e a discriminação contra grupos específicos.

Por volta da década de 70, inúmeros setores da sociedade brasileira, juntamente com os movimentos indígenas que começam a surgir nesse período, passam a se integrar para contestarem a proposta integracionista do Estado, estabelecendo uma articulação política entre índios e não-índios que exigia mudanças e que culminou em projetos alternativos de educação escolar indígena. No mesmo período a União Nacional Das Nações Indígenas (UNI) - proporcionou o surgimento de inúmeras organizações indígenas, entre elas o movimento de professores indígenas, possibilitando encontros que discutiam questões relacionadas à educação indígena, como o "Encontro de professores indígenas". Surge, assim, uma tentativa

de participação ativa no processo de formulação e implementação de política educacional indígenista (Grupioni, 1995).

Faz-se, portanto, necessária a criação de espaços políticos dentro das diversas arenas para que os indígenas possam participar da formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para as diversas etnias indígenas, neste caso, em especial as políticas educacionais que envolvem propostas curriculares, formação de professores indígenas, dentre outras questões.

Apesar das dificuldades de ter uma escola de qualidade, os indígenas estão encontrando na educação formal um meio de buscar uma representação futura. De acordo com Bobbio (1992, p.18) "O elenco dos direitos se modificou e continua a se modificar, com mudanças das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para realização dos mesmos, das transformações técnicas...". As necessidades e reivindicações dos indígenas agora são outras. A educação torna-se um instrumento de entender o mundo do colonizador e, assim, melhor forma de se articular diante das arenas políticas, com a função também de formar uma nova geração de militantes e líderes, produtos do acesso à educação formal conquistada por esse mesmo movimento.

O movimento indígena se caracteriza também com o uma forma de instrumentalização da identidade e da diferença, da exaltação dos valores comunitários, de direito à diferença, da rejeição à marginalização e à dominação. Esses são os pilares desse movimento. É a necessidade da defesa de um interesse coletivo e particular. Daí a importância de uma institucionalização do movimento indígena, da mediação entre o local e o nacional.

Segundo Bobbio (2000) há três tipos de participação política:

Há pelo menos três formas ou níveis de Participação política que merecem ser brevemente esclarecidos. A primeira forma, que poderíamos designar com o termo de **presença**, é a forma menos intensa e mais marginal de Participação política; trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, etc, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda forma poderíamos designá-la com o termo de **ativação**: aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. O termo **participação**, tomado em sentido estrito, poderia ser reservado, finalmente, para

situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. (p.888)

Desta forma, os novos movimentos estabelecem regras e parâmetros, assumindo novas formas e institucionalidade, criando uma cultura política em que se valoriza a ação coletiva, a construção de identidade, a criação e a efetivação de direitos, enfrentamento dos problemas cotidianos, entre outras ações que buscam uma forma de sair da apatia política. Por isso a participação pode ser entendida também como uma forma de controle social e político, com a possibilidade de orientar a ação pública e para que ela se efetive é necessário estar inserido na sociedade civil.

Neste sentido, o surgimento do movimento indígena pode ser considerado uma nova cadeia de participação que busca garantir o controle social das políticas de educação escolar indígena, tanto no âmbito do MEC, quanto no dos Estados e dos municípios. Uma das conquistas desse movimento é a consolidação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) no âmbito do Ministério da Educação, que incentivou a criação de instâncias gestoras nas secretarias de educação estaduais para cuidar das escolas e da formação dos professores indígenas.

A criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena abriu portas para que o respeito as culturas, as diferenças, as crenças, a língua materna indígena, aos seus valores, saberes e conhecimentos tradicionais, fossem também amparado por lei desde a criação do art.231 da Constituição de 1988, passando pelo parecer do Currículo Nacional Escolar (CNE) n.14 de 9 setembro 1999, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar indígena (DCNEEI), o Plano Nacional de Educação (PNE) , abrangendo o Decreto nº 6.861/2009 com a proposta da divisão dos territórios etnoeducacionais, que afirma em seu art. 3º “a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas”, intitulando a cultura indígena como patrimônio da nação brasileira, o que faz com que todo o sistema de educação se reorganize para garantir a permanência do respeito as especificidades, sendo esse um direito humano. (Guimarães, 2006)

As discussões acerca dos territórios etnoeducacionais possibilitam a participação política dos indígenas no que diz respeito ao processo de construção e implementação de políticas educacionais. Com a realização das conferências a nível regional, local e nacional em vários estados brasileiros, busca-se uma representação satisfatória das diversas etnias existentes no território brasileiro, levando em consideração suas relações culturais, lingüísticas e sócio - políticas.

Portanto, com uma educação de qualidade, a cultura se perpetua, e o acesso à novos saberes bem como, ao uso da tecnologia, permitem a população indígena a integração na sociedade nacional, participando de forma cidadã de conquistas e garantia de direitos. Ao construir uma retrospectiva desde o Brasil Colônia aos dias atuais, observa-se uma evolução em relação as conquistas de direitos básicos aos índios brasileiros, que através de muita luta, protagonizaram a elaboração de políticas de reconhecimento e valorização de sua diversidade social, do pluralismo linguístico e cultural, dando valor a suas comunidades que conduzem os processos educacionais conforme suas particularidades. Contudo, adaptar políticas e propostas já existentes não é o correto, é preciso:

[...] inovação na educação brasileira e sua implementação como política de garantia de direitos exige a formulação de políticas, programas e ações específicas e o exercício de uma gestão flexível e conhecedora das peculiaridades de cada povo indígena. Para isso, é fundamental o exercício de um diálogo verdadeiramente intercultural, em que os representantes indígenas tenham voz para expressar suas perspectivas e concepções sobre a educação escolar, e os gestores públicos se disponham a não mais adaptar programas já existentes, mas a promover políticas e programas que valorizam e mantêm a diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo o que está disposto no Artigo 206, da Constituição Federal, que define entre os princípios norteadores do ensino “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino”, tornando possível experiências educativas variadas quando o foco é o contexto sociocultural dos educandos e as perspectivas de suas comunidades indígenas com relação à escola. (Guimarães, 2006, p.22)

Com base no exposto, uma possível solução de melhoria da educação escolar indígena é o Plano Nacional da Educação Escolar Indígena (PNEEI). Apesar de várias discussões, ele tomou forma a partir das duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizadas nos anos de 2016 em Luziânia (GO), e em Brasília (DF) em março de 2018. Antes da conferência nacional líderes de comunidades e representantes das etnias indígenas, reuniram-se em conferências regionais e estaduais para debater e estabelecer as principais necessidades educacionais de cada comunidade dialogando sobre a concretude de novas políticas educacionais que ratificam uma educação diferenciada à população indígena. (Guimarães, 2006)

Essas conferências, tal como a elaboração do PNEEI foram realizados em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários

de Educação, (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fundação Nacional de Assistência Indígena (FUNAI) e Secretarias de Educação. Toda essa mobilização em benefício da melhoria da educação e garantia de direitos indígenas torna-se um marco histórico e temporal dessa população, pois a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) está sendo feita ativamente por representantes dos povos indígenas que conhecem e vivenciam as reivindicações de seu povo.

A dinâmica já exposta representa o poder político dos indígenas nesse processo de participação. Por poder político podemos entender a relação que atores, nos espaços públicos institucionais, detém e propiciam recursos para fazer valer seus interesses, valores, assim como construir sua identidade, afirmando-se como sujeitos. No caso das organizações indígenas, que são um mecanismo institucionalizado de participação, torna-se claro a relação multifacetada de poder entre atores diferenciados (com identidade, valores e interesses diversos), em que há uma politização da identidade étnica e a construção de uma cidadania diferenciada. (Bobbio, 2000)

O grupo indígena pede voz política, como meio de ser agente de seu próprio desenvolvimento ao mesmo tempo em que a Declaração dos Direitos Humanos defende o acesso à educação, à participação política, entre outras coisas, o seu caráter universal pode tornar-se extremamente dogmático e minimamente relativista. A participação das lideranças indígenas na formulação de políticas educacionais torna-se imprescindível para a garantia de uma educação que valorize a diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordou a educação escolar indígena e teve como objetivo refletir sobre os limites e aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos, no que diz respeito ao campo educacional indígena no Brasil.

Diante disso, o grande desafio é a implementação de condições que colaborem com o potencial de aprendizagem e a efetivação de políticas públicas específicas, que respeitem a identidade e a cultura indígena. É urgente dar visibilidade às ações e aos fatos que impedem ou dificultam o exercício de uma educação de qualidade para os povos indígenas.

Nesse sentido, os direitos humanos aplicados aos índios significam ainda, a elaboração de políticas públicas em relação à saúde tradicional do branco e do índio, a educação, formação e capacitação, bilingue e bicultural, que nos leve à manutenção das tradições e costumes, mas também às condições necessárias para as novas demandas de emprego e salário.

Atender os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena demanda, portanto, grande esforço e orientação técnica no sentido de possibilitar a transversalização da temática dos direitos humanos de maneira relativa desde o cuidado na formação do professor até a produção do material didático, evitando assim, um novo processo de “Catequização dos índios” no Brasil. Nessa lógica, o Plano Nacional de Educação Indígena é um veículo que pretende subsidiar uma prática educativa de qualidade.

Diante desse cenário, a intenção não é culpar, responsabilizar as condições em que se encontra a educação escolar indígena, mas esclarecer e difundir a temática, fugindo da vitimização e incorporando mudanças plausíveis. É essencial promover debates críticos, promovendo a interculturalidade de forma de suplantar estigmas, aprimorar saberes e transformar a sociedade com base nos princípios de isonomia e equidade.

Somente através de uma postura relativista do governo e de uma participação efetiva dos movimentos indígenas torna-se possível a garantia da dignidade humana e a fomentação de “direitos humanos”, vistos sob os mais diversos prismas culturais, entendendo que o índio sabe o que é ser humano, pois ele efetivamente o é.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata? Formação de Educadores.** Desafios e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da educação - **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009.**

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: De que se trata.** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 26 - de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.** Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/ceei/arquivos/File/decreto_26.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. **Conferência Nacional dos Povos Indígenas**, 2005. Disponível em: http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/1_semestre_2006/Abril/docfinalconfenacional.PDF. Acesso em: 20 de julho 2023.

BRASIL. Ministério da educação – PLANO NACIONAL ESCOLAR INDÍGENA (PNEEI). **Publicado em 04/05/2020. Disponível em: Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) – Ministério da Educação (www.gov.br)** acesso em 25 de outubro de 2023. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 25 de outubro de 2023.

BOBBIO, Noberto.; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco **Dicionário de política:** ED.UNB, 2000.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: campus, 1992.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999.

DONNELLY, Jack. **International Human Rights.** Boulder: Westview Press, 1993.

Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. CADERNOS SECAD 3. Brasília: 2007.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **A educação escolar indígena um diagnóstico crítico no Brasil.** In: Da Silva, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana K. Leal. (org.) Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola: 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete B. **A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação.** Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997'

GRUPIONI, Luis Donizeti. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.) **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.** Campinas: ALB Mercado das Letras: 1995.

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

GUIMARÃES, Susana M.G. **Diretrizes da educação escolar indígena.** In: Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba: SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).

KANT, Immanuel. **À Paz Perpétua.** [recurso eletrônico]. 1795. Tradução de Arthur Mourão, Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Covilhã: Lusosofia, 2008.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Cenário contemporâneo da educação Escolar indígena no Brasil.** Brasília: MEC, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1o e 2o graus.** Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995

TERENA, Marcos. Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil-500 anos. In: **Seminário sobre Direitos Humanos no século XXI**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1998.

UNESCO. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.007

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: INTRODUÇÃO À LIBRAS NA PERSPECTIVA DE AULAS ELETIVAS

MARIANA XAVIER DOS SANTOS

Profª Ma. de Biologia, Mestra em Ensino de Biologia – ProfBio pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Especialista em Educação Integral, Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura, mariana.xsantos22@gmail.com;

EDJA MARIA DA SILVA

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Pitágoras - UNOPAR, edjamariapop@gmail.com;

JOSÉ IVYRSON DE PAULA

Prof. Me. De Biologia, Mestre em Ensino de Biologia – ProfBio da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAV, ivyrsn.bio@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre de 2023, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual de tempo integral no município do Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco. Nesta instituição há um estudante com deficiência auditiva que possuía pouca interação social, por não conseguir comunicar-se efetivamente com os demais estudantes. Deste modo, dificultava demasiadamente sua verdadeira inclusão no ambiente escolar. Assim, intencionando reduzir a problemática existente e, ao mesmo tempo, atender a demanda das diretrizes curriculares do Ensino Médio foi elaborada uma disciplina eletiva que foi ofertada aos estudantes em duas aulas semanais por um período de quatro meses. Como proposta pedagógica desta eletiva, os conteúdos foram trabalhados desde a legislação até o uso de sinais para comunicação através das mãos nas aulas práticas. Desta maneira, foi possível trabalhar com recursos, em que podia-se avaliar o desenvolvimento de cada aluno individualmente e intervir quando necessário. Logo, os estudantes foram introduzidos sistematicamente na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Como resultado, percebeu-se um despertar de interesse de outros discentes por essa língua e houve um avanço na comunicação entre os estudantes da eletiva e o estudante com deficiência auditiva.

No final da aplicação do trabalho, os discentes compartilharam os conhecimentos construídos com outros estudantes da escola em um momento denominado “culminância das eletivas”. Deste modo, demonstraram o que apreenderam e sensibilizaram a escola quanto a importância da disseminação desta língua na esperança de auxiliar a promover a dignidade da pessoa surda em seus direitos e acesso à educação inclusiva.

Palavras-chave: Comunicação, Deficiência auditiva, Inclusão, Língua de sinais.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira, em 06 de julho de 2015, sanciona a Lei nº 13.146, onde, em seu Art. 1º diz:

“É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Corroborando, deste modo, com a própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, onde determina que a educação é um direito que pertence a todos e é responsabilidade tanto do Estado quanto da família, a fim de garantir o pleno desenvolvimento individual e a preparação para a vida em sociedade.

Ainda no contexto das regulamentações vigente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue, língua portuguesa e a língua brasileira de sinais - LIBRAS, de surdos. Assim, em seu Capítulo V-A, Art. 60-A, e parágrafo 1º, discorre que “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (BRASIL, 2021).

Segundo as leis acima citadas, os estudantes com deficiências auditivas têm direito a uma educação escolar que proporcione uma alfabetização bilíngue em escolas específicas ou o direito a um acompanhamento especializado, por intérpretes, em escola regular de ensino. Assim, assegurando igualdade e inclusão.

Mas, realmente há legítima inclusão da população surda nas escolas?

Segundo Mattos (2023), o fato de existirem leis e mesmo a realidade de um(a) intérprete em sala de aula acompanhando o estudante surdo, não são medidas suficientes para garantir a integração deles de modo a assegurar a comunicação, socialização, compreensão e aprendizado. Uma vez que, os professores, demais funcionários e estudantes não têm, em maioria, formação em Libras. Ainda que o intérprete faça chegar as informações aos alunos, não consegue repassar as estratégias didáticas, que foi construída pelo professor para uma população majoritariamente ouvinte.

Deste modo, objetivando reconhecer a Libras como língua necessária no ambiente escolar, corroborando assim com Oliveira et al (2021), quando sugere que ocorra a implementação da língua brasileira de sinais como disciplina obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio e promover uma efetiva inclusão e comunicação de estudantes com deficiências auditivas, foi ofertada e ministrada uma matéria eletiva, disciplina escolhida de acordo com o interesse do discente, de Introdução a Libras em uma escola pública no município de Cabo de Santo Agostinho, Estado de Pernambuco.

METODOLOGIA

Este relato de experiência é de natureza Qualitativa do tipo Pesquisa-ação, também conhecida, segundo Tripp (2005), como investigação-ação por retratar situações mediante análises e atuações em meios sociais.

O presente trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2023, em disciplina Eletiva, com 42 discentes do 2º ano do Ensino Médio, em escola pública Estadual de tempo integral, Escola de Referência em Ensino Médio Pastor José Florêncio Rodrigues – Erem EPJFR, no Município do Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco.

Inicialmente, as disciplinas eletivas são oferecidas aos estudantes e em momento devido eles realizam a escolha e inscrição na que lhes apraz. Posteriormente, com a turma formada, iniciou-se as aulas que seguiram a Sequência Didática – SD (quadro 1) abaixo:

Quadro 1. Sequência Didática – SD

Título: MÃOS QUE FALAM!	
ANO: 2º ano do Ensino Médio / turma mista	DISCIPLINA: ELETIVA
OBJETIVOS: Conhecer a língua de sinais brasileira - Libras e suas estruturas para oportunizar uma melhor comunicação entre a comunidade surda e a ouvinte.	HABILIDADES: (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias de educação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a ela.
Observação: Cada aula corresponde a 2/ha (duas horas/aulas). Aula 1: O que é Libras? Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Aula expositiva dialogada sobre o que é a Língua Brasileira de Sinais;• Marcos legais e atual legislação;• Reflexão sobre a importância da Libras;• Nomenclaturas corretas e não capacitista;• Alfabeto/datilologia.	

Aula 2: Introdução

Conteúdos:

- Alfabeto/datilologia;
- Números e quantidades ordinais
- Qual seu nome?
- O que é sinal?
- Qual seu sinal?

Atividades:

- Sinalizar seu nome e idade

Obs: Criação de grupo de WhatsApp, a fim de, facilitar comunicação, postar vídeos para otimizar o aprendizado.

Aula 3:

Conteúdos:

- Cumprimentos: oi! Olá! Tudo bem? Prazer em conhecer? Bom dia! Boa tarde! Boa noite: Boa sorte! Boas férias! Entre outros
- Tempo: hoje, amanhã, no futuro, ontem, anteontem, manhã, tarde, noite, madrugada etc.

Atividades:

- Diálogo em dupla com o que já aprendeu;
- Apresentar o diálogo para turma.

Aula 4:

Conteúdos:

- Dias da semana;
- Meses do ano.

Atividades:

- Formar frases simples com o que aprendeu até o momento;
- Apresentar para a turma;

Obs: Indicação de instalação de aplicativo *"Hand Talk"*

Aula 5:

Conteúdos:

- Cores;
- Termos aleatórios: avisar, beber, brigar, começar, terminar, beijo etc

Atividades:

- Formar frases simples com o que aprendeu até o momento;
- Apresentar para a turma

Aula 6:

Conteúdos:

- Família

Atividades:

- Revisão geral

Aula 7:

Conteúdos:

- Animais

Atividades:

- Brincadeira: Cartas com imagens de animais eram distribuídas e os estudantes faziam o sinal do animal, em libras, quando viravam a carta aleatoriamente.

Aula 8:**Conteúdos:**

- Revisão geral

Atividades:

- Divisão da turma em grupos para cada um receber um dos conteúdos trabalhados em situação didática e apresentarem em dia marcado para culminância da eletiva.

Culminância das Eletivas: Momento em que todas as eletivas ofertadas na escola apresentam seus resultados, ou seja, os estudantes demonstram o que aprenderam no semestre por meio de uma exposição de trabalho definidos por eles sob mediação do(a) professor(a) da disciplina.

Atividade de culminância:

- Cada grupo ficou com um tema;
- No momento da apresentação, cada um: cumprimentou, sinalizou seu nome e sinal (os que possuíam) e ensinaram os sinais de seu tema para os espectadores (demais estudantes da escola, professores e funcionários) que visitaram a sala reservada para exposição da turma de libras.

Avaliação:

- Capacidade de realizar atividades individual e em grupo;
- Habilidade em realizar os sinais;
- Expressão na apresentação visual dos sinais;

Ferramentas: Computador, data show, sala com cadeiras organizadas de maneira circular, Papel A4 e impressora.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

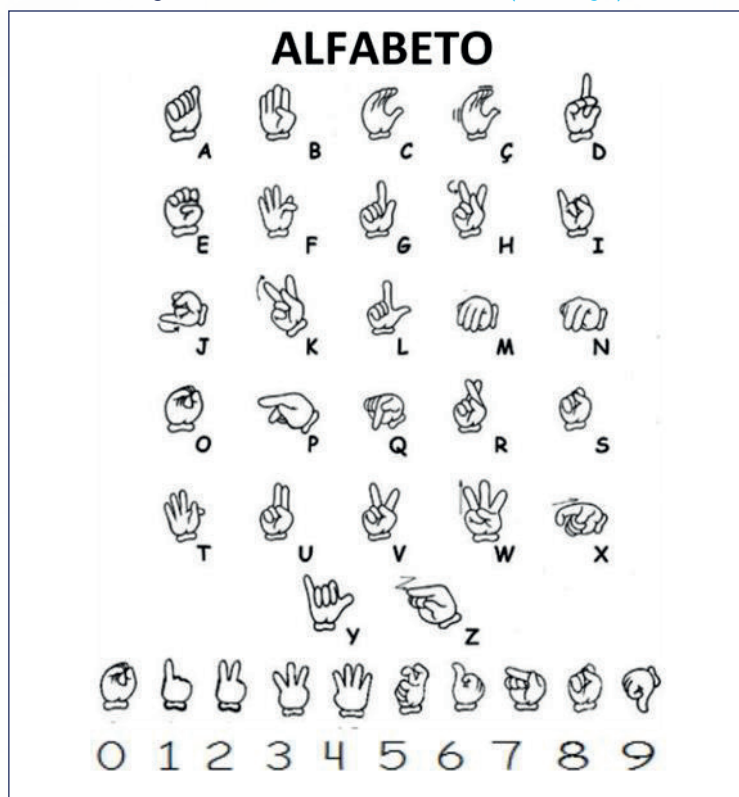
As aulas foram ministradas em sala de aula com o uso de Datashow e slides para demonstração visual dos sinais de Libras. Inicialmente foi apresentado aos discentes a evolução histórica dos direitos das pessoas com deficiência auditiva, a maneira correta de se referir a elas, combate ao preconceito e ao capacitismo, legislação e a importância da comunicação e inclusão. Foi demonstrado que termos inadequados como: mudinho, surdo-mudo, mouco ou surdinho, devem ser evitados e que são ofensivos.

Na segunda aula foi entregue aos estudantes cópia do alfabeto e números manuais, datilologia (figura 1) e apresentado em slide. Esse material foi importante para que eles pudessem consultar sempre que surgissem dúvidas. No primeiro momento a professora mostrou cada letra, depois sinalizou cada uma e pediu para os estudantes irem repetindo. Após três repetições, foi solicitado que fizessem a datilologia de seus nomes. Posteriormente, os discentes se organizaram em duplas e sinalizaram seus nomes em para o outro. Em um outro momento, na mesma aula, foi apresentado contextos com o uso da sinalização do nome e da idade. Ainda foi apresentado o conceito de sinal pessoal, que substitui a datilologia do nome da

pessoa. A comunidade surda compreende e relaciona esse sinal a pessoa, facilitando a comunicação, (CERQUEIRA, 2018).

Ainda nesta aula foi criado um grupo de *WhatsApp*, a fim de, facilitar comunicação, postar materiais como: vídeos, textos, *links*, *sites* e sugestões de Aplicativos e contas de profissionais em libras no *Instagram*. Intencionando otimizar o aprendizado.

Figura 1. Alfabeto e números manuais (datilologia)



Fonte: desconhecida

Para a terceira aula, após rápida revisão das aulas anteriores, foi demonstrado os sinais de saudações como: Oi! Olá! Tudo bem? Prazer em conhecer? Bom dia! Boa tarde! Boa noite: Boa sorte! E Boas férias! Além de, referencias ao tempo: hoje, amanhã, no futuro, ontem, anteontem, manhã, tarde, noite, madrugada etc. A metodologia usada foi a mesma da aula dois, com o acrescimo da apresentação de uma curta frase com os termos apreendido, por cada estudante.

Da quarta até a sexta aula foi mostrado como sinalizar os dias da semana e meses do ano, cores, termos aleatórios e membros da família. Para esses conteúdos, após a sistematização usual dos assuntos, foi pedido aos discentes que formassem frases simples com os sinais aprendidos até o momento e elaborassem um breve diálogo, aos pares, para treinar o que havia acabado de aprender (figura 2). Assim, garantiu uma melhor assimilação, pois, segundo Valadão et al (2016), a sistemática de apresentar a sinalização em libras e em seguida pedir aos estudantes para repetirem contribui para um melhor aprendizado, uma vez que se capacita na prática.

Figura 2. Aulas com práticas.



Fonte: a autora (2023)

Para a aula sete, feita a revisão habitual dos assuntos trabalhados em situações didáticas anteriores, foi apresentado o tema animais. Neste dia decidiu-se praticar de modo lúdico com jogo de cartas, tipo jogo da memória, com imagens de animais. As cartas eram distribuídas e os estudantes faziam a sinalização do animal, em libras, quando viravam a carta aleatoriamente. Segundo Espíndola e Pereira (2022) a ludicidade é ferramenta favorável ao conhecimento.

Na oitava aula, posteriormente revisão geral dos conteúdos, orientou-se que a turma se dividiu em grupos. Cada um, recebeu um dos conteúdos trabalhados em aula e foram orientados a prepararem uma apresentação para o dia da culminância da eletiva. Momento em que todos os estudantes de todas as eletivas da escola precisam demonstrar o que assimilaram durante o semestre.

Deste modo, findo o semestre e chegado o momento da culminância das eletivas, cada grupo cumprimentou, sinalizou seu nome e sinal (os que possuíam)

e ensinaram os sinais de seu tema para os espectadores (demais estudantes da escola, professores e funcionários) que visitaram a sala reservada para exposição da turma de libras e interagiram com eles (figura 3). Desta maneira, eles foram avaliados por suas capacidades em realizar as atividades tanto de forma individual, quanto em grupo, suas habilidades em sinalizar e a expressão facial.

Figura 3. Culminância das eletivas



Fonte: a autora (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do ano de 2022, um estudante surdo foi matriculado na EPJFR no 1º ano do Ensino Médio. Embora ele estivesse alfabetizado na língua portuguesa, não possuía boa compreensão dela, bem como também não possuía em libras.

Deste modo, sua comunicação era ineficiente. Passava muito tempo sozinho e sem socializar com demais estudantes. Em pouco tempo a Gerência Regional de Ensino Metropolitana Sul – GRE Metro-Sul, enviou uma ótima intérprete para auxiliá-lo na escola. Aos poucos o estudante aprendeu a língua de sinais e compreender melhor os conteúdos das aulas regulares. Entretanto, a comunicação entre ele e demais pessoas da comunidade escolar era extremamente deficitária, embora a intérprete sempre estivesse disposta a ensinar aos colegas dele e a quem mais se interessasse. Pois a maioria das pessoas que conviviam com ele diariamente, na escola, não compreendiam bem a língua.

Esta situação causava preocupação em demasia, pois além dos estudantes, os docentes também não possuíam formação na comunicação bilingue, bem como nas peculiaridades da comunidade surda (GAUQUELIN, 2023). Dessa forma, com o propósito de diminuir a problema existente, a pesquisadora e professora de biologia da turma do estudante não ouvinte matriculou-se em um curso de libras, disponibilizado gratuitamente pelo Governo do Estado, em outra unidade escolar. No ano seguinte, no primeiro semestre de 2023, estando o estudante no 2º ano do ensino médio, a professora desenvolveu e ofertou uma disciplina opcional, para os estudantes da unidade escolar.

Inicialmente, como em toda disciplina eletiva, há o momento de oferta dela aos estudantes e outro, pósterio, de escolha e inscrição. Embora com 42 vagas disponíveis, 75 discentes se inscreveram, em torno de 37% dos matriculados no Segundo Ano do Ensino Médio na escola. O que demonstra um bom interesse por parte da comunidade escolar. Contudo, manteve-se o quantitativo inicial de vagas e os demais estudantes ficaram previamente inscritos para a disciplina em outro semestre. Esta ocorreu, nos mesmos moldes de sistematização, com poucas diferenças, no segundo semestre do mesmo ano. Contudo, desta feita, foram criadas duas turmas de introdução a libras, uma para o 2º ano e uma para o 1º ano. Atingindo, por conseguinte, mais estudantes.

Como esperado, as aulas ocorreram com muita tranquilidade e interesse dos envolvidos. Portanto, não apresentou dificuldades em sua implementação e execução. Pelo contrário, os estudantes foram além das expectativas e em vários momentos pôde-se observá-los no pátio, na fila do lanche, ensinando Libras aos colegas de outras turmas e tentando se comunicar com nosso estudante não ouvinte. Além disso, eles buscavam aprender mais do que era ofertado em sala de aula através de vídeos na internet e aplicativos nos celulares. De acordo com

Oliveira, Soares e Gediel (2016), esses meios tecnológicos, são fortes colaboradores no processo de aprendizagem da língua de sinais.

Para além, algumas discentes demonstraram mais interesses que os demais e uma delas descobriu sua vocação para intérprete de libras. Por isso, foram convidadas a se tornarem monitoras da eletiva, o que aceitaram de pronto. Assim, percebe-se claramente como as intervenções escolares, com práticas progressistas podem auxiliar no projeto de vida dos estudantes.

O resultado foi muito satisfatório e eles foram convidados pela coordenação do Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola para apresentarem-se durante as atividades da Semana de Inclusão que ocorreu na escola no mês de agosto de 2023 (figura 4). Desta vez, a apresentação foi individual. Por fim, nesta mesma semana, foram requisitados, também, para se apresentarem em outra unidade escolar.

Figura 4. Semana da Pessoa com deficiência



Fonte: a autora (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito importante conhecer os marcos históricos que garantem os direitos da comunidade surda dentro das Leis brasileiras e reconstruir a visão de inclusão que muitas pessoas possuíam dentro de nossa comunidade escolar.

Percebeu-se uma melhoria na qualidade da comunicação entre o aluno não ouvinte com os ouvintes, maior interesse dos estudantes em conhecer a língua de sinais, uma melhor relação com o estudante surdo e maior entrosamento dele. Bem como, apreenderam a maneira correta de se referir as pessoas da comunidade surda e evitar brincadeiras capacitistas. Ainda, observou-se o despertar de algumas discentes, que foram monitoras na disciplina, para a possibilidade de estudar línguas e tornarem-se intérpretes de libras.

Embora, este trabalho tenha conseguido atingir seus objetivos e melhorar a comunicação inclusiva, na escola em que o trabalho fora aplicado, estamos distantes de uma efetiva inclusão. Podemos assegurar que a iniciativa foi muito boa, mas a caminhada é longa e lenta. Contudo, precisamos de maior engajamento por parte de políticas públicas que garantam uma efetiva inclusão dessa língua, como preconiza a LDB, bem como novas pesquisas neste campo. Consideramos que a Libras deveria realmente ser nossa segunda língua na Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus queridos estudantes, principalmente as minhas monitoras, pelo interesse, disponibilidade, esforço e esmero. Eles foram incansáveis, buscaram sempre aprender mais do que pude ofertar com meu pouco conhecimento da Libras e as monitoras ainda mais. Todavia, não posso deixar de lembrar e agradecer o apoio das intérpretes de nossa escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Presidência da República – Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2015. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br). Acesso em: 03 de set 2023.

_____. **Presidência da República – Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, 2021 Disponível em: [L14191 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br), Acesso em: 03 de set 2023.

CERQUEIRA, P. G. **Nome em Libras é arbitrário?** Brasil, 2018. Disponível em: [Nome em Libras é arbitrário? - Gramática e Cognição \(gramaticaecognicao.com\)](https://gramaticaecognicao.com). Acesso em dez. 2023.

ESPÍNDOLA E. L. S.; PEREIRA E.S. **O ensino da Libras na educação escolar:** o lúdico como facilitador na aprendizagem. Pernambuco, 2022. Disponível em: [RI UFPE: O ensino da Libras na educação escolar: o lúdico como facilitador na aprendizagem](https://ri.ufpe.br). Acesso em: dez. 2023.

GAUQUELIN, E. M. G. O. **Dificuldades docentes para a inclusão escolar de alunos surdos no ensino médio da Escola Pública Estadual no Município de Macapá, Brasil.**

2023. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 7, 153–161. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/139>. Acesso em: dez. 2023.

MATTOS, G. C. **Políticas nacionais de inclusão educacional com ênfase na in(ex)clusão do surdo na escola regular.** Minas Gerais, 2023. Disponível em: [Vista do Políticas nacionais de inclusão educacional com ênfase na in\(ex\)clusão do surdo na escola regular \(uepb.edu.br\)](https://uepb.edu.br). Acesso em: 03 set de 2023.

MOURA, M. C. (org). **Cadernos de apoio e aprendizagem:** Libras – 1º ano (livro do aluno) Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2012. 92p. Disponível em: [Apostila módulo 1 - estudantes.pdf](https://www.sme.sp.gov.br). Acesso em: 23 de março 2023.

OLIVEIRA, A. S. A. Et al. **A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR.** 2021. Disponível em: [Modelo de Projeto \(archive.org\)](https://archive.org). Acesso em: dez. 2023.

OLIVEIRA, C. L. R.; SOARES, C. P.; GEDIEL, A. L. B. **O AMBIENTE VIRTUAL COMO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS.** Viçosa – UFV. 2016. P. 24-37. Disponível em: [artigo.pdf \(ufv.br\)](#). Acesso em: dez. 2023.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 19 de nov. 2023.

VALADÃO, M. N. At al. **OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS.** Vitória – ES, v.10, n.15, Revista (Con) Textos Linguísticos, p. 125-147, jul. 2016. Disponível em: [OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS | Revista \(Con\)Textos Linguísticos \(ufes.br\)](#). Acesso em: dez. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.008

EDUCAR PELA PESQUISA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS

SUELENE BARRETO DE MELO

Mestranda do PROFGEO da Universidade Federal de Campina Grande - (UFCG), professora de geografia da educação básica pública -PB, carrosselsuelene@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3782-0526>

RESUMO

Este texto surgiu como uma possibilidade de encontrar uma proposta pedagógica conveniente para trabalhar na sala de aula o comportamento de alguns brasileiros, durante a bipolaridade política vivenciada nas eleições presidencial em 2022, que geraram uma enorme onda de insultos aos nordestinos nas redes sociais. Mensagens preconceituosas, grotescas, repletas de estereótipos contra os nordestinos e visões ultrapassadas sobre a região Nordeste circularam na internet. Estes fatos foram bastante socializados pelos alunos nos momentos das aulas em diferentes lugares, diante da sua repercussão. Oportunidade real para professores desenvolverem estratégias pedagógicas, objetivando barrar a continuidade ou o surgimento dessas ideias. Essa onda de atitudes que não respeita as diferenças e a diversidade existente no extenso território brasileiro nos leva a compreender a importância da escola para desenvolver processos educativos que estimulem os estudantes a assumirem atitudes solidárias, embasadas em valores humanos. A escola precisa cumprir sua função social na sociedade para evitar que esse pensamento e sentimento de ódio ao outro perpetue na juventude do país. Educar pela pesquisa apresentada por Pedro Demo norteou a produção deste trabalho por ser uma ação pedagógica facilitadora para professores e estudantes no estudo de diferentes temáticas. A transposição didática de educar pela pesquisa pode possibilitar a construção de valores como solidariedade, respeito à vida e aos lugares, valorização das diferenças e a formação da cidadania plena, durante o processo de ensino e aprendizagem na escola, como os conteúdos trabalhados nas Ciências Humanas.

Palavras chave: Processos educativos, Educar pela pesquisa, Diversidade, Valores, Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta da problemática provocada pelo discurso de ódio aos nordestinos divulgado nos ambientes digitais, durante o resultado das eleições para presidente do país, no ano de 2022. A bipolaridade política fortalecida por uma ampla propagação na internet estimulou o desenvolvimento de ideias preconceituosas e de xenofobia contra o povo nordestino. Os diversos vídeos e comentários exibidos foram motivo de discussões nas salas de aula, a partir da inquietação e revolta dos alunos que tiveram acesso ao material divulgado. Diante dessa realidade, veio a motivação para investigar uma possibilidade de trabalhar esta temática de modo que permitisse aos alunos estudarem a questão sem desenvolver o sentimento de ódio. Trabalhar a problemática na escola a partir do desenvolvimento dos valores humanos e da pesquisa foi a escolha definida.

As concepções de Demo (2016) para desenvolver as ações pedagógicas na sala através da pesquisa nortearam a escolha do autor porque ele esclarece que o ensino só é efetivo quando há pesquisa, a ser praticada tanto por docentes quanto por estudantes e que desenvolve a consciência crítica questionadora e como princípio científico e educativo é um fermento para colocar as instituições de ensino no caminho das esperanças sociais depositadas pela sociedade, por isso exige criatividade, diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico produtivo.

O processo de educar pela pesquisa obriga-nos a refletir sobre nossas ações pedagógicas enquanto professor(a) na escola porque o desenvolvimento das ações através da pesquisa requer primeiro que o(a) professor(a) também domine as competências necessárias e adote a pesquisa como meio de aprender e construir conhecimento. Portanto, é necessário romper com o ensino tradicional e histórico para memorizar fatos e conceitos. Este ciclo vicioso precisa ser interrompido para transformar professores e alunos em cidadãos que pensam, que questionam, que compreendem e fazem críticas diante dos problemas sociais, econômicos, políticos, e ambientais gerados pelas relações de poder neste mundo capitalista repleto de desigualdades.

Desse modo, a escola cumpre sua função social na formação do conhecimento científico e de valores humanos, contribuindo para minimizar ou solucionar as marcas históricas das desigualdades que coloca o Brasil como “uma das nações mais desiguais, preconceituosa, machista, homofóbica, além de ter por vocação

a negação dessas questões a pretexto de tentar expressar a imagem de um lugar harmônico” (PORTUGAL,2019, p. 30).

Assim sendo, este estudo objetiva fazer uma investigação bibliográfica sobre a contribuição teórica de Pedro Demo e de outros autores para o desenvolvimento de ações pedagógicas para educar pela pesquisa na formação de valores humanos, de modo que possam ser utilizadas na sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina e de temáticas vivenciadas pelos(as) alunos(as).

Na procura por alcançar os objetivos anunciados, o texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: primeiro apresentaremos as concepções de Pedro Demo e outros autores sobre o educar pela pesquisa; posteriormente, explicitaremos algumas atitudes propostas pelos autores para o(a) professor(a) educar através da pesquisa e, finalmente, buscaremos situar o lugar da escola na educação de valores humanos, de modo que possibilite barrar atitudes como o preconceito e o discurso de ódio contra qualquer grupo social no país e no mundo.

METODOLOGIA

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa se deu por meio de uma revisão bibliográfica. Segundo Lakatos (1992, p.44), a pesquisa bibliográfica permite compreender a resolução de um problema e pode ser o primeiro passo de toda pesquisa científica. Para Gil (2002, p.44),” a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” A partir desta concepção, livros publicados, artigos e dissertações de mestrado e doutorado disponibilizados na internet, que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos, foram utilizados para a produção deste texto.

Primeiro foram utilizadas duas obras de divulgação de Pedro Demo sobre educar pela pesquisa como referencial teórico. Os dois livros do autor foram a base para compreender o processo de ensinar por meio da pesquisa e sistematizar o conhecimento sobre a temática. O segundo passo da investigação implicou na busca de outros autores e obras que abordam a educação pela pesquisa, principalmente relacionados ao ensino da disciplina Geografia. O terceiro passo foi investigar publicações abordando a temática sobre os valores humanos, relacionados aos

conceitos, características, importância e fundamentação para trabalhar os valores na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A permanência histórica do ensino tradicional voltado para a memorização de fatos, a resistência de professores a mudanças de metodologias, o distanciamento entre produção acadêmica e educação básica, as formações continuadas desatualizadas das reais necessidades pedagógicas dos professores e da comunidade escolar, como também o modelo das atuais políticas educacionais formam um conjunto de fatores que precisam ser transformados. Várias são as razões para tratar a pesquisa como princípio científico e educativo na educação básica e ensino superior. Quando professores do ensino superior insistem numa formação acadêmica tradicional voltada para a transmissão dos conhecimentos que devem ser absorvidos pelos educandos, esta prática será repetida nas escolas da educação básica pelos professores das licenciaturas.

No geral, este ciclo vicioso provocou raízes estruturais no comportamento de muitos professores e alunos. Trabalhos de pesquisa solicitados pelos educadores estão se resumindo ao colar e copiar textos da internet na íntegra. Isto não é pesquisa. É degradante o aluno na academia ser domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e, sobretudo "colar". Mais degradante ainda é o professor utilizar esta estrutura e não saber elaborar ciência com as próprias mãos, reproduzindo isso no aluno (DEMO, 2006). Os problemas internos e externos que o professor enfrenta para aprender e educar pela pesquisa precisam ser sanados.

Romper com este ciclo vicioso é uma necessidade urgente porque está comprometendo a formação de gerações. Observa-se na atualidade jovens repetindo discursos de opressão, em defesa do ódio entre cidadãos, do preconceito e de tantos outros sentimentos que não priorizam a coletividade, o respeito a diversidade, o bem de todos e os valores humanos. Diante dessa realidade, fica a reflexão: será que a escola de educação básica e a universidade estão falhando no processo de ensino e aprendizagem, não estão cumprindo sua função social? Educar pela pesquisa é uma alternativa pedagógica inteligente que pode minimizar ou sanar esse problema.

Para Gil (2002, p. 18) a pesquisa é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos".

Segundo o autor, a pesquisa pode ser utilizada para buscar informações para responder um problema ou quando as informações disponíveis encontram-se em estado de desordem que não podem ser adequadas para relacionar ao problema.

Demo (2006) destaca que a pesquisa desenvolve a consciência crítica questionadora e como princípio científico e educativo é um fermento para colocar as instituições de ensino no caminho das esperanças sociais depositadas pela sociedade, por isso exige criatividade, diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico produtivo. Gil (2002) também salienta a importância de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador: conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança e paciência, confiança na experiência e criatividade.

O autor Demo (2006) defende que o ensino só é efetivo quando há pesquisa, a ser praticada tanto por docentes quanto por estudantes. Ao adotar a educação pela pesquisa na sua prática pedagógica o professor rompe com a educação tradicional caracterizada pela constância das aulas expositivas para os educandos memorizam fatos e conceitos. A sala de aula se transforma num ambiente para desenvolver habilidades e competências de pesquisador, para compreender fenômenos e interpretar a espacialidade. Como ainda expõe o autor para desenvolver a capacidade de reivindicação, organização, participação e decisão (DEMO, 2021).

Educar pela pesquisa promove uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem porque transforma professores e alunos em cidadãos que pensam, que questionam, que compreendem e fazem críticas diante dos problemas sociais, econômicos, políticos, e ambientais gerados pelas relações de poder neste mundo capitalista repleto de desigualdades. Diante da compreensão da sua espacialidade, educar pela pesquisa também capacita educadores e educandos a assumirem atitudes éticas no cotidiano, desenvolve competências para agir por uma sociedade mais ética e equitativa. Como afirma CAVALCANTI (2012, p. 59), a escola e os professores precisam se empenhar para desenvolver nos alunos essas "atitudes éticas, dirigidas por valores humanos fundamentais, como justiça, solidariedade, reconhecimento da diferença, respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade.

Demo (2006) procura desmistificar o conceito de pesquisa ao elaborar um conjunto de reflexões sobre o ato de pesquisar. Ao trazer para a sala de aula o cotidiano, as questões da espacialidade do lugar, os problemas no entorno da escola,

da comunidade e dos espaços onde cada um mora e utilizá-los como objeto de pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem fica mais significativo, mais fácil de analisar, interpretar e compreender os fenômenos. Neste processo os alunos são mais motivados a estudarem. O autor ainda ressalta que o pesquisador ou pesquisadora, atores sociais, são fenômenos técnicos e políticos, cuja produção se traduz por interesses que mobilizam confrontos.

O PROFESSOR E O EDUCAR PELA PESQUISA

Para o professor ensinar pela pesquisa necessita mudar de atitude e parar de transmitir conhecimentos para os alunos memorizarem fatos. Para trabalhar na perspectiva investigativa demanda aprender a pensar e perceber o conhecimento como processo permanente de construção e reconstrução PONTUSCHKA, et. al. (2009). Educar pela pesquisa pode ocorrer quando esta ação metodológica for prática primordial nas formações acadêmicas das licenciaturas e nas formações continuadas dos professores.

Neste processo, não existe uma receita pronta para ser seguida como guia pelos professores, mas a ampla bibliografia existente sobre a temática, com destaque para a obra de Demo, fornecem embasamento teórico. Primeiro o professor precisa ter iniciativa para uma busca constante de aprofundamento para aprender a investigar e questionar. Precisa também compreender a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e os fundamentos epistemológicos da disciplina que leciona e problematizar suas práticas com a vida cotidiana dos alunos (SILVA. In: CASTROGIOVANI, 2014).

Para quem ensinar, o que ensinar, como ensinar e com qual intenção são questionamentos que o professor precisa fazer na sua prática profissional. Ao tomar suas decisões espera-se que sejam voltadas para levar o aluno a pensar, para desenvolver habilidades e competências de pesquisador com autonomia, para promover valores humanos e a formação do cidadão pleno. A espacialidade dos educandos deve ser interpretada e as escolhas de metodologias e métodos para interpretar as realidades precisam ser selecionadas para atingir os objetivos propostos.

Educar pela pesquisa requer primeiro que o professor também domine as competências necessárias e adote a pesquisa como meio de aprender e construir conhecimento. Ao apropriar-se dessas competências e ter a postura de educador pesquisador, algumas estratégias importantes facilitam o processo de ensino

e aprendizagem através de educar pela pesquisa. De início é fundamental compreender que o aluno é capaz de desenvolver com autonomia as competências necessárias para pesquisar. Provavelmente pode ser um processo lento, se os alunos não foram trabalhados para ter autonomia investigativa. Neste caso, cabe ao professor utilizar as ferramentas oportunas para promover as devidas aprendizagens de pesquisador. É importante o educador não desistir diante dos obstáculos encontrados. Estimular o aluno para aprender é um dos objetivos do professor.

A vivência dos alunos são objetos de pesquisa valiosos para o professor pesquisador desenvolver muitas propostas de trabalho significativas para transformar o aluno em pesquisador com habilidades para analisar fenômenos e sua espacialidade para no coletivo buscar soluções para melhorar as condições dignas de vida para então, ter no horizonte a formação de cidadania. Para Demo (2021), esta é uma estratégia possível, partindo da seleção de uma determinada prática, preferencialmente própria.

Selecionar temas para os alunos aprofundarem o conhecimento com autonomia e iniciativa por meio da pesquisa é o primeiro passo a ser planejado previamente com os alunos. O tempo também deve ser bem planejado em longo prazo para proporcionar ações pedagógicas em grupo. É fundamental organizar os momentos de pesquisa, leituras, produções e discussões coletivas, durante o processo de aprendizagem.

Mudar a organização da sala de aula, de acordo com as dinâmicas realizadas, é uma estratégia eficaz. Dependendo da atividade desenvolvida, as carteiras podem ficar enfileiradas para frente, agrupadas em círculo, em grupos ou em duplas. Desenvolver trabalhos em grupo permitem aos alunos o desenvolvimento de muitas habilidades, competências e autonomia. Ao propor o processo de ensino e aprendizagem em grupo, é necessário estimular os educandos a procurarem os materiais necessários para a pesquisa, dando autonomia para eles. De posse desse material, os alunos em grupo devem fazer suas leituras, interpretações, debates, fazer suas construções e socializar com os demais. Nesse processo o professor mantém a postura de motivador e orientador para os alunos desenvolverem suas competências, inclusive de saber ouvir, fazer silêncio, comunicar-se ou movimentar-se, de acordo com as necessidades do momento.

Portanto, é necessário ir além das páginas do livro didático na sala de aula para que esta prática aconteça. É importante ultrapassar os muros da escola para observar a espacialidade e ter acesso a diversos dispositivos didáticos para

compreender, analisar e interpretar os diferentes fenômenos pesquisados. Portugal (2019) destaca algumas linguagens que contribuem nesse processo: cinema, literatura, música, cartografia, desenho, charges, fotografias, dentre outras.

A partir da temática pesquisada, os professores podem utilizar estas diferentes linguagens para organizar ações pedagógicas interdisciplinares, permitindo ao aluno pesquisador compreender a relação entre o conhecimento fragmentado nas disciplinas escolares e nas ciências. Deste modo, a atitude interdisciplinar leva o aluno a compreender melhor o mundo e as contradições da sociedade marcada pela desigualdade e agir em defesa de uma sociedade mais justa, respeitando os valores humanos.

Diferentes ações podem ser desenvolvidas para evitar o fracasso escolar e promover a formação do cidadão pleno, autônomo, pesquisador, questionador, crítico, político, participativo e ativo na sociedade com valores solidários para agir em lutas por mudanças contínuas em busca de melhorias para o coletivo da sociedade. O professor deve agir pedagogicamente para promover a qualidade política dos educandos e acabar com a “condição de massa de manobra, de objeto de dominação e manipulação, de instrumento a serviço dos outros” (DEMO, 1986, p.8).

Ao romper com a formação de massa de manobra e formar cidadãos plenos a escola cumpre sua função social contribuindo para minimizar ou solucionar as marcas históricas das desigualdades que coloca o Brasil como “uma das nações mais desiguais, preconceituosa, machista, homofóbica, além de ter por vocação a negação dessas questões a pretexto de tentar expressar a imagem de um lugar harmônico” (PORTUGAL, 2019, p. 30). Muitos são os objetos de pesquisas para o professor pesquisador trazer para a sala de aula e desenvolver uma educação a serviço da cidadania e da sociedade mais justa para todos.

Para Farias (2021), a escola é um lugar de formação para a cidadania integral e deve possibilitar aos jovens e às crianças uma leitura objetiva, crítica e coletiva dos processos sociais. A escola precisa recuperar a sua função social para discutir os interesses da comunidade. Como afirma DEMO (2006), “a escola precisa assumir espaço cultural comunitário”. Projetos para atender as necessidades da comunidade devem fazer parte das ações da escola. O envolvimento de alunos e da comunidade para buscar soluções no coletivo trazem contribuições significativas e fortalece o papel da escola e a valorização do professor perante a comunidade.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS

A partir do interesse dos alunos, como as questões levantadas na sala de aula sobre os xingamentos aos nordestinos, trabalhar os valores humanos na escola motivou a investigação de publicações sobre a temática, relacionados aos conceitos, características, importância e fundamentação, de modo que desse embasamento ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Nesse sentido, Martinelli (1999) propõe um programa de educação em valores humanos que podem ser utilizados como uma orientação no trabalho do professor na escola. A autora destaca os valores humanos como inerentes à conduta humana e são princípios que fundamentam a consciência humana, independente de sexo, raça ou cultura.

A autora propõe dicas interessantes que podem ser utilizadas pelos professores de diferentes disciplinas, ligando temas ou conteúdos ensinados com situações vividas e a serem enfrentadas. Ao lecionar a disciplina, o professor deve trabalhar os valores humanos em si e nos alunos com criatividade e perspicácia, norteados por uma consciência ampliada sem preconceitos e separatismos. Segundo a autora, os valores humanos dignificam a conduta humana, portanto a sua prática e conscientização devem promover a fraternidade humana e a formação de uma sociedade plena.

A autora também classifica os tipos de valores humanos absolutos e os valores relativos que podem ser trabalhados na escola pelos professores. Como absolutos apresenta a verdade, ação correta, paz, amor e não-violência. Para cada valor absoluto seleciona os valores relativos correspondentes que ao serem praticados aprimoram a personalidade e fortalecem o caráter. Vejamos alguns desses valores relativos correspondentes na tabela.

Valores absolutos e relativos

Valores Absolutos	Valores Relativos
Verdade	Discernimento, sinceridade, honestidade, justiça, dentre outros
Ação correta	Dever, ética, honradez, respeito, prudência, dentre outros
Amor	Dedicação, amizade, caridade, igualdade, simpatia, dentre outros
Paz	Autocontrole, paciência, tolerância, dentre outros
Não- violência	fraternidade, respeito à cidadania, solidariedade, respeito às diferenças, raças e culturas, dentre outros

Elaborada pela autora. Fonte: Martinelli, 1999

Apenas ter conhecimento da existência dos valores humanos não garante a vivência dos mesmos. Neste sentido, Libânio (2004, p. 46) enfatiza a crise de valores na contemporaneidade e a necessidade da colaboração da escola para revitalizar a formação ética:

No campo da ética, o mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito a vida. É preciso a colaboração da escola para a revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações cotidianas quanto as formas de relações entre povos, etnias, grupos sociais, no sentido do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais. Além disso, ao lado do conhecimento científico e da preparação para o mundo tecnológico e comunicacional é necessária a difusão de saberes socialmente úteis, entre outros, o desenvolvimento e a defesa do meio ambiente, a luta contra a violência, o racismo e a segregação social, os direitos humanos.

O autor também destaca cinco objetivos para a escola, no exercício de seu papel na construção da democracia social e política. No quinto objetivo, se refere ao desenvolvimento da formação para valores éticos dos estudantes: qualidades morais, de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias. Sobre este objetivo Libânio (2004, p.48) evidencia:

O quinto objetivo visa a propiciar conhecimentos, procedimentos e situações em que os alunos possam pensar sobre valores e critérios de decisão e ação perante problemas do mundo da política e da economia, do consumismo, dos direitos humanos, das relações humanas (envolvendo questões raciais, de gênero, das minorias culturais), do meio ambiente, da violência e das formas de exclusão social e, também, diante das formas de exploração do trabalho humano que subsistem na sociedade capitalista.

Virões (2013) também salienta a importância e urgência da educação no momento atual para o desenvolvimento do ser humano, diante da profunda crise de valores, como a que se apresenta neste século XXI. Neste contexto, a propagação do discurso de ódio no Brasil cresceu de modo assustador, denunciando a falha no desenvolvimento da formação dos valores humanos nas instituições familiares e educacionais. Um exemplo desta crise de valores humanitários no Brasil apresenta-se registrada na tabela abaixo, publicada em matéria do jornal O Globo on

line, a partir dos dados sobre o quantitativo das denúncias de crimes de ódio no país apontadas pela Central de Denúncias da Safernet, ONG que defende os direitos humanos na web.

Denúncias de crimes de ódio em 2021 e 2022

Discurso de ódio	Varição percentual	Denúncias em 2021	Denúncias em 2022
Apologia a crimes contra a vida	40,50%	7.390	10.384
LGBTfobia	52,16%	5347	8.136
Misoginia	250,85%	8.174	28.679
Neonazismo	-81,60%	14.476	2.661
Racismo	34,40%	6.888	9.259
Xenofobia	874,10%	1.097	10.686
Intolerância religiosa	455,99%	759	4.220

Fonte: G1 08.02.2023 In Safernet

As diversas concepções preconceituosas expressas nas mídias digitais denegrindo os nordestinos são discursos decisivos para uma educação voltada para a educação em valores humanos na formação do sujeito. No ano passado, foram registradas 10.686 queixas, uma alta de 874% em comparação com 2021. De acordo com a matéria, a fala da diretora da Safernet esclarece que os picos das denúncias sobre os vídeos de ataques aos nordestinos que circularam pela internet aconteceram no segundo turno das eleições.

Apesar da xenofobia ser crime, previsto no artigo 140 do Código Penal, parece que a Lei não intimida esses agressores e os casos acontecem. O ato de incitar discriminação a nordestinos ou a pessoas de qualquer outra região, pode resultar em reclusão de 1 a 3 anos, mais multa. Se o crime for praticado na internet, se torna qualificado e a pena varia de 2 a 5 anos de reclusão, mais multa (BRASIL DE FATO, 2022).

Um desses discursos de ódio, após o resultado do 2º turno das eleições presidencial em 2022, foi publicado em um vídeo por uma mulher que xinga os nordestinos com comentários preconceituosos e de xenofobia, fato investigado pela polícia (GAZETA, 2022). Na sua fala ela expressa:

"Parabéns, bando de passa-fome do Nordeste. Agora não venham aqui para o Sudeste vender suas redes, não, amores. Continuem aí nas cidades de vocês, não venham para cá não, bando de miseráveis, pobres".

"Vai depender de Bolsa Família para o resto da vida. Vocês gostam sabe de quê? De esmola. Vocês não gostam de carteira de trabalho. Vocês não gostam de trabalhar, não".

Este discurso de ódio aos nordestinos não se resume só a este período, em 2019 a 3ª Câmara Criminal do TJ de Santa Catarina fez cumprir a Lei e condenou um homem do Alto Vale do Itajaí por discriminação e preconceito de procedência nacional. O magistrado explicou que a liberdade de opinião, um valor constitucional, não pode ofender outros valores constitucionais como a dignidade humana, fundamento do princípio da igualdade. "A liberdade de expressão encontra limites quando carregada de conteúdo discriminatório e racista", afirmou (TJ Santa Catarina on line, 2019).

Segundo a denúncia, o homem escreveu no Facebook as seguintes barbaridades, publicadas em 26 de outubro de 2014, dia da votação do 2º turno das eleições presidencial:

"os nordestinos são um bando de sem vergonhas (sic), que merecem morar em uma casa de barro, sem água, com muita poeira, merecem uma cesta básica, um copo de água e uma bolsa família (sic) porque são pessoas insignificantes, com cabeça pobre, que só ocupam espaço no planeta Terra".

"isso não é preconceito, é repúdio a essas pessoas. Vou dormir feliz porque o povo do Sul, descendente de europeus, fizeram (sic) sua lição de casa. Quanto aos demais, não pertencem ao mesmo país que amo".

A partir dos ambientes digitais, este discurso de ódio e preconceito repercute de forma negativa, principalmente para as crianças que estão formando suas opiniões e visões de mundo. Portanto, é necessário impedir que estas ideias se reproduzam e incentive um posicionamento preconceituoso e divisionista do país.

Diante destes dados e das barbaridades contra grupos sociais do país, percebe-se a urgência da temática ser trabalhada pelos docentes de todas as áreas nas instituições educacionais do país, de modo a erradicar o discurso de ódio no território brasileiro. Como destaca Libânio (2004), o fato de os valores acompanharem o ser humano faz com que eles aprendam com base nas experiências vividas. Por isso, a importância de proporcionar experiências positivas ao alcance dos discentes

para aprender que os valores humanos são essenciais à vida. Os alunos e alunas de todos os cantos do país também precisam compreender que:

“as declarações intimidatórias, estereotipadas e xenófobas não representam de forma alguma o Nordeste em sua essência, tal como não levam em conta a qualidade na educação pública na região, sua importância no desenvolvimento econômico do país, o extenso repertório sociocultural, seu incentivo a ciência e seus feitos políticos na história do Brasil” (BEREGENO, 2022).

Neste caminho de aprendizagem nas instituições educacionais, o estudo dos conteúdos das disciplinas e das vivências dos alunos e das alunas devem sempre ser relacionados com os valores humanos de modo a estimular a sua prática. Toda a comunidade também precisa apropriar-se da legislação do país que defende a dignidade humana e a igualdade, na tarefa de defender e praticar os valores humanos no cotidiano.

Defender a dignidade humana dos grupos sociais do país e do mundo é um dever de todos garantido por lei e a escola precisa cumprir seu papel social para interromper esta crise de valores, verificadas na propagação de ideias preconceituosas, racistas e de xenofobia que cresce no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propagação do discurso de ódio na internet contra grupos sociais que ocorrem no Brasil e no mundo contemporâneo retrata a crise de valores humanos vivenciada nos dias atuais, mostrando a falha educacional nas instituições educacionais formais e não formais. Diante deste fato, a escola precisa cumprir sua função social com a formação de conhecimento científico, de saberes socialmente úteis e de valores humanos capazes de combater atitudes que ferem a dignidade humana, tais como violência, o preconceito, racismo, segregação espacial, dentre outros.

Assim, educar pela pesquisa na escola é uma possibilidade para a formação de valores humanos porque é uma estratégia pedagógica facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que desenvolve a capacidade investigativa do(a) professor(a) e aluno(a) para desvendar e compreender os fenômenos estudados de modo significativo. Desenvolver estudos através da investigação com foco na aprendizagem dos conteúdos articulados com o desenvolvimento e

valorização do valores humanos envolve o aprender a pensar, a compreender, a construir uma visão crítica do mundo, permitindo o desenvolvimento de atitudes mais humanitárias.

A perspectiva de educar pela pesquisa pressupõe mudanças na postura didática do(a) professor(a) na sala de aula para ultrapassar a prática pedagógica da simples transmissão dos conteúdos para memorização de fatos e conceitos. Nesse sentido, se faz necessário desenvolver as competências e a postura de investigador(a) na atividade intelectual da docência para derrubar a concepção de que o "professor da escola básica não necessita pesquisar" (PONTUSCHKA, 2009 p. 95).

Portanto, como professores e professoras da educação básica, devemos romper esta ideia ultrapassada e utilizar a pesquisa como ferramenta na nossa prática educativa para trabalhar conteúdos, diferentes temáticas do cotidiano, as vivências dos alunos e alunas e os valores humanos. A defesa da dignidade humana precisa ser incorporada diariamente no trabalho docente porque a realidade de crise de valores no mundo contemporâneo necessitada da ajuda da escola.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruno Nunes. **Filosofia do ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-27, jan./dez., 2022.

BEREGENO, Luciano. Nota de repúdio a xenofobia contra nordestinos. In: <https://www.fenajufe.org.br/noticias/agencia-de-noticias/sindicatos/9309-nota-de-repudio-a-xenofobia-contra-nordestinos>. Acesso em 11.0823.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et. al. **O Ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2021.

GAZETA. Polícia vai investigar capixaba que xingou nordestinos após vitória de Lula. 1.de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/policia-vai-investigar-capixaba-que-xingou-nordestinos-apos-vitoria-de-lula-1122>. Visto em 11.08.23.

Xenofobia contra nordestinos na época da eleição fez número de denúncias disparar na internet, mostra pesquisa. In: O GLOBO. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/02/08/xenofobia-contra-nordestinos-na-epoca-dam-eleicao-fez-numero-de-denuncias-disparar-na-internet-mostra-pesquisa.ghtml>. Visto em 08.08.2023.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et. al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental)

PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA. **TJ mantém condenação de catarinense que xingou e humilhou nordestinos em rede social**. 17 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/tj-mantem-condenacao-de-catarinense-que-xingou-e-humilhou-nordestinos-em-rede-social>. Visto em 11.08.23

PORTUGAL, J. **Educação geográfica e iniciação à docência: narrativas de formação**. In: SILVA, F.T., MACHADO, L.C. (Org.). Currículos, narrativas e diversidade. Curitiba: Appris, 2019, p. 89-112.

SPOSITO, E.S. **A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea**. Terra Livre, São Paulo, n.16, p.99-112, 1º semestre de 2001.

VIRÃES, Maria Betânia Amaral Rodrigues de et al. **O papel da escola na educação de valores.** 2013. Dissertação de Mestrado.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.009

INCLUSÃO SOCIAL: SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURRAL DE CIMA – PB

WALTERNICE OLIMPIO SILVA DE MELO

Pedagoga; Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Intitucional do Centro Universitário – UNIESP – PB; Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal - PB, waltenice@hotmail.com;

VERIDIANA XAVIER DANTAS

Dra. em Educação pela Universidade Federal - PB, Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Três Marias – PB, veridianaxdantas17@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata a importância de uma política de inclusão e ações que garantam os direitos, aqui, assegurados pela Política de Proteção Social Básica por meio do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Assim, o objetivo geral deste estudo foi mostrar o serviço ofertado pelo Centro de Referência de Assistência Social por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Curral de Cima-PB, no ano de 2022. Tivemos como campo de pesquisa o Centro de Referência de Assistência Social no município de Curral de Cima. O trabalho apresenta alguns aspectos históricos e conceituais da Política Pública de Assistência Social, do Serviço de Proteção Social Básica e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município, voltada para a inclusão social de todos os usuários do serviço. A pesquisa foi de cunho qualitativo no qual optamos pela observação participante com relato de experiência realizado a partir das práticas vivenciadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Os resultados nos permitiram mostrar o que é e quais os impactos do Serviço de Proteção Social Básica realizada por meio do Centro de Referência de Assistência Social e através de atividades realizadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Curral de Cima, assim como, apontar que todos os usuários são inseridos nas atividades realizadas e incluídos no serviço de garantia de direitos e participação ativa, melhorando a qualidade de vida e o desenvolvimento social dos indivíduos.

Palavras-chave: Inclusão. Proteção Social Básica. Assistência Social. Curral de Cima.

INTRODUÇÃO

A Inclusão é um ato de igualdade, acesso e permanência entre todos os indivíduos de uma sociedade de direitos, em que todos sejam integrados e usufruam dos mesmos espaços, sejam eles, educacionais ou sociais, de maneira que promovam uma inserção para todos os sujeitos no mundo, independente de raça, etnia, deficiência, idade, orientação sexual, dentre outros aspectos oriundos de preconceito e discriminação.

Na sociedade atual ainda enfrentamos um processo de exclusão social das pessoas consideradas diferentes, sobretudo, daquelas que apresentam alguma deficiência ou não se enquadram nos padrões sociais. Ser diferente provoca inúmeras atitudes de preconceito e discriminação exaltados pela sociedade, de maneira injusta e preconceituosa, dificultando a vida das pessoas.

A luta pela inclusão social e educacional, historicamente, vem se ampliando e superando as dificuldades evidenciadas no cotidiano dos indivíduos, ressaltando a busca pela igualdade de direitos, para que todos sejam incluídos e possamos alcançar a mudança de um meio social que, ao longo dos tempos, vem excluindo, à medida que oprimem e discriminam as pessoas, suprindo-as do espaço social e do trabalho.

Assim, o presente trabalho tem o objetivo: mostrar o serviço ofertado pelo Centro de Referência da Assistência Social por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos no município de Curral de Cima-PB no ano de 2022. Os objetivos específicos foram: conhecer como são realizadas as atividades com as crianças e adolescentes no Serviço de Convivência; explicitar como acontece as práticas de inclusão social de crianças e adolescentes no Serviço de Convivência; analisar as mudanças ocorridas na vida das crianças e adolescentes que frequentam o Serviço de Convivência.

POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

As Políticas Públicas Sociais são serviços e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir que as pessoas usufruam dos direitos previstos e determinados na legislação vigente, de maneira efetiva e dedicada, garantindo o bem-estar da população com condições dignas de vida seguindo os padrões de proteção social.

Os três poderes que formam o Estado, sendo eles, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, planejam, desenvolvem e efetivam, em conjunto, as políticas públicas. É incumbido ao Poder Legislativo a criação de leis relativo à determinada política pública, que cabe ao Poder Executivo, planejar a ação e aplicar. Ao Poder Judiciário, cabe a função de controlar e confirmar se a lei está adequada ao objetivo proposto. Assim, as políticas públicas são executadas em todas as esferas de governo do país. Para Souza (2006):

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24)

Em meio às políticas públicas, destacamos a Política Pública de Assistência Social, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 com uma nova visão sobre a Assistência Social no Brasil, para promover a seguridade social dos indivíduos. Através da Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS, em 1993 foi possível regulamentar a Política de Assistência Social como uma política social pública, alavancando um novo olhar, voltado para os direitos, a universalização dos acessos e a responsabilidade do estado, enquanto governo, exaltando o bem-estar social dos brasileiros por meio também da previdência social, promovendo a garantia das necessidades básicas dos cidadãos. A Política Nacional de Assistência Social:

[...] “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (MDS, 2004, p.31)

O Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, visando a efetividade dos princípios determinados na Constituição Federal (1988) e pela Lei Orgânica de

Assistência Social, aprovou, em outubro de 2004, a Política Nacional de Assistência Social-PNAS que estabelece princípios, diretrizes, objetivos e ações da política socioassistencial, sendo um marco na história da assistência social no Brasil.

A Política Pública de Assistência Social deve ser realizada de maneira integrada às demais políticas Inter setoriais, de acordo com a realidade territorial para atender as demandas sociais e à universalização dos direitos sociais. Assim, são objetivos da Política Pública de Assistência Social conforme a PNAS (2004):

Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem; contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural; assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária. (MDS, 2004, p.33)

O Sistema Único de Assistência Social – SUAS articuladas como sistema e gestão compartilhada, realiza o cofinanciamento da política de assistência social pelas três esferas do governo, cada uma com suas responsabilidades, estrutura operacionalmente essa política, tendo como referência a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. De acordo com a PNAS (2004) “O SUAS é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social básica brasileira” (MDS, 2004, p. 86)

Subdividida em três tipos de serviços, a política de assistência social é formada pela proteção social, vigilância socioassistencial e defesa social e institucional. Neste estudo nos debruçamos na proteção social básica, que são serviços destinados à segurança da sobrevivência, de acolhida e de convívio familiar.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, tipifica e consolida a classificação dos serviços socioassistenciais, organizados por níveis de complexidade do Sistema Único de Assistência Social-SUAS, que se refere a Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta complexidade.

Aqui, especificamente, nos referimos aos Serviços de Proteção Social Básica, ofertados pelo Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, sendo composto

pelos seguintes serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família-PAIF; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e, Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

A unidade acolhedora consiste no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS, que deve funcionar no período mínimo de 05 (cinco) dias por semana, 08 horas diárias, necessariamente no turno diurno podendo eventualmente realizar atividades complementares no turno da noite, tendo a possibilidade de funcionar em feriados e finais de semana, de acordo com a demanda. É fundamental a articulação em rede entre as diversas políticas públicas, a exemplos de: proteção social básica e proteção social especial; serviços públicos locais de saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, segurança pública; conselhos municipais; redes sociais locais, dentre outros. Segundo o Caderno de Orientações Técnicas (2016):

Os CRAS são unidades locais que têm por função a organização e a oferta de serviços da proteção social básica em determinado território, enquanto o órgão gestor municipal ou do Distrito Federal tem por funções a organização e a gestão do SUAS em todo o município. (MDS, 2016, p. 10)

O Centro de Referência de Assistência Social é uma unidade de Proteção Social Básica do SUAS, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais no território pertencente. Conforme as Orientações Técnicas destinadas ao funcionamento dos CRAS (2009):

O Centro de Referência de Assistência Social-CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência Social. (MDS, 2009, p. 9)

No âmbito do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família-PAIF o serviço é baseado no respeito à diversidade de contextos familiares, em que os valores e as crenças se configuram de acordo com as estruturas das famílias. De acordo com as Orientações Técnicas (2009)

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF, consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. O trabalho social do PAIF deve utilizar-se também de ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço. As ações do PAIF não devem possuir caráter terapêutico (MDS, 2009, p. 6).

De acordo com a Resolução CNAS nº109/2009: “Fundamenta-se no fortalecimento da cultura do diálogo, no combate a todas as formas de violência, de preconceito, de discriminação e de estigmatização nas relações familiares” (MDS, 2009, p.6).

Todos os serviços da proteção social básica, realizados no território incluso no CRAS, especialmente o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, bem como, o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas, devem ser referenciados e mantidos em articulação com o PAIF. A Resolução CNAS nº109 /2009, diz que: “É a partir do trabalho com famílias no serviço PAIF que se organizam os serviços referenciados ao CRAS” (MDS, 2009, p. 6).

A articulação dos serviços socioassistenciais referenciados ao PAIF, garantem a realização do desenvolvimento do trabalho social com as famílias dos usuários que usufruem desses serviços, possibilitando a identificação das necessidades e potencialidades das famílias, promovendo um atendimento em consonância com as situações de vulnerabilidades sociais vivenciadas no contexto social e familiar. São usuários dos Serviços da Proteção Social Básica Conforme a Resolução CNAS nº109 /2009:

Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social residentes nos territórios de abrangência dos CRAS, em especial: Famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais; Famílias que atendem os critérios de elegibilidade a tais programas ou benefícios, mas que ainda não foram contempladas; Famílias em situação de vulnerabilidade em

decorrência de dificuldades vivenciadas por algum de seus membros; Pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social (MSD, 2009, p. 7).

As formas de acesso aos serviços de Proteção Social Básica se dão por diversas razões, dentre elas, por procura espontânea, por busca ativa, por encaminhamento da rede socioassistencial e por encaminhamento das demais políticas públicas. As condições de acesso aos serviços, segundo a Resolução CNAS nº 109 /2009:

Famílias territorialmente referenciadas ao CRAS, em especial: famílias em processo de reconstrução de autonomia; famílias em processo de reconstrução de vínculos; famílias com crianças, adolescentes, jovens e idosos inseridos em serviços socioassistenciais, territorialmente referenciadas ao CRAS; famílias com beneficiários do Benefício de Prestação Continuada; famílias inseridas em programas de transferência de renda” (MDS, 2009, p. 8).

O desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais deve obrigatoriamente ser referenciado ao CRAS no seu território de abrangência, podendo ser ofertados diretamente no CRAS, desde que disponha de espaço físico e equipe compatível, ou em Centros de Convivência, bem como, CRAS itinerante.

SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que visa o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, é um serviço ofertado na Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, através do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, prevenindo situações de risco e realizando atividades diversas por meio de orientação e oficinas; com o papel de complementar o trabalho social com famílias que é desenvolvido pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF, que tem a família como eixo matricial. O serviço deve ser realizado com grupos de até 30 (trinta) usuários, em geral, agrupados conforme o seu ciclo de vida, sob a condução do orientador/educador social. De acordo com o Caderno de Orientação CNAS (2016), as oficinas realizadas no SCFV têm como objetivos:

Por meio de variadas atividades, os grupos têm o objetivo de propiciar entre os usuários oportunidades para a escuta; valorização e reconhecimento do outro; produção coletiva; exercício de escolhas; tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo; diálogo para a resolução de conflitos e divergências; reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; experiências de escolha e decisão coletivas; experiências de aprendizado e ensino de igual para igual; experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas; experiências de reconhecimento e admiração das diferenças; entre outras. (MDS, 2016, p. 20)

Esse serviço é regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº109/2009) e reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº01/2013. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é de caráter preventivo e proativo, marcado na defesa de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, promovendo sua emancipação para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. "Perguntas Frequentes" (2017) diz que:

Os objetivos gerais do SCFV são: Complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária; Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária; Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios; Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para usufruto dos usuários aos demais direitos; Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários; Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas habilidades; Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários [...] (MDS, 2017, p. 9)

A divisão dos ciclos de vida contempla crianças de 0 a 6 anos, crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, jovens de 18 a 29 anos, adultos de 30 a 59 anos, pessoas idosas e com deficiência; com ações

intergeracionais e heterogeneidade na composição dos grupos no que diz respeito a sexo, deficiências, etnia, raça e etc., de modo a contemplar as diversidades sociais.

Aqui, delimitamos nosso estudo as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, que tem como foco a formação de espaço de convivência para a participação e cidadania, capaz de propiciar o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir das potencialidades específicas desta faixa etária. Conforme a Resolução CNAS nº109 /2009:

As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como forma de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social. (MDS, 2009, p. 10)

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ofertado a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, de acordo com “O Perguntas Frequentes” (2017) tem os seguintes objetivos:

Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno; Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional. (MDS 2017, págs. 10 e 11)

Para a execução do SCFV, há eixos que orientam a execução do serviço, contemplando os aspectos da vida humana que perpassam por todas as etapas de desenvolvimento. “Perguntas Frequentes” (2017) aponta que:

[...] são eixos orientadores do SCFV: I. Convivência Social – é o principal eixo do serviço, traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e volta-se ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As

ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, as relações de cidadania, etc. II. Direito de ser – o eixo “direito de ser” estimula o exercício da infância e da adolescência, de forma que as atividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade. III. Participação – tem como foco estimular, mediante a oferta de atividades planejadas, a participação de usuários nos espaços da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos e deveres. (MDS, 2017, págs. 13 e 14)

Para cada faixa etária, o SCFV tem especificidades que contemplam os ciclos de vida dos usuários. Referente às crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, “O Perguntas Frequentes” (2017) aponta que:

Para a faixa etária de 6 a 15 anos, o SCFV objetiva promover a convivência, a formação para a participação e cidadania, o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, das demandas e das potencialidades dessa faixa etária. (MDS, 2017, págs. 14 e 15)

Deve ser oportunizado aos usuários, a partir da intervenção social planejada, e de acordo com a realidade do território, para melhor organizar e ofertar o serviço para quem dele precisar, de modo que os encontros promovam de acordo com “Perguntas Frequentes” (2017) espaços de:

Processos de valorização/reconhecimento; Escuta; Produção coletiva; Exercício de escolhas; Tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo; Diálogo para a resolução de conflitos e divergências; Reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; Experiências de escolha e decisão coletivas; Aprendizado e ensino de forma igualitária; Reconhecimento e admiração da diferença. (MDS, 2017, págs. 16 e 17)

O SCFV é uma política pública para a concretização de direitos de cidadania da população, voltado para o atendimento dos membros da família que estejam

vivendo situações de vulnerabilidade ou que tenham sofrido violação de direitos, precisando, portanto, resgatar e fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

A principal estratégia de ação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é a promoção de momentos de convivência entre os usuários nos grupos, encontros que promovam o exercício da escolha, reconhecer limites e potencialidades, trabalhar coletivamente, valorizar o próximo, construir projetos de vida no sentido de obter conquistas pessoais e coletivas; de modo a incluir, conforme “Perguntas Frequentes” (2017):

[...] crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do BPC (Benefício de Prestação Continuada), crianças e adolescentes com acesso precário à renda e a serviços públicos; crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda; crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; em situação de isolamento; com vivência de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto – MSE; egressos de medidas socioeducativas; em situação de abuso e/ou exploração sexual; em situação de rua [...] (MDS, 2017, p. 22)

O espaço físico para a oferta do SCFV, deve ter sala para atendimento individualizado, sala para atividades coletivas e comunitárias e instalações sanitárias; num ambiente de convivência, socialização e integração entre usuários e profissionais. Para o atendimento no SCFV, há situações prioritárias evidenciadas no “Perguntas Frequentes” (2017):

Segundo a Resolução CIT nº01/2013 e a Resolução CNAS nº01/2013, considera-se público prioritário para o atendimento no SCFV crianças e/ou adolescentes e/ou pessoas idosas nas seguintes situações: Em situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e/ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência. (MDS, 2017, p. 33)

A equipe técnica do SCFV, deve ser composta pelo Técnico de referência, de nível superior, que integra a equipe do CRAS, para ser referência aos grupos do SCFV. Este profissional acompanha a execução do serviço, especialmente no que diz respeito ao planejamento, de maneira sistemática, assessorando o orientador social, promovendo o asseguramento do princípio da matricialidade sociofamiliar, que tem a finalidade de orientar as ações de proteção social básica na assistência social.

A função do orientador social/educador social é exercida por um profissional com, no mínimo, nível médio de escolaridade, conforme a Resolução CNAS nº09/2014. Este profissional tem atuação constante e direta junto ao (s) grupo (s) do SCFV, sendo responsável pela promoção de um ambiente de convivência, participação e democracia, exaltando a defesa e garantia de direitos.

Já o profissional denominado como “facilitador de oficinas” desenvolve fazeres e práticas junto aos usuários dos serviços socioassistenciais como estratégia para o alcance dos objetivos propostos. Este profissional pode ou não, ser contratado pelos municípios e DF, devido a sua não obrigatoriedade. Ainda assim, são comuns facilitadores de práticas esportivas, artísticas e culturais. Vale ressaltar que a atuação deste profissional não pode ser confundida ou substituída pela do orientador/educador social.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no período de janeiro a dezembro de 2022, que tem como objetivo mostrar o serviço ofertado pelo Centro de Referência de Assistência Social por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Curral de Cima - PB.

Aqui apresentamos a pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos no intuito de compreender todo o processo de pesquisa. O desenho escolhido teve como fundamento o método de cunho qualitativo de análise que se pautou por uma pesquisa de campo e de observação participante. Segundo Richardson:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2015, p. 90)

Tal pesquisa despendeu em grande quantidade de tempo no local da investigação, uma vez que “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, consistindo em o investigador o instrumento principal” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47).

Através da pesquisa de campo, analisamos ações realizadas no âmbito social, que segundo Otani: “Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado [...]” (OTANI, 2011, p. 40)

Optamos pela observação participante, que de acordo com Richardson: “Na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser estudado” (RICHARDSON, 2015, p. 261)

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados, utilizamos observação da minha prática e demais profissionais da equipe que foram 02 (dois) profissionais facilitadores de oficinas na área de música e esportes. (CRAS, 2022).

O campo analisado terá como base das 30 crianças e adolescentes atendidas no turno matutino, onde faremos recorte de 30% o qual analisaremos 09 (nove) crianças e adolescentes. Será realizado através de questões norteadoras, que serviram de norte para nossa pesquisa.

Como resultado do trabalho realizado, foi possível mostrar o serviço ofertado pelo Centro de Referência de Assistência Social por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Curral de Cima-PB, apresentados no relato a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo traz um relato de experiência em que no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos realizamos um trabalho social voltado para crianças e adolescentes na faixa etária dos 06 aos 15 anos, ressaltando e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, transformando o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos.

A inclusão social é de extrema relevância para os indivíduos, tornando-os pessoas autônomas, participativas e conscientes dos seus direitos e deveres, oportunizando maiores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional na vida dos sujeitos envolvidos por meio da vivência da cidadania e da inclusão.

Incluir implica mais que promover acessibilidade, mas sim, demanda além de romper as barreiras arquitetônicas, superar, sobretudo, as barreiras atitudinais; é isso que buscamos na nossa prática, inclusão social a partir das atitudes de práticas inclusivas, com espaço de convivência acolhedor e provedor de participação ativa e autonomia cidadã, transformando a realidade do contexto social e cultural em que vivemos.

Assim, os resultados desta pesquisa contaram com uma amostra de 09 (nove) crianças e adolescentes que fazem parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curral de Cima-PB. Esta pesquisa também nos aponta sobre uma prática desenvolvida por 03 (três) profissionais em um serviço, prioritariamente, voltados para beneficiários do PBF (Programa Bolsa Família) evidenciados nos quadros a seguir:

Quadro 01: O que é inclusão?

RESPOSTAS	
1	Incluir implica vencer as barreiras arquitetônicas e atitudinais, ressaltando o respeito e a sensibilidade de que todos têm capacidade, mesmo que por alguma razão as limitações façam com que a aprendizagem ou participação ocorram em processo lento, porém, satisfatório. Para a inclusão acontecer é preciso de profissionais dispostos a fazer acontecer para todos, mesmo que isso seja em tempos diferentes. Neste caso, incluir é promover meios para a participação ativa de todos nas atividades propostas.
2	As pessoas vivem coletivamente em sociedade e precisam respeitar umas as outras, e apesar das dificuldades, todos são capazes de aprender e participar do meio social de maneira ativa, sendo bom para o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.
3	Unir e atender as pessoas com todas as diversidades. A inclusão social melhora a convivência na sociedade, mudando a realidade das pessoas e, assim, transformando vidas.

Fonte: Resultado do questionário aplicado com 03 profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curra de Cima-PB. **Org.:** Walternice Olímpio Silva de Araújo, 2022.

A amostra dos profissionais do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos apresenta atitudes de conhecimento sobre a temática, expondo a importância de vencer as barreiras da inclusão e promover a participação de todos, incluídos em todas as atividades propostas, independentemente de suas limitações, cor, classe social, deficiência, entre outros.

O respeito é citado e sabemos o quanto podemos avançar com a prática de respeitar as diferenças e compreender que todos têm o seu tempo para se

desenvolver e viver em sociedade, incluídos nos diversos aspectos, sobretudo, no social, que transforma a realidade e transforma as formas de vida.

A inclusão depende de atitudes, de todos e de cada um, visto que a responsabilidade é compartilhada, para melhor acontecer e vencer as dificuldades de respeitar a diversidade brasileira seja em raça, etnia, religião, deficiências, transtornos; pois vivemos em um país multicultural em que a miscigenação é presente e predominante. Assim, vamos verificar como acontece esta inclusão no quadro a seguir:

Quadro 02: Como acontece a inclusão das crianças e adolescentes no serviço de convivência?

	RESPOSTAS	DEMANDA ESPONTÂNEA	ENCAMINHADAS
01		x	x
02		x	x
03		x	x

Fonte: Resultado do questionário aplicado com 03 profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curra de Cima-PB. **Org.:** Walternice Olímpio Silva de Araújo, 2022.

A inclusão de crianças e adolescentes acontece por demanda espontânea, em que as pessoas procuram o serviço ofertado por meio da Secretaria de Assistência Social, através do Centro de Referência de Assistência Social, realizam a inscrição para fazer parte do serviço.

Sendo observado o público prioritário e, havendo disponibilidade de vaga, após análise e encaminhamento das técnicas de referência (assistente social e psicóloga) do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF é incluído (a) nas atividades semanais do serviço de convivência, usufruindo de todos os direitos e deveres de cidadão, assistido pela política pública de assistência social.

A inclusão também acontece mediante encaminhamento dos serviços de proteção social especial, devido violações de direitos, bem como, por meio do psicólogo do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF.

Quadro 03: Como é realizado o trabalho com as crianças e adolescentes no Serviço de Convivência?

RESPOSTAS	
1	Boas-vindas, acolhimento, dinâmicas, afetividade, atenção, orientação social, atividades de música, prática esportiva, dança, teatro, atividades recreativas e de lazer, em que todos participem e interajam.
2	Temos atividades de orientação social, música, atividades físicas e recreativas. Sempre recebemos com muita atenção e amor, para que todos se sintam valorizados e importantes no espaço de convivência e possam participar de tudo, independente de suas dificuldades pessoais.
3	Trabalhamos a inclusão social, a musicoterapia com as pessoas com deficiência, oficinas de voz e violão, trabalhamos com atividades que superam os limites, promovendo a autonomia, melhorando o convívio social e escolar, motivando o desenvolvimento das crianças e adolescentes, incentivando-os ao sonho de um futuro promissor, com educação e profissão, capazes de viver como cidadãos, disseminando o bem comum, o respeito às diferenças e a cidadania, melhorando na qualidade de vida das pessoas.

Fonte: Resultado do questionário aplicado com 03 profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curra de Cima-PB. **Org.:** Walternice Olímpio Silva de Araújo, 2022.

O SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do SUAS que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

Para complementar o trabalho social com as famílias, o serviço de convivência tem o objetivo de fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o convívio social. O SCFV possui um caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários.

Assim, verificamos que o serviço ofertado é pautado na boa acolhida, expressão dos sentimentos, orientação social para a aprendizagem de boas condutas, respeito, participação social e de todas as atividades, através de teorias e práticas com oficinas de música, atividade física e de lazer, teatro, dança, atividades culturais, especialmente nas comemorações locais, de emancipação política do município, desfiles cívicos e demais datas comemorativas, de iniciativa educacional e social.

Portanto, os resultados deste estudo, mostra-nos que tais atividades são imprescindíveis na transformação de indivíduos autônomos e participativos no meio social; embasados para lutar pelos seus direitos e por uma sociedade mais justa e igualitária, de pleno convívio e inclusão social.

Quadro 04: Quais as mudanças percebidas no comportamento das crianças e adolescentes após frequentarem o serviço de convivência?

RESPOSTAS	
1	As mudanças são nítidas; o comportamento melhora ao longo das orientações e das atividades desenvolvidas, reforçando a educação, o respeito, a solidariedade, as regras de convivência, a importância da família e da ajuda mútua. Os maus comportamentos por meio de gritos, desobediência, correria, dificuldade em respeitar a todos, principalmente os colegas; a timidez e a baixa autoestima dão espaço para participação ativa, a autonomia e aos bons modos, para ser um cidadão de bem.
2	As crianças e adolescentes mudam ao longo do tempo de atividades no serviço, passam a falar sem gritar, têm mais autonomia e expressão oral, perdem a timidez e cada dia superam suas limitações e vencem as dificuldades do contexto social em que habitam, interagindo e participando com bom desempenho a todas as atividades propostas. A frequência e a participação são máximas, aumentando a cada dia, nos dando a alegria de contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária.
3	03 No início eles eram tímidos e sem limites. Com o passar dos meses, o interesse surgiu e prevaleceu, melhorando a educação, o respeito e a responsabilidade, resultando em um rendimento bom e eficiente. As mudanças de comportamento são visíveis, pois as transformações são em todos os aspectos, usufruindo das “coisas” boas da vida e melhor vivendo em sociedade. O respeito é o mais notável; a frequência e o compromisso com as atividades mostram o quanto se sentem bem no espaço de convivência que fazem parte, em que têm as condições de superar as dificuldades da vida, sentindo-se importantes, como realmente são, por meio de estímulos e incentivos para um futuro promissor e feliz, alcançando os sonhos que almejam realizar.

Fonte: Resultado do questionário aplicado com 03 profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curra de Cima-PB. **Org.:** Walternice Olímpio Silva de Araújo, 2022.

É notável a eficácia deste serviço de proteção social básica, e do trabalho transformador com que nos deparamos nos resultados deste estudo, capaz de promover mudanças significativas nos comportamentos, e assim, melhorando vidas de sujeitos anteriormente excluídos ou inotáveis pela sociedade, muitas vezes considerados seres incapazes de participar e fazer a diferença no espaço inserido.

As mudanças comportamentais são evidenciadas no respeito, na solidariedade e na educação, com bons modos e comportamento de boa convivência, de ajuda mútua, interesse e compromisso pelas atividades e o desejo de fazer bonito nas apresentações e se sentir importantes num espaço social que tende a enquadrar regras sociais, fazendo com que as lutas sejam constantes e cotidianas. Assim, destacamos tais políticas públicas de inclusão social que luta pela transformação de atitudes para vencer as barreiras da inclusão.

Quadro 05: Aponte as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes que fazem parte do Serviço de Convivência.

RESPOSTAS	
1	As principais dificuldades estão presentes no contexto familiar fragilizado e sem apoio. Muitos pais não têm interesse em acompanhar e ajudar no nosso trabalho, ou seja, não acompanham a vida dos filhos, não promovem incentivos e isso dificulta os avanços sociais e pessoais, quando apenas os profissionais ficam incumbidos de promover essa transformação no contexto social. Assim, essas crianças e adolescentes situadas em um espaço humilde e sem estímulos, têm dificuldades em mudar o desfecho para conseguir as conquistas em sua vida.
2	As dificuldades são evidenciadas nas atitudes, no contexto familiar fragilizado, sem diálogo, orientação e incentivo.
3	As dificuldades mais evidentes são as carências financeira e afetiva, notável pelas vestimentas e pelo olhar carente de afeto, de atenção e carinho, buscando no espaço frequentado e nos profissionais, o que lhes falta no aconchego familiar. Também vemos a falta de incentivo familiar para lutar por um futuro melhor, superando as barreiras deparadas no meio social. Assim, por estas razões buscamos a aproximação dos usuários com a família, que é a ponte para o sucesso e para a superação das dificuldades.

Fonte: Resultado do questionário aplicado com 03 profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Curra de Cima-PB. **Org.:** Walternice Olimpio Silva de Araújo, 2022.

As carências afetivas, a falta de incentivo e diálogo, geram o não acompanhamento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, fazendo com que as crianças e adolescentes tenham apenas o contexto escolar e social como motivação para vencer na vida; assim, o incentivo e os meios de fortalecer os objetivos de ter um futuro melhor ficam por responsabilidade dos profissionais do contexto escolar e social.

No entanto, sabendo da importância e papel da família no que se refere ao desenvolvimento de cada sujeito, as práticas profissionais devem e buscam fortalecer os vínculos familiares e comunitários, que é imprescindível para que se consiga alcançar os objetivos desejados.

Para que possamos entender com mais propriedade essas questões sociais, precisamos evidenciar as carências financeiras nos contextos familiares fragilizados, diversificados, dependentes exclusivamente de programas sociais, que interferem significativamente no contexto social e, assim, na identidade dos indivíduos.

Para concluir, deixamos evidente a importância de espaços de convivência social e de profissionais capacitados para realizar práticas inclusivas, de diálogo,

incentivo, apoio e protagonismo, em parceria com as famílias e com a sociedade de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social é um desafio a ser superado visto que ainda há muito que se fazer para contemplar a todos e promover um espaço interativo e acolhedor, capaz de incluir a todos, sem exceção e discriminação.

Enquanto profissional da educação e inserida no meio social, de convivência e fortalecimento de vínculos familiar e comunitário, tenho a satisfação de poder contribuir efetivamente neste processo de transformação social e cultural que insiste em diferenciar por meio de preconceitos e exclusão.

Incluir é prover condições de acessibilidade, participação, interação, permanência e desenvolvimento, para que todos sejam acolhidos igualmente, usufruindo dos mesmos direitos instituídos em nossa legislação brasileira.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento é um espaço social de inclusão, em que todos participam ativamente de todas as atividades propostas, respeitando as limitações e promovendo as superações, pois todos são capazes de aprender e serem incluídos no meio social e educacional.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C; BKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 261 p.

MDS, Tipificação **Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução CNAS nº 109 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf acesso em: 04 de jan. 2022, 14h28min.

_____, **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Perguntas Frequentes. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf acesso em: 08 de jan. 2022, 16h30min.

_____, **Lei Orgânica de Assistência Social.** LOAS. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf acesso em: 30 de dez. 2022, 23h40min.

_____, **Caderno de Orientações.** Centro de Referência de Assistência Social. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf acesso em: 09 de jan. 2022, 20h29min.

_____, **Orientações Técnicas.** Centro de Referência de Assistência Social. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cra_s.pdf acesso em: 02 de jan. 2022, 15h39min.

_____, **Política Nacional de Assistência Social.** Norma Operacional Básica. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf acesso em: 05 de jan. 2022, 09h14min.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC:** métodos e técnicas. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Visual Books, 2011. 160 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> acesso em: 03 de jan. 2022, 22h28min..

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.010

INES: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE POLÍTICAS, DESENHOS E PRÁTICAS ORGANIZATIVAS INCLUSIVAS EM ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS¹

JULIANA CAVALCANTE DE ANDRADE LOUZADA

Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - SP, juliana.louzada@unesp.br;

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - SP, sandra.eli@unesp.br

RESUMO

Partindo da premissa que a Educação Superior deve ser um espaço aberto à todos que desejam cursá-la, o presente artigo procurou retratar como o uso do Índice de Inclusão do Ensino Superior (INES), contribui para o planejamento de desenhos e práticas organizativas dos espaços universitários, abertos ao reconhecimento da pluralidade humana, em uma mirada crítica, intercultural e inclusiva. O material recolhido no estudo foi produzido a partir da aplicação do Índice de Inclusão do Ensino Superior (INES), em formato de formulário eletrônico, encaminhado por e-mail à estudantes, docentes e funcionários, de uma universidade pública brasileira. Este instrumento permitiu levantar como a comunidade acadêmica observou a presença/ausência indicadores de inclusão na instituição. De posse das respostas foi possível discorrer de que maneira as lacunas observadas se constituiriam em facilitadores da melhora da qualidade da educação, na universidade investigada. Os resultados evidenciaram a importância do uso instrumentos institucionais avaliativos atentos aos conceitos fundamentais de direitos humanos e de participação a distintos públicos em situação de vulnerabilidade

1 Resultados de um recorte dos dados referentes a tese de doutorado (Louzada, 2022) com financiamento CNPq

na universidade, com destaque aos que se reconhecem em situação de deficiência. Em síntese, sugere-se que a aplicação do instrumento possa ocorrer de forma institucionalizada para possibilitar maior interação da comunidade acadêmica; disseminar conceitos fundamentais para o acesso e a inclusão de diferentes públicos em situação de vulnerabilidade; divulgar as políticas existentes na IES bem como incentivar a participação desses grupos (com destaque para as pessoas em situação de deficiência) na produção dessas normativas e, práticas inclusivas que viabilizem o acesso, permanência e participação ativa em condição de equidade e justiça social na universidade.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Inclusão, Ensino Superior, Políticas Públicas

INTRODUÇÃO

O ambiente universitário tem sido espaço aberto e de acesso para todos, principalmente em virtude dos avanços de políticas públicas e afirmativas que garantem esse acesso e viabilizam a participação com condições de equidade nesse nível de ensino. Nesse sentido, é importante considerar que mesmo com essas garantias ainda não se pode afirmar que a universidade é inclusiva e ausente de barreiras. Contudo, os parâmetros de avaliação institucionais já estabelecidos no Brasil, como Censo (BRASIL, 2022) e avaliações propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2013), não possibilitam avaliar essas condições para que as instituições possam traçar planos de melhoria com vistas a se tornarem cada vez mais inclusivas.

Partindo dessa premissa, acredita-se que a comunidade acadêmica (discentes, docentes e funcionários em suas diferentes condições e modos interseccionais de ser), podem identificar quais são essas barreiras. Pensando nisso, dar espaço de resposta a todos os envolvidos no contexto do ensino superior possibilitaria olhares diferentes sob um mesmo foco, a inclusão. Para tanto, essa abertura deve ter um canal de comunicação e, nesta pesquisa, adotou-se o Índice de Inclusão do Ensino Superior (INES) por considerar que este é um instrumento que contribui de forma assertiva para que a instituição de ensino possa avaliar, rever e planejar desenhos e práticas organizativas que visem reconhecer os corpos diversos e a pluralidade humana que ocupa o ambiente universitário.

O INES foi originalmente desenvolvido por pesquisadores colombianos, como parte central da política de organização das diretrizes institucionais da educação superior do país, com intuito de produzir informação sobre diferentes âmbitos das condições de inclusão em contextos universitários (COLÔMBIA, 2017). Foi traduzido e adaptado por Louzada e Martins (2022) e está dividido em três questionários (com escalas do tipo Likert), que busca avaliar por meio de 12 fatores e 25 indicadores, temas centrais da educação inclusiva com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas na Universidade. Assim, o instrumento permite coletar informações sobre a percepção de funcionários, docentes e estudantes com relação aos indicadores que vão desde a análise de sistemas de admissão, permanência e créditos para estudantes, até a análise de estratégias de desenvolvimento acadêmico, em articulação com os processos de pesquisa e de criação artística e cultural em ambientes formativos universitários.

O referido instrumento tem sido aplicado em algumas instituições de ensino superior na Colômbia para possibilitar oportunidades de melhora na qualidade da educação pensando em inclusão e acessibilidade (ÁNGEL e PÉREZ, 2020; GOYENECHÉ e RUIZ, 2021). A esse exemplo e corroborando com Pérez-Castro (2019), adotou-se o INES com intuito de identificar pontos fortes para implementar culturas, políticas e práticas inclusivas, de modo a promover um plano de melhora na universidade que seja voltado a inclusão educacional nos ambientes universitários

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi: identificar parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade pública brasileira. Como objetivos específicos buscou-se i) traçar o perfil dos participantes da pesquisa; ii) identificar e analisar as barreiras de acessibilidade e de participação das pessoas em situação de deficiência e vulnerabilidade na Universidade e, iii) levantar indicadores e identificar políticas institucionais que contribuam para a elaboração de um plano de melhora de gestão da educação inclusiva na Universidade

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA, LOCAL E PARTICIPANTES

A presente pesquisa é do tipo estudo de caso que “é utilizado para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares” (YIN, 2001, p. 21).

O estudo de caso, pode contribuir de modo singular na compreensão das problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, políticas, instituições públicas, programas governamentais, problemáticas relacionadas a prática educativa, ao permitir realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de investigação científica (SANTOS et al., 2022, p.3).

Foi desenvolvida em um campus de uma universidade pública do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa estudantes universitários identificados em situação de deficiência ou não, funcionários, docentes e equipe gestora.

COLETA DE DADOS

Integraram o conjunto de formulários e/ou de documentos para compor a coleta de dados e identificação do perfil dos participantes deste estudo:

- a. Anuário Estatístico de uma universidade pública do estado de São Paulo;
- b. INES-Brasil;
- c. Documentos e políticas institucionais da universidade que referem sobre a temática do estudo.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, com parecer favorável, protocolo nº 562.35422.0.0000.5406 – CAAE/Plataforma Brasil, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos de acordo com a Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, todos os participantes da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE]. A pesquisa contou com apoio financeiro de bolsa de doutorado CNPq/Unesp e esteve em consonância com os estudos da Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” do Projeto Diversidade, movimentos sociais e inclusão no Convênio CAPES-PRINT, da mesma universidade².

DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO INES-BRASIL

A aplicação do questionário foi realizada por meio da ferramenta online Google Forms que possibilita a criação do instrumento em formato digital e gera um link cujo acesso é permitido pelo celular computador, tablet e smart TV. O link foi disponibilizado a todos os participantes, a saber:

- Estudantes: sala de aula (divulgação do link via **WhatsApp**, e-mail ou cópia exibida em projeção ou quadro branco);
- Funcionários, docentes e equipe gestora: e-mail institucional de cada sessão.

2 O estudo se articulou com os projetos da co-autora do estudo em vigência denominado “Indicadores de acessibilidade na Educação Superior (PQ - 2021- Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/ CNPq Proc. No. 315343/2021-4 – atual) e “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior”, na Chamada CNPq Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior (Proc. 401681/2022-0. Atual).

Desse modo o instrumento foi preenchido por cada participante após acesso ao link.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A proposta da pesquisa pretendia adotar uma amostra não probabilística por conveniência com margem de erro de 5%. De acordo com Freitag (2018), nesse tipo de amostra são selecionados participantes mais acessíveis, colaborativos ou disponíveis para contribuir com o processo. Contudo, para fins de generalização estatística inferencial, há que se considerar a margem de erro e a significância. Amostras por conveniência foram recentemente utilizadas por Martins e Chacon (2020) também com pesquisas na área da educação, o que nos permite considerar um critério pertinente para a adoção desta estratégia metodológica. Conforme destaca Freitag (2018) sobre a generalização estatística, para assegurar a validade das respostas, foi adotada margem de erro ou intervalo de confiança de 5%, para que dessa forma, o número de participantes da pesquisa possa inferir a visão de uma comunidade como um todo. Dessa forma, quando o montante de formulários respondidos correspondentes a margem de erro pretendida (5%) com base nos dados do anuário estatístico da instituição fosse atingido, as coletas seriam encerradas. No entanto, um dos entraves da pesquisa foi a baixa adesão dos participantes, questão que será abordada nos resultados.

Os dados obtidos do preenchimento do formulário foram tabulados e organizados em planilha do Excel para o cálculo da distribuição por frequência das respostas em cada um dos indicadores, bem como análise descritiva das respostas. Foram contabilizados os percentuais de resposta para os diferentes indicadores de cada eixo associados à matriz de semaforização conforme previamente utilizado por outros autores (COLÔMBIA, 2017b; ANGEL e PEREZ, 2020; GOYONECHE e RUIZ, 2021). O quadro 1 descreve os tipos de indicadores (frequência, existência e reconhecimento); as categorias de interesse consideradas para a análise percentual (Sempre - Algumas vezes/ Existe e se implementa – Existe e não se implementa/ Sim) e as cores do semáforo de acordo com os valores percentuais, a saber: vermelho para valores abaixo de 60%, amarelo para valores entre 60% e 80% e verde para valores acima de 80% (Quadro 1). E o quadro 2 apresenta os 12 fatores e 24 indicadores que compõem o instrumento e são analisados no preenchimento do formulário.

Quadro 1: Semaforização com agrupamento de algumas categorias de interesse.

Tipo de Indicador	Categoria de Interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Existência	Existe e se implementa – Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%

Fonte: Adaptado de Colômbia (2017b, 18).

Quadro 2: Apresentação dos fatores e indicadores do INES-Brasil.

Fatores	Indicadores
1. Missão e Projeto Institucional	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação
	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes
3. Professores	3.1 Participação de Docentes
	3.2 Docentes inclusivos
4. Processos acadêmicos	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular
	4.2 Avaliação Flexível
5. Visibilidade nacional e internacional	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais 5.2 Relações externas de professores e estudantes
6. Investigação e criação artística e cultural	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva
	6.2 Investigação/Pesquisa, Redes de Cooperação em educação inclusiva
	6.3 Políticas em educação inclusiva
7. Pertinência e impacto social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional

Fatores	Indicadores
8. Processos de autoavaliação e autorregulação	8.1 Regulamentação da educação inclusiva
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento
	8.3 Sistema de Informação Acessível
9. Bem-estar institucional	9.1 Programas de bem-estar universitário
	9.2 Permanência Estudantil
10. Organização, gestão e administração	10.1 Ações administrativas e de gestão
	10.2 Estrutura organizacional
11. Recursos de apoio acadêmico e infraestrutura física.	11.1 Programa de satisfação universitária
	11.2 Instalações e Infraestrutura
12. Recursos financeiros	12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva
	12.2 Apoio financeiro e estudantil

Fonte: Adaptado de Colômbia (2017, p.31).

Ainda para efeito de análise, nesta pesquisa foram discutidos os resultados dos indicadores que revelaram maior necessidade de modificação, ou seja, os menores percentuais positivos na semaforização. Para correlacionar essas informações, os indicadores com os menores percentuais na semaforização indicam mais urgência em ações para modificá-los com a finalidade de remover barreiras ou transformá-las em agentes facilitadores de acessibilidade e inclusão (PÉREZ-CASTRO, 2019). Além disso, normativas locais, documentos institucionais, projetos entre outros documentos relacionados à perspectiva inclusiva no ambiente universitário foram utilizados para serem correlacionados com as respostas obtidas do preenchimento do formulário para análise qualitativa das informações.

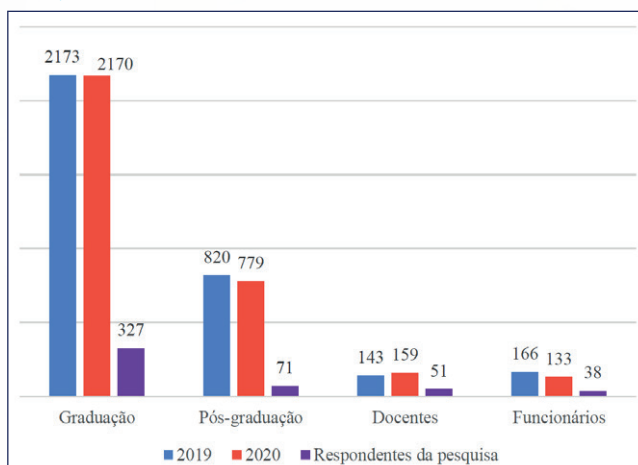
RESULTADOS E DISCUSSÕES

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Dados do anuário estatístico da instituição (UNESP, 2020; 2021) apresentam o total de estudantes matriculados na graduação e na pós-graduação com os anos base de 2019 e 2020, bem como o número de docentes e funcionários ativos no campus de Marília (campus investigado nesta pesquisa) e o número de respondentes

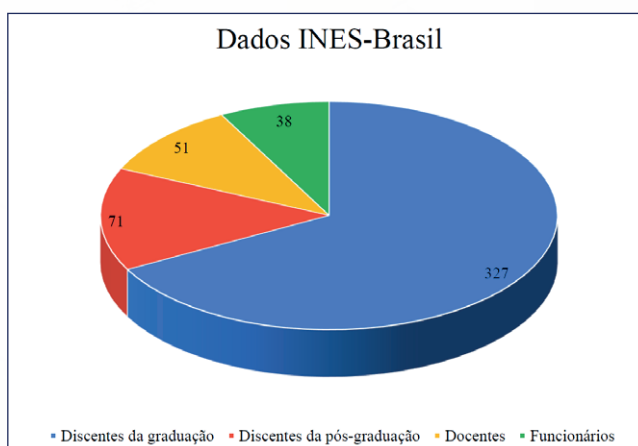
ao INES-Brasil, conforme demonstra o Gráfico 1. Deste montante, participaram da pesquisa 487 pessoas. Destas, 398 eram estudantes, 51 docentes e 38 funcionários (Gráfico 2). Dos 398 estudantes que participaram da pesquisa, 327 eram da graduação (67 do sexo masculino, 254 do sexo feminino e 6 não informaram) e 71 dos programas de pós-graduação (20 do sexo masculino e 51 do sexo feminino).

Gráfico 1. Dados do anuário estatístico referentes aos estudantes da graduação e pós-graduação matriculados, bem como docentes e funcionários ativos nos anos de 2019 e 2020.



Fonte: Anuário Estatístico UNESP (2021).

Gráfico 2. Distribuição dos participantes na pesquisa conforme preenchimento do formulário INES-Brasil.



Fonte: dados da pesquisa.

O INES-BRASIL E A SEMAFORIZAÇÃO

Os dados obtidos com a análise do INES-Brasil foram organizados em três grandes eixos, a saber: culturas, políticas e práticas inclusivas. Com base na análise dos dados é possível apresentar uma tendência demonstrada pelas respostas com o propósito de estabelecer um panorama das condições de inclusão de acordo com a análise de semaforização em cada um desses eixos, bem como, para qual a universidade deve destinar maior atenção (“semáforos” vermelhos) com intuito de reduzir possíveis barreiras indicadas pela comunidade acadêmica.

Nesse sentido, optou-se por calcular a diferença percentual obtida da subtração da semaforização de 100% (cenário ideal) e o resultado foi denominado de “nível de modificação”, ou seja, o quanto ainda é necessário ser modificado naquele indicador para que se alcance o cenário ideal de acessibilidade e inclusão, desse modo, os indicadores que apresentam níveis de modificação maiores que 40% são aqueles sinalizados em vermelho na semaforização. Assim sendo, o quadro 3 apresenta os três eixos de análise do trabalho, bem como os indicadores correspondentes a cada eixo e os respectivos níveis de modificação.

Quadro 3. Apresentação dos eixos, indicadores e níveis de modificação.

EIXO	INDICADOR	NÍVEL DE MODIFICAÇÃO
CULTURAS INCLUSIVAS	8.1 Regulamentação da educação inclusiva	54,4
	9.2 Permanência Estudantil	45,2
	3.2 Docentes Inclusivos	33,9
	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	32,6
	9.1 Programas de bem-estar universitário	32,0
	6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em educação inclusiva	25,1

EIXO	INDICADOR	NÍVEL DE MODIFICAÇÃO
POLÍTICAS INCLUSIVAS	6.3 Políticas em educação inclusiva	54,2
	8.3 Sistema de Informação Acessível	52,4
	3.1 Participação de Docentes	47,8
	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	38,8
	12.2 Apoio financeiro e estudantil	36,1
	2.1 Participação de estudantes	35,1
	12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva	33,7
	11.2 Instalações e Infraestrutura	23,6
PRÁTICAS INCLUSIVAS	4.2 Avaliação Flexível	60,8
	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	55,0
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento	53,0
	10.2 Estrutura organizacional	47,8
	10.1 Ações administrativas e de gestão	47,0
	5.2 Relações externas de professores e estudantes	46,8
	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	46,4
	11.1 Recursos, equipamentos e espaços de prática	40,7
	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais	36,1
	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	31,2

Fonte: dados da pesquisa.

Como pode-se observar, dentre os três eixos da presente pesquisa, o eixo que demonstra maior necessidade de modificações é o eixo denominado de “práticas inclusivas” uma vez que a maior parte dos seus indicadores apresenta percentuais de modificação superiores a 40%, o que sugere sinal de alerta de acordo com a análise por semaforização. Ao indicar os níveis nos valores da semaforização, sinalizamos indicadores que caracterizam barreiras no ambiente universitário na visão da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e funcionários) que necessitam ações de implementação, divulgação, adaptação entre outras para serem transformadas em facilitadores da inclusão na IES.

Pérez-Castro (2019) afirma que para que as barreiras sejam transpostas em facilitadores se faz necessário desenvolver uma cultura organizacional capaz de valorar positivamente a diversidade e fomentar práticas que tornem os recursos humanos mais dinâmicos (PÉREZ-CASTRO, 2019, p.16), dentre estas promover a participação de todos os departamentos da IES além de desenvolver ações concretas no espaço universitário. Para esta autora, não basta que sejam identificadas as barreiras de inclusão e acessibilidade, se faz necessário repensar ações e estratégias que possam transformar essas barreiras em facilitadores, “se as barreiras são construções sociais e não dependem somente dos sujeitos, podemos modificá-las, ou seja, transformá-las em facilitadores” (PÉREZ-CASTRO, 2019, p.7).

A esse respeito, **o eixo de políticas** apresenta menos da metade de seus indicadores com necessidade de grandes mudanças, enquanto o eixo de culturas sinaliza apenas dois indicadores com percentuais acima de 40% (sinalizados em vermelho pela semaforização). Cabe destacar nessa análise superficial que, nenhum dos eixos apresentou indicadores com semáforos de cor verde, ou seja, não há, na visão da comunidade acadêmica, nenhum indicador que não necessite de ajustes para que possa atender com qualidade as demandas de acessibilidade e inclusão.

Ainda neste eixo observou-se os indicadores que demandam maior atenção no eixo de políticas, refletem aspectos do funcionamento da universidade e de que modo, esta dispõe de políticas inclusivas tanto de participação docente quanto de promoção de intercâmbios interinstitucionais, contudo, a comunidade acadêmica parece ter ainda dificuldades em notar o impacto destas políticas no cotidiano das práticas existentes na universidade. O que nos permite reforçar a necessidade de envolvimento da comunidade acadêmica na produção das políticas institucionais de modo que todos possam ser representados e sejam capazes de reconhecer e usufruir destas políticas.

Quando aborda-se o **eixo de culturas inclusivas**, os dados evidenciados nos indicadores descritos neste eixo sugerem que as políticas produzidas não dialogam com as demandas orientadas de barreiras vinculadas a situação de vulnerabilidade social, econômica, a exemplo daquelas que buscam favorecer o acesso a Universidade por meio de cotas, deixando de fora tais segmentos populacionais, muito embora os documentos retratem indicadores referentes a aspectos que sugerem a promoção de melhorias no âmbito educacional e consequentemente na educação inclusiva. Contudo, ainda há que se avançar para que todas essas questões sejam discutidas e novas ações sejam propostas considerando a

Interseccionalidade, a transversalidade e a interculturalidade sejam problematizadas como potência na promoção de culturas inclusivas na Universidade.

Os achados referentes ao **eixo de práticas inclusivas** nos fazem refletir sobre a implementação das propostas estabelecidas pelas políticas da IES, como pode-se observar há na universidade movimentos que visam a promoção de práticas inclusivas, contudo pouco aparecem nas respostas obtidas dos respondentes da pesquisa; indicando a necessidade de se repensar estratégias para divulgar tais comissões e núcleos a fim de que os principais envolvidos possam usufruir das ações ofertadas. De qualquer maneira, os meios de acesso e divulgação de tais documentos e normativas ainda se fazem pouco conhecidos por parte da comunidade acadêmica como já observamos anteriormente. Uma vez que se destacam entre esses indicadores ações como: estratégias de intervenção e melhoramento, ações específicas e ações administrativas para promover a educação inclusiva; criação de centros, grupos e programas que investigam assuntos relacionadas a educação inclusiva; recursos, equipes e espaços de prática acessíveis além de parceria com instituições externas e estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, os dados obtidos da aplicação do INES-Brasil para comunidade acadêmica de uma universidade pública do estado de São Paulo, possibilitou evidenciar a necessidade de processos avaliativos que considerem aspectos do contexto universitário em uma perspectiva inclusiva. Nesta mirada, a escolha por aplicar o INES em sua versão traduzida e adaptada foi assertiva, uma vez que permitiu identificar os indicadores que necessitam de atenção para assegurar a inclusão de diferentes públicos em situação de vulnerabilidade.

Para além disso, os dados também sugerem possibilidades de encaminhamentos e ações que possam tornar públicas as políticas existentes na IES bem como estimular a participação desses que se encontram em situação de vulnerabilidade na produção de normativas e, práticas inclusivas que viabilizem o acesso, permanência e participação ativa em condição de equidade e justiça social na universidade.

A organização dos dados em três grandes eixos de análise foi fundamental para que se pudesse compreender a relação entre as políticas, as culturas e as

práticas inclusivas, de modo a concluir que são eixos intrinsecamente interligados. Destaca-se no eixo das culturas inclusivas a questão da visibilidade daqueles que apresentam condições diversas. Para os participantes da pesquisa, a universidade não reproduz ações de forma plural e diversa.

Quando se traz para discussão o eixo denominado de “políticas inclusivas” observa-se uma dificuldade na comunicação entre universidade e comunidade acadêmica, haja vista que os respondentes da pesquisa desconhecem das condutas e programas da gestão administrativas institucionais produzidas pela universidade, principalmente, as relacionadas a inclusão. O segundo de “culturas inclusivas” sobre a oferta de estratégias que promovam culturas inclusivas na universidade não foi possível notar dados que indicassem como a universidade vem transformando as barreiras em facilitadores a participação de todos no ambiente universitário – desenvolvendo formas mais acolhedoras, inclusivas e de respeito às diferenças. O terceiro eixo determinado na pesquisa como “práticas inclusivas” faz saber que há poucos indicativos, na visão da comunidade acadêmica, de ferramentas e estratégias que possam auxiliar no reconhecimento das condições dos alunos (fragilidades e potencialidades) no que diz respeito ampliar as formas de participação e aprendizagem no processo formativo.

É importante destacar que o presente estudo pode apresentar algumas lacunas oriundas das alterações em algumas etapas da pesquisa (divulgação e aplicação do instrumento) no período pandêmico. De qualquer modo, é mister ressaltar que, ademais os dados obtidos da análise dos eixos após a aplicação do instrumento (INES-Brasil), considera-se de maior impacto ainda, a eficácia do INES-Brasil para levantamento e avaliação dos indicadores de inclusão no ensino superior.

Concluindo, a avaliação de indicadores de inclusão no ambiente universitário de faz cada vez mais urgente e estratégias precisam ser pensadas para que a realização destas avaliações ocorra de forma institucionalizada. Nesse aspecto, o INES-Brasil surge como um instrumento com potencial para ser institucionalizado e , que possibilita o compartilhamento de conceitos imprescindíveis ao acesso e a inclusão de diferentes públicos em situação de vulnerabilidade na universidade. Além disso, há que se pensar em estratégias de divulgação das políticas existentes nas IES bem como incentivar a participação de todos, de forma plural, intercultural e interseccional, na produção de normativas e, práticas inclusivas com a finalidade de propiciar acesso, permanência e participação ativa daqueles que se encontram

em situação de vulnerabilidade, com destaque e evidencia a presença de pessoas (alunos, funcionários e docentes) em situação de deficiência.

REFERÊNCIAS

ANGEL, F.A.M.; PEREZ, L.M.M. Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior. **Ministerio de Educación**, p.1-16, Bogotá, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wpcontent/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior – Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**, Bogotá, 2017, 158p, 2017.

COLÔMBIA. Ministério de Educación Nacional. Fundação Saldarriaga Concha. **Informe final y resultados de Aplicación**. Documento elaborado en el marco del convenio 860 celebrado entre el Ministerio de educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha, 54p, 2017b.

FREITAG, R.M.K. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? **Revista de Estudos da Linguagem**, v.26, n.2, p.667-686, 2018.

GOYENECHÉ, D.C.R.; RUIZ, L.K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n.1, pp. 130-163, 2021.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira.** (Tese de Doutorado) 262f., 2022. Universidade Estadual Paulista, FFC, Marília, SP, 2022.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, S. E. S. O. **Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários.** REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO. v. 17, p. 229-245, 2022.

MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M. Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da *teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, n.1, p.1-16, 2020.

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica**, p.1-22, 2019.

SANTOS, A.O. OLIVEIRA, G.O. RODRIGUES, M.C. (org) **Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios 4.** Uberlândia, MG: FUCAMP, 2022. 108p.

UNESP. **Anuário Estatístico.** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". - vol. 1(2001) - São Paulo: Unesp, APE, 2001 - Ano abrangido pelo anuário: 2019, 2020. Disponível em: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2020.pdf
Acesso em: Acesso em 28 de novembro de 2021.

UNESP. **Anuário Estatístico.** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". - vol. 1(2001) - São Paulo: Unesp, APE, 2001 - Ano abrangido pelo anuário: 2020, 2021. Disponível em: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2021.pdf
Acesso em: Acesso em 28 de novembro de 2021

YIN, R.K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.011

INTERCULTURALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PÓS- DOUTORADO NA COLÔMBIA

TATIANI DAIANA DE NOVAES

Pós- Doutora (USP) e doutora (UFRN) em Linguística Aplicada. Professora do IFRN, campus Natal-RN/ Brasil-Centro Histórico. tatiani.novaes@ifrn.edu.br.

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

Pós- Doutoranda (UNICENTRO- PPGLL/ CNPq-Fundação Araucária) e doutora em Letras (UEM). Professora da UFRPE, unidade acadêmica de Serra Talhada. janebeltramini@gmail.com.

RESUMO

O artigo científico tem como objetivo apresentar a experiência de um estágio pós-doutoral em uma universidade colombiana, com o propósito de responder a seguinte questão norteadora: Quais são as experiências vivenciadas por professores-pesquisadores em programas de pós-doutorado em instituições internacionais, e como essas vivências podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional desses pesquisadores? No que se refere à metodologia, optou-se por estudo de caráter descritivo, adotando uma abordagem qualitativa que se configura como um relato de experiência. O referencial teórico são as discussões sobre internacionalização da pesquisa e a importância da colaboração entre instituições de diferentes países, a partir de Miranda e Stallivieri (2017) e interculturalidade a partir de Paiva e Viana (2017). O artigo discute a importância da cooperação entre países para o fortalecimento da internacionalização das instituições federais de ensino e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A justificativa da pesquisa está na importância do intercâmbio de conhecimentos e na necessidade de fomentar a cooperação científica internacional, principalmente em países da América Latina. A partir dos resultados, observa-se que a experiência de pós-doutorado na Colômbia foi valiosa tanto em termos pessoais quanto profissionais, permitindo a ampliação de conhecimentos, de rede de contatos e parceria institucional. Destaca-se, ainda a importância de investimentos em programas de intercâmbio científico internacional para o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento em diferentes países.

Palavras-chave: Relato de Experiência, Intercâmbio de conhecimentos, Pós-doutorado, Colômbia.

INÍCIO DE CONVERSA

A interculturalidade e a internacionalização da pesquisa são temas relevantes para o desenvolvimento científico em diferentes partes do mundo. O intercâmbio de conhecimentos e a colaboração entre pesquisadores de diferentes países têm sido cada vez mais valorizados, uma vez que essa prática contribui para a formação de redes de pesquisa e para a transferência de tecnologias e conhecimentos. Tais redes ajudam em possíveis parcerias duradouras, permitindo a realização de projetos de pesquisa conjuntos em longo prazo.

Ao longo do tempo, diversas interpretações foram atribuídas ao conceito de internacionalização, e a maioria delas associava o termo à mobilidade de estudantes e educadores, parcerias, educação internacional e acordos internacionais. Stallivieri (2014) afirmam que o processo de internacionalização deveria ir para além disso, eles acreditam que “é consenso que o processo requer mudanças estruturais, com a inclusão da dimensão internacional na estrutura organizacional da instituição, investimento no desenvolvimento das equipes e o envolvimento de todos os membros da academia”. Permito-me afirmar que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN, hoje, busca essa dimensão na sua estrutura de gestão.

No contexto da área da Ciência da Educação, minha área do pós-doutorado, a interculturalidade e a internacionalização da pesquisa têm um papel crucial na promoção de uma educação mais ampla e diversa. A troca de experiências e conhecimentos entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros enriquece as perspectivas e abordagens adotadas na pesquisa e na prática educativa.

Pesquisadores de diferentes nacionalidades ao se unirem para desenvolver projetos de pesquisa conjuntos compartilham perspectivas e abordagens culturais distintas, gerando novas formas de pensar sobre questões educacionais que, de outra forma, não seriam exploradas. A colaboração científica internacional, portanto, pode gerar novas ideias e soluções para os desafios enfrentados por ambos os países, articulando uma cooperação de mão dupla. Para Miranda e Stallivieri (2017):

A promoção da internacionalização da educação superior, no âmbito governamental, necessita ter um significado estratégico para o país. A abertura das universidades brasileiras para o mundo precisa ser de mão dupla, no sentido de levá-las à modernização e à inovação, a partir da cooperação internacional entre diferentes países e, conseqüentemente, buscar a promoção do desenvolvimento nacional (p. 591).

Além disso, a internacionalização também pode ser uma ferramenta importante para a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática, promovendo o diálogo intercultural e a conscientização sobre questões educacionais globais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e para a ampliação das condições de fluência em outro idioma.

Este estudo dá destaque para a interculturalidade, Paiva e Viana (2017, p.251), afirmam que ao “analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade”. A interculturalidade periférica desafia a hegemonia dos grandes centros acadêmicos e permite uma maior diversidade de perspectivas e saberes.

Nesse sentido, o pós-doutorado realizado na Colômbia representa um importante passo em direção à construção de uma rede de colaboração entre instituições de ensino consideradas “periféricas”, fortalecendo a voz e a representatividade desses contextos. Ao trazer essa perspectiva intercultural para o IFRN, estamos contribuindo para a formação de uma comunidade acadêmica mais aberta, inclusiva e sensível às diversidades culturais, fomentando a reflexão crítica sobre as práticas educacionais e o desenvolvimento de políticas mais igualitárias.

Segundo Paiva e Viana (2017, p.237):

O conceito de cultura fomentou neologismos, e o esboço de uma noção de interculturalidade, apesar de (e, talvez, por) não englobar a priori pautas mais progressistas, surgiu então para amenizar confrontos migratórios e mobilizar o conceito de cultura para uma rearticulação do pacto social – o que provocou uma nova e mais permanente incursão (não sem riscos) dos conceitos de cultura e interculturalidade na América Latina, sobretudo através de outra antiga luta pelo reconhecimento de povos indígenas e crioulos.

A partir dessa noção de cultura e interculturalidade, este artigo apresenta um relato de um pós-doutoramento no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação na Universidade Pedagógica Nacional (UPN) na Colômbia. Eu, professora e pesquisadora brasileira, me inscrevi no edital 15 de 2022 na minha instituição de ensino, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e fui contemplada com bolsa, além de seguro-viagem e passagens aéreas pagas pela instituição de ensino.

Diante disso, o objetivo deste artigo é relatar essa experiência de pós-doutoramento, com o propósito de responder a seguinte questão norteadora: Quais são

as experiências vivenciadas por professores-pesquisadores em programas de pós-doutorado em instituições internacionais, e como essas vivências podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional desses pesquisadores?

Optou-se por estudo de caráter descritivo, adotando uma abordagem qualitativa que se configura como um relato de experiência. O referencial teórico são as discussões sobre internacionalização da pesquisa e a importância da colaboração entre instituições de diferentes países, a partir de Miranda e Stallivieri (2017) e interculturalidade a partir de Paiva e Viana (2017). A justificativa deste relato está na importância do intercâmbio de conhecimentos e na necessidade de fomentar a cooperação científica internacional, principalmente em países da América Latina.

Os resultados apresentados é de que a experiência de pós-doutorado na Colômbia foi valiosa tanto em termos pessoais quanto profissionais, permitindo a ampliação de conhecimentos, rede de contatos e novas perspectiva sobre a Educação.

Este artigo está dividido em seções. Nesta primeira, foram apresentados o objetivo, a metodologia, as referências teóricas e os resultados, de forma resumida. Na segunda seção, há um aprofundamento a metodologia utilizada e, em seguida, apresentar-se-á o relato reflexivo, propriamente dito, depois, revelar-se-á as considerações finais. Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas. Com essa estrutura, buscou-se apresentar de forma clara e organizada as seções abaixo.

DEFININDO A METODOLOGIA: O CAMINHO REFLEXIVO

O estudo em questão apresenta um caráter descritivo, adotando uma abordagem qualitativa que se configura como um relato de experiência. Tendo em vista essa perspectiva, é possível dispensar a análise de um Comitê de Ética em Pesquisa. Para Creswell (2007) essa abordagem de pesquisa se caracteriza por ser:

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados

em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (2007, p. 35).

Assim, de acordo com o autor citado, as informações ou dados coletados da pesquisa qualitativa podem ser adquiridos com base nos objetivos que se deseja alcançar por meio da investigação.

Este artigo, se configura também, por ser um relato de experiência. Ainda que ele não seja considerado, propriamente, um método, ele é compreendido como uma modalidade da pesquisa qualitativa.

As narrativas, as experiências e os relatos geram saberes, por isso, podem ser considerados como estratégias metodológicas.

A Educação - assim como na psicologia e outras áreas do conhecimento - é um campo do saber heurístico, em que algumas questões são compreendidas no desenvolvimento das subjetividades e não por meio de fórmulas universais. Segundo González-Rey (2002), as generalizações passam de uma simples descrição de verdades constatadas para adquirirem um caráter construtivo:

(...) a generalização é um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significações elementos que antes não tinham relações entre si em termos de conhecimento. Seria um erro de caráter empirista compreender a generalização como um produto final ou produção universal, pois só é um momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca o desenvolvimento daquele (2002, p. 164).

Assim, a generalização é compreendida como um processo que se baseia nas relações entre categorias dentro de um contexto teórico, histórico e temporal específico, resultando na criação de diferentes versões do fenômeno em questão. Nesse sentido, resalto o potencial de generalização do gênero discursivo Relato de Experiência. Esse gênero representa o conhecimento resultante de um processo ou um entrelaçamento de processos, tanto coletivos quanto individuais.

Minha proposta é apresentar o relato da minha vivência de professora-pesquisadora que realizou um estágio pós-doutoral de quarenta e cinco dias na cidade de Bogotá, Colômbia, durante o mês de fevereiro e a primeira quinzena de março do ano de 2023. Trata-se de um pós-doutorado de duração de um ano, porém, o edital em que concorri contempla apenas quarenta e cinco dias no país escolhido. Este relato se refere a esse recorte temporal.

Optei pelo relato de experiência como percurso metodológico porque ele permite a reflexão sobre minha própria prática, vivência e subjetividade, contribuindo para uma produção de conhecimento mais contextualizada e rica em detalhes. Além disso, essa estratégia metodológica permite uma aproximação com a realidade vivida, o que pode favorecer a compreensão de fenômenos complexos e multifacetados.

É possível afirmar que a experiência “é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” (BRETON; ALVES, 2021, p.3), o que nos faz pensar que experienciar “desperta o poder de conhecer” (MENEZES, 2021, p.10).

A coleta de dados para este estudo foi realizada por meio de um diário de bordo mantido por mim durante a estadia em Bogotá. Registrei nele observações, reflexões e experiências vivenciadas durante o estágio, bem como os desafios e aprendizados decorrentes da experiência.

Adicionalmente, fiz anotações de reuniões com o supervisor do projeto (professor da Universidade Pedagógica de Nacional UPN, na Colômbia) e conversas com alguns dos sujeitos envolvidos com a pesquisa (comunidade universitária), uma espécie de entrevista informal. Tais informações enriqueceram o relato porque trouxe perspectivas e opiniões de outras pessoas (o que será mais detalhado nas próximas seções).

Nas próximas seções serão descritos: o processo de ingresso no pós-doutorado, o projeto de pesquisa e os quarenta e cinco dias de estágio, bem como minhas análises reflexivas e críticas a partir da experiência vivida e a importância disso tudo na internacionalização da pesquisa no IFRN.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS BRASIL E COLOMBIA: APRENDIZADOS E DESAFIOS

Esta seção tem como objetivo fazer o relato de experiência propriamente dito, por isso, ele ganhou um pouco mais o status de narrativa. A seção foi dividida em subseções: o edital de ingresso, o projeto internacional de pesquisa e os quarenta e cinco dias estágio pós-doutoral na Colômbia.

1 O EDITAL DE INGRESSO

Tudo começou quando a instituição em que eu trabalho, por meio da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Diretoria de Gestão de Pessoas (CODEPE/DIGPE), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e da Assessoria de Extensão e de Relações Internacionais da Pró-Reitoria de Extensão (ASERI/PROEX) publicou, no final de 2022, um edital de seleção para qualificação de servidores em nível de Pós-Doutorado no Exterior (PDE), o edital nº 15/2022- CODEPE/DIGPE/RE/IFRN.

O objetivo do edital era:

1. Selecionar servidores para qualificação em nível de pós-doutorado nas seguintes instituições estrangeiras conveniadas ao IFRN: Facultad de FilosoUa y Letras da Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), Universidad Estatal Península de Santa Elena (Equador), Universidad Tecnológica (Uruguai), Universidad Nacional (Costa Rica). Esta ação de qualificação é parte da Política de Desenvolvimento de Pessoal do IFRN, aprovada pela Resolução 18/2021-CONSUP/IFRN.
2. Possibilitar ao servidor a formação, capacitação, consolidação e atualização de seus conhecimentos ou o redirecionamento de sua linha de pesquisa, por meio de estágio e desenvolvimento de projeto de pesquisa com conteúdo científico ou tecnológico inovador junto a grupos, redes e instituições de reconhecida excelência no exterior;
3. Fortalecer os grupos de pesquisa certificados pela Instituição;
4. Registrar e acompanhar os projetos de pesquisa executados no âmbito dos acordos internacionais do IFRN;
5. Ampliar as atividades de internacionalização em articulação com a qualificação de pessoal e a pesquisa científica.

Infelizmente o edital saiu de última hora para aproveitar os recursos ainda daquele ano. Os candidatos tiveram apenas 4 dias para se inscrever. Meu maior desafio, nesse momento, era conseguir, em quatro dias, atualizar meu Lattes (pois ele pontuava) e me inscrever.

Os Institutos Federais são reconhecidos nacionalmente como instituições que possuem, como pilar central: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nós servidores, não somos obrigados a ter projetos de pesquisa e extensão, porém, eles são incentivados e valorizados no IFRN, fomentando a produção de conhecimento científico e tecnológico. O compromisso com o pilar central – das universidades e institutos

federais- contribui para o desenvolvimento do país, com a transformação social e com a formação de profissionais capacitados e engajados.

Diante disso, vários servidores possuem projetos de pesquisa em vigor, inclusive eu, a solução neste momento foi reaproveitar o meu projeto de pesquisa que estava em andamento. Trata-se de um projeto em parceria com o professor de Língua Espanhola do campus. Os dados do projeto de pesquisa eram resultados de um projeto de extensão intitulado “Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural em Português Brasileiro para Estrangeiros” cujo principal objetivo era estabelecer relações entre o Brasil e o país dos estudantes estrangeiros, questionando sobretudo atitudes xenófobas, etnocentristas e preconceituosas contra a nossa cultura e a cultura do outro.

Neste momento, a primeira dificuldade foi superada, uma vez que eu já tinha um projeto pronto, elaborado antecipadamente com cuidado e com um tempo muito superior ao estipulado pelo edital. Este foi um aprendizado muito importante: sempre ter projetos de pesquisa e extensão em vigor. A seleção do edital era composta pela nota da produção acadêmica do servidor e pela nota do projeto de pesquisa.

O edital era muito criterioso e, para o servidor se candidatar precisava cumprir alguns requisitos:

- 1 Após a aprovação da proposta, inserir, nos Anexos do projeto, no prazo de até 30 (trinta) dias, a carta de aceite do supervisor da pesquisa. A ausência desse documento após esse prazo implicará no cancelamento da pesquisa.
- 2 Ser servidor ativo do quadro permanente do IFRN, portador de título de doutorado.
- 3 Estar lotado ou em exercício na unidade (campi ou reitoria) onde o projeto será submetido.
- 4 Ter Currículo Lattes atualizado há pelo menos 06 (seis) meses a contar da submissão.
- 5 Estar filiado a núcleo ou grupo de pesquisa certificado pelo IFRN junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- 6 Ter cadastro de avaliador no módulo Pesquisa do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP¹).

1 SUAP é o Sistema Unificado de Administração Pública, um sistema de informática usado para lançamento de notas, organização e acompanhamento de projetos de pesquisa e extensão, acompanhamento de matrículas e de toda a rotina educacional e administrativa do IFRN.

- 7 Não possuir pendência na conclusão de projetos executados no âmbito de edital publicado pela PROPI.
- 8 Dispor de quatro horas em sua carga horária semanal para executar seu plano de trabalho no projeto.
- 9 Obter via SUAP a anuência de sua chefia imediata quanto à disponibilidade de que trata o Item 10 deste edital.

Depois da candidatura, saiu a aprovação. Foi então que o segundo desafio bateu em minha porta: ter uma carta de aceite de um professor de uma das instituições conveniadas. Os sujeitos de pesquisa do projeto de extensão – que gerou material de análise para o projeto de pesquisa – são de três das universidades conveniadas.

O edital o qual eu concorri tinha uma vaga destinada para cada universidade e era responsabilidade do servidor, neste caso minha, de encontrar um professor supervisor. As universidades do edital eram: Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad Tecnológica (Uruguai), Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), Universidad Estatal Península de Santa Elena (Equador) e Universidad Nacional (Costa Rica).

Não tive dúvidas, escolhi a universidade da Colômbia e comecei a pesquisar os programas de pós-graduação de lá e a investigar quais professores tinham afinidade teórica comigo. Eis que encontrei um professor do Doutorado em Educação, em seguida, entrei em contato via e-mail. Ele prontamente aprovou o meu projeto no seu colegiado e me enviou a carta de aceite.

Já me imagina na Colômbia, em Bogotá, uma cidade de mais de 7 milhões de habitantes, conhecida por sua história e cultura vibrante, a capital do país é um centro cosmopolita, onde a tradição se mistura com a modernidade. Além disso, a cidade é famosa por suas ruas movimentadas, onde se encontram monumentos históricos, museus, livrarias, praças e diversas universidades.

A Universidade Pedagógica Nacional é uma instituição pública de ensino superior reconhecida por seu compromisso com a formação de professores e profissionais da educação. Localizada em Bogotá, a UNP se destaca como uma referência no campo da pedagogia e da pesquisa educacional, uma instituição de ensino vocacionada, pois oferta apenas cursos de licenciatura.

Com uma longa trajetória acadêmica, a universidade possui programas de graduação e pós-graduação, abrangendo diversas áreas do conhecimento pedagógico. Além disso, ela é conhecida por sua contribuição para a transformação

social por meio da educação, promovendo a inclusão e a equidade educacional. Com uma comunidade acadêmica qualificada e uma tradição reconhecida, a UNP se consolida como uma instituição comprometida com uma formação que é capaz de impactar positivamente a educação no país e além dele.

Além da UPN outras 4 universidades fizeram parte do edital e outros 4 companheiros de trabalho foram contemplados. E assim, fomos cinco professores doutores para cinco países diferentes, cada um em busca de experiências únicas e enriquecedoras em suas respectivas áreas de pesquisa. Essa diversidade de destinos nos permitiu explorar diferentes contextos acadêmicos, culturais e sociais, ampliando ainda mais nossos horizontes e enriquecendo nosso conhecimento.

Cada um de nós teve a oportunidade de vivenciar a dinâmica de uma universidade estrangeira, imergir em diferentes culturas acadêmicas e estabelecer conexões com pesquisadores e profissionais de destaque em nossas áreas de interesse. Essas experiências não apenas ampliaram nossos conhecimentos teóricos e práticos, mas também nos permitiram compreender as particularidades e os desafios enfrentados por pesquisadores em diferentes partes do mundo.

Os editais lançados pelas universidades e institutos federais de educação para mobilidade de pesquisadores desempenham um papel crucial na internacionalização da pesquisa pois dão oportunidade para professores-pesquisadores enriquecerem seus currículos, se fortalecerem como profissionais e aumentarem a visibilidade internacional das suas instituições.

2 O PROJETO INTERNACIONAL DE PESQUISA

Sou formada em Letras Português e Inglês, mestra em Ciências da Linguagem, doutora em Estudos da Linguagem e pós-doutora em pós-doutora pelo Programa em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira há 21 anos e pesquisadora da área da Linguística Aplicada há 9 anos.

O projeto de pesquisa aprovado pelo edital nº 15/2022- CODEPE/DIGPE/RE/IFRN foi postado no SUAP. No sistema do IFRN você precisa preencher com os elementos composicionais típicos do gênero discursivo “projeto de pesquisa”: título, objetivos, metodologia, referenciais teóricos, etc.

O mote da pesquisa de pós-doutoramento foi o projeto de extensão intitulado “Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural em Português Brasileiro

para Estrangeiros”. Eu sou colaboradora do projeto de extensão desde a sua primeira edição, ele é vinculado ao campus Natal Centro Histórico e conta com a parceria da Universidade da Almería (Espanha), Universidade Estatal de Santa Helena (Ecuador) e Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia) e do CONIF².

Optei pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, por ter o maior número de estudantes envolvidos no projeto de parceiros linguísticos. A questão central da pesquisa é: “Houve impactos formativos culturais nos sujeitos participantes da segunda edição do projeto de extensão “Parceiro linguístico, do campus Natal Centro Histórico? Quais foram os impactos e como eles se sucederam?”

Diante desta questão, estabeleceu-se como objetivo principal a seguinte discussão: “a partir dos enunciados materializados nos relatórios e nos formulários dos sujeitos participantes do projeto de extensão, analisar os sentidos valorados que contribuem para compreender a cultura do “outro”, a cultura “própria”, o preconceito, a xenofobia, o etnocentrismo, o centrismo linguístico, as relações interculturais, as negociações linguísticas, choques culturais, entre outros aspectos”.

Diante desse objetivo mais geral, defini três objetivos específicos: a) compreender como ocorrem as relações dialógicas nos enunciados; b) identificar as marcas discursivas relacionadas aos aspectos culturais e compreender como elas materializam os impactos nos sujeitos; c) descrever os processos de enunciação dos discursos analisados: os relatórios e os formulários dos participantes.

A ancoragem teórica e metodológica do projeto foram as concepções propostas pelo Círculo de Bakhtin, além de reflexões contemporâneas da análise enunciativa do discurso, concepções teóricas e metodológicas que me acompanharam desde o doutorado (de 2014 até 2018) e o primeiro pós-doutorado, na Universidade de São Paulo (USP), que realizei durante o segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021.

Há no SUAP uma parte com atividades para serem preenchidas mês a mês durante um ano, ou melhor, até um ano (tempo máximo). Eu organizei atividades para serem realizadas de fevereiro de 2023 até novembro de 2023, uma vez que em

2 O CONIF, que é o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desempenha um papel importante ao promover a discussão, apresentar propostas e impulsionar políticas para o avanço da formação profissional e tecnológica, bem como para a pesquisa e inovação. Além disso, o CONIF também tem um papel ativo na defesa e promoção de uma educação pública de alta qualidade, que seja acessível a todos sem custos.

janeiro eu ainda estava de férias. Programei a estadia em Bogotá, Colômbia, para o mês de fevereiro e a primeira quinzena março.

Tabela 1: Descrição das metas do projeto de pesquisa

De 01/02/2023 até 28/02/2023	Reuniões presenciais com o supervisor da universidade estrangeira parceira. Encontro presencial com os sujeitos participantes do projeto de extensão "Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural em Português Brasileiro para Estrangeiros". Negociação de parceria estrangeira.
De 01/03/2023 até 30/03/2023	Mesmas atividades da etapa anterior. A importância da presencialidade na instituição é, também, devido a negociação de uma possível parceria para a realização de um dossiê temático entre a revista do IFRN e da instituição estrangeira parceira e/ou pretendemos propor uma publicação em coedição entre as editoras das duas instituições em coautoria com o supervisor do pós-doutoramento. Início da construção da revisão bibliográfica.
De 03/04/2023 até 28/04/2023	Revisão bibliográfica. Aprofundamento a respeito do referencial teórico de base bakhtiniana especialmente no que diz respeito à: enunciado, discurso, sujeito, sentidos valorados, ideologia, expressividade. Além disso, aprofundado questões a respeito de Interculturalidade, a partir de Paiva e Viana.
De 01/05/2023 até 30/05/2023	Coleta e organização do material de análise. Organização de todo o material do projeto de extensão "Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural em Português Brasileiro para Estrangeiros" que aconteceu até o final de 2022. Os materiais são: relatório de trabalho e formulários dos sujeitos envolvidos no projeto de extensão.
De 01/06/2023. até 30/06/2023	Aprofundamento no método sociológico de análise do discurso de base bakhtiniana
De 03/07/2023 até 31/07/2023	Análise dos dados (relatórios de trabalho e formulários).
De 01/08/2023 até 30/08/2023	Organizar um evento científico durante o mês caso eu não tenha contribuído ou não tenha acontecido o evento científico do campus.
De 01/09/2023 até 29/09/2023	Continuação da análise dos dados (relatórios de trabalho e formulários) a ampliação a partir das reflexões em torno das conversas e orientações presenciais (que aconteceram em fevereiro e março) com o supervisor do projeto.
De 02/10/2023 até 30/10/2023	Produção de artigo científico para publicação em periódico e/ou livro.
De 01/11/2023 até 30/11/2023	Revisão/ aprovação do artigo por parte do supervisor do projeto.

Fonte: Autora (2023).

Este relato de experiência foi escrito durante o mês de maio de 2023, ou seja, ainda estou cumprindo as etapas do projeto. O relato a seguir é dos 45 dias de estágio em Bogotá.

3 O ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL DE QUARENTA E CINCO DIAS

Cheguei em Bogotá na madrugada do dia 31 de janeiro para o dia primeiro de fevereiro. Em um primeiro momento eu estava muito concentrada em conhecer a Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Escolhi, para morar, um estúdio que fica apenas a 2 quilômetros do campus onde funciona o Doutorado Interinstitucional em Educação.

Concentrei-me, neste primeiro momento, em saber onde ficam as instalações do programa de pós-graduação. Saber onde ficam as coordenações, as salas de estudo, a biblioteca e o refeitório desde a chegada ao país foram importantes para eu obter orientação e suporte adequados, acessar as instalações acadêmicas necessárias e aproveitar os recursos da biblioteca. Essas informações contribuíram para que eu pudesse transitar tranquilamente na instituição anfitriã, permitindo que eu pudesse aproveitar ao máximo a experiência.

Este primeiro momento também foi marcado pelo contato com o supervisor do estágio pós-doutoral. Conversamos sobre as metas do projeto. As reuniões e conversas com o supervisor e com os outros professores do programa de pós-graduação proporcionaram um valioso intercâmbio de conhecimentos. Durante esses encontros, foi possível discutir ideias, compartilhar perspectivas diferentes e obter insights. Isso enriqueceu meu conhecimento enquanto pesquisadora, ampliou minha compreensão e estimulou meu pensamento crítico.

Já nas conversas e orientações que foram se sucedendo, chegamos à conclusão de que eu poderia dar a aula inaugural do semestre para o programa de pós-graduação em Educação. Foi-me encomendado uma conferência que girasse em torno das questões que eu já trabalho, ou seja, voltada para reflexões teóricas e metodológicas do Círculo de Bakhtin.

Além disso, sugeri o convite, por parte da coordenadora do Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira, para dar a aula inaugural de início do semestre do programa de pós-graduação. A ideia era que eu falasse um pouco sobre o ensino de línguas. Eu prontamente aceitei e já sugeri que fosse uma oficina prática.

Foi então, que eu comecei a preparar essas duas atividades: uma oficina para o mestrado em Ensino de Língua Estrangeira intitulada: “Potencialidades pedagógicas del cartel de protesta a partir de la teoría enunciativa discursiva” e uma conferência para o Doutorado em Educação intitulada “Contribuciones del Círculo de Bajtín para la educación”. Elas aconteceram em Língua Espanhola e eis mais um desafio que foi superado porque ensaiei algumas vezes as duas apresentações o que me deu segurança.

O Programa Interinstitucional de Educação da Universidade Pedagógica possui, na primeira avaliação do doutorando (o que corresponderia a nossa qualificação no Brasil), a figura de um leitor-avaliador estrangeiro. Como o supervisor da minha pesquisa possui vários orientandos na ênfase em Linguagem e Educação (o que corresponde as linhas de pesquisa no Brasil) combinamos de eu ser essa leitora dos trabalhos deste ano e, assim, as portas de parcerias internacionais vão acontecendo.

Outro importante fruto desta parceria está sendo organização conjunta de um livro, isso ocorrerá ao longo do ano. Um colega de trabalho, professor de inglês e assessor de Extensão e Relações Internacionais da reitoria do IFRN, foi contemplado com um edital³ do IFRN de publicação de livro. De antemão, ele já pensou em uma obra que contemplasse as relações do IFRN com os países latino-americanos. Assim, nós três estamos organizando o livro: eu, o colega da reitoria e o meu supervisor de pós-doutorado. Pesquisadores latinos da UPN e de outras universidades conveniadas ao IFRN foram convidados para escrever capítulos do livro.

Também aproveitei minha ida à Bogotá para realizar uma reunião com o coordenador do curso de Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Nesta ocasião, falei sobre a minha missão em Bogotá, que era formar parcerias sólidas entre o IFRN e a UNP que giravam, principalmente, em torno de: a) mobilidade de professores e alunos; b) publicação em conjunto; c) palestras, conferências, oficinas, eventos com parcerias entre as duas instituições; d) coorientação cruzada; f) negociação de parceria estrangeira para a realização de

3 Edital N° 17/2023 - PROPI/RE/IFRN que teve como objetivo selecionar 6 (seis) obras originais e inéditas para publicação pela Editora IFRN relativas ao exercício 2023, de autoria individual ou coletiva, definida em colegiado dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu associados ao IFRN, as quais serão submetidas à avaliação e aprovação do Conselho Editorial da Editora IFRN. Disponível em https://portal.ifrn.edu.br/documents/2653/EDITAL_17_2023_-_PROPI.pdf

dossiê temático entre a revista do IFRN e da instituição estrangeira parceira e/ou publicação em coedição entre as editoras das duas instituições.

As reuniões, como a citada, permitiram que eu obtivesse contatos com outros professores- pesquisadores para além do meu supervisor. Essas conexões podem resultar em futuras colaborações, ampliando a rede de contatos, proporcionando oportunidades a longo prazo.

Meu curto estágio de 45 dias também foi marcado pela insistência em me comunicar com participantes de 2022, do projeto de extensão intitulado “Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural em Português Brasileiro para Estrangeiros”. Meu contato era sempre no sentido de marcar uma conversa presencial, no dia e horário que a pessoa tivesse disponível. Esse foi um grande desafio porque as pessoas quase nunca estavam disponíveis ou queriam participar de conversas que envolvessem pesquisa acadêmica, mesmo eu deixando claro que não era uma entrevista de pesquisa, mas uma conversa informal.

Tais participantes são ex-alunos do curso de Português para Estrangeiros ofertados pelo IFRN para as universidades conveniadas por meio do Programa Português como Língua Adicional (PLA⁴) em Rede. Criamos um projeto de extensão para que, depois de finalizado o curso, os estudantes pudessem continuar praticando Português. É um projeto de conversação, isto é, os estrangeiros inscritos têm sessões de conversação sobre língua, turismo, cultura, música, etc. com os nossos estudantes do campus Natal Centro Histórico do IFRN.

No ano de 2022, esse projeto de extensão contou com 10 pessoas, dessas, 6 são da comunidade da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, entre elas temos funcionários, professores e estudantes.

Vencendo o desafio, por meio da instância e deixando claro a leveza da conversa, consegui me encontrar com 5 deles. Não falar com todos os participantes, não chega a ser um problema para a pesquisa, isso porque o material que servirá de

4 O PLA em Rede é um curso on-line abrangente de 250 horas, projetado especialmente para estrangeiros que desejam aprender a Língua Portuguesa. O curso é oferecido através de um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) interativo, que proporciona aos estudantes uma experiência de aprendizado dinâmica e flexível. Composto por 18 lições, o programa segue um cronograma semanal, disponibilizando uma nova lição a cada semana. Cada lição aborda diferentes aspectos do idioma, incluindo gramática, vocabulário, compreensão auditiva e expressão oral, oferecendo atividades e recursos para fortalecer as habilidades linguísticas dos estudantes. A proposta é proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante para que os estudantes adquiram confiança e fluência na língua portuguesa de maneira.

análise do discurso (os dados da pesquisa) são os formulários/ diários de bordo dos estudantes que foram preenchidos durante e ao final do projeto de extensão que aconteceu em 2022. No entanto, meu desejo era conversar e conhecer tais sujeitos pessoalmente.

Foi muito interessante conversar com essas 5 pessoas e ouvir delas sugestões, críticas, observações a respeito do curso de Português e do Projeto de Extensão Parceiros Linguísticos. Ainda que não seja uma entrevista formal, essa escuta foi importante para a pesquisa que está sendo realizada.

Outra atividade importante foi a busca ativa de atividades na UPN (palestras, conferências, oficinas, lançamento de livros, etc.). Além da busca nas páginas dos programas (de Educação, de Línguas Estrangeiras, Centro de Línguas, Pedagogia, entre outros) também enviei e-mails para esses setores e departamentos solicitando informações de possíveis atividades.

Participar dessas atividades acadêmicas e vivenciar a universidade foi fundamental na medida em que proporcionou uma ampliação significativa no meu horizonte acadêmico e cultural. Ao estar imerso em um ambiente acadêmico internacional, pude ter contato com pesquisadores, debater ideias e perspectivas distintas, e assim, enriquecer meu repertório intelectual.

Além disso, a participação em eventos acadêmicos na Colômbia me permitiu estabelecer conexões e redes de colaboração com profissionais e colegas de diferentes partes do mundo, o que é de extrema relevância para o desenvolvimento da minha carreira acadêmica e para a troca de conhecimentos entre diferentes contextos e realidades. Essa experiência contribuiu para uma formação mais abrangente e me possibilitou adquirir uma visão globalizada, mais tolerante e inclusiva em relação às diversidades acadêmicas, culturais e científicas presentes no cenário internacional.

Além do coordenador do Doutorado, também aproveitei para conversar com o coordenador do curso de Letras e deixar claro que a minha principal missão nos 45 dias era conhecer a UPN e deixar as portas abertas para as parcerias entre as duas instituições. Essa iniciativa foi de extrema importância, pois pude compartilhar informações sobre a minha instituição de origem, demonstrando o potencial de colaboração mútua. Foi uma oportunidade de discutir possíveis áreas de intercâmbio acadêmico, como a realização de eventos conjuntos, intercâmbio de professores e alunos, além de projetos de pesquisa colaborativos. Com isso, abri caminhos para

uma futura parceria que pode fortalecer as duas instituições e contribuir para o avanço do intercâmbio cultural entre Brasil e Colômbia.

Além disso tudo, ainda tive a oportunidade de ter vivenciado de maneira profunda a língua espanhola, pude aprimorar minhas habilidades linguísticas e desenvolver uma maior fluência na comunicação oral e escrita. Estar imerso na cultura e no contexto colombiano me proporcionou a oportunidade de interagir com nativos em situações discursivas reais, como nas aulas, nas atividades extracurriculares e nas interações diárias com colegas e professores. Essa imersão contribuiu para a minha compreensão das nuances culturais e linguísticas, me permitindo uma maior apreciação e entendimento da diversidade linguística e cultural, ampliando minha perspectiva acadêmica e pessoal.

EFEITO DE FECHO

A partir dos resultados apresentados, observo que a experiência de pós-doutorado na Colômbia foi valiosa tanto em termos pessoais quanto profissionais, permitindo a ampliação de conhecimentos e de rede de contatos. Dessa forma, destaco a importância de investimentos em programas de intercâmbio científico internacional para o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento em diferentes países, e como essa prática pode contribuir para a formação de redes de pesquisa.

A busca por oportunidades de intercâmbio internacional deve ser incentivada e apoiada, visando o enriquecimento do conhecimento, à formação de redes de pesquisa sólidas e à promoção do avanço científico global.

Realizar o pós-doutorado na Colômbia, com o apoio financeiro da minha instituição de ensino, está sendo importante para a internacionalização da pesquisa na instituição. Através dessa experiência, eu tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos acadêmicos em um ambiente internacional, estabelecendo conexões com pesquisadores colombianos. Ao trazer essa experiência de volta ao IFRN, eu estou contribuindo para enriquecer a cultura acadêmica da instituição, compartilhando as aprendizagens e promovendo a disseminação de abordagens, métodos e resultados de pesquisa.

Além disso, minha experiência está abrindo portas para parcerias e colaborações internacionais futuras, fortalecendo a reputação do IFRN como uma instituição engajada na pesquisa de alcance global.

Faço questão de destacar que este relato de experiência não pretende apresentar verdades absolutas, mas sim, apresentar uma reflexão a partir de uma perspectiva singular. No entanto, espera-se que as reflexões e aprendizados relatados possam ser úteis para outros pesquisadores e profissionais que atuam nas instituições de ensino e de pesquisa do país.

REFERÊNCIAS

BRETON, H.; ALVES, C. A. **A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência:** entre memória passiva e historicidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

GONZÁLES-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MANJARRÉS, N. J.; GONZALEZ, C. A. Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. In: SALMI, J. et al. (Orgs.) **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014. p. 267-283 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQntkkGjDYFz4xbv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MENEZES, E. **Método e limites da razão em Kant:** enfoques preliminares. Cenas Educacionais, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

MIRANDA, J.A.; STALLIVIERI, L. **Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQntkkGjDYFz4xbv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

PAIVA, A. F. VIANA, N. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras:** reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese, n. 11. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.012](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.012)

INTERLOCUÇÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR¹

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - SP, debora.chiararia@unesp.br;

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – SP, sandra.eli@unesp.br

RESUMO

Os coletivos com características culturais e identitárias diversas nos quais se reconhecem as pessoas em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros, vem ganhando destaque nos estudos interseccionais sobre os direitos sociais de acesso e participação em níveis mais elevados de ensino. Como resultado dos movimentos sociais, políticas públicas de reserva de vagas, desenhos e estratégias se constituem importantes estratégias de garantia de acesso à Universidade. Assim, discorrer sobre as vantagens e/ou desvantagens que ainda dificultam a presença mais ampla destes coletivos à universidade, implica retomar a compreensão de fatores de opressão histórica, política e psicológica desses sujeitos, nestes espaços. Posto isso este, estudo objetiva descrever e analisar quais são as barreiras atitudinais enfrentadas por universitários com necessidades educacionais específicas. Os dados originam-se de um recorte de um estudo de doutorado (ainda em andamento), coletados a partir da realização de Encontros focais grupais, na modalidade remota, realizada após a

1 Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado, ainda em andamento, intitulado: "Perspectivas sobre a acessibilidade: como universitários com necessidades educacionais específicas retratam barreiras atitudinais no ensino superior" e conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

conclusão da primeira etapa da pesquisa envolvendo a aplicação do INES – Índice de Inclusão no Ensino no Superior. Os eixos abordados nos encontros foram definidos com base nas vivências dos participantes e organizados em núcleos de significação. Os resultados parciais indicam dificuldades dos participantes em se reconhecerem com necessidades educacionais específicas, fato que dificulta a busca por suporte e apoios acadêmicos para realizarem suas atividades formativas com êxito, na universidade. Relatos evidenciam o desconhecimento de programas institucionais dirigidos à escuta efetiva para o fortalecimento da participação e aprendizagem em sala de aula e nas atividades universitárias. Apesar destas constatações, retrataram sentimento de pertencimento para com a instituição que estão inseridos, evidenciando a importância de políticas universitárias de combate às barreiras atitudinais, de desigualdades e capacitismo no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Barreiras atitudinais, Acessibilidade, Participação, Permanência Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O tema acessibilidade e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural na Universidade ganha destaque no cenário da produção do conhecimento na comunidade brasileira, muito porque, em sua maioria, são considerados socialmente diversos pela situação tem seu acesso dificultado na universidade. Dentre os segmentos mencionados, estão os coletivos considerados minorizados que se reconhecem em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros e, que a depender das condições de opressão vivenciadas em sua trajetória formativa, exigirá políticas institucionais de apoio para concluir os estudos com êxito neste nível de ensino.

Apesar da educação ser um direito de todos os cidadãos, conforme garante a Constituição Federal de 1988, já foi um direito negado às populações minoritárias por não serem consideradas “dignas” deste privilégio pelos governantes e os valores sociais em vigência em nosso país. Assim, a potência dos movimentos sociais e da presença de pessoas de diferentes coletivos no ambiente educacional possibilita a ruptura dos movimentos de exclusão, violência e desigualdade. O conceito de inclusão, da educação pautada nos direitos humanos, e do respeito às diferenças só fazem sentido se exemplificados e protagonizados pelas pessoas que os vivenciam (SILVA, 2017, p. 155).

Especificamente em relação a consolidação do ensino superior no Brasil, cenário de análise deste estudo, foi possível observar que desde o seu início e até os dias atuais, procurou atender grupos de classes sociais mais altas, ou seja, firmou-se a partir de um caráter elitista e excludente, independente da instituição ser pública ou privada. Observa-se que a lógica neoliberal reforçada pela ideia de que o Estado tivesse pouca influência ou responsabilidade pela educação, o que permitia com que as empresas tivessem forte participação no desenvolvimento das instituições de ensino superior.

Entretanto, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, o ensino passar a ser obrigatório, gratuito, de acesso a todos e a ser mantido pelo Estado: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Assim, as instituições de ensino superior tiveram que se adequar para garantir e ampliar o acesso de educação a todos, porém, esse processo é bastante complexo, uma vez que ao longo dos anos, universidades brasileiras têm sido o

local de conflitos e debates políticos na contínua batalha para fazê-las acessíveis às classes mais baixas” (CABRAL, ORLANDO E MELETTI, 2020, p. 1).

Esta mudança preconizada pela LDB, somada à Declaração de Salamanca de 1994, permite com que as pessoas em diversidade social que podem por algum momento da sua trajetória acadêmica apresentarem Necessidades Educacionais Específicas – NEEs, exigindo apoios e serviços diferenciados durante os estudos. Tais movimentos foram expressões fundamentais na luta pelos direitos das mulheres, negros, indigenistas, pessoas em situação de deficiência e outros grupos minoritários nos séculos passados e que agora voltam reconfigurados em força e conteúdo ganhando novamente os espaços públicos (SCOLESO, 2017, p. 196).

Assim, com base nos estudos de Leite e Martins (2012, p. 42) reconhecemos que as NEEs podem envolver questões como: “a) meios especiais de acesso ao currículo; b) elaboração de currículos especiais ou adaptados e; principalmente, demandas relacionadas à c) análise crítica sobre [a estrutura política e social do projeto político pedagógico que orienta] a educação escolar” [no que diz respeito a garantia de direitos dos alunos de participação nas comunidades educativas] (p. 43).

As autoras pontuaram ainda, que o termo NEEs não deve ser entendido como sinônimo de deficiência, mas, compreendidas como demandas que possam surgir durante a trajetória acadêmica dos coletivos socialmente diversos e minorizados. As necessidades educacionais específicas “podem ser de caráter provisórios e/ou permanentes, passíveis de revisão, para a proposição de novos direcionamentos educacionais” (Leite e Martins, 2012, p. 43) e envolver questões interseccionais para além das pedagógicas e de aprendizagem, como questões socioeconômicas, de raça, gênero, cultura, religião, etc mas, que interferem no desempenho acadêmico e na maneira como as interações sociais são estabelecidas. Assim sendo, cabe a instituição e a gestão articular estratégias e políticas para atender as NEEs dos estudantes da melhor maneira possível, sem perder de vista a singularidade dos mesmos, garantindo seus direitos legais a uma educação de/com qualidade.

Desse modo, foram desenvolvidas políticas públicas educacionais voltadas à acessibilidade e inclusão para pessoas em situação de deficiência, como confere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei de n. 13.146/2015, por exemplo.

É importante destacar também que com a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas houve um avanço significativo por parte das instituições

de ensino superior para a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas e, em promover práticas e culturas com o intuito de eliminar barreiras que dificultam o processo de acessibilidade e inclusão. A princípio o foco estava na remoção das barreiras arquitetônicas e em adequações nas formas de ingresso, pautadas, por exemplo, em leis como a de nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que regulamenta as cotas para o acesso ao ensino.

De acordo com Paz-Maldonado (2021, p. 748), embora “todo processo de inclusão comece com a disponibilidade de acesso”, é preciso que o ambiente universitário proporcione aos coletivos que apresentam NEEs, as condições necessárias para que possam interagir ativamente no contexto social e permanecer na universidade até sua conclusão. Promover culturas inclusivas implica compromisso em garantir oportunidades de acesso, mas sobretudo compreender que a constituição humana se estabelece nas relações sociais, culturais, econômicas, de gênero, raciais, religiosas, entre outras.

Já para Ciantelli (2020, p. 41) as práticas de acessibilidade e inclusão devem levar em consideração a eliminação das barreiras atitudinais, ou seja, promover ações atitudinais contra estereótipos, preconceitos e estigmas voltados diversos coletivos que se encontram nas universidades. Ao discutir sobre o tema, a autora refere que 16% dos universitários reconheceram de que as barreiras atitudinais estavam presentes em seus espaços. Por isso, os resultados apontam para importância de a gestão institucional desenvolver estratégias para eliminação dessa barreira, a fim de proporcionar um ambiente acadêmico mais inclusivo.

Isto posto, destaque-se o papel social e político que as instituições educacionais assumem em nosso país, absorvendo a maioria das políticas públicas inclusivas, como uma opção decisiva de valoração da participação “de todos em uma sociedade, mais justa e igualitária”, vindo a ser as palavras de ordem e de defesa da acessibilidade e inclusão (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 1) nas instituições de ensino. Neste sentido, este estudo ocupa-se em compreender as barreiras atitudinais que se fazem presentes nestes espaços, na visão de universitários que se reconhecem com NEEs.

Para alcançar estes fins, serão apresentadas neste trabalho uma síntese das etapas metodológicas referentes as coletas e análise dos dados da pesquisa original de doutorado, ainda em andamento.

METODOLOGIA

A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário de colombiano “Índice de Inclusão para Educação Superior (INES)”, adaptado para o português e, a segunda, em realizar encontros focais grupais na modalidade remota com estudantes que declararam NEEs e indicaram interesse em discutir mais amplamente sobre a temática. Os tópicos abordados nos encontros foram definidos de acordo com os seguintes critérios: interlocução entre os indicadores de barreiras atitudinais sinalizados nas respostas dos INES, com as vivências dos participantes no contexto acadêmico. Após a transcrição da gravação dos encontros, os dados foram organizados em núcleos de significação por similaridade.

Por meio deste trabalho foi possível compreender que os participantes tiveram dificuldade em identificarem-se como estudantes com NEEs, uma vez que, não encontraram uma escuta efetiva no *campus* que estavam inseridos. Isso indica que as políticas e ações de acessibilidade e inclusão não estão sendo realizadas de forma efetivas. Os participantes referiram que deixaram de participar de atividades acadêmicas por sentirem-se injustiçados e não acolhidos, um sinal de alerta demonstrando a presença de barreiras atitudinais no contexto acadêmico e a urgência em mudar essa cultura excludente.

Contrariamente, verbalizaram nutrir um sentimento de pertencimento para com a instituição e, que estão em busca de direitos, de qualidade de vida e dos estudos. O entendimento sobre as barreiras atitudinais enfrentadas possibilitou a compreensão sobre a participação dos coletivos mencionados no combate às desigualdades e capacitismo,

O estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que conta com apoio de bolsa pelo Programa de Excelência Acadêmica – PROEX da CAPES, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-da Unesp⁵. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética (Parecer No.5.325.602-Plataforma Brasil) e está em consonância com os estudos da Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” do Projeto Diversidade, movimentos sociais e inclusão no Convênio CAPES-PRINT, da mesma universidade².

2 Informa-se que esta pesquisa se articula com os projetos da co-autora do estudo em vigência denominado “Indicadores de acessibilidade na Educação Superior (PQ - 2021- Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/ CNPq Proc. No. 315343/2021-4 – atual) e “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior”, na Chamada CNPq

Todavia, antes de descrever como os dados que integram esse texto considera-se importante esclarecer que os dados produzidos no estudo decorrem dos procedimentos de aplicação do INES “*Índice de Inclusão para Educação Superior (INES)*” (COLÔMBIA, 2017), adaptado para o português, para graduandos de uma instituição de ensino superior pública brasileira.

Após convite e autorização da vice-diretoria para realização da pesquisa, o formulário do INES foi encaminhado via e-mail aos estudantes de graduação dos vinte e quatro *campus*³. Do total de estudantes, 327 aceitaram participar da primeira etapa metodológica e responderam ao INES.

A partir dos 327 estudantes, foram selecionados e convidados, por e-mail, para participar da segunda etapa metodológica aqueles que atenderam aos seguintes critérios: sinalizaram em suas respostas do INES a presença de indicadores envolvendo barreiras atitudinais de acessibilidade, declararam NEEs e, aceitaram discutir de maneira mais aprofundada sobre a temática, o que reduziu o número de estudantes para 22.

Do total de 22 estudantes, 12 declararam NEEs e aceitaram discutir sobre a temática. Deste modo, a pesquisadora entrou em contato via telefone convidando-os formalmente para os encontros focais grupais e, explicando melhor a proposta: dialogar sobre a interlocução entre os indicadores de barreiras atitudinais e a percepção deles, enquanto estudantes com NEEs, sobre os desdobramentos destas barreiras na instituição de ensino superior em que estão inseridos.

Por fim, três estudantes participaram assiduamente dos encontros focais grupais, totalizando quatro encontros no período entre maio e julho de 2023. Os encontros focais se configuraram de forma remota, via Google Meet, na modalidade de grupo, com uma hora cada, uma vez por semana, durante três meses. Os encontros foram gravados, mediante aceite dos participantes, para futura análise dos dados, totalizando 4 horas e 30 minutos de coleta/gravação. Ao término da coleta, os dados foram transcritos para compor o conjunto de dados de análise do estudo, sendo o material a final da pesquisa descartados. O objetivo dos encontros foi de proporcionar um lugar de acolhimento aos participantes e, por meio da escuta,

Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior (Proc. 401681/2022-0 (Atual), em convênio com a CAPES-PRINT-UNESP, em diferentes países da América Latina, Caribe e Europa.

3 De acordo com o anuário estatístico da instituição 39.244 estudantes se encontram regularmente matriculados na Universidade em 2022.

acessar os significados e sentidos atribuídos à experiência de serem estudantes com NEEs inseridos no ensino superior, com foco a compreender as percepções sobre as barreiras que impedem e/ou dificultam a sua participação e aprendizagem na rotina das atividades acadêmicas na Universidade.

No primeiro encontro foi realizada a apresentação dos participantes e debate acerca de suas perspectivas, por terem informado na primeira etapa da pesquisa, como estudantes com NEEs, em uma instituição de ensino superior. No decorrer dos demais encontros, as pautas eram indicadas pelos próprios estudantes ao final de cada encontro, conforme descrito na tabela 1. Cabe então, à pesquisadora, alinhar tais questões com os indicadores sobre barreiras atitudinais sinalizados nas respostas do INES. A título de exemplo, a tabela 01 apresenta informações sobre as características dos encontros focais grupais dos encontros realizados:

Tabela 01 - Características dos Encontros Focais

Número do Encontro	Tema	Objetivo	Participantes	Data
01	Identidade no contexto acadêmico	Apresentação dos participantes, estabelecer vínculo e eixos temáticos dos próximos encontros.	02	19/05/23
02	Relações acadêmicas	Refletir criticamente sobre as barreiras atitudinais. Discutir sobre como as relações sociais são estabelecidas no contexto acadêmico e seus impactos no cotidiano.	03	25/05/23
03	Adaptações curriculares	Promover o conhecimento e discussão sobre a legislação, adaptações curriculares e direitos dos estudantes. Discutir acessibilidade e inclusão na UNESP.	02	06/06/23
04	Permanência acadêmica	Refletir sobre condições de acesso, permanência e núcleos de apoio no ensino superior. Encerramento dos encontros.	02	06/07/23

Já em relação ao perfil dos três participantes, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 20 a 30 anos, estudantes dos cursos de Física Médica, Biologia e Relações Internacionais de três *campus* distintos da instituição, localizados em Botucatu, Bauru e Franca, no estado de São Paulo. As

garotas se declararam como dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o garoto como dentro do Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Todas as gravações foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e, a análise dos dados se deu com base na abordagem sócio-histórica da Psicologia, comumente utilizada em pesquisas qualitativas, visando a apreender os sentidos e significados que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio do que chamamos de núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006). Os resultados parciais aqui descritos derivam dos registros anotações da pesquisadora extraídos do “diário de campo”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados recolhidos sobre os discursos dos participantes acerca das percepções que dos temas trabalhados foram agrupados em núcleos de significação, a saber: a) Participação e identidade na comunidade acadêmica; b) Relação professor-aluno; c) Permanência estudantil: desafios e possibilidades.

Antes de pontuar sobre os núcleos de significação propriamente ditos, ressalta-se sobre o quanto a oportunidade de ter um espaço de escuta foi importante para os participantes. Todos relataram que ficaram animados ao receberem o e-mail convite para participar dos encontros focais e aceitaram de pronto, pois, “finalmente seriam escutados” (P2). De acordo com Ressel et al., (2008, p. 783) o exercício de ouvir a si mesmo e de ouvir os outros, é um elemento de conscientização para a pessoa sobre as próprias concepções, o qual, permite a expressão espontânea e a reflexão individual e grupal das ideias, assim como a desconstrução e a reconstrução de concepções.

A) RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O núcleo de significação mais comentado entre os três participantes foi o que envolvia a “Relação professor-aluno”. Houve um consenso sobre a falta de acessibilidade nas aulas, dificultando a compreensão do conteúdo. Todos comentaram que foram descredibilizados pelos professores acerca da identificação de suas NEEs, como se estas fossem invisíveis aos olhos e conhecimento dos professores sem ajustes e/ou oferta de estratégias e materiais adaptado, por exemplo. Todavia, na maioria das vezes o aluno era o maior prejudicado. Um dos participantes comentou

que pegou dependência em uma das disciplinas pela falta de material adaptado ou, por recebê-lo quando as provas estavam encerradas (P2).

Sobre a relação professor-aluno, Diniz e Silva (2021, p. 465) apontaram que “os professores demonstram dificuldades para reconhecer e compreender as NEEs de estudantes em situação de deficiências, ao desmotivarem a realização de alguma atividade mais complexa ou até impedirem a participação deles”, segundo relato dos participantes do estudo realizado pelos autores, semelhante a situação relatada pelos participantes deste estudo.

A figura do professor é carregada de valores impostos pela sociedade. Conhecido como “aquele que detém o saber”, parte-se do pressuposto que transmitirá seu conhecimento de uma maneira “inata”, como se fosse um “dom” e estivesse pronto para reconhecer e impulsionar o potencial de cada aluno. Contudo, quando se trata do ensino ao público mencionado, fica evidente as fragilidades deste papel socialmente depositado nos professores. Achados como o deste e de outros estudos, que se debruçam sobre a temática, invariavelmente revelam o despreparo dos professores em organizar suas práticas de ensino de modo a acolher as demandas educacionais específicas (NEEs) de seus estudantes, sendo estas decorrentes dos que se reconhecem ou não em situação de deficiência, gerando atitudes de preconceito e exclusão.

“[...] há uma mistura de desconhecimento sobre a deficiência, seus limites e alcances, mas há particularmente um desinteresse pela diferença, pela diversidade e pelas possibilidades de existência deste Outro na universidade. Isso evidencia a dificuldade do/a professor/a de olhar para além de uma “massa” de estudantes, como se todos/as fossem iguais, à espera de que o conteúdo seja transmitido” (SILVA e PIMENTEL, 2022, p. 128).

Em contrapartida, existem alguns movimentos dos professores em tentar superar tais dificuldades e ajudar os alunos com NEEs. Pérez-Castro (2019, p. 15) ressalta que apesar de não terem informação e formação, a maioria dos professores se mostrava disposta a ajudar os alunos e, as dificuldades eram contornadas por meio da flexibilização e melhora da comunicação.

B) PARTICIPAÇÃO E IDENTIDADE NA COMUNIDADE ACADÊMICA

A participação e identidade na comunidade acadêmica relaciona-se diretamente com as interações sociais que são estabelecidas neste contexto. Situações

de exclusão e falta de compreensão sobre as diversidades corpos, modos de vidas que caracterizam a experiência humana, impactam no quanto as pessoas com NEEs sentir-se-ão a vontade para compartilhar suas vivências, configurando uma barreira atitudinal significativa. Se os estudantes não conseguem apoio para reconhecer quais são as suas necessidades e demandas específicas que visem garantir plena participação nos processos de aprendizagem, logo não se identificam e nem sabem recolhê-las, se sentem culpados pelo fracasso acadêmico, alijados dos seus direitos de acessar o currículo em equidade de condições e oportunidade aos demais alunos.

Sobre esta questão, Silva e Pimentel (2022, p. 127) aludem para a importância da oferta de programas e estratégias de acolhimento para a autonomia e o desenvolvimento formativo exitoso do/a estudante, que foquem na eliminação das barreiras atitudinais e em uma participação mais decisiva dos mesmos nesse processo.

Uma das participantes deste estudo afirmou que “tinha medo e vergonha de expor para os colegas e professores que era autista e ser tratada de modo infantil, ou mesmo, ser considerada como (des)validada” (P1), ou seja, menos válida. Em contrapartida, o participante do sexo masculino comentou que “não tinha vergonha de se expor, mas, estava cansado de falar e não ser ouvido, nem levado a sério” (P2). Foi possível compreender que ambas as situações despertaram sentimentos de angústia e ansiedade nos participantes, levando a dificuldades em desempenhar suas atividades acadêmicas e de manter interações sociais significativas. A participante mencionou que a dificuldade era tamanha que “chegava a ter uma desregulação emocional e ficar alguns dias sem ir para a faculdade” (P1).

Já a P3 relatou mais facilidade em declarar suas NEEs no **campus** onde estuda, porém, quando tentou conseguir adaptações conversando diretamente com os professores não teve resultados favoráveis. Decidiu buscar ajuda na gestão da universidade e só aí, depois de “muita luta” (P3), conseguiu atenção ao assunto: “quando conversei com a reitoria, demorou, mas, disponibilizaram uma assistente social e psicóloga para cuidar do meu caso...é tudo uma questão política” (P3). Deste modo, pode-se concluir que as ações inclusivas não acontecem de maneira isolada, muito embora tenham seu início nos movimentos de lutas sociais dos grupos minoritários diversos, a parceria com a gestão da instituição é fundamental para que os direitos dos estudantes sejam garantidos e as barreiras atitudinais, eliminadas.

Sobre essa questão, Silva e Pimentel (2022, p. 132, 133) trazem algumas reflexões de que a inclusão, em especial a educacional, deve ser entendida como um conjunto de ações discutidas entre gestores/as, professores/as, estudantes e demais profissionais agentes desse processo. Neste sentido, quais estratégias estão sendo conduzidas para o enfrentamento dessas situações vivenciadas pelos/as estudantes? De que modo a universidade vem se organizando para promover e ampliar o diálogo com determinados coletivos presentes na universidade? Segundo as autoras, esse é um processo que não se dará sem enfrentamentos, e isso já ocorre, porém em desequilíbrio de posições e interesses. Desta forma, os estudantes acabam sendo prejudicados.

Branco e Almeida (2019, p. 60) defenderam que os níveis de satisfação psicoafetivas e as atitudes perante os obstáculos estão estritamente ligados às barreiras atitudinais vivenciadas. Ademais, ressaltaram que os estudantes necessitam de espaço para verbalizarem seus sentimentos, angústias e frustrações vivenciadas nos contextos acadêmicos. Ou seja, muito mais do que isso, é preciso proporcionar a estes estudantes um lugar de protagonismo no processo de inclusão e na elaboração de ações/estratégias que promovam práticas inclusivas e combatam capacitismo.

C) PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Apesar das questões apresentadas nos núcleos de significação anteriores, nenhum dos três participantes desta pesquisa demonstrou ou referiu vontade de desistir da graduação. Todos disseram que estavam “felizes com os cursos, mas, que gostariam de melhorarias para concluir a graduação com qualidade” (P1, P2 e P3). “Foi muito difícil entrar aqui, então, quero lutar para que meus direitos sejam garantidos, quero aproveitar o que a faculdade tem para oferecer. Não acho justo eu ser prejudicada, visto que me esforço muito todos os dias para estar aqui...gosto do meu curso” (P1).

O P2 corroborou com esta fala ao declarar: “Estou fazendo meu melhor para garantir minhas notas e não vou desistir de lutar e ser ouvido, pois sei que existem outras pessoas neurodivergente no *campus* e outras virão futuramente...não quero que eles passem pelo mesmo que passei de não terem um plano pedagógico individualizado, de não receberem o material adaptado dos professores ou terem dependência em alguma disciplina...tudo isso é muito desgastante e desanimador”.

Os núcleos de apoio assumem um papel importante para auxiliar na permanência de estudantes com NEEs nas instituições de ensino superior. Ao retratarem acerca da oferta do programa na universidade investigada, Silva e Pimentel (2022, p. 131) referem que os participantes reconheciam a necessidade de mudanças no processo formativo dos/as estudantes, que mostravam por um lado, a importância do Setor e do trabalho bem como seus objetivos, mesmo diante das dificuldades e da falta de recursos materiais e humanos, que na visão dos entrevistados no estudo, comprometiam o bom acolhimento do pessoal do público beneficiário.

Uma das participantes deste estudo referiu que não sabia da existência do núcleo de apoio e nem da comissão de acessibilidade no **campus** onde estuda, bem como, não sabia o que poderia fazer para ter acesso a tal apoio: “fiquei sabendo que tinha uma comissão de acessibilidade no meu **campus** aqui, nos encontros... ninguém nunca comentou comigo sobre isso” (P1), situação análoga retratada no estudo Silva e Pimentel (2022, p. 131).

Para Bacarin, Garcia e Leonardo (2018, p. 37), os alunos destacaram a importância do núcleo na realização de suas atividades na universidade. No entanto, revelam falhas importantes que têm dificultado seu desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, ainda de acordo com os autores, fica evidente que promover a eliminação das barreiras, especialmente as atitudinais não depende apenas de direitos garantidos em legislações, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos, no que diz respeito a estrutura e oferta de serviços que visem acolhimento dos estudantes nesta perspectiva.

Para Branco e Almeida (2019, p. 47), a acessibilidade e inclusão têm representado um desafio para a educação superior, pois traçar ações educativas com a participação dos estudantes, nesse contexto, faz parte de um conjunto fundamentado na cidadania e democracia. Neste sentido, é importante destacar que os dados produzidos relevam a presença de barreiras atitudinais enfrentadas pelos estudantes com NEEs e que, reconhecer suas demandas e necessidades de participação e aprendizagem de acesso ao currículo passar ser o primeiro passo para promover práticas acessíveis e inclusivas, que possibilitem uma mudança de cultura na educação superior.

Outra importante reflexão acerca do impacto das barreiras atitudinais observado durante este encontro foi a solidão enfrentada pelos participantes, ocasionada tanto pela dificuldade de expor suas NEEs, como pela falta de compreensão dos colegas e professores. Invariavelmente este fato levou os participantes a vivenciarem

sintomas de depressão e ansiedade durante sua trajetória acadêmica. Silva e Diniz (2021, p. 464 e 466) também encontraram o mesmo relato em sua pesquisa, onde foi identificado que os estudantes não apenas percebem a existência de tais barreiras, como também, em muitos casos, se engajam em movimentos individuais de resistência, o que dificulta a permanência e o sucesso acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível concluir provisoriamente que olhar para a interlocução entre as barreiras atitudinais e a participação de estudantes com NEEs no ensino superior é uma temática extremamente relevante, pois, possibilita reconhecer como os valores e a cultura de uma sociedade interferem na relações sociais estabelecidas nos contextos educacionais e na ações inclusivas.

Compreender tais valores, demonstrados por meio das atitudes relacionais, possibilita com quem as pessoas sejam vistas e ouvidas para além de seus corpos, que de alguma forma são considerados como “fora” do padrão heteronormativo estabelecido pela sociedade capacitista. A diversidade é um fenômeno social que se relaciona com múltiplas existências humanas, bem como, com questões culturais, políticas, de marcas identitárias e constitutivas de gênero, raça, deficiência, etnia, religião, lingüística, etc.

Além disso, trazer à tona vozes de coletivos diversos para a interlocução com as barreiras atitudinais que impactaram a vida acadêmica dos participantes do estudo, possibilitou um diálogo e reflexão mais profundo sobre a temática e, abriu um espaço importante de troca de conhecimento entre participantes, comunidade acadêmica e gestão das instituições de ensino superior para a construção de estratégias futuras, que contribuam para a eliminação das barreiras atitudinais, contribuindo para diminuição de estereótipos, preconceitos e desenvolvimento de práticas e culturas mais inclusivas.

Como foi dito no decorrer do texto, este trabalho permitiu apresentar dados coletados em uma pesquisa mais ampla, que visa ressaltar a importância de novos estudos sobre a temática, especialmente protagonizados pelos próprios estudantes com NEEs, não só acerca de suas vivências, mas, sobre a participação política destes coletivos na construção de ações e políticas públicas que garantam seus direitos e permitam que se desenvolvam academicamente e com qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof**, v. 26, n. 2, p. 222-245. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

BACARIN, A. P. S.; GARCIA, R. A. B.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, n. 22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação**, v. 24, n. 1, p. 45-67, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100004>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei de n. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 de nov. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajectoria acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. 2020.

Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994. **Conferência Mundial sobre Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 04 nov. 2023

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. Perspectivas de estudantes com deficiência sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola. **Cultura Acadêmica**, 2012.

MATERÓN, S. et al. **Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)**. Universidad Nacional de Columbia, 2017.

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 29, n. 112, p. 738-760, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica [online]**, n. 53, 2019. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)

RESSEL, L. B. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>

SCOLESO, F. Os movimentos sociais na era da mundialização do capital e da precarização do mundo do trabalho: neoliberalismo e transnacionalização, **Revista de História Comparada**, v. 11, n. 1, p. 195-225, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/4276/pdf>

SILVA, D. V. (2017). Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 1, p. 154-169, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29531/20764>

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no Ensino Superior: Vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p. 121-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>

Veiga-Neto, A.; Lopes, M.C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.013

NAVEGANDO ENTRE RIOS E ALDEIAS: NARRATIVAS DE JOSÉ DAMASCENO FORTE KARIPUNA

LUIZ EDUARDO PAULINO DA SILVA

Professor do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) lepsscat@gmail.com;

EFIGÊNIA MARIA DIAS COSTA

Professora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) efigeniamdc@yahoo.com.br;

FABRÍCIA SOUSA MONTENEGRO

Professora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) fabriciamontenegro@yahoo.com.br

RESUMO

Narrar a trajetória estudantil do ex-cacique da etnia Karipuna, morador da aldeia Açaizal, no município de Oiapoque/AP, é o objetivo deste trabalho. É preciso descrever as memórias estudantis de um ex-cacique, pai de família, militante, graduando do 8º período de Pedagogia no campus Binacional da Universidade Federal do Amapá, para que se dê voz ao povo indígena e que se reflita sobre as adversidades que eles enfrentam na trajetória educacional até ingressarem na universidade. As lembranças são essenciais e por meio delas não se permite que a história de um povo caia no esquecimento. Para tanto, optou-se pela utilização de um memorial, metodologia que permite que o aluno, sujeito do estudo, narre sua trajetória e o percurso de horas navegando entre os rios e matas amazônicas para estudar. Buscou-se nortear a pesquisa à luz de teóricos que dialogam sobre a memória, como Candau (2019); Delgado (2010); Halbwachs (1990); e Izquierdo (2011); e sobre educação, como Alves (2009); Freire (1989); e Nóvoa (2022), entre outros. A memória remete o passado ao presente, mas também remete o presente para o futuro, uma vez que é momentânea e precisa ser escrita na história. Traz-se aqui o escrito de um ex-cacique, homem forte que não mediu esforços para ingressar em uma universidade, mesmo já contando meio século de vida, cujas narrativas servirão de reflexão, apontamentos e questionamentos para outras pesquisas no campo da memória indígena.

Palavras-chave: Narrativas, Povos Indígenas, Discentes, Formação Inicial, Reflexão.

INTRODUÇÃO

Publicizar as memórias de José Damasceno Forte Karipuna é resgatar as reminiscências de um homem da floresta, ex-cacique da etnia Karipuna, natural da aldeia Açaizal. Para Gondar (2005, p. 18), “admite-se hoje que a memória é uma construção”, e é nesse entendimento que buscamos fazer um recorte a partir das vivências e experiências que o ex-cacique percorreu em sua trajetória estudantil/acadêmica.

Dessa forma, o objetivo que orientou este estudo foi analisar, por meio das memórias, a trajetória estudantil e acadêmica do senhor José, licenciando em Pedagogia. Para sua consolidação, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- refletir sobre as dificuldades que o estudante da etnia Karipuna percorreu até chegar à universidade;
- identificar, por intermédio das narrativas, os sonhos, as lutas e os anseios do ex-cacique José Damasceno;
- estimular que os registros dessas memórias sejam publicados e contribuam para o enriquecimento de outras formas de educação.

As memórias aqui trazidas partem do incentivo acadêmico suscitado ao longo dos estudos da turma 2018.2, principalmente na disciplina Gestão Pedagógica Escolar, que teve seu período acadêmico prolongado por motivo da pandemia de covid-19, fazendo com que o curso fosse concluído apenas no ano de 2023. Assim, seu José, como é popularmente conhecido por todos dentro e fora do campus universitário, foi instigado, com os outros graduandos, a narrar sua trajetória para eternizar seu povo.

A história de José chama nossa atenção por ser ele um homem dedicado e resiliente que ultrapassou fronteiras para ingressar na vida estudantil, sem se importar com críticas. Nessa perspectiva, este estudo tem relevância por ser de cunho científico e dar voz aos povos originários assentados nos município de Oiapoque, a 593 quilômetros da capital do estado, Macapá, região pertencente a quatro etnias: Palikur, Karipuna, Galibi-Maroworno e Galibi Kali'na. Segundo Santos (2018, p. 5),

[...] os quatro povos indígenas do Oiapoque: Palikur, Galibi Kali'na, Galibi-Maroworno e Karipuna. Oiapoque localiza-se no norte do Estado do Amapá, extremo norte do Brasil, na fronteira com a Guiana Francesa.

Nessa região localizam-se três terras indígenas, a Terra Indígena Galibi, com 6.889 hectares, homologada em 1982, a Terra Indígena Uaçá que tem 470.164 hectares e foi homologada em 1991 e a Terra Indígena Juminã, com 41.601 hectares, homologada em 1992. A população indígena de Oiapoque soma aproximadamente **oito mil pessoas**, distribuídas em mais de quarenta e nove aldeias, localizadas nos rios Urukawá, Oiapoque, Uaçá, Juminã e Curipi e, ao longo da BR-156. Fazem parte das Assembleias, tanto a de Avaliação quanto a Geral, um cacique representando cada aldeia, acompanhado de seus conselheiros, ainda, alguns professores pela temática da educação e os agentes de saúde.

Seu José faz parte dos dados estatísticos dos povos originários do município de Oiapoque, e em suas narrativas fala de uma trajetória pessoal e coletiva. Como disse Freire (1989), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e o conhecer da realidade vivida é a base sólida para a construção de conhecimento. Seu José, com sua experiência de vida, ingressou na escola básica e na universidade acompanhado do conhecimento que adquiriu ao longo de sua história de homem da floresta, como caçador e pescador que faz trabalho manual/braçal, percorrendo uma vida de informação e educação natural do seu povo. Segundo Brandão (2013, p. 9), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor [...]”.

Pensar com essa perspectiva é compreender que a aprendizagem dos povos indígenas está enraizada por sua cultura vasta, por sua tradição de gerações e por seus costumes passados dos mais antigos e que percorrem a geração atual. Assim, este trabalho justifica-se pela importância que o povo da etnia Kumené tem no estado do Amapá/AP, especificamente no município de Oiapoque. Essa etnia subsiste da caça, da pesca, da colheita do açaí, do plantio da mandioca para a farinha e do conhecimento sobre a mata, e transporta seus alimentos para a cidade, contribuindo, dessa forma, com a agricultura familiar e o sustento das famílias.

Os povos indígenas têm autonomia para a luta por melhorias para suas aldeias e participam de assembleias em que sugerem a construção de projetos que se referem à educação, saúde e cultura de seus povos.

Nós, povos indígenas, temos nossa autonomia, somos capazes de construir um projeto de vida para nossas aldeias, somos capazes de estudar fora da comunidade junto com os não índios, hoje temos organizações próprias. (Santos, 2018, p. 15).

Até ingressar no espaço acadêmico, seu José enfrentou algumas adversidades, sem desistir, persistindo na luta por melhorias e na procura de aperfeiçoamento no percurso de sua trajetória educacional. Em suas narrativas, traz episódios de uma memória coletiva e de sua vivência pessoal e com o ambiente. Como comenta Halbwachs (1990), a memória individual não é isolada, pois o sujeito não deixa de interagir com o ambiente e, portanto, sofrer suas influências.

Sendo assim, em todo o memorial seu José discorre sobre essa trajetória coletiva interrelacionada com os fatores externos e internos que o acompanharam em sua vivência. Outrossim, no que se refere ao aporte teórico, dialogaremos com autores clássicos e atuais que argumentam sobre a memória, como Abrahão (2008), Bosi (1994), Candau (2019), Halbwachs (1990), Izquierdo (2011) e Nora (2011). No que diz respeito à educação, discutiremos com Freire (2015), Brandão (2009) e Nóvoa (2000), entre outros.

Para a organização deste estudo, o texto encontra-se sistematizado em tópicos iniciados pela introdução; seguindo pela metodologia e discussão, parte em que apontaremos dois pontos importantes: a vivência de seu José e suas experiências vividas; e, por fim, pelas considerações finais e referências. Por meio das vivências do ex-cacique provocaremos um diálogo reflexivo sobre a formação básica e inicial de uma população que luta cotidianamente por educação e cada vez mais ingressa na universidade, fazendo dela um lugar intercultural de pertencimento dos povos indígenas das terras do Oiapoque, município do Amapá.

METODOLOGIA

Pesquisar memória é fascinante, mas também é desafiador, é necessário pensar qual método trabalhar, uma vez que resgatar as memórias de um sujeito requer atenção, escuta, tempo e sobretudo o procedimento eficaz de investigação. Portanto, esta pesquisa partiu da iniciativa de um memorial, arte derivada da rememoração a partir de fatos relatados por escrito, mediante a narrativa estudantil e acadêmica de um sujeito que carrega intrínseca e extrinsecamente as marcas de um povo labutador.

(...) o memorial é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade,

de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (Abrahão, 2011, p. 166).

Trazer o memorial de um ex-cacique como metodologia de pesquisa na elaboração de um trabalho científico é (re)pensar a importância da memória escrita, que não se acaba no tempo, mas que aguarda futuras gerações. O sujeito aqui pesquisado é seu José Damasceno Forte Karipuna, que carrega as marcas do desenvolvimento de sua trajetória, em que ele é um sujeito de formação, aquele que se motiva a contar suas narrativas. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 30), "a história do indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender".

Por meio da leitura do memorial exploramos uma narrativa percebendo, nas entrelinhas, a prática do cuidado. É notório que o processo do cuidar é essencial, o conhecimento de si mesmo e dos outros fornece elementos reflexivos para o leitor. Josso (2010, p. 60) diz que "o autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro de sua relação e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos de suas opções".

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Abrahão, é um tipo de narrativa autorreferente em que o sujeito revela a outrem sua trajetória. Portanto, "a memória é essencial para o trabalho com pesquisa (auto)biográfica" (Abrahão, 2004)). Eleger uma metodologia (auto)biográfica por meio do memorial, em uma investigação, significa compreender o sujeito como referência de sua própria autonomia.

"O processo de pesquisa da tradição autobiográfica consiste em fazer surgir memoriais, histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, enfim, 'escritas do eu', em planos históricos, ricos de significado, instigados pela rememoração" (Abrahão, 2008, p. 154). Assim, através da escrita do memorial sobre os fatos significativos da sua formação estudantil e acadêmica, aconteceu o processo de autotransformação do conhecer-se. A partir da leitura do memorial, fizemos anotações significativas e apontamentos de elementos que nos dessem subsídios à investigação sobre o campo da memória. E partimos para dialogar com essa memória, que o sujeito trouxe, à luz da teoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A memória como campo de estudo nas ciências sociais e humanas ainda é considerada recente, mesmo com indícios de que tenha surgido ao longo da

história. Assim, é preciso resgatar essas memórias em diversos espaços sociais, seja em uma comunidade, uma instituição, grupo social ou com um sujeito ou vários sujeitos. É necessário estudar essas memórias e discutir, no tempo presente, a importância do que existiu, existe e existirá.

Os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas. Inúmeras vezes defendem ideias e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos (Delgado, 2010, p.55).

A partir do entendimento da autora, compreendemos que seu José faz parte dessa parcela plural, homem que muitas vezes percorreu uma distância de vários quilômetros, entre rios e floresta, numa catraia, pequena embarcação conhecida popularmente como voadora. Durante cinco anos foi preciso largar sua gente para viver alguns períodos na cidade e estudar, mas sempre de olho no seu povo, procurando ajudá-lo de forma gratificante. Foi assim que seu José chegou ao término do curso de Licenciatura em Pedagogia e hoje atua, de forma direta, na gestão escolar de sua comunidade.

Esse homem não esqueceu suas origens nem seu aprendizado, pois continua a retirar o açaí do açaizal, a colher a mandioca para a farinha, a pescar nos rios e procurar a caça. Os estudos acadêmicos deram-lhe outros horizontes, sem que perdesse a essência de sua identidade e tampouco sua história de vida. Portanto, seu José é carregado de memórias, guardando nela sua vivência identitária. A perda da memória é, portanto, uma perda de identidade (Candau, 2019, p. 59).

Todo indivíduo guarda reminiscências de memórias diferentes de outros indivíduos, pois mesmo que ambos tenham passado por experiências parecidas, cada um carrega consigo lembranças de sua vida inter(pessoal). Quando pensamos no acadêmico José, refletimos sobre o acervo de memórias que ele acumulou no percurso de 50 anos de vida. Izquierdo (2011, p. 11) diz que “o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é: um indivíduo, um ser para o qual não existe outro identífico”. Compreende-se que na comunidade, no ambiente de trabalho ou até na vivência social, cada indivíduo é único, e por meio da memória surgem as narrativas de uma particularidade ou coletividade social e cultural do sujeito.

TRAJETÓRIA DE VIDA E SUAS REALIZAÇÕES

José Damasceno Forte Karipuna, de 50 anos, é concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá, campus Binacional, município de Oiapoque. Nasceu em 08 de dezembro de 1973, na aldeia Açaizal, localizada na cidade de Oiapoque. Seu José, como todos o chamam, é casado e pai de dez filhos, três mulheres e sete homens, sendo que o mais velho faleceu quando tinha 10 anos. “A criança estava brincando na rede e se enrolou, não conseguiu se soltar e acabou se sufocando, quando encontramos o menino já estava morto” (Karipuna, 2023).

Uma memória trágica que talvez seu José desejasse apagar, mas que recorda com lágrimas, mesmo que o tempo faça superar/minimizar a cicatriz. Freire (2015, p. 49) fala de “um ser crítico, aventureiro, responsável, predisposto a mudança”. Pensamos que, a partir do ser humano crítico, ser um homem que se permite maldar fez com que ele superasse os desconcertos da vida e seguisse em frente.

Esse homem que saiu da aldeia Açaizal e embarcou na aventura de estudar, pesquisar e buscar melhorias para seu povo é o homem que guarda em sua memória episódios de uma noite que não dormiu, de um dia que não clareou, de uma chuva forte que parecia não cessar e do volume de água que estava enchendo o rio muito rápido. Esse mesmo homem guarda também na memória as amizades que conquistou, os estudos que fez, o que ensinou, o que aprendeu e as boas novas que foram anunciadas ao povo, pois, como ele mesmo diz, nunca pensou apenas em si, mas no coletivo, no próximo, no outro.

Seu José conta que aos 15 anos iniciou sua trajetória de militante no movimento de dirigentes da igreja católica na aldeia, e no período entre 2000 e 2018 assumiu o cargo de cacique, exercendo a liderança sobre seu povo e buscando levar melhorias para a aldeia, já que como militante e cacique poderia ajudar na educação do povo local.

A escola na aldeia Açaizal começou a funcionar no dia 12 de março de 1984, tendo como professora a senhora Aurea Lúcia Lima Barbosa. A escola funcionava na residência do senhor Manoel Sebastião dos Santos, conhecido como Sabá, que era o primeiro morador da aldeia, a casa era ampla e servia para as reuniões e festas da comunidade (Karipuna, 2023).

É importante ressaltar que já havia escola na aldeia Açaizal muito antes de seu José ser cacique, mas ele fez a 1ª série na aldeia Espírito Santo, distante 30 minutos da aldeia Açaizal, utilizando a voadora como meio de transporte aquático, por ter ido viver com a mãe, após a separação de seus pais.

Meus pais eram separados, minha mãe residia na aldeia Espírito Santo e meu pai, na aldeia Açaizal. Quando ela se casou pela segunda vez, resolveu morar na aldeia Açaizal, e eu estava finalizando a 1ª série, então fui transferido da escola João Teodoro Forte para escola São Sebastião do Açaizal (Karipuna, 2023).

Percebe-se que sua memória de infância está marcada pelas lembranças de sua trajetória. O menino saiu de sua aldeia para estudar em outra, mas antes de concluir o ano teve que retornar à sua terra e ali permanecer, mesmo tendo que fazer novamente a 1ª série. As dificuldades estabelecidas pela precariedade fizeram com que a comunidade construísse uma escola na aldeia Açaizal, uma instituição educacional com duas salas de aulas e alojamento para os professores, num prédio que funcionou até o ano de 1998 e onde seu José estudou a 3ª e a 4ª série dos anos iniciais.

Como sabemos, a educação brasileira sofreu muitas modificações ao longo de sua história, e muitas crianças entravam na escola tardiamente. Creche e pré-escola eram sonhos distantes para aqueles que tinham o desejo de ver seus filhos estudando. E seu José foi uma dessas crianças que ingressaram tardiamente numa sala de aula, porém o sonho de estudar o motivava, e por isso não parou. Alves (2009) diz: “sonho com o dia em que as crianças voem procurando outros horizontes, bebendo de outras fontes”. Acreditamos que seu José teve seus voos quando criança, mesmo diante das duras dificuldades da floresta, e cresceu sonhando, imaginando e crendo que um dia chegaria a concluir um curso superior.

O que para muitos parecia impossível, para seu José era um sonho a ser realizado. E ele se lembra que:

No ano de 1998, através de convênio entre a Associação dos Povos Indígenas (APIO) e o governo do estado do Amapá, construíram uma escola maior, com duas salas de aulas, cozinha, depósito de alimentos, banheiro e pátio, com cobertura de telhas de barro, piso de concreto e parede de tábuas beneficiadas (Karipuna, 2023).

Sem educação não acontece a transformação do sujeito, pois, como diz Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação formal de uma comunidade também se reflete a partir da estrutura de um prédio, de uma alimentação sadia ou de programas de apoio às condições indígenas.

As aulas começaram a ser ministradas no novo prédio escolar, após a conclusão da construção, no dia 1º de março de 1999, com os professores Paulo Edson Cabral Martins, diretor; Rosalvo Vilhena Martins; e Erasto dos Santos, monitor do pré-escolar bilíngue indígena. Como resultado da luta dos caciques, foi implantado o sistema organizacional modular de ensino indígena, de forma que seu José pôde retomar os estudos, cursando da 5ª à 8ª série, ainda que tenha levado quase nove anos para concluir o ensino fundamental, já que não havia professores suficientes para cobrir todas as disciplinas, causando várias lacunas nesse período. Com isso, quando cursou os anos finais do ensino fundamental ele já era cacique e ficou sem estudar por quase dez anos, devido às dificuldades existentes no ensino formal da aldeia Açaizal, no município de Oiapoque.

No dia 26 do mês de outubro do ano de 2011, convoquei uma reunião extraordinária com a finalidade de implantar o ensino médio na modalidade modular na Escola Indígena Estadual São Sebastião do Açaizal. Já tendo em vista que a escola trabalhava o ensino de 1ª a 8ª série do fundamental II (Karipuna, 2023).

As narrativas do aluno e ex-cacique fazem-nos refletir sobre a importância da memória dos diversos grupos no âmbito da Licenciatura em Pedagogia. “Ainda que possa ser trabalhado por disciplinas diversas, o conceito de memória, mais rigorosamente, é produzido no entrecruzamento ou nos atravessamentos entre diferentes campos de saber” (Gondar, 2016, p. 20). É necessário trabalhar a memória em diversos cursos acadêmicos, porém, especificamente na Pedagogia, é possível dar voz ao aluno pobre, negro, indígena, quilombola ou deficiente, classes minoritárias que, por meio da memória, podem narrar suas vivências.

Seu José, hoje concluinte de Pedagogia, com uma vasta experiência e conhecimento de mundo, leva-nos a refletir sobre as dificuldades que os povos indígenas passaram e passam por desejarem uma educação de qualidade, pensada pelo povo e para o povo, estabelecida não de cima pra baixo, mas pensada a partir da base para o topo. A iniciativa do ensino médio na modalidade modular da aldeia Açaizal é

uma conquista adquirida por meio de reuniões e lutas da categoria, com o esforço de um homem que viu seu sonho ser realizado.

Na época, éramos dezoito alunos que aguardavam a oportunidade de dar continuidade aos nossos estudos. Como liderança da comunidade, solicitei aos professores do SOMEI (Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena) a implantação do ensino médio na aldeia. Por sorte, os professores atenderam nosso pedido e, em 2011, foi implantado o ensino médio. A modalidade de ensino implantada foi a Educação de Jovens e adultos – EJA (Karipuna, 2023).

É sabido que a Constituição Federal de 1988 garantiu importantes avanços na educação brasileira, que passou a ser um direito de todos, independentemente da idade, e um dever do Estado. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal de Educação, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, estabelece, no artigo 37, que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no ensino fundamental e médio, na faixa etária entre 7 e 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

A educação de jovens e adultos deve oferecer uma qualificação aos indivíduos que chegam tardiamente à escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. É necessário que as escolas usem estratégias de educação profissionalizante para que a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho aconteça, buscando qualificá-los, profissionalizá-los e atualizá-los em seu nível escolar.

Quanto ao papel das escolas, no que se refere à EJA, é de suma importância que ofereçam cursos de formação profissional aos educandos jovens e adultos desempregados ou em situação de subemprego, para que eles sejam estimulados a realizar um ofício.

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens e adultos a possibilidade de analisar, criticar, concordar, discordar e discutir questões que fazem parte do seu cotidiano.

Fica difícil para o jovem e para o adulto ter motivação numa escola que ministra aulas para a modalidade EJA, sabendo que sua profissionalização, que já é tardia, só poderá vir após a conclusão do ensino superior, pois muitos sabem que aprender somente disciplinas individuais aplicadas em sala de aula não é suficiente para se conseguir uma formação profissional. Trata-se, então, de um fator muito insuficiente em nossas escolas.

A educação que motiva é também a educação que problematiza. Esse tipo de educação “reconhece [os homens] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos” (Freire, 1993, p. 83). Podemos observar, nessa afirmação de Paulo Freire, que toda pessoa está em constante processo de “acabamento”, no entanto o ser humano precisa buscar melhorias, aperfeiçoamento e inovação. Nenhum homem é completo em si, ele sempre está “se fazendo” (freireanamente falando). Nesse contexto, o educador precisa motivar o seu aluno, conscientizando-o do “ser incluso” que ele é. E, sendo assim, ele (o educando) precisa buscar “se fazer”, e é na educação que isso se torna possível.

De acordo com seu José, o acesso ao ensino médio na comunidade foi uma grande conquista, os colegas que também esperavam essa oportunidade de estudar ficaram alegres e satisfeitos. “Entre os anos de 2011 e 2017, foram seis anos de muito estudo para que concluíssemos o ensino médio. Após a conclusão do ensino médio, houve uma peleja para conseguirmos o certificado de conclusão, que recentemente foi entregue pelo núcleo de educação indígena (NEI)”.

Todo esse percurso da minha vida como estudante e cacique foi voltado ao melhoramento da vida da minha comunidade em vários aspectos, como educação, saúde, transporte e segurança, entre outras coisas que são de direito nosso, como vagas de emprego e em quaisquer cursos e concursos ou benefícios vindos do governo federal, estadual e municipal e por outras parcerias (Karipuna, 2023).

Nova (2022, p. 15) diz que “A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. [...] A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. Essa coragem da escola deve partir da iniciativa de guerreiros, pessoas valentes, de gestão participativa, democrática e dialógica. Pensamos que são esses sujeitos os protagonistas principais para uma escola de transformação.

Seu José, como pai, tem orgulho em ver os filhos estudando e concluindo os estudos. Os filhos enxergam no pai e na mãe que sempre os aconselham a estudar o exemplo de incentivo para que não desistam dos seus objetivos. Seu José diz que

“é através da educação que meus filhos irão conseguir ser alguém na vida e ter um futuro melhor”.

No trajeto da minha gestão como cacique não almejei benefício próprio, sempre pensei no coletivo da comunidade. Durante todo esse tempo de liderança me inscrevi em cursos, fiz ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) duas vezes, não logrei êxito, e prestei vestibular na UFPA (Universidade Federal do Pará), mas mesmo não conseguindo, continuei tentando (Karipuna, 2023).

As tentativas, para seu José, não foram tidas como fracasso, mas como motivo de ousadia para tentar, cada vez mais, sem desistir. O campus Binacional, na cidade de Oiapoque, da Universidade Federal do Amapá, existe desde 2013, mas no início não tinha alunos indígenas matriculados. A implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLI/UNIFAP), exclusivamente para indígenas, assim como outras conquistas, foi fruto das lutas de caciques e dos membros de suas comunidades, ou seja, de um povo que sabe seus direitos e procura garanti-los. O campus Binacional é hoje um campus intercultural, abrigando uma diversidade de alunos, como quilombolas, indígenas, nordestinos, nortistas, alunos com deficiência, seja visual, transtorno de hiperatividade ou outras, enfim esse campus é fruto da inclusão.

Seu José prestou o processo seletivo para o curso intercultural duas vezes, sem conseguir obter aprovação, mesmo assim não desistiu do sonho de ingressar em uma universidade pública e esperou outras oportunidades. Ele lembra: “estava em uma reunião no centro de formação Domingos Santa Rosa, no km 18, no momento iria acontecer uma votação porque os professores não queriam aceitar indígenas em nenhum dos outros cursos do campus Binacional”.

Lembro desse dia, quando nós lideranças resolvemos invadir a universidade para não acontecer essa votação. Afirmavam que os indígenas e quilombolas não tinham condições financeiras para viver na cidade e estudar, e surgiam conversas que os mesmo não tinham capacidade de estar em uma universidade.

As lutas dos povos indígenas para ingresso nas universidades do Brasil são notórias, e quando nos referimos especificamente ao ingresso no extremo norte do Amapá, na cidade de Oiapoque, podemos dizer que foi algo essencial, uma luta de enfrentamento. O que antes parecia apenas uma utopia, tornou-se uma realidade.

Ter um campus onde a maioria dos alunos é indígena não é uma conquista do dia para a noite, tampouco vinda facilmente, houve lutas, gritos, persistência e resistência do povo indígena oiapoquense.

Outras conquistas dos Karipuna e das demais etnias do Oiapoque, foi a inauguração do Museu Kuahi em 2007, **a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Escola Indígena, ofertado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em 2007**, que tem como objetivo formar indígenas para lecionar no Ensino Fundamental e Médio. Recentemente em 2009 a implantação do Sistema Organizacional Modular de Ensino Indígena (SOMEI) e o Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque, que foi construído pelos próprios indígenas, coordenado pela APIO com apoio financeiro e institucional de entidades parceiras, como Funai-Brasília, Funai-Oiapoque, The Nature Conservancy (TNC), Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (IEPÉ), Eletronorte e Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). O Plano de Vida tem como objetivo maior garantir uma boa qualidade de Vida, tanto no âmbito social quanto no ambiental para os povos indígenas de Oiapoque (Santos, 2012, p. 9, **grifo nosso**).

Com Santos vamos entender que as lutas por uma universidade pública e inclusiva especificamente para os alunos indígenas, sejam das etnias do município ou de outros mais distantes, a exemplo de alunos da etnia Kaxuyana, moradores da aldeia Santo Antônio, localizada no estado do Pará, nasceram no ano de 2007. As políticas educacionais para os povos indígenas vêm avançando, ainda que lentamente, e já podemos perceber os frutos vigorando nas aldeias. Temos indígenas nos cursos de Enfermagem, Pedagogia, Letras-Francês, História, Geografia, Ciências Biológicas, Direito e Intercultural que, ao concluírem seus cursos, retornam à sua origem contribuindo com a aldeia.

Seu José ainda conta que, diante das dificuldades, criou um grupo de trabalho para acompanhar os trâmites dentro e fora da universidade: “mesmo assim não teve acordo, quando fomos ao ministério público tivemos causa ganha. Em seguida surgiu o processo seletivo, fui aprovado na primeira e segunda etapa, quando saiu o resultado final, fiquei na 3ª colocação”.

Escolhi o curso de Pedagogia por existir muitas lacunas na educação infantil e séries iniciais em nossa comunidade. Estou no último período da licenciatura em Pedagogia, quando finalizar pretendo fazer uma pós-graduação em nível de especialização, e posteriormente um mestrado e,

quem sabe, chegar ao doutorado. Não parei de estudar e tão pouco de sonhar (Karipuna, 2023).

Ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, seu José já recebeu a proposta para ser gestor da escola na aldeia Açaizal, vindo a contribuir com as crianças, jovens e adultos de sua comunidade, levando experiência e conhecimento a todos e dialogando com os professores para que construam um ensino que seja humanizado.

Nós, seres humanos, temos fome de aprender, ansiamos cada vez mais conhecer, buscamos conhecimento, queremos descobrir o desconhecido, como bem diria Alves (2009), contudo, a descoberta de alguma coisa faz com que tenhamos interesse de anunciar o desconhecido (Freire, 2015), de forma que devemos estar sempre aprendendo e anunciando para outras gerações. É assim que vejo a trajetória de seu José.

O que se aprende durante o ensino básico e superior não fica apenas para si mesmo, é, sobretudo, partilhado com as pessoas, instigando-as a continuar e a buscar melhorias, pois pela educação abraçamos o mundo, escolhemos outros caminhos a percorrer e, por que não dizer, vivemos intensas relações de amizade, amor e partilha. As memórias de seu José muito nos inspiraram a continuar, prosseguir e viajar nessa compreensão do eu e do outro. Como diria Rubem Alves sobre memória:

Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetir as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que elas nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre os mares desconhecidos. Alegria de ensinar (Alves, 2009).

As memórias trazidas neste trabalho mostram um pedaço da história percorrida, de um sonho alcançado e da vida vivida por um homem lutador, um ser humano, um pai, ex-cacique e estudante repleto de vivências e experiências, pessoa de uma humildade sem par, de um sorriso esplendoroso, um sujeito de luz, homem que nos deixa a lição de que não devemos nunca desistir, tão somente persistir para que as realizações venham. Com muito agrado trazemos as memórias contadas por esse homem lutador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste trabalho, várias experiências fizeram-nos perceber e compreender melhor a vivência real de um aluno indígena, ex-cacique, estudante da educação de jovens e adultos no cotidiano escolar. Observamos que, dentre as transformações ocorridas no sistema educacional e na sociedade em que estamos inseridos, falta muito para se ter uma educação de qualidade.

É necessário que a EJA seja tratada com bastante qualidade, eficiência e inovação. Não se pode trabalhar nessa modalidade de qualquer maneira, mas sim com todas as especificidades que a educação de jovens e adultos merece, tendo, assim, uma determinada compreensão.

Durante a análise das memórias do acadêmico, vários outros temas surgiram, no entanto, optamos por trabalhar apenas com os objetivos traçados para a pesquisa: as memórias e a trajetória estudantil e acadêmica de seu José.

Contudo, suas memórias fizeram-nos refletir sobre seu percurso de estudante, as lutas e labutas de uma criança que sonha chegar à universidade, mesmo que tardiamente, realizar seus objetivos e ainda galgar outros caminhos além dos que já vivenciou. Observou-se que as dificuldades são inúmeras, desde a falta de professores até as questões estruturais, mas que é possível, aos poucos, se organizar e criar meios para uma educação para todos.

Diante dessas memórias refletimos sobre o ensino na modalidade EJA numa perspectiva de busca por melhorias, seja no que diz respeito à conclusão do curso para ter um certificado, para crescimento profissional, para prestar concursos etc. O que antes não era possível, tornou-se realidade para os alunos indígenas que procuram melhores condições de vida.

Assim, constatamos que seu José acredita que a educação é importante e demonstra interesse em ajudar as crianças e jovens da comunidade. Agora, com a portaria que o nomeia como gestor, poderá levar suas experiências para dentro da escola e ser um exemplo vivo de luta, sonhos e conquistas e que, mesmo com as dificuldades que surgiram, não parou no caminho, prosseguiu.

Com certeza, a discussão desse assunto deve ser vista como um fenômeno complexo, uma vez que muitos acadêmicos desconhecem a importância do tema abordado, acreditando que o indígena não está inserido na universidade e que ainda vive uma tradição antiga, sem se envolver com as contemporâneas. Essas memórias fazem com que reflitamos a partir das nossas próprias experiências de vida e

também das experiências dos nossos alunos, e seu José traz em seu memorial o relato de um homem singular que em sua totalidade ajudou e continua ajudando os povos indígenas da sua etnia e de sua aldeia.

Nessa perspectiva, seria desejável o aprofundamento da discussão sobre a memória indígena com o intuito de discutir também a responsabilidade da escola, levando essas reflexões aos alunos, despertando o interesse nesse campo na academia, por meio de debates, leituras de artigos e estudo de caso aprofundado. Porém, cada indivíduo é único, e cabe a cada um ser estimulado de forma diferente para ter conhecimento da memória dos povos indígenas.

Espera-se que este estudo contribua como orientação, reflexão e subsídios no que se refere a uma escola atuante, com um pedagogo que estimule os alunos a continuarem seus estudos, uma vez que a educação representa um meio de “estímulo” para todos aqueles que, por diversos motivos, abandonaram seus estudos ou não tiveram oportunidade de o concluírem. E, nessa perspectiva, os jovens e adultos buscam interagir no contexto histórico educacional, desenvolvendo suas habilidades, trocas de experiências e acesso à cultura e ao trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR/ DPaschoal, 2009

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação**: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ROSA, Miriam Suzéte de Oliveira. **Apresentação**: cuidado humano e educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 11-18, jan. abr. 2012. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 1ª ed. São Paulo, Contexto, 2019

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

GONDAR, Jô. **Quatro proposições sobre memória social.** In: GONDAR, Jô. DODEBEI, Vera (Orgs.). Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2005.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

IZQUIERDO, Iván. **Memória.** 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2011

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010b.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, valorizar e transformar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, Sinésia Forte dos. **As assembleias dos povos indígenas do Oiapoque** (1976 – 2017). Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Monografia do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLII. Oiapoque/AP, 2018.

SANTOS. Walter Vasconcelos dos. **História Karipuna:** Protagonismo ontem e hoje no fé no ixtua. Universidade Federal do Amapá, Coordenação de Educação Escolar Indígena. 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.014

NEOLIBERALISMO E PANDEMIA: IMPACTOS DAS DESIGUALDADES NAS INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NEGRAS NO BRASIL

ANDRÊSSA GLAUCYARA SILVA RAMOS

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Bolsista no Projeto de Pesquisa "Do outro lado da margem: desafios e proposições no enfrentamento das desigualdades sociais das infâncias em pandemia", financiada pela CAPES Edital 12/2021 - Seleção Emergencial IV - Impactos da Pandemia – Programa Estratégico Emergencial de Prevenção e Combate a Surtos, Endemias, Epidemias e Pandemias. Universidade Federal de São Carlos - PPGED/UFSCar Campus Sorocaba. Coordenador(a): Maria Walburga dos Santos. andressa.glaucy02@gmail.com.

RESUMO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o SARS-CoV-2 - vírus responsável pela pandemia da Covid-19 - estava circulando por todo o mundo. O vírus infectou muitas pessoas das mais variadas classes sociais, porém, nem todas dispuseram das mesmas condições para enfrentar a crise sanitária, prevenir-se quanto ao contágio ou tratar-se, após infecção pelo vírus. Ante o exposto, o presente artigo objetiva refletir sobre os impactos das políticas de caráter neoliberal no Brasil, analisando dados referentes ao período da pandemia da Covid-19 e o período que a antecede, destacando também os impactos das políticas de austeridade - a exemplo da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, a PEC 55/2016 -, que interferem na oferta de políticas sociais e, conseqüentemente, afetam as condições de vida da população brasileira, das crianças e adolescentes que, inseridas(os) na sociedade, também são atingidos por tais questões, tendo seus direitos ameaçados e/ou violados diariamente. O método utilizado neste estudo foi a pesquisa documental, coletando e analisando dados em leis, artigos científicos, ensaios, livros e relatórios que tratam da temática do estudo. Os resultados apontam que as desigualdades atingem de forma mais cruel os grupos minoritários - não em tamanho, mas na forma como são vistos e postos socialmente -, a exemplo da população negra, delineando-se também a partir de determinado gênero, classe social e territórios, havendo intersecções e aprofundamento

destas desigualdades durante o período da crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Pandemia, Desigualdades, Crianças e adolescentes, População negra.

INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório *A Desigualdade Mata*, da Oxford Committee for Famine Relief / Comitê de Oxford para o Alívio da Fome (OXFAM), publicado em janeiro de 2022, o número de mortes diárias ligadas à diferentes formas de desigualdade é elevado, de modo que 21.300 pessoas morrem por dia, o que significa uma pessoa morta a cada quatro segundos.

A desigualdade extrema, que tem afetado milhões de pessoas por todo o mundo, é uma forma de violência econômica alicerçada em políticas estruturais e escolhas políticas que favorecem os mais ricos, onerando os demais. Dessarte, pessoas pobres, mulheres e meninas, grupos racializados, postos à margem e pessoas oriundas da classe trabalhadora enfrentam diferentes tipos de desigualdades de forma simultânea. Estimativas apontam que, por ano, 5,6 milhões de pessoas morrem por falta de acesso a atendimento de saúde em países pobres e cerca de 2,1 milhões morrem em decorrência da fome, e em todos os países, as pessoas mais pobres vivem menos e têm morte precoce, comparado aos não pobres. Tal violência econômica é estrutural e parte integrante da maneira como as economias e sociedades funcionam, ficando ainda mais evidente durante os últimos 40 anos de neoliberalismo, que incitou uma insegurança econômica, resultando em muitas mortes decorrentes de desigualdades, mas que poderiam ter sido evitadas com a implementação de políticas públicas (OXFAM, 2022).

Durante a pandemia, as desigualdades se acentuaram e enquanto a renda de 99% da humanidade havia piorado por conta da Covid-19, a fortuna dos 10 (dez) homens mais ricos do mundo dobraram durante a crise sanitária, sendo também um marco desse período o maior aumento de fortunas bilionárias já registrado. Observou-se que as estruturas econômicas vigentes não viabilizaram a garantia de direitos às pessoas mais vulneráveis durante a pandemia, mas permitiu que os mais ricos explorassem a crise em benefício próprio. Em comparação com a idade, a desigualdade de renda era um indicador mais preciso para saber se um indivíduo morreria por Covid-19, visto que em alguns países, as pessoas mais pobres tinham quase quatro vezes mais chances de morrer de Covid-19 do que as pessoas mais ricas. Alvos das mortes em decorrência da pandemia, as pessoas que compunham os grupos mais pobres e racializados continuaram a sofrer as fortes consequências do legado histórico do racismo, da escravidão e do colonialismo. No Brasil, mais especificamente, os negros estavam 1,5 vezes mais propensos a morrer de

Covid-19 do que os brancos (OXFAM, 2022). Ante o exposto, é necessário pontuar que

O fato de as pessoas em situação de pobreza, mulheres e meninas e grupos raciais serem tão frequentemente mortos ou prejudicados de forma desproporcional, mais do que aqueles que são ricos e privilegiados, não é um erro acidental na forma dominante de capitalismo atual, mas uma parte central dele (OXFAM, 2022, p. 12).

A base do capitalismo é a desigualdade. Contrapondo-se aos investimentos em políticas sociais que resultem em melhores condições de vida para as pessoas e combatam as desigualdades, o interesse pelo lucro sobressai sobre milhões de vidas diariamente ameaçadas e ceifadas pela falta de acesso até mesmo aos mínimos necessários para a sobrevivência humana, enquanto o capitalismo e o neoliberalismo avançam, chegando a ter o próprio Estado sob seu domínio e a seu favor.

Ante o exposto, o presente ensaio objetiva refletir sobre os impactos das políticas de caráter neoliberal no Brasil, analisando dados referentes ao período da pandemia da Covid-19 e o período que a antecede, destacando também os impactos das políticas de austeridade - a exemplo da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, a PEC 55/2016 -, que interferem na oferta de políticas sociais e, conseqüentemente, afetam as condições de vida da população brasileira, das crianças e adolescentes que, inseridas(os) na sociedade, também são atingidas(os) por tais questões, tendo seus direitos ameaçados e/ou violados diariamente.

METODOLOGIA

Para este estudo, adotou-se a pesquisa documental, que conforme Gil (2002), é desenvolvida a partir de fontes diversificadas, tendo como vantagem o fato de os documentos serem uma fonte rica e estável de dados, além de não exigir o contato com os sujeitos da pesquisa, visto que por vezes é difícil ou mesmo impossível. Desse modo, foram analisados relatórios e estudos de diferentes órgãos que tratam das infâncias e adolescências negras no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o Brasil seja um dos países mais desiguais do mundo, Campello *et al.* (2017) analisa uma parte dos progressos do País na redução das desigualdades, tomando por base o período compreendido entre 2002 e 2015. Notou-se que os governos progressistas avançaram na promoção de políticas para a redução das desigualdades que atingem a população brasileira.

No referido período, houve uma redução das desigualdades na educação, de modo que o número de jovens pobres ingressantes no ensino médio na idade certa aumentou, havendo também a ampliação do acesso destes ao ensino superior e pais e mães concluindo o ensino fundamental. Quanto à infraestrutura, houve a ampliação da oferta de serviços essenciais como água, saneamento e energia elétrica. Na área da habitação, constatou -se a redução dos domicílios precários, beneficiando lares chefiados por mulheres e pessoas negras. Foi ampliado também o acesso à bens de consumo, como geladeira e máquina de lavar, que melhoram a qualidade de vida das famílias. Compreendendo a saúde como um reflexo das condições socioeconômicas dos sujeitos, os indicadores dessa área mostraram uma queda na mortalidade infantil, maior cobertura dos serviços de saúde e atendimento médico na atenção básica. Quanto à renda, ocorreu o aumento para toda a população, principalmente para os mais pobres, sendo também marcante nesse período o alcance do menor índice de extrema pobreza da história do Brasil. Com o investimento em políticas sociais, a redução da pobreza culminou também na redução das outras faces da desigualdade, a exemplo das desigualdades de raça, gênero e território (Campello *et al.*, 2017).

Os dados e indicadores sociais mostram o avanço no combate às desigualdades sociais e à pobreza, resultando em conquistas democráticas que garantiram a ampliação de direitos e redução das situações de exclusão, que também resultaram no enfrentamento da s múltiplas dimensões da desigualdade no Brasil. Até então, tinha-se um Estado com investimento em políticas sociais, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, sendo este último interrompido pelo golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do governo e instaurou um Estado antidemocrático, autoritário e com retrocessos, resultando no desmonte da rede de proteção social. O Brasil na década de 90, sob o modelo neoliberal, foi marcado por cortes em investimentos públicos, privatizações, demissão de servidores e redução do papel do Estado, o que resultou em desigualdades. Em 2016,

essa agenda neoliberal retorna ao governo brasileiro (Campello *et al.*, 2017). Com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, tem-se o início do governo de Michel Temer, no ano de 2016, que entre as medidas de retrocesso tomadas, destaca-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que marca a redução do papel do Estado no investimento em políticas sociais e demarca de forma nítida o avanço do neoliberalismo no País.

O neoliberalismo surge e ascende em diversos países, incluindo o Brasil, a partir dos anos 90, para renovar e manter o sistema capitalista. Esta teoria político-econômica coloca-se em defesa de um Estado mínimo para as políticas sociais, mas máximo para o capital, precarizando as condições de vida e acentuando as desigualdades sociais. O Estado neoliberal é “[...] necessariamente hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação do capital.” (Harvey, 2005, p. 85). Desse modo, “À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, [...] o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento.” (Harvey, 2005, p. 86). Sob a alegação de que a crise do capitalismo é resultado da crise do Estado que excedeu os gastos com as políticas sociais, provocando uma crise fiscal e da atuação deste na regulação da esfera econômica, a teoria neoliberal propõe a superação da crise através da reforma do Estado, por meio de medidas que inclui, entre outras ações, a diminuição da atuação deste, principalmente no investimento em políticas sociais, através da racionalização dos recursos, defendendo a diminuição dos investimentos públicos em políticas públicas. No Brasil, essas reformas neoliberais foram tomando forma através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995 (Peroni; Adrião, 2005).

Analisando os desdobramentos da pandemia no mundo, Harvey (2020) reflete sobre o neoliberalismo e a contenção dos investimentos em políticas públicas por parte do Estado, apontando que

Quarenta anos de neoliberalismo na América do Norte e do Sul e na Europa deixaram o público totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre, apesar de sustos anteriores como a SARS e o Ebola fornecerem avisos abundantes e lições convincentes sobre o que seria necessário ser feito. Em muitas partes do suposto mundo “civilizado”, os governos locais e as autoridades regionais, que invariavelmente formam a linha de frente da defesa em emergências de saúde e segurança pública desse tipo, tinham sido

privados de financiamento graças a uma política de austeridade projetada para financiar cortes de impostos e subsídios para as empresas e os ricos (Harvey, 2020, n.p).

Tal descrição é também capaz de basear as reflexões sobre o caso do Brasil, particularmente. No País, o investimento em áreas essenciais como os serviços socioassistenciais já havia sido reduzido por políticas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional – EC nº 95/2016, que congelou os investimentos em saúde, educação e outras políticas sociais, por vinte anos, de 2016 a 2036, dificultando o acesso da população à tais serviços (Pinheiro *et al.*, 2020). Com a EC nº 95/2016, foram estabelecidos limites de investimentos públicos por parte do Estado e a redução destes atingiram diretamente a oferta de serviços como saúde, educação e assistência social, essenciais em todos os períodos, mas primordiais mediante uma crise sanitária que além das condições de saúde, afetou também as condições de trabalho e renda de inúmeras famílias. Para Mariano (2017), a EC 95/2016 não possui legitimação democrática, além de aparentemente ter sido motivada pela intenção de impedir a continuidade dos avanços que contribuiriam para a implementação de um Estado de Bem Estar Social no País. Dessarte, a EC 95/2016 se opõe ao projeto político e constituinte de 1988, projeto este que prima pela intervenção do Estado no âmbito social e econômico, de modo que sua ausência resulta na retirada de direitos sociais. E nesta subordinação do Estado ao mercado, “A razão do mercado passa a ser a nova razão do Estado” (Mariano, 2017, p. 278). Desse modo, embora o Sistema Único de Saúde (SUAS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a educação pública e outras instituições/serviços públicos precisem sempre ser defendidos e evidenciados por sua importância na vida dos brasileiros, o que tem havido nos últimos anos é a precarização de tais serviços. São políticas sociais necessárias para toda a população, que garantem o acesso à direitos preconizados na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações. Contudo, com o avanço das políticas de caráter neoliberal, os investimentos nas políticas sociais foram suprimidos, precarizando sua oferta e, conseqüentemente, as condições de vida das pessoas que dependem destas.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o SARS - CoV-2 - vírus responsável pela pandemia da Covid-19 - estava circulando por todo o mundo. Conforme Harvey (2020), o fato de a pandemia ter iniciado na China levou o resto do mundo a tratar a doença como um problema de “lá”, distante de demais localidades do planeta, porém, uma das desvantagens da expansão

da globalização é a rápida difusão internacional das doenças, visto que a conexão entre os seres humanos é crescente, principalmente através de viagens. Em um curto período de tempo, a crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19 alastrou-se por todo o mundo, atingindo países de diferentes modos e alguns de forma mais cruel, visto que já lidavam com a questão de múltiplas desigualdades, o que leva a inferir que “[...] os impactos econômicos e demográficos da propagação do vírus dependem de fendas e vulnerabilidades preexistentes no modelo econômico hegemônico” (Harvey, 2020, n.p). Ainda conforme reflexões do autor

Existe um mito conveniente de que as doenças infecciosas não reconhecem classe social ou outras barreiras e fronteiras sociais. Como muitos dizem, há uma certa verdade nisso. Nas epidemias de cólera do século XIX, a transcendência das barreiras de classe foi suficientemente dramática para gerar o nascimento de um movimento público de saneamento e saúde que se profissionalizou e perdurou até os dias de hoje. Se esse movimento foi projetado para proteger todos ou apenas as classes altas, nem sempre foi uma história clara. Hoje, porém, o diferencial de classe e os efeitos e impactos sociais contam uma história diferente. Os impactos econômicos e sociais são filtrados através de discriminações “costumeiras” que estão em toda parte em evidência (Harvey, 2020, n.p).

Analisando a pandemia e seus impactos a partir das reflexões de Harvey, é possível compreender que o vírus da Covid-19 infectou muitas pessoas das mais variadas classes sociais porém, nem todas dispuseram das mesmas condições para enfrentar a crise sanitária, prevenir-se quanto ao contágio ou tratar-se, após infecção pelo vírus. Enquanto algumas pessoas mantiveram-se com vínculos empregatícios e trabalharam em *home office*, mantendo-se em isolamento social, trabalhadores informais - e até mesmo formais - viram-se desempregados ou tendo que arriscar suas vidas para deslocarem-se até o trabalho. Mulheres tiveram uma sobrecarga de trabalho e uma carga a mais de preocupação mediante o fechamento das instituições escolares, situação ainda mais difícil para as mães solo. Sem emprego ou trabalhando sob condições precárias, sem uma rede de apoio para ajudar no cuidado das crianças ou lidando com a sobrecarga do trabalho doméstico, sem infraestrutura adequada nas residências para manter o distanciamento social em caso de infecção ou tendo mesmo que lidar com a falta de uma moradia, sem um sistema de saúde com investimentos suficientes para ofertar um bom serviço diante de uma crise sanitária, sem acesso aos mínimos necessários para prevenir-se

do vírus (álcool, máscara, água, sabão), sem oferta de testes suficientes pelo sistema público de saúde, sem leitos suficientes nos hospitais do SUS, sem oxigênio e sem vacinas, sem ações efetivas de combate ao vírus e seus impactos, mediante um governo negacionista e negligente com a população brasileira... foi nesse cenário que as desigualdades se interseccionaram, causando diferentes impactos nos grupos sociais, mas, conforme pontua Hervey (2020, n.p) no trecho acima, “[...] filtrados através de discriminações ‘costumeiras’”, discriminações constantes, que há tempos concentram seus maiores e mais cruéis impactos em determinado gênero, determinadas raças, etnias, classe social e território.

Embora tenha havido avanços para mitigar as desigualdades sociais e a pobreza no País, estes foram interrompidos (Campello *et al.*, 2017). Desse modo, em 2018, ano que antecede o período da pandemia da Covid-19, a população negra brasileira ainda integrava os percentuais das piores condições de moradia, saneamento básico, renda etc., fatores que impactam diretamente na qualidade de vida e saúde e, pensando nestes em um momento como o da pandemia da Covid-19, dificultam a prevenção ao vírus.

O estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (2019), produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta dados sobre condições de vida, moradia, educação e renda da população, focando nas desigualdades raciais por cor ou raça entre as pessoas brancas e pretas ou pardas, que em 2018 representavam 99% da população brasileira, sendo brancos um total de 43,1%, os pretos 9,3% e os pardos 45,6%.

Segundo o estudo, em 2018 as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituíam a maior parte da força de trabalho do Brasil, porém, apresentaram desvantagem quanto aos rendimentos do trabalho. Enquanto as pessoas brancas tinham um rendimento médio mensal de R\$2.796,00, as pessoas pretas ou pardas tinham um rendimento médio equivalente a R\$1.608,00. Tanto na ocupação formal como na ocupação informal, o rendimento das pessoas pretas ou pardas foi inferior ao das pessoas de cor ou raça branca (IBGE, 2019).

A desigualdade segundo a cor ou raça também foi acentuada em relação às condições de moradia e saneamento básico. Em 2018, enquanto 6,0% da população branca residia em domicílios sem coleta de lixo, o percentual da população preta ou parda nessa situação era de 12,5%. Quanto ao abastecimento de água, 11,5% da população branca estava sem abastecimento de água por rede geral, enquanto o percentual da população preta ou parda nessa situação era de 17,9%. Quanto à

ausência de serviço de esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial, 26,5% da população branca encontrava-se em tal condição, enquanto o percentual da população preta ou parda que também não tinha acesso a este era de 42,8%. Outra informação apresentada no estudo é referente a divisão espacial dos domicílios, onde os domicílios em que havia um adensamento familiar excessivo - condição na qual um cômodo é utilizado como dormitório por mais de três moradores - ocorreu com maior frequência entre as pessoas pretas ou pardas (7,0%), número quase duas vezes maior do que entre as pessoas brancas (3,6%) (IBGE, 2019).

Tais dados explicitam as condições inadequadas de moradia e saneamento básico de determinadas parcelas da população, mas com os maiores índices de inadequação concentrando-se na população preta ou parda. Rendimentos de trabalho, acesso a saneamento básico e divisão espacial dos domicílios são essenciais para garantir melhores condições de vida, e mais ainda diante de uma pandemia, como a pandemia da Covid-19.

Os dados sobre a educação, também apresentados no estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* também apontam disparidade entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Os dados referentes ao período compreendido entre 2016 e 2018, mostram que alguns indicadores educacionais da população preta ou parda apresentaram evolução neste período, porém, as desigualdades entre a população preta ou parda e a população branca ainda persistiram.

Quanto ao acesso à educação pelas crianças pequenas, os dados mostram que entre 2016 e 2018, a taxa de crianças brancas de 0 a 5 anos de idade frequentando a creche ou escola era de 55,8%, enquanto a frequência das crianças pretas ou pardas na mesma idade era de 53,0%. Nas etapas subsequentes e no nível superior, os dados acerca da taxa ajustada de frequência escolar líquida - referente às pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino adequado para sua faixa etária - também apontam disparidades entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2018, a taxa ajustada de frequência escolar líquida entre crianças brancas de 6 a 10 anos dos anos iniciais do ensino fundamental (96,5%) não distanciou-se tanto das crianças pretas ou pardas (95,8%). Já entre as crianças de 11 a 14 anos de idade, a taxa de frequência foi de 90,4% entre as pessoas brancas e 84,4% entre as pessoas pretas ou pardas. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de frequência no ensino médio entre as pessoas brancas era de 76,4%, enquanto entre as pessoas pretas ou pardas o percentual era de 64,8%. No ensino superior, as desigualdades se aprofundaram, de modo que a taxa ajustada de frequência escolar líquida de

jovens entre 18 e 24 anos foi de 36,1% entre os brancos e de 18,3% entre pretos ou pardos, ou seja, quase o dobro. Neste período (2016-2018), a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais entre a população branca era de 3,9% e a taxa de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o ensino médio completo era de 55,8%. Já os percentuais relativos à população preta ou parda em relação ao analfabetismo era de 9,1% e em relação à situação de possuir pelo menos o ensino médio completo, o percentual era de 40,3% (IBGE, 2019). Tais dados expressam uma desigualdade educacional em razão de cor ou raça desde a infância, estendendo-se ao longo do percurso escolar, conforme os percentuais, porém, os resultados foram desfavoráveis para as pessoas pretas ou pardas no período analisado, o que instiga a reflexão sobre os fatores que impedem o acesso e permanência na escola e a progressão educacional, visto que a educação é um direito assegurado por lei (CF; LDB; ECA).

A pesquisa intitulada *As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil*, publicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) neste ano de 2023, refere-se a um estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País, utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2017 a 2019/2020/2021/2022, conforme os dados disponibilizados, e também as pesquisas da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008/2009 e 2017/2018 para realizar uma análise histórica da última década e contemplar a dimensão alimentação. Para o presente ensaio, os dados escolhidos para análise foram os apresentados pelo UNICEF (2023) a partir da Pnad Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2019, que antecede a pandemia, e dados de 2020, 2021 e 2022, período que ainda vigorava a crise sanitária - em maior ou menor grau. Embora os dados apresentados pelo UNICEF (2023) abordem os percentuais de cor/raça negra e indígena juntas e este estudo tenha por foco as crianças e adolescentes negros(as), a pesquisa contribui para conhecer e refletir sobre a crescente desigualdade racial existente no País, apresentando também dados sobre as desigualdades de gênero, em algumas categorias, e sobre as desigualdades regionais, possibilitando uma visão ampliada das condições nas quais estão sendo vivenciadas as infâncias e adolescências em diferentes regiões do Brasil, por diferentes gêneros e por sujeitos de cor/raça branca e amarela e negra e indígena.

O UNICEF (2023) categoriza as privações em intermediária (acesso ao direito de maneira limitada ou com má qualidade) e extrema (sem nenhum acesso

ao direito), definindo a pobreza como privação de direitos básicos, que incluem a renda, mas que vão além desta, abrangendo a educação, saneamento, água, alimentação, proteção contra o trabalho infantil, moradia e informações. Conforme a Pnad Contínua, em 2019, as privações que mais afetaram crianças e adolescentes foi saneamento (33,8%), seguido de renda (32,9%), informação (10%), moradia (7,4%), educação (6,9%), água (5,6%) e trabalho infantil (3,4%). No período que antecedeu a pandemia da Covid-19, do total de 50,8 milhões de crianças e adolescentes, 32 milhões viviam em situação de privação no Brasil, convivendo com a pobreza em suas múltiplas dimensões, situação que se intensificou com a crise sanitária. Desse modo, a pobreza multidimensional na infância e adolescência atingia 63,1% da população brasileira de até 17 anos antes da pandemia (UNICEF, 2023).

Em 2019, enquanto o percentual de crianças e adolescentes de cor/raça branca e amarela com alguma privação era de 49,2%, o percentual referente a negros(as) e indígenas era de 72,5%. Os índices de privações entre crianças e adolescentes brancos(as) e amarelos(as) e negros(as) e indígenas mantiveram-se diferentes, de modo que, predominantemente, nos anos analisados, estes últimos compuseram os maiores índices de privações (UNICEF, 2023). Tais dados serão explanados a seguir, apresentando as privações de acordo com os indicadores que compõem a pobreza multidimensional, segundo o UNICEF.

Entre os anos de 2020 e 2021, o percentual de crianças e adolescentes com privação de renda familiar *per capita* para alimentação subiu de 16,1% para 25,7%. Quanto à privação por cor/raça, os percentuais indicaram um aprofundamento da desigualdade relativa à cor/raça. Enquanto em 2019 o percentual de privação era de 12,1% para cor/raça branca e amarela, o percentual relativo à cor/raça negra e indígena era de 24,7%. Em 2021, estes percentuais subiram para 17,8% e 31,2%, respectivamente (UNICEF, 2023). Ou seja, o percentual de sujeitos com a alimentação ameaçada foi muito alto e quase o dobro de crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena estavam vivendo em situação de privação de renda familiar para alimentação em comparação aos de cor/raça branca e amarela.

No que se refere à renda, mais especificamente, em 2019, mais de 20 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos encontravam-se em situação de privação de uma renda mínima para satisfação de suas necessidades. Até o referido ano, os níveis de privação de renda mantiveram-se relativamente estáveis, registrando uma queda em 2020 em relação à privação extrema, em decorrência do Auxílio Emergencial, mas, em 2021, a soma total de privações (extrema e intermediária)

alcançaram o maior nível em relação aos anos anteriores. Os dados desagregados por cor/raça apontam que a privação de renda entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos apresentou desigualdades expressivas quanto à cor/raça. Em 2019, sujeitos de cor/raça branca e amarela nesta situação compuseram o percentual de 25,2%, em 2020, 25,5% e em 2021, 29,5%. Para as crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena, os dados expressam a profunda desigualdade racial e o crescimento desta, de modo que em 2019, o percentual de privação monetária desse grupo era de 47,7%, passando para 43,8% em 2020 e atingindo o percentual de 51% em 2021. A privação monetária também apresentou desigualdades regionais, de modo que enquanto as regiões Norte e Nordeste compunham percentuais de privação de renda superiores a 50%, nas regiões Sul e Sudeste os percentuais ficaram em torno de 20% e 30% (UNICEF, 2023). Portanto, a privação de renda é desigual e crescente quanto ao critério cor/raça, sendo expressiva também em relação a região.

Os dados relativos à educação apontam que em 2019, mais de 4 milhões de crianças e adolescentes apresentaram alguma privação quanto ao direito à educação, seja porque estavam em idade escolar e não frequentavam um estabelecimento educacional (privação extrema); ou porque frequentavam a escola, mas com atraso ou sem estar alfabetizados(as) na idade certa (privação intermediária). O aumento do analfabetismo expressa a privação ao direito à educação e de acordo com a Pnad Contínua, a taxa de analfabetismo relativa à crianças e adolescentes de 7 a 17 anos manteve-se estável entre 2019 e 2020 (2%), mas elevando-se em 2021 (3,1%), registrando um aumento de 55% em relação aos dois últimos anos de estabilidade (UNICEF, 2023).

Os índices de privação de alfabetização também apresentaram desigualdades relativas à cor/raça e região. O índice de crianças e adolescentes de cor/raça branca e amarela com privação de alfabetização era 1,6% em 2019, passando, no período da pandemia, para 1,5% em 2020 e 2,2% em 2021, chegando a 3,1% em 2022. Quanto às crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena, este percentual era de 2,8% em 2019, apresentando uma queda em 2020, ficando em 2,4%, mas voltou a crescer em 2021, fechando em 3,6% e elevando-se ainda mais em 2022, totalizando 4,5%. As desigualdades também foram acentuadas quanto aos estados e embora alguns deles tenham apresentado baixos índices em relação aos demais que compõem sua região, ainda assim, as desigualdades foram expressivas quanto a região. Desse modo, enquanto o menor índice de analfabetismo em

2021 foi registrado em Minas Gerais (1%), o maior centrou-se no Maranhão (7,2%) (UNICEF, 2023). Portanto, os dados explicitam que com a pandemia, os índices de analfabetismo aumentaram, impactando diretamente na escolarização de crianças e adolescentes, principalmente os(as) de cor/raça negra e indígena e os(as) residentes nas regiões Norte e Nordeste.

Quanto ao trabalho infantil, estudo do UNICEF (2023) considera duas formas de privação em relação ao trabalho infantil: a privação intermediária e a extrema. Em detrimento das restrições causadas pela pandemia, indicadores como trabalho infantil não foram atualizados, sendo então apresentando os índices totais de privações em relação ao trabalho infantil de crianças e adolescentes de 10 a 13 anos, por cor/raça, no ano de 2019. No referido ano, o percentual relativo à sujeitos de cor/raça branca e amarela foi de 5,5%. Quanto à cor/raça negra e indígena, o percentual foi referente a 7,2%. Quanto ao gênero, o trabalho infantil entre meninos e meninas de 14 a 17 anos apresentou desigualdades, de modo que as meninas foram as mais impactadas pelo trabalho infantil no ano de 2019, apresentando um percentual de 9,2%, enquanto o percentual de meninos era de 2,4%. Quanto as desigualdades regionais, o maior índice de trabalho infantil de crianças e adolescentes de 10 a 13 anos, em 2019, concentrou -se na região Norte (UNICEF, 2023). Dessarte, nota-se que o trabalho infantil está majoritariamente presente na infância e adolescência de sujeitos de cor/raça negra e indígena, em meninas e em residentes na região Norte do País.

No que se refere a moradia, constatou-se que aproximadamente um(a) a cada dez crianças e adolescentes vive em moradia inadequada no País. A privação de moradia adequada entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos apresentou um percentual de 5,1% quanto a privação intermediária (quando a criança ou o(a) adolescente vive em uma casa com quatro pessoas por dormitório, ou cujas paredes são de material inadequado, como madeira aproveitada) e de 4% quanto a privação extrema (quando a criança ou o(a) adolescente vive em uma casa com mais de quatro pessoas por dormitório, ou com paredes e teto de materiais inadequados). Em 2020, período de pandemia da Covid-19, esse total mudou para 5,7% e 3,2%, respectivamente, o que indica uma diminuição no percentual de privação extrema, mas havendo um aumento nos níveis de privação intermediária do direito à moradia adequada. Os dados desagregados por cor/raça mostram que a privação de moradia adequada entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, de cor/raça branca e amarela com privação intermediária de moradia era de 3,8%, e em privação extrema era

de 2,7%. Em 2020, esse percentual mudou para 4,3% e 2%, respectivamente. Já o total de crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena em privação intermediária de moradia em 2019 foi de 5,9%, e em privação extrema foi de 5%. Em 2020, o percentual mudou para 6,7% e 4,1%, respectivamente. Quanto às desigualdades regionais, os maiores índices de moradia inadequada concentraram-se nos estados da região Norte do País, seguido dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo (UNICEF, 2023). Embora entre os anos de 2019 e 2020 em ambos os grupos - cor/raça branca e amarela e negra e indígena - a situação de privação de moradia adequada tenha se intensificado em relação a privação intermediária, tendo uma pequena redução quanto a privação extrema, ainda assim, crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena e residentes na região Norte do País foram afetados(as) de forma majoritária nos dois anos pela privação de uma moradia adequada.

O acesso à água também foi contemplado no estudo. O UNICEF (2023) classifica como privação de acesso à água a situação em que há ausência de água canalizada ou com água canalizada somente no terreno/área externa da propriedade. Em 2019, a privação de acesso à água entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos foi de 2,8% em relação à privação intermediária e 4% em relação à privação extrema. Em 2020, o quantitativo reduziu para 2,5% e 3,5%, respectivamente. Na análise por cor/raça, a privação de acesso à água (intermediária e extrema) para crianças e adolescentes de 0 a 17 de cor/raça branca e amarela em 2019 foi de 3,1% e em 2020, 3%. Já o total de crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena em privação foi de 9,4% em 2019 e 8,2% em 2020, ou seja, mais que o dobro do percentual identificado no outro grupo neste último ano. Quanto à privação de água por região em 2020, os maiores índices concentraram-se nas regiões Norte e Nordeste (UNICEF, 2023). Em ambos os grupos - cor/raça branca e amarela e negra e indígena - , houve uma pequena queda no percentual entre 2019 e 2020, porém, a privação persistiu de forma desigual e acentuada, atingindo em maior número as crianças e adolescentes negras(os) e indígenas e residentes nas regiões Norte e Nordeste.

Os dados referentes ao saneamento também expressam desigualdades por cor/raça e regionais. A privação (intermediária e extrema) de acesso a banheiro e rede de esgoto entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos em 2019 foi de 41,6% e em 2020, 39,9%, constatando - se então uma redução da situação de privação. Quanto a privação (intermediária e extrema) de acesso a banheiro e rede de esgoto entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, por cor/raça, o estudo informa apenas que "Há quase o dobro de crianças e adolescentes negros(as) e indígenas

convivendo com esse tipo de privação do que brancos(as) e amarelos(as) (47% e 29,7%, respectivamente)" (UNICEF, 2023, p. 16), expressando a desigualdade de acesso a saneamento das crianças e adolescentes negros(as) e indígenas. Quanto à privação de acesso a banheiro e rede de esgoto em 2020 por região, os maiores índices são apresentados nas regiões Norte e Nordeste (UNICEF, 2023).

Quanto à informação, essencial para todos os sujeitos, constatou -se que acesso à internet e à televisão cresceu nos últimos anos, porém, ainda há crianças e adolescentes que não conseguem acessá-las. Em 2019, o total de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, de cor/raça branca e amarela, com privação (extrema e intermediária) de acesso à internet e televisão foi de 12%, apresentando uma queda em 2020, totalizando 8,4%. Já o percentual de crianças e adolescentes negras(os) e indígenas foi de 23,3% em 2019 e 16,4% em 2020. Quanto à privação de acesso à internet e à televisão, em 2020, por região, alguns estados da região Norte e Nordeste apresentaram os maiores índices (UNICEF, 2023). Portanto, embora o acesso à informação tenha sido ampliado nos últimos anos, sua oferta ainda é desigual em relação à cor/raça negra e indígena e habitantes de alguns estados das regiões Norte e Nordeste.

Entre as propostas elencadas pelo UNICEF (2023) ao final do estudo, estão incluídas a priorização dos investimentos em políticas sociais por parte dos governos, o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e a produção, interpretação e monitoramento das diferentes dimensões da pobreza e suas privações por parte dos governos, propondo políticas públicas com base em tais dados.

É evidente que todas as crianças e adolescentes sofrem com as desigualdades, porém, as pertencentes a cor/raça negra e indígena sofrem ainda mais, em maior número, sendo os principais alvos. Em todos os indicadores apresentados pelo estudo do UNICEF (2023), a partir da Pnad Contínua, constatou-se que houve um agravamento das desigualdades raciais. Tais disparidades ligadas à cor/raça mostram que no Brasil, as desigualdades se interseccionam e atingem de modo mais severo determinados grupos. O número de habitantes por domicílio incita a reflexão sobre as condições de renda e alimentação das famílias negras brasileiras no momento da crise sanitária. Os índices relativos à privação de moradia adequada entre crianças e adolescentes negros(as) também é um dado alarmante, pois expressam a situação dos domicílios durante a pandemia, período que exigiu um distanciamento entre pessoas, principalmente no caso de entre os conviventes

haver algum infectado. Os dados mostram um adensamento familiar excessivo nas residências e a inviabilidade de manter um distanciamento em caso de infecção por Covid-19, o que expressa uma situação de risco para a saúde de todas as pessoas que compõem o núcleo familiar, inclusive as crianças e adolescentes.

Conforme reflete Santos (2020) sobre a pandemia, necropolítica e genocídios

Devemos considerar o modo como o binômio saúde-doença se faz presente na estrutura social e econômica. Avaliar que classe, gênero, identidade sexual, cor, raça, etnia produzidas e interpretadas pela rede de significados que cada sociedade e cada cultura constrói são fundamentais na definição dos corpos que serão úteis, inúteis, acolhidos, repelidos, tratados, maltratados, abandonados ou protegidos, curados ou que perecerão. Nosso modelo de Estado e nosso estilo de vida estão assentados sobre a produção da morte de pessoas pretas, pobres, faveladas. Aqui estou refletindo sobre políticas de extermínio que não deixam de existir. E são várias formas de matar. Matar o corpo e matar a alma (Santos, 2020, n.p).

Historicamente, o Brasil tem vivenciado formas de governo que oscilam, de modo que ora o Estado se esforça para a mitigar as desigualdades - inclusive a racial -, ora se omite do seu dever de prover políticas públicas para toda a população e, principalmente, para os grupos em situação de vulnerabilidade social. Há crianças e adolescentes que morrem em decorrência das desigualdades e da violação dos seus direitos. Como podem sonhar com um futuro melhor diante de uma realidade presente que os ameaça constantemente? Como irão à escola frequentemente se por vezes são postos em situação de trabalho infantil para colaborar com a renda familiar? Como podem estudar também em casa se os domicílios não possuem espaço suficiente para se concentrarem, se não possuem acesso à internet, se a alimentação está ameaçada ou completamente em falta? Como manter-se vivo de corpo e alma sofrendo tantas privações e, entre elas a ausência de água e/ou saneamento básico que lhes garanta melhores condições de vida e de saúde.

Para Achille Mbembe (2018), a posse do poder e da capacidade de decidir sobre quem pode viver e quem deve morrer é a maior demonstração de soberania, que se expressa através da necropolítica. Com base no biopoder, domínio que o poder exerce sobre a vida, a necropolítica é uma política de soberania na qual o soberano possui o poder de decidir sobre quem pode viver e quem deve morrer, possuindo o controle sobre a mortalidade e pondo a vida como manifestação do poder.

Expressa no direito de matar, essa política visa a destruição de corpos e populações em posição de subalternidade.

Durante a pandemia da Covid-19, houve no Brasil a ascensão da necropolítica. Diante das condições de vulnerabilidade social apresentadas por determinados grupos - como a população negra - e registradas em pesquisas oficiais, condições estas que já ameaçavam a vida de diversas formas, o então presidente Jair Messias Bolsonaro minimizou a gravidade da doença em suas falas, falas estas que expandiram-se para além do discurso, resultando em uma gestão da crise sanitária baseada em ações e omissões que colaboraram com a propagação do vírus da Covid-19 e a ampla contaminação por este, dificultando ainda mais a vida dos brasileiros e brasileiras, das crianças e adolescentes deste País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pandêmico brasileiro se consolidou em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero, raça, classe social e território, o que ocasionou impactos maiores da pandemia em alguns grupos sociais e, entre estes, a população negra, que historicamente tem sido atingida pelas diferentes formas de racismo, desigualdades e, inevitavelmente, pelo neoliberalismo e seus impactos sociais. O Estado neoliberal produz uma sociedade desigual e excludente, com efeitos que se desdobram também na infância e na adolescência de brasileiros e brasileiras.

Desde o golpe de 2016, com a Emenda Constitucional nº 95/2016, o Brasil viveu um retrocesso quanto aos investimentos do Estado em políticas sociais, o que resultou em um cenário de precarização dos serviços, no qual alastrou-se a pandemia da Covid-19. Os dados publicados pelo IBGE (2019) apontam uma desigualdade acentuada entre pessoas brancas e pretas ou pardas no período que antecede a pandemia, com dados que explicitaram desigualdades nas condições de moradia, saneamento básico e acesso, permanência e progressão educacional, situação que, conseqüentemente, também atinge crianças e adolescentes em maior ou menor grau, a depender de critérios de raça, gênero e território, conforme os dados da Pnad Contínua, apresentados pelo UNICEF (2023).

Com a pandemia e o necessário isolamento social, as creches e escolas foram fechadas, fato que alertou para a necessidade de olhar as crianças e adolescentes além da condição de estudante, enxergando-os enquanto sujeitos com uma existência que não se limita a sala de aula, sujeitos inseridos em contextos

e condições socioeconômicas que afetam o processo de escolarização. Embora crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena compunham o maior percentual de privação em relação ao acesso a alimentação, renda, educação, moradia, água, saneamento, informação e privação contra o trabalho infantil, seus pares de cor/raça branca e amarela também sofrem com a negação de uma alimentação adequada, de modo que ambos os grupos foram afetados com o aumento das desigualdades durante a pandemia, e de modo ainda mais acentuado no ano de 2021. As múltiplas dimensões da pobreza empurram crianças e adolescentes para situações de desigualdade, com condições de vida inadequadas e com a impossibilidade de acessar outros direitos, a exemplo da educação, que só pode se concretizar através de um estudante, no mínimo, saudável, alimentado e com acesso a serviços de água e saneamento básico, sendo estas as condições mínimas que, associadas a renda, o possibilite ir à escola, mas que além de acessá-la, também consiga permanecer e alcançar níveis mais elevados de educação. Tais fatores dependem da garantia de direitos que devem ser assegurados também pelo Estado.

Em uma sociedade de classes, com grupos que são compostos por famílias em condições socioeconômicas diversas e, por vezes, escassas, crianças e adolescentes são afetados(as) pelo sistema de produção capitalista, com políticas de caráter neoliberal que produzem desigualdades e assolam a vida de milhares de sujeitos, principalmente aqueles que compõem a população negra. Com desigualdades que se interseccionam, muitos sujeitos têm direitos preconizados em leis, mas negados na prática.

Neste período pós-pandemia, cabe aos governos realizarem estudos para conhecerem as situações vivenciadas pelos diferentes grupos tanto durante a pandemia, como no período que a antecedeu e já denunciava as péssimas condições de vida da população, inserindo na construção, formulação e implementação das políticas públicas a oferta de serviços públicos, gratuitos, amplos, de qualidade e garantidos pelo Estado, visto que a adoção de políticas de austeridade comprometem vidas desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. De 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 e alterações. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e alterações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

CAMPELLO, Tereza. (coord.). **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavirus. Trad. Cauê Seigner Ameni. **Blog Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitaliana-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 02 jun 2023.

IBGE. Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, em nov. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OXFAM. **Relatório A Desigualdade Mata**, 2022. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-a-desigualdade-mata>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa; Público não estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. P. 137-153.

PINHEIRO, M. B. et al. **O financiamento federal dos serviços socioassistenciais no contexto da Covid-19**. Brasília: Ipea, 2020. (Nota Técnica, n. 80).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Reflexões em tempos de pandemia, necropolítica e genocídios. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/reflexoes-em-tempos-de-pandemia-necropolitica-e-genocidios/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

UNICEF. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.015

O CAPACITISMO EM SUAS DIFERENTES FACES NA SOCIEDADE

AMAYA DE OLIVEIRA SANTOS

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, amayaoliveira@ifpi.edu.br.

JULIANA DA SILVA GALVÃO

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, juliana.galvao@ifpi.edu.br.

JALVA LILIA RABELO DE SOUSA

Professor orientador: Doutora do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, jalva@ifpi.edu.br.

RESUMO

O preconceito é regularmente manifestado a diversos grupos sociais. Nestes encontra-se o preconceito em relação a comunidade LGBTQIAPN+, a homofobia, contra as mulheres, o machismo, aos negros denominado de racismo e em relação as pessoas com deficiências é denominado de Capacitismo. O Capacitismo é a discriminação em relação as pessoas com deficiências que supõe que as pessoas com deficiências não têm capacidade e que são inferiores às pessoas sem deficiências. É um preconceito que se manifesta de diferentes formas, e assim, é considerado de difícil identificação, uma vez que se manifesta em ações camufladas em terminologias pejorativas, em admiração usando em “exemplos de superação”, como heróis, em cores, quando usa-se a cor azul e como seres angelicais para simbolizar a causa do autismo, na infantilização, na concepção de ausência de capacidade, na falta de acessibilidade, dentre outras formas. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o que é o Capacitismo e as formas que se manifesta nos diferentes âmbitos da sociedade. E como objetivos específicos: identificar os diferentes tipos de capacitismos e discutir a importância de ações anti-capacitistas. A metodologia utilizada foi através de pesquisa bibliográfica buscando nas bases científicas artigos, dissertações e teses. Com a pesquisa percebeu que o Capacitismo está muito presente na sociedade. Que o Capacitismo está disfarçado em diferentes ações e comumente consideradas normalizadas sendo amplamente usadas,

entretanto, que é preciso quebrar esse preconceito que está estruturalmente enraizado o que dificulta a inclusão na sociedade. Portanto, é preciso ações efetivas e urgentes de sensibilização, orientação e de políticas públicas de forma a reduzir e até extinguir as atitudes capacitistas presentes na sociedade.

Palavras-chave: acessibilidade atitudinal, anticapacitismo, capacitismo, inclusão, terminologias.

INTRODUÇÃO

O preconceito é regularmente manifestado a diversos grupos sociais, nestes encontra-se o preconceito em relação a comunidade LGBTQIAPN+, a homofobia, contra as mulheres, o machismo, aos negros denominado de racismo e em relação as pessoas com deficiências são denominadas de Capacitismo.

Ao longo da trajetória histórico-social das pessoas com deficiência, é comum deparar-se com a persistente presença de discriminação e preconceito em relação à sua condição, frequentemente minimizarem suas capacidades e também na negação de seus direitos fundamentais.

O Capacitismo é um preconceito que se manifesta de diferentes formas, e assim, é considerado de difícil identificação, uma vez que se manifesta em ações camufladas em terminologias pejorativas, em admiração usando em “exemplos de superação”, como heróis, em cores, quando usa-se a cor azul e como seres angelicais para simbolizar a causa do autismo, na infantilização, na concepção de ausência de capacidade, na falta de acessibilidade, dentre outras formas.

Percebe-se o Capacitismo está disfarçado em diferentes ações e comumente consideradas normalizadas sendo amplamente usadas, entretanto, é preciso quebrar esse preconceito que está estruturalmente enraizado na sociedade, que foi construído historicamente e passou por diferentes formas como: segregação, exclusão e até mesmo sendo mortos e sacrificados.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o que é o Capacitismo e as formas que se manifesta nos diferentes âmbitos da sociedade e como objetivos específicos: identificar os diferentes tipos de capacitismos; e discutir a importância de ações anticapacitistas. A metodologia utilizada foi através de pesquisa bibliográfica buscando nas bases científicas artigos, dissertações e teses dentre outras fontes.

Com a pesquisa constatou-se que o capacitismo está presente de forma bem frequente ocorrendo através de atitudes intencionais ou não muitas vezes internalizadas estruturalmente na sociedade. Dessa forma, o capacitismo está comumente nas terminologias utilizadas com termos pejorativos que trazem em si um preconceito, no mercado de trabalho, nas barreiras como na ausência de acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

Percebeu-se que possui diferentes manifestação do capacitismo, sendo caracterizado em alguns tipos como linguístico, midiático, recreativo, institucional e associativo também encontrado o capacitismo religioso e o capacitismo velado. Portanto, é preciso que a sociedade amplie a discussão sobre as diferentes formas que as atitudes capacitistas veem se apresentando no dia -a - dia das pessoas com deficiências e assim, criarem e estruturar políticas anticapacitistas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi através de pesquisa bibliográfica buscando nas bases científicas artigos, dissertações e teses que abordem a temática do capacitismo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 44) é um estudo de caráter bibliográfico em que a pesquisa que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história, as pessoas com deficiências foram excluídas dos espaços sociais públicos, pois acreditam-se que eram indivíduos inferiores e não terem capacidade de participar da sociedade. Durante décadas foram excluídos, eliminados e até exterminados por ter uma deficiência. (Menicucci, 2006).

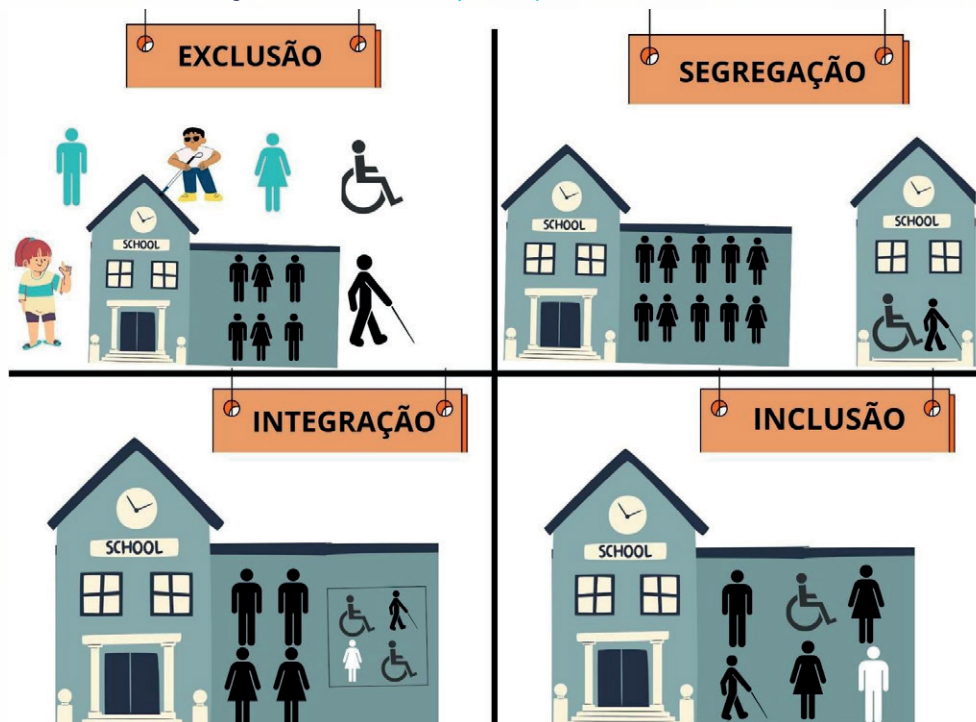
O preconceito e discriminação em relação a deficiência vem de um longo processo histórico em que a diferença, condição de deficiência, era julgada por serem incapazes. Para Marchesan e Carpenedo (2021), a percepção do sujeito com deficiência com fundamento numa perspectiva pré-concebida da limitação da natureza biológica, provém de uma concepção sócio-histórica com base em vários preconceitos. Essa base ideológica resulta em preconceitos disseminados em várias esferas sociais, impactando negativamente todos os indivíduos com deficiência.

Essa perspectiva pressupõe erroneamente que as pessoas com deficiência são inerentemente limitadas em todos os aspectos da vida, levando a uma supressão de suas capacidades por meio de um discurso totalizante e excludente. Essa análise ressalta a importância de combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva das habilidades e potenciais das pessoas com deficiência.

Para Copetti e Bisol (2023), mesmo diante um contexto histórico de discriminação em relação as pessoas com deficiências não havia um termo para especificasse a discriminação pela condição de deficiência. Ao denominarem como capacitismo foi um avanço e contribuição para as políticas e transformações culturais. Acrescentam que na literatura internacional o termo capacitismo vem sendo usado no inicio dos anos 2000, mas no Brasil surge em 2011, na 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (II CNPLGBT).

O capacitismo e as diversas formas de exclusão ocorreu durante um longo período em todos os âmbitos sociais e perpassando pela educação, na qual, não era aceito nas escolas regulares a matrícula de alunos com alguma deficiência. Neste contexto educacional, Santos e Sousa (2023), retratam as fases da educação as pessoas com deficiências apresentando na figura 1, as fases da educação das pessoas com deficiências, em que inicia por um período de total exclusão, sem direito a educação ficando de fora da escola. Passando depois para um período de segregação, quando surgiu as escolas especiais e as pessoas com deficiências tinha acesso a uma escola especializada com interação apenas com outros alunos com deficiências. Na fase da integração a há uma discussão inclusão no ensino regular, no entanto, na qual a matrícula é feita na escola regular, mas o sistema de ensino ainda não o inclui de forma efetiva e a seguir vem fase da inclusão onde busca-se a interação no ensino regular proporcionando adequação, adaptação, métodos e abordagens inclusivas que favoreça um ambiente igualitário com a participação e aprendizagem de todos os alunos.

Figura 1: Fases da educação das pessoas com deficiências



Fonte: Santos e Sousa, 2023.

Na educação nas diferentes fases sempre esteve presente o capacitismo, desde a negação do acesso, através da recusa de matrícula, ao não favorecer a participação, aprendizagem, a permanência dos alunos, a ausência de acessibilidade dentre outros aspectos que dificultam a inclusão. No quadro 1, apresenta-se algumas formas de como o capacitismo esta presente no contexto escolar.

Quadro 01: Capacitismo na escola

CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR
Negar a matrícula ou não garantir a participação e permanência do aluno
Duvidar ou não acreditar na capacidade do aluno
Não realizar adaptações as necessidades educacionais específicas do aluno
Falta de acessibilidade
Ausência de Intérpretes e tradutores de Libras para alunos surdos
Atividades e avaliações não adaptados (quando necessário)

CAPACITISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Infantilizar o aluno pela sua condição de deficiência

Usar terminologias pejorativas

Negar ou duvidar da existência da deficiência

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Poleto, Lesina e Lilian (2022), fundamental que as práticas capacitistas presente nas escolas sejam compreendidas e entendidas como podem estar refletindo na vida das crianças com pessoas com deficiência. Sugerem como estratégia imprescindível para o enfrentamento do capacitismo que sejam feitas discussões sobre o tema de forma a colaborar com a remoção dessas barreiras que possam eventualmente, estar presente nos ambientes escolares. E enfatiza a necessidade de investimento na formação dos professores, considerando-os essenciais nesse processo.

O capacitismo esta também presente em outros ambientes, sendo muito frequente no ambiente de trabalho, caracterizando de diversas maneiras. Para Santos e Sousa (2023, p.61), "Outro desafio encontrado na inclusão das pessoas com deficiências no trabalho é o capacitismo que ainda é presente nas instituições e empresas e que dificulta a contratação dessas pessoas." No quadro 2, Santos e Sousa (2023), apresentam algumas reflexões de como o capacitismo está presente no mundo do trabalho:

Quadro 2: Reflexões sobre o capacitismo no mundo do trabalho**REFLEXÕES SOBRE O CAPACITISMO NO MUNDO DO TRABALHO**

Não contratação da pessoa em decorrência de sua deficiência;

Contratação apenas como preenchimentos de cotas exigidas por lei, e não dando condições e adaptações para exercer o trabalho;

Oferta de vagas de "subempregos", com funções inferior a formação e capacidade da pessoa;

Não acreditar na capacidade laboral da pessoa com deficiências;

Não promover acessibilidade na empresa;

Pagar um salário inferior a de outros funcionários com a mesma função;

Tratar a pessoa com deficiência como "um super-herói" por executar seu trabalho rotineiro;

Expressar atitudes e utilização termos pejorativos para se referir a pessoa com deficiência

Fonte: Santos e Sousa, 2023

As autoras trazem a reflexão de capacitismo com exemplos de formas que ocorrem com muita frequência, como a contratação apenas pela obrigatoriedade da lei, mas que não favorecem as condições para que as pessoas com deficiências desenvolvam suas atividades laborais.

CAPACITISMO: DEFINIÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO

Nomear e conceituar um preconceito específicos a determinados povos como aos deficientes é importante porque coloca-os em discussão, uma vez que eles permanecem sendo difundidos pela sociedade sob o pretexto de falta de informação. Assim, é importante dar nome ao preconceito e tirá-lo da categoria de opinião pessoal, das piadas e brincadeira que são feitas as pessoas com deficiências e direcioná-los a categoria do direito, que se enquadra na categoria de crime. O autor acrescenta que nomear e criminalizar o preconceito deve-se ocorrer para remover da naturalidade quaisquer ações que se configuram como forma de opressão e discriminação por causa de sua condição. Neste contexto, o preconceito às pessoas com deficiências foi denominado de Capacitismo. (Loreto, 2021).

Para compreender o capacitismo é importante discutir seus aspectos históricos. Loreto (2021), refere que o termo Capacitismo começou a ser usado no Brasil no início da década de 80, surgindo a partir das discussões do movimento feministas nos anos 60 e 70, em que mulheres feministas com deficiências iniciaram a questionar os padrões que eram impostos pela sociedade de “corpo perfeito” que não levava em consideração a subjetividade de cada pessoa, o paradigma da “Corponormalidade”.

Para Campbell (2001, p.42), o capacitismo se mostra de forma estrutural e cultural na sociedade, se apresentando como um conjunto de crenças e práticas que impõe um certo padrão corporal, em que é projetado como ideal e perfeito que seria o essencial para a espécie humana. “E dessa forma a deficiências é considerada um estado diminuído do ser humano”.

Marco, (2021, p.18) conceitua o capacitismo como:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza

o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, matar à vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes. O termo da eficiência aqui percorre a partir da ideia do que se entende como ser eficiente. Se vivemos em um sistema capitalista em que sua existência depende da desigualdade social, subjetiva e substancial, o Capacitismo se nutre na lei do mais eficiente para domar e inviabilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência, se possui um rotulo de ineficiente, incapaz, assim o é. (MARCO, 2020 p.18)

Para Guerra (2021), o termo capacitismo está sendo mais utilizado nos movimentos sociais, mas o seu significado e suas implicações não estão sendo abordado em complexidade. Sobre o Capacitismo o autor relata que:

É a opressão que nós pessoas com deficientes enfrentamos, surge do sistema capacitistas que é o sistema social, político e econômico que discrimina, violenta, marginaliza e assassina as pessoas deficientes pelo fato de o serem. É um sistema no qual corpos e mentes são valorados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, excelências, magreza, utilidade beleza, (GUERRA, p.28, 2021).

O conceito de capacitismo refere-se ao preconceito relacionado às pessoas com deficiência, numa visão que valoriza indivíduos e corpos com base em padrões considerados “normais”. Uma manifestação evidente desse tipo de opressão na sociedade está nas barreiras atitudinais, que são descritas pela legislação em vigor como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que restrinja ou impeça a participação social da pessoa, bem como prejudique o desfrute de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento, expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão, circulação segura, entre outros. Essas barreiras são categorizadas como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Percebe-se que o capacitismo não se refere apenas as barreiras arquitetônicas, mas também as barreiras atitudinais que estão muito presentes no dia -a- dia das pessoas com deficiência. Essa busca para superação dessas barreiras são fundamentais para garantir a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida.

FACES DO CAPACITISMO NA SOCIEDADE

O capacitismo está presente na sociedade diferentes faces. Apresenta-se em várias ocasiões desde as formas sutis até a manifestação mais intensa de forma intencional e agressiva. Nas situações mais subliminares e sutis o capacitismo se evidencia com uma naturalização do preconceito em que esses estereótipos são repetidos automaticamente pelo senso comum associados às pessoas com deficiências, assim, de maneira equivocada esse preconceito é considerado razoável ou aceitável e tendem a não serem percebidos e questionados, sendo que dessa forma as manifestações capacitistas continuam. (Vendramin, 2019).

Baron (2022) apresenta 3 tipos de capacitismo. Capacitismo médico quando as pessoas relacionam deficiências à doenças, o capacitismo recreativo comumente utilizado por humoristas que fazem piadas de mau gosto que relacionam à deficiências ou pessoas com deficiência. E o capacitismo institucional frequentemente encontrado em instituições ao contratarem apenas uma cota de pessoas com deficiências e não as tratar com equidade ainda a falta de acessibilidade dos ambientes também pode ser considerada capacitismo institucional. O autor enfatiza que não é apenas os maus-tratos relacionados a violência física contra as pessoas com deficiências que é considerado preconceito, exemplifica cada tipo de capacitismo:

Capacitismo Médico: Calma, não quero dizer que todos os médicos e médicas odeiam pessoas com deficiência. Contudo, esse termo se dá justamente pelo fato de alguns indivíduos associarem DEFICIÊNCIAS a DOENÇAS. Consequentemente, eles procuram ajuda médica para serem “curados”.

Capacitismo Recreativo - É quando aquele colega sem graça faz piadinhas usando DEFICIÊNCIAS: “ah, mas ele ri igual um retardado” ou “eu pensava que ela era autista andando desse jeito”. Pois é, acredito que a gente nem pode considerar isso como humor, muito menos usar as condições físicas ou intelectuais de uma pessoa como xingamento e zoação.

Capacitismo Institucional - Não sei se vocês sabem, mas pessoas com algum tipo de deficiência também comem, pagam contas, se divertem... Para fazer tudo isso com dignidade, logo precisam arrumar um EMPREGO. Infelizmente, a maioria das empresas não tem esse pensamento na hora de contratar esse público. Por vezes, o PRECONCEITO acaba sendo admitido no lugar do indivíduo, uma vez que ele é contratado geralmente para cumprir cotas. Todavia, essa institucionalidade não

resume apenas à questão trabalhista: esse tipo de Capacitismo também pode acontecer em uma instituição de ensino que não se adapta para receber o estudante com deficiência, por exemplo. (Baron, 2022 p. 10 e 11).

Nessa discussão sobre os tipos de capacitismo, Lorete (2023) amplia destacando outros tipos de capacitismo sendo eles: linguístico, midiático, recreativo, institucional, associativo, religioso e velado. No capacitismo linguístico há uma linguagem depreciativa, ofensiva ou ainda desatualizada para se referir as pessoas com deficiências. No midiático refere-se a maneira com as mídias, meios de comunicação televisão, cinema, rádio, mídia, imprensa e como também a mídia digital retratam as pessoas com deficiência. No Capacitismo recreativo destaca que é o ato de usar deficiência, os trejeitos, das pessoas com deficiência como motivo de risos em piada. No capacitismo institucional quando ocorre a exclusão das pessoas com deficiência no meio institucionais como em escolas, empresas, hospitais e até mesmo organizações sem fins lucrativos. É capacitismo associativo ou capacitismo por associação quando existe a discriminação contra a pessoa que tem o vínculo de cuidado ou familiar de uma pessoa com deficiência.

No capacitismo linguístico manifesta-se nas terminologias que já carregam, termos pejorativos e preconceituosos, como o uso do termo "Portador", "aleijado", uso de diminutivo que reduz a pessoa em sua deficiência, como "ceguinho" e "Mudinho". E que, mesmo sendo recomendado desuso, ainda é frequente no vocabulário das pessoas. Importante ressaltar que as terminologias corretas não é apenas questão semântica, mas que determinados termos continuam repassando conceitos errôneos. (Lorete, 2023). Há ainda a utilização de ditados populares e expressões como "Mais perdido do que cego em tiroteio", colocando a pessoa cega em situação de inferioridade e incapacidade, devido sua condição, no entanto, pode-se fazer uma reflexão em que qualquer pessoa fica desorientada, "perdidos" em meio a um tiroteio.

Sasaki (2003), relata a importância da linguagem nas expressões ao se referir as pessoas com deficiências que demonstra a construção de uma sociedade inclusiva. "A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências".

Quadro 3: Expressões capacitistas

EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS CAPACITISTAS
"Deixa de ser RETARDADO!"
"Para mim, todas as pessoas com deficiência são EXEMPLOS DE SUPERAÇÃO".
"Você não tá ALEIJADO. Venha buscar!"
"Mais perdido do que CEGO em tiroteio".
"Tenho um lugar para te rezar, lá o meu líder pode te CURAR"
"Dá uma pena de ver desse jeito"
"Apesar de você ser deficiente, não te vejo reclamando da vida"
"dar uma de João sem braço"
"Vou me fazer de cego e de surdo"
"portador de deficiência"
"Tenho 29 alunos e 1 especial"

Fonte: Elaborada pelas autoras, adaptada de Baron (2022) e Lorete (2023).

Percebe-se que muitas expressões capacitistas são comumente utilizadas e devem ser substituídas por expressões mais inclusivas e consequentemente melhorar a comunicação de forma a não diminuir ou ferir a pessoa com deficiência. Por exemplo, a professora tem 30 alunos, não separando o aluno com deficiências dos sem deficiências, além de levar o professor a compreender que o discente com deficiente também é seu aluno.

Em relação as terminologias houve uma evolução representativa ao reconhecimento de como se referir a pessoa que tem deficiência,, sendo termo "pessoa com deficiência" o atual e mais adequado para ser empregado. O termo "portador" que ainda encontra-se em muitos documentos e leis, devido ao periodo que foi elaborado ainda utilizar essa terminologia, no entanto, não é mais usual no contexto da inclusão (Pereira, 2017).

Outra manifestação do capacitismo relaciona-se à deficiência como castigo Divino, consequência de um pecado e até falta de fé. Marco (2020) em seu livro Capacitismo: O mito da capacidade relata uma memória que circulam em sua família uma percepção de uma estrutura capacitistas que perpassa na esfera religiosa. O autor relata que:

Dizem que houve uma pessoa que fez um credo de determinada religião contra mim, que quando eu ainda estava no útero da minha mãe. [...] Por que eu falo isso? A deficiência vem aqui como uma maldição, uma praga. Sempre senti o peso que isso carregava, a de que minha deficiência poderia ser em decorrência disso. Mas a questão é: a deficiência é vista como um castigo, um peso, um fardo. Perceba o quanto essa estrutura, capacitista alcança a esfera da religião. Para além do crer ou não crer em determinado fato, esse episódio fez com que eu carregasse, digo isso no passado, um peso por ser quem eu era e sou. Como se minha deficiência fosse um fardo feito por alguém para atingir minha família. (Marco, p.36, 2020).

A religião tem um importante papel na formação dos valores de uma sociedade, no entanto, se perpetuarem ou endossarem ideias capacitistas, influenciam de forma negativa a forma com as pessoas com deficiências são vistas e tratadas, reforçando o estigma de maldição, falta de fé e de pecado. O capacitismo religioso é ainda recorrente nas crenças religiosas e reforçam e perpetuam estereótipos e estigmas. Na qual a deficiência é vista como falta de fé, castigo colocada como uma condição a ser curada ou como pessoas inferiores, espiritualmente ou menos abençoados (Lorete, 2023).

Quadro 4: Exemplos de capacitismo religioso

EXPRESSÕES CAPACITISMO RELIGIOSO
"A deficiência ocorreu devido a um pecado"
"Deficiência é falta de Deus"
"A deficiência é uma sinal de fraqueza espiritual"
"Deus só escolhe pessoas especiais para carregar o fardo da deficiência.
"Vá à minha igreja que Deus de cura"
"pessoas com vocês não têm pecado. Vão direto para o céu"
"Quando ela veio com um filho deficiente, é porque ela tinha alguma conta para pagar"

Fonte: Adaptado de Lorete (2023)

É preciso que a deficiência não seja relacionada a falta de fé, pelo contrário, é fundamental que as práticas religiosas proporcionem um ambiente de inclusão e atuem como agentes na superação do capacitismo. Ao invés de perpetuar estigmas

prejudiciais, as instituições religiosas têm a oportunidade de desempenhar um papel significativo na promoção da aceitação, respeito e compreensão em relação às pessoas com deficiência.

Uma abordagem anticapacista no contexto religioso pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças são celebradas e as pessoas com deficiência são vistas como sujeitos plenos de suas comunidades. Ao empregar a empatia, o entendimento e a aceitação, as instituições religiosas têm o potencial de quebrar estereótipos e de serem agentes de mudança na luta contra o capacitismo.

Outro tipo, o capacitismo por associação ocorre quando a discriminação com a família, o cuidador ou quem tem uma convivência com uma pessoa com deficiência. Pode ocorrer quando são negados aos pais uma vaga de emprego, por ter um filho com deficiência, quando usam termos que tiram a identidade da pessoa como “a mãe do deficiente”, a “irmã do especial”, e ainda quando deixam de frequentar os ambientes por não ter acessibilidade.

No Capacitismo velado é uma das formas de capacitismo difícil de combater, pois podem estar camufladas em elogios ou quando colocam as pessoas com deficiências como heróis ou como exemplos de superação. (Loreto, 2023). Neste contexto, muitas vezes as pessoas não identificam estão comentando ações ou falando expressões capacitistas. Marcelo Zig (2023), apresenta um fluxograma (figura 2) que mostra algumas situações que podem caracterizar comportamentos capacitistas

Figura 2: Situações com comportamentos capacitistas



Fonte: Marcelo Zig, instagram @afrodeficiente, 2023.

No fluxograma percebe-se ter situações com podem direcionar a atitudes capacitistas. Na primeira situação a pergunta é se a pessoa sem deficiência se comunica diretamente com a pessoa com deficiência e se a infantiliza durante a comunicação, a segunda reflete sobre o uso da pessoa com deficiência como exemplo de superação e a terceira pergunta se a oferta de ajuda está vinculada ao fato dela ser uma pessoa com deficiência de acordo com as resposta pode identificar o capacitismo.

Para Maia (2023), o capacitismo desumaniza as pessoas quando os fazer sentir-se menos humanos e quando diminuem ou anulam as suas habilidades e capacidades em todas as esferas da sociedade que estão inseridos. Está ainda enraizados em esteriotipos e achismo e ainda aumentam as barreiras e a desigualdade impondo a não participação ativa das pessoas com deficiências na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra uma inclusão efetiva das pessoas com deficiências em todas esferas da vida do ser humano é fundamental romper primeiramente os preconceitos e discriminações que estão muito presente na sociedade. Para essas formas de preconceitos tem-se o capacitismo. Percebeu-se com essa pesquisa que as diversas formas de capacitismo se manifestaram em toda trajetória histórica, social e cultural relacionada a pessoa com deficiência.

O capacitismo muitas vezes se apresenta de forma sutil, disfarçada de elogios ou atitudes não intencionais, dessa forma sendo mais difícil de combater, uma vez que as pessoas não percebem que estão sendo preconceituosas e minimizando a capacidade das pessoas com deficiências.

Esse capacitismo velado demonstra a importância de uma conscientização mais ampla sobre as atitudes e linguagens utilizadas em relação às pessoas com deficiência. Através de uma educação voltada a sensibilização é fundamentais para que as pessoas possam reconhecer e corrigir comportamentos capacitistas que perpetuam estereótipos ou subestimam as capacidades das pessoas com deficiência.

É preciso ainda promover um ambiente inclusivo que requer não apenas a eliminação de barreiras tangíveis, mas também a transformação de atitudes enraizadas que continuam contribuindo para a exclusão das pessoas com deficiência. A abordagem para combater o capacitismo deve envolver diálogos abertos, promover a empatia e incentivar a reflexão sobre as percepções e expectativas em relação às capacidades das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

Baron, Ivan. (2022). **Guia Anticapacitista**.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

COPETTI, A. M.; BISOL, C. A. . **O CAPACITISMO COMO BARREIRA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**. Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq, [S. l.], n. 4, p. p.415-419, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1110>. Acesso em: 1 dez. 2023.

GIL, **Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAGE, R. M.; ALVARES LUNARDELLI, S.; TISSA KAWAKAMI, . . O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 28, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e93040. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LANGE, D.; RUTH EUGÊNIA CIDADE. **EXPLORANDO DIFERENTES FACES DO CAPACITISMO E DA LUTA ANTICAPACITISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DISCURSOS MIDIÁTICOS RELACIONADOS COM OS JOGOS PARALÍMPICOS**. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 24, n. 1, p. 143-164, 13 jun. 2023.

Lorete, Patricia. Janela da Paty. <https://www.instagram.com/janeladapatty/>. Acesso dia 04 de dez. 2023.

MAIA, J. DE S. **No limite do equilíbrio: desconstrução do capacitismo**. Disponível em repositorio.uniceub.br, 2023. Acesso em: 05 dez 2023.

Marcelo Zig, Afrodeficiente. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CzTS68wAZ5A/?utm_source=ig_web_copy_link>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. **Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência**. Revista Trama, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/bjDUN> Acesso em: 05 mar. 2023.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. **Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais**. Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEREIRA, M. A **História da Pessoa com Deficiência**. Ciências Gerenciais em Foco, [S. l.], v. 8, n. 5, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgff/article/view/3149>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Amaya de Oliveira; SOUSA, Jalva Lília Rabelo de. **Manual de implementação dos processos e ações do NAPNE no IFPI**. 2023. 73 f. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), IFPI, Parnaíba, 2023

SASSAKI, R. **TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA NA ERA DA INCLUSÃO ***. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_N_A_ERA_DA.pdf?1473203540>.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo**. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.016

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA QUALIFICADA DOS ESTUDANTES

ELKA CARVALHO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá, Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores, RJ, julianaliradeandrade@gmail.com

JULIANA LIRA DE ANDRADE

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá, Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores, RJ, elkacarvalho@gmail.com

RENATA HERTA WEISS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá, Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores, RJ, renata.weiss@gmail.com

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação, Universidade de Estrasburgo, 1993 e Professora da Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Educadores na Universidade Estácio de Sá, RJ, inesbo2108@gmail.com

RESUMO

Muito se discute acerca das políticas de democratização de acesso ao ensino superior que oportunizem aos estudantes a possibilidade de continuar seus estudos, melhorar sua qualificação e ampliar suas possibilidades de crescimento social e de alcançar melhores condições de vida, sendo necessário destacar que as políticas de acesso ao ensino superior não preveem ações ou avaliações relacionadas à permanência desses estudantes nas Instituições ou a efetiva formação dos mesmos. A permanência qualificada dos estudantes demanda a observação e compreensão do cotidiano no campus universitário, com suas peculiaridades e a influência dos aspectos sociais e culturais que permeiam esse ambiente, além do entendimento dos desafios enfrentados e necessidades desses estudantes para prosseguir com a formação acadêmica, de modo a evitar a desmotivação e evasão. O presente trabalho faz parte de um grupo de pesquisas em andamento e objetiva identificar a importância das políticas de acesso

e permanência no processo de inclusão e formação de estudantes de classes sociais desfavorecidas. Para isso foi realizada análise documental e bibliográfica de políticas afirmativas e de seus resultados no período de 1995 até 2018 (relação entre o quantitativo de alunos matriculados e evadidos, assim como a relação entre alunos ingressantes e formados no referido período).

Palavras-chave: políticas públicas; políticas afirmativas; democratização; permanência; cotidianos.

INTRODUÇÃO

O papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação do indivíduo enquanto cidadão, com todos os direitos e deveres que lhe cabem, sinalizam que leis e ações que viabilizem o acesso, condições de permanência e êxito no ensino superior devem ser os elementos prioritários para que a educação superior possa contribuir para a formação de uma nação mais justa, desenvolvida e democrática.

A busca por inclusão social e maiores oportunidades de acesso dos cidadãos a níveis mais avançados de educação vem impactando políticas públicas e influenciando a expansão da educação/ensino superior em vários países (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

No Brasil, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola está previsto no artigo 3º da Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). No mês de dezembro de 1996, data de promulgação da lei, o Jornal da UNICAMP notificou a informação de que o índice médio de evasão de cursos nas universidades públicas brasileiras fora de 40,4%, cerca de 10% abaixo das estimativas feitas pelo governo nos últimos anos (UNICAMP, 1996).

No ano de 2021, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), o índice médio de evasão nas universidades públicas brasileiras ficou na faixa de 55,5%, sinalizando um aumento aproximado de 15% nas taxas de evasão nos últimos 25 anos. Sabemos ser necessário identificar as reais causas dessa evasão, para que as políticas de democratização de acesso não sejam inócuas no que diz respeito aos seus propósitos de oportunizar uma melhor formação para os estudantes e contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Além das causas de evasão mais comuns observadas ao longo do tempo, como problemas financeiros, dificuldades acadêmicas e de socialização ou aceitação pelo grupo, nos últimos anos a pandemia da Covid-19 e o projeto de desmonte político e educacional que vinha se estabelecendo no país, com grande força entre 2016 e 2022, passaram a figurar entre as principais causas.

A pandemia da Covid-19, impactou fortemente a economia, o que levou muitas IES a encerrarem suas atividades nesse período (UNESCO, 2020). As IES precisaram encontrar meios para sobreviver e não interromper suas atividades. Nesse sentido, o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da educação (COE-MEC) (BRASIL,

2020b), autorizou pela portaria nº 343/2020 e a medida provisória nº 934/2020, a substituição das aulas presenciais pelo sistema remoto de ensino.

Com esta ordem, surgiram novos problemas como a necessidade de suporte psicológico tanto para os professores, que não estavam preparados para comandar as turmas e pelo desconhecimento das tecnologias digitais, devido ao ensino remoto requerer um planejamento diferente do presencial; quanto para os alunos que não tiveram suporte de acesso à internet e computadores disponíveis para os estudos pois a demanda, em casa, se tornou um problema maior (OCDE,2020).

Levar a sério o Ensino Superior requer cuidado com aquilo que faremos neste período emergencial e após a emergência; requer, também, decisões de acordo com as concepções que definem esse nível de ensino. Apesar de se tratar de uma situação emergencial, o ensino não pode constituir prática sem planejamento, de improviso e com características meramente burocráticas. É importante que a adoção do ensino remoto envolva oportunidades para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de Ensino Superior, mais do que de adesão e repetição de conteúdo. Essa mudança, exigida pela pandemia, também pode ser momento oportuno para mudar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes: de um ensino tradicional, centrado no professor e Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária na passagem de conteúdos, para um ensino centrado no estudante e em seu envolvimento mais ativo nas atividades de aprendizagem (ZHU; LIU, 2020, p.10).

Adicionalmente, os baixos investimentos na educação ao longo do governo do presidente Jair Bolsonaro, com políticas desarticuladas de incentivo à educação, geraram uma desestruturação tamanha que muitos alunos, já enfrentando problemas diversos, acabavam optando por abandonar o curso.

Surgiram, nesse cenário, outras dificuldades como: baixo desempenho acadêmico; aumento da evasão do ensino superior e o desgaste dos professores pelos desafios encontrados. A realidade brasileira mostra, no momento desta pandemia, o aumento da exclusão de acesso on-line, falta de computador e pela falta de condições em estudar (TENENTE, 2020).

Este fato levou à baixa frequência no ensino e baixa motivação, favorecendo o crescimento da evasão universitária (OLIVEIRA, 2020).

Alguns outros desafios que atravessam a trajetória acadêmica dos estudantes universitários, se relacionam ao desrespeito de alguns direitos humanos que os

envolvem, fazendo com que sejam discriminados e desqualificados, o que se reflete em sua motivação, contribuindo assim para a ampliação dos índices de evasão. Esses estudantes, invisibilizados¹ pela sociedade, sofrem preconceitos pela ação da discriminação racial, de gênero, social, religiosa e até mesmo em razão das deficiências. Essas ações são uma realidade recorrente da história humana, influenciando negativamente no seu bem-estar físico, psicológico e emocional.

Estes graduandos pleiteiam os seus direitos humanos como cidadãos, como prevê o documento da ONU: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e de consciência e devem conviver uns com os outros em espírito de fraternidade”. Neste sentido, Freire postulava, então, que os Direitos Humanos, sendo considerados universais, “são frutos de um processo histórico de luta pelo reconhecimento e pela dignidade humana” (FREIRE, 2021, p. 25).

Esse histórico de luta tem como *locus*, em grande parte, a Universidade. Segundo Pinho (2007), “a Universidade, organizacionalmente falando, é, por excelência, o centro de debates e discussões em sua comunidade, na busca permanente de novos saberes”. Baseando-se na teoria da complexidade de Morin, o autor aponta a sua função dúplex de “transmissão do conhecimento existente e a contínua e incansável tarefa de abrir os caminhos para a expansão desse conhecimento pela descoberta de novas realidades científicas”:

Dentro deste tipo de instituição - altamente complexa - diuturnamente circulará a moeda do conhecimento, que tem a ordem em um lado e a desordem em outro. Há mister que se organizar a instituição de modo a permitir a convivência dos contrários, sem interferências externas (ou internas de que não de Direito) muito menos castração, intolerância e proibições, sob pena de, em assim se fazendo, se estará a descaracterizar a Universidade como tal (PINHO, 2007, p. 36).

1 Estes grupos invisibilizados se fazem presentes numa diversidade plural, porém, apesar das distinções, sabem que tem os mesmos direitos humanos por considerar que são todos em iguais direitos. São muitos anos de lutas que esses grupos buscam para serem ouvidos e vistos e fazerem parte como cidadãos na sociedade em que vivem. Ao longo do tempo, a humanidade foi evoluindo de acordo com valores que a sociedade se sustentava, dando início a criação dos Direitos humanos com suas normas e condutas evidenciando certos direitos como o direito à justiça, à liberdade e à igualdade pelo simples fato de estar vivo e existir. Sendo assim, procede que todos e quaisquer indivíduos tenham esses direitos, embora sejam recentes têm que ser alimentados no reconhecimento do seu valor humanitário.

É justamente a convivência entre diferentes conhecimentos, viabilizada pela circulação de conhecimentos, formais ou produzidos em outros espaços de desenvolvimento não formais, denominada circulação científica², que pode levar a uma educação verdadeiramente emancipatória, focada na autonomia intelectual dos sujeitos e, portanto, inscrita nos preceitos de uma cultura de respeito à dignidade humana de todos, e dos conhecimentos que criam, aprendem e fazem circular.

Parte dessa circulação tem sua ação fundamentada na criação dos currículos. Ancorada na obra de Boaventura de Sousa Santos, e considerando os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, Oliveira (2012) discute os “modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensadospraticados* nos diferentes cotidianos escolares”.

Pensando nos jovens e adultos universitários como *praticantespensantes*³, a circulação científica vai se colocar como nova possibilidade de leitura ou transgressão da realidade que lhe é dada para consumo - ideia que tomamos emprestada de Certeau (1985). Em uma perspectiva cotidianista, esse aluno toma atitudes cada vez mais embasadas na medida em que seus currículos circulem ciência (sobretudo nessa nova era digital, de maior velocidade das informações/propagações), e, ainda, na medida em que se veja representado e incluído naquele *espaçotempo*:

Entendemos que a “circulação científica”, utilizando tais possibilidades intermediáticas, vêm melhor mostrando a importância das indicações, desenvolvidas por Santos (2010), quanto à passagem da ciência por um segundo processo de ruptura epistemológica que leve a uma ecologia dos saberes, possibilitando, com maior intensidade, o diálogo mais próximo entre os *praticantespensantes* das diversas redes educativas cotidianas e as equipes das universidades, propiciando novos processos

- 2 O termo circulação científica foi adotado em uma perspectiva cotidianista para designar a circulação dos conhecimentos e significações oriundos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos, trazendo a ideia de que as ciências, para além da divulgação, precisam ser circuladas, buscando entendimento sobre como elas se dão e se expressam (CALDAS, 2015).
- 3 Segundo Caldas (2015), esses termos, assim grafados, foram propostos por Inês Barbosa de Oliveira, em Seminário na UFES em 2011, indo além do proposto por Certeau (1994), que os chama de “praticantes”. A opção pela não separação simboliza a versão pela dicotomia pura e simples, criando interdependência e indissociabilidade entre os termos.

científicos, mais articulados, mais participativos e mais democráticos, portanto (CALDAS, 2015, p. 41).

Pautada na análise das políticas públicas afirmativas concebidas e implementadas no período de 1995 a 2018, esta pesquisa tem por objetivo investigar até que ponto essas políticas educacionais contribuíram para o acesso e para a permanência qualificada de estudantes oriundos das classes desfavorecidas, promovendo a melhoria na sua qualificação, ampliação suas possibilidades de crescimento social e o alcance de melhores condições de vida.

Foi realizada, ainda, no âmbito da pesquisa, a identificação de pontos de atenção para que futuras políticas possam melhor garantir esses direitos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo está baseada em pesquisa e análise documental e bibliográfica acerca das políticas afirmativas e os resultados promovidos por estas no período de 1995 até 2018, medidos pela relação entre o quantitativo de alunos matriculados e evadidos, assim como a relação entre alunos ingressantes e formados no referido período.

Na primeira fase de construção do método de investigação, foram reunidos dados quantitativos referentes ao período em estudo (1995 a 2018) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Em seguida, realizamos análises preliminares dos dados reunidos a fim de identificar os efeitos das políticas públicas afirmativas desenvolvidas e implementadas, ao longo do período da pesquisa, através dos indicadores de acesso, evasão e conclusão do curso, assim como compreender as diversas variáveis e contingências que podem contribuir para o sucesso ou fracasso das referidas políticas.

Tendo como referência os escritos de Certeau (2018), entendemos que os desafios apontados nessa pesquisa demandam a compreensão acerca das *praticasteorias*, nos diferentes *espaçostempos*, que influenciam o cotidiano dos indivíduos que são os reais *praticantespensantes* que integram os grupos desfavorecidos. Além de analisar “se” e “como” as políticas de democratização de acesso ao ensino superior efetivamente contribuíram para o acesso e permanência qualificada dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora o problema apresentado por estes grupos de graduandos, aparente ser da atualidade, já existem políticas públicas voltadas a não discriminação no país, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 onde as primeiras se caracterizavam, inicialmente, por medidas de cunho assistencialista contra a pobreza.

Essas políticas de ação afirmativa vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo, utilizando o poder de mando do Estado, e se configuram como políticas públicas voltadas para a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem social e de compleição física.

Apesar dos índices de evasão serem expressivos e muitos problemas ainda existirem para os estudantes, cabe destacar as conquistas realizadas pelas políticas públicas afirmativas que contribuíram para modificar o cenário das Instituições de Ensino Superior (IES), tais como as leis, políticas e ações que nos últimos anos contribuíram para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no território brasileiro, entre as quais destacamos no Quadro 1, a seguir, destacamos aquelas que consideramos mais significativas.

Quadro 1 - Recorte das políticas públicas educacionais com ações voltadas ao acesso ao Ensino Superior

Projeto/Programa	Base Legal	Finalidade
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei nº 13.005/2014 (BRASIL 2014)	Organizar e estruturar as dez diretrizes educacionais das Políticas Públicas (2014-2024).
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Decreto nº 6.094/2007. (BRASIL, 2007)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
PROUNI - Programa Universidade para Todos	Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005)	Conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior.

Projeto/Programa	Base Legal	Finalidade
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Decreto nº 6.096/ 2007 (BRASIL, 2007)	Ampliar o acesso e permanência na educação superior, através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas instituições federais.
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil	Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010)	Apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES).
FIES - Financiamento Estudantil	Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010 (MEC, 2010)	Financiar estudantes de cursos de graduação.
Lei de Cotas	Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012)	Reservar 50% das vagas por curso e turno nas instituições públicas a alunos oriundos do ensino público.
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006)	Ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008)	Instituições de ensino cujo objetivo é desenvolver e ofertar a educação técnica e profissional em todos os seus níveis de modalidade formando e qualificando cidadãos para atuar nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.
Ciência sem Fronteiras	Criado em 26 de julho de 2011 (BRASIL, 2011)	Programa de pesquisa para incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas de iniciação científica e incentivando projetos científicos em universidades de excelência em outros países

Fonte: criada pelos autores, com base em BRASIL (1996; 1998; 2005; 2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2012; 2014) e MEC (2010).

As políticas de democratização de acesso ao ensino superior concebidas no período entre 1995 e 2005, tinham como principal objetivo aspectos econômicos, valorizando parcerias público privadas. Não é à toa que observamos, no referido período, o maior crescimento no número de IES privadas e na quantidade de vagas disponíveis nestas IES. A Tabela 1, a seguir, traz o número de Instituições de Educação Superior no período entre 1995 e 2018.

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior – 1995 a 2018

Ano	Públicas	%	Privadas*	%	TOTAL
1995	210	23,49	684	76,51	894
2005	176	8,13	1.934	89,33	2.165
2015	295	12,48	2.069	87,52	2.364
2018	299	11,78	2.238	88,21	2.537

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 1995-2019).

Cabe destacar que o número de Instituições de Ensino Superior no Brasil quase triplicou no referido período e que o percentual de IES privadas passou de 76,51% em 1995 para 88,21% em 2018. Quanto ao número de matrículas na educação superior, percebe-se que cresceram tanto na rede pública quanto na privada, sendo que se observa um crescimento exponencial na rede privada (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de matrículas na educação superior – 1995 a 2018

Instituições de ensino superior					
Ano	Públicas	%	Privadas*	%	TOTAL
1995	700.540	39,81	1.059.163	60,19	1.759.703
2005	1.192.189	26,78	3.260.967	73,22	4.453.156
2015	1.952.145	24,32	6.075.152	75,68	8.027.297
2018	2.077.481	24,58	6.373.274	75,42	8.450.755

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 1995-2019).

A verdade é que as instituições privadas lançaram mão, nos últimos anos, de uma série de estratégias mercantilistas de promoção de vagas que acabaram por triplicar e duplicar o número de matrículas no intervalo entre décadas (de cerca de um milhão de matrículas para mais de três milhões e novamente para seis milhões, respectivamente, entre 1995, 2005 e 2018).

No entanto, é essencial apontar que as matrículas, isoladamente, servem apenas para aferir o acesso, e não indicam como se dá a permanência desses ingressantes. A efetiva democratização do ensino superior e o sucesso das políticas públicas de inclusão, deve ser medido pelo percentual de estudantes que concluem os cursos, pois a real democratização da educação precisa ser planejada tendo como cenário o alinhamento entre as políticas de ampliação de acesso ao ensino e outras direcionadas à permanência dos estudantes, contribuindo assim para a redução das

taxas de evasão. Afinal, não basta abrir as portas da universidade para os grupos desfavorecidos, é preciso garantir a continuidade e a conclusão de sua formação.

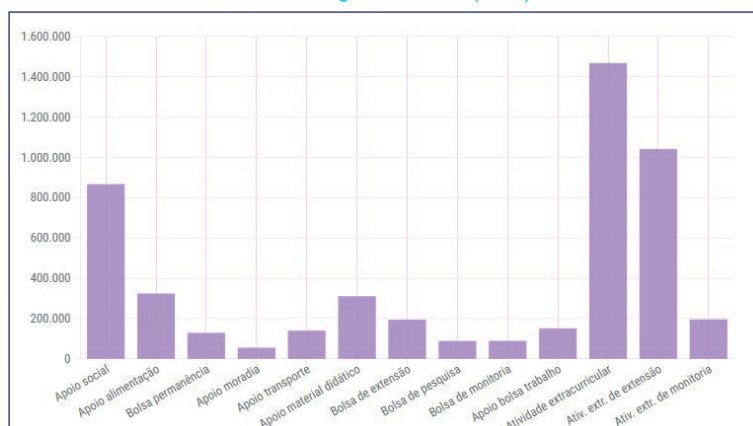
De acordo com a Constituição Federal de 1988, a permanência estudantil é um direito que consta no artigo 206 da referida Constituição. Contudo, para conceder um tratamento equitativo àqueles que sempre foram excluídos dos bancos universitários, é preciso conjugar políticas de acesso, permanência e ações afirmativas.

Ao analisar o cenário e os dados referentes às taxas de evasão nos últimos anos, é necessário observar o que nos aponta Flávia Piovesan (2008) ao destacar que as políticas públicas afirmativas têm como finalidade “construir um projeto democrático, assegurando a diversidade e a pluralidade social o que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade”.

Neste sentido, as políticas educacionais, assim como sua efetividade, devem ser concebidas e estruturadas não apenas como forma de democratizar o acesso, mas também como instrumento de permanência qualificada dos estudantes nos espaços acadêmicos a partir da tessitura de informações e observações das práticas cotidianas.

A Figura 1, a seguir, indica as principais políticas de permanência existentes e oferecidas por Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, cujo objetivo é contribuir e viabilizar a continuidade dos estudos universitários para os estudantes com financeiras e acadêmicas.

Figura 1 - Políticas de Permanência, incluindo tipos de auxílio e apoios oferecidos por instituições de ensino, segundo o MEC (2019)



Fonte: Censo da Educação Superior, 2019.

Apesar do lançamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 pelo Governo, um plano nacional para que universidades e institutos federais pudessem receber verbas federais para desenvolver programas institucionais de permanência, e das diversas políticas de permanência ofertadas pelas IES, segundo dados do Censo do Ensino Superior divulgados pelo MEC, percebemos que as taxas de evasão ainda são expressivas tanto na rede pública quanto na privada.

Por este motivo, se faz necessário um olhar constante para as políticas de acesso e permanência no ambiente acadêmico, além da busca contínua pelo desenvolvimento e implementação de ações que possam atenuar problemas como dificuldades financeiras, acadêmicas e de socialização, devendo-se ter em mente, sempre, que toda ação implementada deve ter como foco as particularidades das IES e de seus alunos.

No que tange aos problemas econômicos, um dos fatores relevantes para a evasão é a necessidade de conciliar trabalho com a vida acadêmica que impacta na falta de tempo para se dedicar aos estudos e em problemas de desempenho acadêmico, o que acaba por influenciar os níveis de motivação e as taxas de evasão.

Em relação aos desafios acadêmicos, a ausência de práticas pedagógicas que propiciem um maior acolhimento e condições mais equitativas de aprendizagem, além dos aspectos relacionados a escolha equivocada do curso, são os fatores que exercem maior influência na desistência dos alunos.

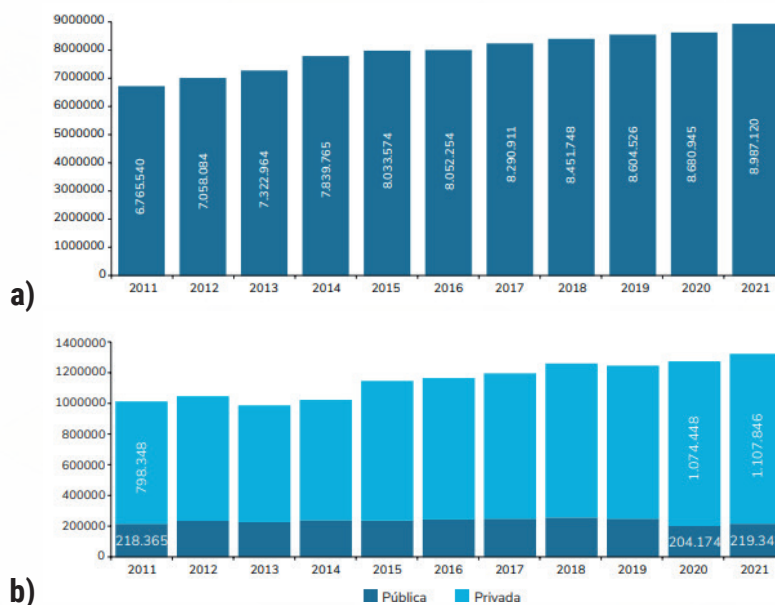
Cabe ainda considerar outras questões em relação às dificuldades acadêmicas, como a ausência de práticas pedagógicas que propiciem um maior acolhimento desses alunos, sobretudo daquelas que levem em consideração a customização inerente ao cotidiano das IES e as características de seus alunos, apoiando-os e ajudando-os a reduzir diferenças ou dificuldades acadêmicas com a oferta de programas de nivelamento e reforço, e que cooperem para maior equidade nas chances de sucesso ao longo da jornada acadêmica; a escolha do curso superior que nem sempre é feita a partir de preferências ou vocações, mas com base nos mais variados critérios, entre os quais podemos destacar: maior facilidade de acesso decorrente da baixa concorrência no processo de ingresso, carreiras que não demandam dedicação integral aos estudos ou de menor preconceito no mercado de trabalho, etc., questões essas que favorecem o aumento do sentimento de frustração e dos índices de evasão.

Igualmente importante para a permanência e sucesso dos estudantes, são as questões relacionadas às dificuldades de socialização, decorrentes de comportamentos preconceituosos e discriminatórios que refletem no desinteresse, desmotivação, e consequente desistência, implicando em maiores índices de evasão nas universidades. Essas questões talvez sejam as de abordagem mais complexa e delicada, pois demandam uma mudança cultural cujos resultados se observam apenas no médio e longo prazos.

Todas as questões discutidas acima acabam por explicar as razões que levam os índices de evasão nas IES serem tão expressivos enquanto as políticas afirmativas de apoio à permanência não forem capazes de provocar os efeitos necessários - permanência qualificada e conclusão do curso de graduação.

Nas Figuras 2a e 2b, a seguir, podemos verificar os dois indicadores para o cálculo da evasão, número de matrículas efetuidas e número de concluintes.

Figura 2 – Matrículas efetuidas (a) e número de concluintes (b) entre os anos 2011 e 2021, segundo o Censo da Educação Superior, 2021



Fonte: Censo da Educação Superior, 2021.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021 o percentual de evasão no período de 2011 a 2021 permaneceu na faixa alarmante de 85%, onde apenas cerca de 15% dos ingressantes são exitosos ao conseguirem superar os inúmeros

desafios que perpassam sua trajetória acadêmica e concluir o curso de graduação, ampliando suas chances de prosperarem social e financeiramente, assim como de conquistarem melhores condições de vida.

Não obstante esse cenário assustador referente às taxas de evasão ou desistência dos alunos nas IES, a pandemia do COVID e o processo de desmonte político vivenciados nos últimos anos no Brasil contribuíram para elevar ainda mais esses percentuais de evasão.

O elevado número de evadidos nas universidades públicas e privadas sinaliza a negligência do Estado e das IES. Acreditamos que a análise, avaliação e adequação das Políticas afirmativas às características e necessidades das IES e seus alunos, verificadas no cotidiano, poderão amenizar muitos destes problemas financeiros, acadêmicos e sociais que acabam por refletir na redução dos percentuais de evasão e no aumento dos percentuais de permanência e conclusão do curso por esses alunos.

Afinal, cabe ressaltar que a interpretação de uma política é a fase inicial do processo de implementação da mesma, pois são os atores do cotidiano que estão nas instituições de ensino aqueles que buscarão o sentido da política, seu significado e os benefícios desta para a comunidade acadêmica local. Trata-se de um processo de 'decodificação', que segundo Ball é ao mesmo tempo retrospectivo e prospectivo (BALL, 1993)". (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68 *apud* Mainardes, 2018).

Desta forma compreendemos que o governo e as instituições de ensino precisam envidar esforços para melhorar a comunicação e o alinhamento de necessidades entre os atores envolvidos (governo, discentes, docentes e comunidade), incluindo o estabelecimento e manutenção de uma gestão democrática para que políticas de ações afirmativas e de direitos humanos sejam de conhecimento de todos e possam alcançar resultados mais efetivos, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas para redução de gaps de formação e nivelamento acadêmico dos ingressantes, quanto a melhoria da infraestrutura dos campi universitários com a disponibilização de espaços para sala de estudos, refeitórios, centros de convivência diretórios acadêmicos, criação de sanitários com os quais a comunidade acadêmica possa identificar e programas de incentivo ao transporte solidário; além de ações de acolhimento nos ambientes acadêmicos que favoreçam a adaptação, integração e socialização dos estudantes.

Neste contexto, a implementação de planos e programas de ensino e pesquisa; customizando a aplicação das políticas e ações de acordo com o contexto e demandas locais, também contribuirão para o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação e o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais, conforme aponta Bourdieu, são concebidas na busca da solução de problemas e do atendimento de demandas, mas nem sempre aderentes ao interesse ou necessidades da sociedade (BOURDIEU, 2014 *apud* Mainardes, 2018).

Em um projeto mais consistente, não podem ficar de fora, para essa garantia de direito de acesso pleno à educação, a previsão de seminários científicos e de eventos de extensão universitária destinados à alavancagem da emancipação do aluno, mas também ao incentivo da profissão de pesquisadores, docentes e técnicos.

Cabe também destacar a importância da adoção de currículos *praticadispensados* que, segundo Oliveira, contemplam todo o conteúdo e conjunto de conhecimentos adequados às reais necessidades e demandas dos estudantes em cada IES, de forma customizada, propiciando melhores condições para os estudantes superarem desafios e dificuldades e potencializando suas oportunidades de êxito e sucesso.

No âmbito das atividades de ensino, consideramos necessária a articulação das políticas acadêmicas entre graduação e pós-graduação, bem como uma efetiva integração com a Pesquisa e a Extensão. Nesse sentido, Governo e Instituições de ensino precisam pensar políticas educacionais e práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão de alunos fragilizados seja por gaps acadêmicos (base educacional não consolidada ou devido aos gap temporais), por problemas financeiros e de infraestrutura, ou ainda por questões relacionadas à falta de acolhimento dos demais estudantes, que são fundamentais para que tenham maior segurança para participação, autoestima e autonomia, visando, em última instância, contribuir para a inserção destes na carreira em que pretendem atuar.

Menezes (2019) ressalta que é importante além da conclusão do curso com qualidade acadêmico-científica, que políticas afirmativas de permanência possibilitem um percurso exitoso aos estudantes, no sentido de contribuir para o seu

desenvolvimento pessoal, a partir do crescimento proporcionado pelas relações e experiências vividas no ambiente universitário.

É assumido que tanto o acesso, quanto a permanência qualificada somente se darão mediante essa garantia de direito a uma cidadania mais ampla na vida escolar cotidiana. Segundo pontua Pereira (2015), o foco no campo intelectual como um dos campos de produção cultural se deve às possibilidades que as formulações de Bourdieu trazem à compreensão dos discursos dos intelectuais, do lugar de onde falam, de suas formulações, escolhas e recusas.

Diante do exposto, concluímos que é fundamental realizar uma análise mais detalhada e, se possível, uma análise cruzada dos dados relativos a quantidade de ingressantes oriundos de políticas de democratização de acesso ao ensino superior, em determinado período amostral, com a identificação de quantos destes efetivamente concluíram o curso de graduação, quantos receberam auxílio de políticas afirmativas que possam ter contribuído para sua permanência qualificada e êxito no curso superior, quais foram essas políticas e como foram aplicadas, além dos percentuais referentes aos alunos que conseguiram ingressar na carreira escolhida por vocação.

Somente após realizar essas análises acerca da efetividade das políticas afirmativas é que será possível desenhar um programa mais consistente que contemple políticas educacionais e práticas pedagógicas, passíveis de adaptação às realidades e necessidades locais, que possam elevar as oportunidades e chances de sucesso acadêmico e profissional para os estudantes das classes desfavorecidas, cooperando para a redução das desigualdades sociais e para o surgimento de uma nação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e ações 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: 18/05/2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 329, de 11 de março de 2020**. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 05 maio 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medidaprovisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação**

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2017. PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília (DF): MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2012. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 29 agos. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2011. **Programa Ciência sem Fronteiras.** 26 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/confira-detalhes-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 09/06/2023

BRASIL, 2010. **Decreto Federal n.7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2017. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL, 2008. **Lei Nº 11.892/08 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.** Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2006. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 2005. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.** Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm>. Acesso em: 09/06/2023.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09/06/2023.

CALDAS, A.C.B.N., 2015. **Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos - os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos.** 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UERJ, 170 p. il.

CERTEAU, M. de., 1985. Teoria e métodos no estudo das práticas cotidianas. In M. I. Szmrecsanyi (Org.), **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (pp.3-17). São Paulo, SP: FAU/USP.

IBGE. **Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2020.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 18/05/2023

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora, gestão democráticas da educação pública na cidade de São Paulo.** 3ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

GUSSO, H. L. **Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior.** 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós -graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IGNACIO, Julia., 2022. **O que são ações afirmativas?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/acoes-afirmativas/>. Acesso em 24/05/2023.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 28/05/2023

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 28/05/2023

INEPDATA. **Educação Superior - Métricas ao longo dos anos**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso em 28/05/2023.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201.

MEC – Ministério da Educação, 2010. **Portaria Normativa MEC nº 1, de DE 22 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências**. Disponível em: http://sisfies-portal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n01_22012010.pdf. Acesso em: 09/06/2023.

OCDE [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020**, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

OLIVEIRA, I. B. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados.** Revista ecurrículum, v.8 n.2, p. 1-22, 2012.

OLIVEIRA, J. **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho.** El País, Madrid, Pandemia de Coronavírus, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 23 maio 2020.

PEREIRA, E., 2016. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira.** Revista Linhas, 16. 337-356. 10.5965/1984723816322015337.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Faculdade de Direito e Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr.2005

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior - Evasão.** 11a Edição. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/evasao/>. Acesso em 28/05/2023

TENENTE, L. **Sem Internet, merenda e lugar para estudar: Veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19.** G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-redepublica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] **COVID19 Educational disruption and response.** Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school**

closures. UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>. Acesso em: 24 maio 2020. UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises.

UNESCO. **COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes**, Issue note n. 1,2, 2020c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>. Acesso em: 24 maio 2020.

ZHU, X.; LIU, J. **Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions.** Postdigital Science and Education, [s. l.], Apr. 2020. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.017](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.017)

O PERDÃO NA ESFERA POLÍTICA

ANDRÊSA FERNANDA GOMES PEREIRA

Mestra em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, andresafernandagomes@gmail.com;

MÍRIAN CARLA LIMA CARVALHO

Mestra em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mirianclcarvalho@gmail.com; Nota.

RESUMO¹

O Brasil enfrentou, além da pandemia da covid-19, outro inimigo, uma crise política. Em um momento de tantas incertezas, a sociedade viu-se desamparada pelo governo do país. Passados mais de três anos, foi necessário seguir em frente, readaptar à volta do novo normal, mas como lidar com as feridas e perdas de uma época tão sofrida? Diante disso, a temática do perdão emerge nesse cenário. É possível perdoar aqueles que fecharam os olhos durante uma crise sanitária mundial? O presente artigo objetivou reunir as bases teóricas do perdão nessa esfera, a partir da obra dos autores Hannah Arendt, Paul Ricoeur e Donald Shriver e especificamente, relatar suas perspectivas teóricas, com o propósito de aproximar o leitor acerca do conhecimento científico sobre a temática nas perspectivas desses autores. Para tanto, foi adotado como metodologia a revisão narrativa da literatura, buscando realizar uma síntese conceitual das várias nuances acerca do perdão na esfera política. Nesse sentido, foram realizadas buscas de artigos, utilizando-se os seguintes descritores “política” e “perdão” assim como “*politics*” e “*forgiveness*” concretizada durante o primeiro semestre de 2021. Foi realizada uma análise bibliográfica que percorre obras publicadas desde 1958, de textos inéditos, gerando uma síntese conceitual das várias características do perdão na obra dos autores: Hannah Arendt (1958), Paul Ricoeur (2007) e Donald Shriver (1995). Diante do exposto, a temática do perdão, dispõe de muitas reflexões e torna-se atual quando se pensa em relações interpessoais e relações de indivíduos com uma sociedade. Os autores demonstraram possuir pensamentos e direções distintas acerca do perdão. Com isso, pode-se concluir que o perdão é uma chave para a resolução de conflitos que

1 Pollyana Veríssimo de Araújo e Antônio Osvaldo Panqueleque colaboraram com esse estudo.

possam vir a existir em ambientes educativos, a partir de estratégias de conciliação, que devem ser compreendidas não só pelos educadores, como também, está inserido no processo educativo.

Palavras-chave: Perdão. Política. Hannah Arendt. Paul Ricoeur. Donald Shriver.

INTRODUÇÃO

A ideia do perdão tem sido, ao longo dos séculos, diretamente associada às questões de teoria e prática religiosa. A influência do Cristianismo teve grande contribuição, tendo em vista a extensa propagação de sua prática difundida pelos ensinamentos de sua principal referência – Jesus de Nazaré. Partindo disso, falar ou pensar em perdão, enquanto virtude que fomenta o “esquecimento das ofensas”, não parecia adequado a uma sociedade que cada vez mais buscava modificações em suas práticas e em seu modo de pensar, tendo em vista que o discurso religioso respondeu por atentados contra a liberdade do pensar, culminando no avanço das ciências e da filosofia através de outras perspectivas.

O perdão pode ser considerado um tema contemporâneo, Santana (2012) ressaltou que havia trabalhos teóricos e empíricos sobre a temática em questão desde a década de 30. No entanto, Enright e o Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano (1991) ressaltam que as primeiras ideias de perdão se fundamentam a partir de uma perspectiva religiosa, mas o perdão é também associado à moralidade, uma virtude interpessoal, atrelada ao senso de justiça do ofendido.

Nesse contexto, mesmo considerando a relevância do perdão nas tradições religiosas que influenciam nossa sociedade, bem como o papel do perdão ao lidar com as situações de ressentimento que surgem no dia a dia, levou tempo para que surgissem estudos sistemáticos sobre o tema, especialmente no Brasil (SANTANA; LOPES, 2012). Desse modo, é a partir da primeira década de 2000 que surgem no Brasil a divulgação e o interesse de estudos que envolvem essa temática.

Apesar de já serem encontrados menções em artigos e livros a respeito do perdão desde então, é a partir de pesquisas que vêm sendo realizadas pelo professor Dr. Júlio Rique Neto, docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e seus colaboradores no grupo de pesquisa sobre desenvolvimento sociomoral e perdão, que se pode encontrar estudos mais estruturados e sistemáticos dedicados ao tema.

Em se tratando de definições propostas pelos estudiosos do tema, é importante mencionar que não existe ainda um consenso sobre o que é perdão (WORTHINGTON, 1998, 2004; ENRIGHT; NORTH, 1998; MCCULLOUGH et al., 2001), e alguns interpretam a falta de consenso como um dos problemas mais importantes do campo (ELDER, 1998; ENRIGHT; COYLE, 1998; ENRIGHT; FREEDMAN; RIQUE, 1998; ENRIGHT; GASSIN; WU, 1992).

Conforme Enright (1991) o perdão envolve os componentes afetivo, cognitivo e comportamental. Perdoar significa primeiro que a pessoa desiste da raiva, ressentimento, tristeza, ou evitação do outro; deixa de planejar a vingança.

Portanto, no campo do perdão sempre existirá um ofendido e um ofensor, um ofendido que precisa analisar os sentimentos que a ofensa recebida lhe provocou, assim como decidir qual atitude terá diante do ofensor; da mesma forma o ofensor, que cometeu a “infração”, poderá receber algum castigo dispensado na lei, a depender da intensidade do ato cometido, e que poderá ou não receber o perdão do ofendido (ENRIGHT, 1991; ANDREWS, 1999).

Hannah Arendt (1906-1975), Paul Ricoeur (1913-2005) e Donald Shriver (1927-2020), resgatam o sentido do perdão que outrora foi disseminado por uma cultura religiosa e, por vezes, desprovido de reflexão crítica e buscam uma concepção diferente, marcada por dimensões sociais e políticas, sendo assim pública. Nesse sentido, dentre todos os campos em que o perdão pode ser aplicado, esse estudo se ocupará em examinar o perdão na esfera política, que de forma mais ampla refere-se ao perdão de fatos que envolveram uma sociedade.

No decorrer da pandemia, foi possível observar a maior figura de autoridade do Brasil desdenhando de famílias enlutadas e sendo omissos com questões decisivas para o enfrentamento do Covid 19, com isso despertando sentimentos de rancor, raiva, ódio e ressentimento na população brasileira. Nesse contexto, o perdão é uma temática de grande relevância para a educação e o currículo escolar pós pandemia, pois poderá trabalhar a empatia e o respeito ao outro nos espaços educacionais.

Destaca-se ainda a importância da contribuição da psicologia científica referente às questões que pleiteiam o perdão na esfera política, visto que não existem ações individuais e coletivas a serem refletidas e inseridas na prática psicológica. Outrossim, essa ciência apresentou um progresso considerável na definição técnica da atitude de perdoar e de suas formas de mensuração, sendo possível encontrar atualmente diversas escalas que avaliam esse construto o que possibilita estudá-lo em seus aspectos desenvolvimental, social, de personalidade, além de suas interações com fatores relacionados à qualidade de vida e bem-estar (WADE, 1989; WHOQOL GROUP, 1995).

Dessa forma percebeu-se na literatura a ausência de um estudo que reúna as ideias dos principais teóricos do perdão na política que são Hannah Arendt, Paul Ricoeur e Donald Shriver. À face do exposto, esse trabalho tem por objetivo geral reunir as bases teóricas do perdão na política, buscando realizar uma síntese

conceitual das várias características do perdão na obra desses autores e especificamente relatar as perspectivas teóricas do perdão na política.

Além disso, destaca-se a pertinência de discutir a problemática em questão à luz da Psicologia Social tendo em vista que a mesma pode nos oferecer subsídios necessários para uma melhor compreensão do tema, proporcionando uma reflexão acerca do assunto abordado e contribuindo, de forma significativa, para obter novos conhecimentos, visando o surgimento de outras perspectivas que promovam a expansão dos estudos na área. Nesse sentido, será pensado nos novos caminhos a serem trilhados dentro da escola será discutida essa temática atrelada a resolução de conflitos e como isso pode ser benéfico no desenvolvimento de crianças e adolescentes preconizando por uma educação pautada na empatia e no respeito ao outro.

METODOLOGIA

Esse artigo é resultado de uma produção feita a partir de estudos na disciplina “A Psicologia social do perdão”, do programa de pós-graduação em psicologia social, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e lecionada pelo professor Dr. Júlio Rique.

Trata-se de uma revisão narrativa, sendo assim um estudo qualitativo que visa discutir o estado da arte de um determinado assunto, tendo em vista que esse método é fundamental para a aquisição e atualização do conhecimento sobre uma temática específica, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (ELIAS *et al.*, 2012).

Nesse sentido, foram realizadas buscas de artigos, utilizando-se os seguintes descritores “política” AND “perdão” assim como “*politics*” AND “*forgiveness*” concretizada durante o primeiro semestre de 2021. Foi realizada uma análise bibliográfica que percorre obras publicadas desde 1958, de textos inéditos, gerando uma síntese conceitual das várias características do perdão na obra dos autores: Hannah Arendt, Paul Ricoeur e Shriver. Diante disso, o tratamento de dados para analisar a produção científica identificada, considerou o caráter descritivo e uma análise crítica dos artigos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrar na perspectiva de cada autor a respeito do perdão na política, faz-se necessário que se compreenda a complexidade do perdão nessa esfera. As políticas do perdão podem ser entendidas como um conjunto de discursos e dispositivos políticos e institucionais que visam não apenas o reconhecimento dos atores políticos que sofreram direta ou indiretamente a violência do Estado, mas que apontam também para um dever de justiça, uma reparação, uma restituição material e uma reconciliação (LEGRANC, 2002).

Corroborando com isso, Resende (2010) afirma que resolver os problemas do passado e acabar com as injustiças históricas responsáveis ainda hoje por uma série de divisões sociais é um desafio político para as sociedades democráticas que têm buscado o caminho da reconciliação. A respeito da reconciliação a autora frisa que a mesma representa para muitos países hoje um vetor possível das transformações democráticas que se impõem e um dos motores de reformulação do contrato social. Seguindo essa tendência, Nova Zelândia, Canadá, Austrália e África do Sul adotaram políticas e programas de reconciliação, como a exemplo da comissão da verdade que será melhor explorada no decorrer do trabalho.

Vale ressaltar ainda a fala dessa mesma autora em relação aos pedidos de perdão, e a esse respeito ela destaca:

“Quanto aos pedidos de perdão, já que resolveram transformar em política um princípio judaico-cristão, é importante lembrar que perdão implica em arrependimento e que o verdadeiro arrependimento é aquele que faz com que as pessoas não voltem a cometer os erros do passado. Se os mesmos erros do passado ainda são cometidos, de que adiantou pedir perdão. Talvez tenha servido apenas para o alívio imediato de suas próprias culpas” (RESENDE, 2010, p.07).

Resende (2010) destaca ainda que é preciso traduzir depressa a sinceridade dos pedidos de perdão e as palavras generosas da reconciliação em atos, antes que seja tarde demais e que eles percam sua força, tendo em mente que a reconciliação aparece hoje como um movimento que estagnou no meio do caminho e se aqueles que ela pretende ‘reconciliar’ com a sociedade nacional permanecerem vulneráveis diante da lei, da justiça e da sua vida cotidiana, ela irá perpassar sendo aparente ou precária.

Diante disso, podemos compreender que as discussões que permeiam as políticas do perdão e a reconciliação ainda estão longe de se chegarem a um denominador comum, levando em consideração a diversidade de interpretações frente ao tema e a incerteza dos resultados de estudos acerca dessa política. A seguir será explanado a respeito do perdão na esfera política na visão dos referidos autores.

PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT SOBRE O PERDÃO

A pensadora Hannah Arendt (1906- 1975) apresentou o perdão, na sua dimensão política, sob o ponto de vista da responsabilidade para com o mundo, tendo na Tradição Política Grega o seu alicerce teórico (OLIVEIRA, 2018). Arendt buscava conduzir para o campo das manifestações políticas, termos e conceitos vindouros originalmente da teoria e prática religiosa. Desse modo, a filósofa aborda o perdão no seu sentido político fazendo conexões com a liberdade e a teia das relações em torno da condição humana da pluralidade.

Na perspectiva Arendtiana não é possível a compreensão acerca da política sem se apoiar na experiência da polis, pois remontar a ela se justifica pela sua condição de experiência ímpar na qual se revelava a essência e a esfera do domínio público. Nela a atividade política tinha o seu reconhecimento em alta; isto é, havia dignidade no âmbito desses espaços. Tal dignidade na política, apesar de ter sido perdida na Modernidade, foi e continuará a ser um tipo de fonte de luzes a serem lançadas sobre o presente (OLIVEIRA, 2018).

Para a compreensão do sentido político nessa perspectiva faz-se necessário permear pela relação entre política e liberdade e a respeito disso a pensadora afirma que: Quanto à relação entre liberdade e política, existe a razão adicional de que somente as comunidades políticas antigas foram fundadas com o propósito expresso de servir aos livres – aqueles que não eram escravos, sujeitos à coerção por outrem, nem trabalhadores sujeitados pelas necessidades da vida. Então a compreensão do político no sentido da polis, sua finalidade ou “*raison d’être*” seria estabelecer e manter em existência um espaço em que a liberdade, enquanto virtuosismo, pudesse aparecer.

Vale salientar ainda que, para Arendt o campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política (ARENDR, 1992, p.191), ou seja, a participação dos cidadãos na

manifestação da política só era possível através do estabelecimento de canais de liberdade.

Arendt (2007, p. 189) em sua obra "The Human Condition", traz a ideia da pluralidade humana, apresentando um duplo aspecto de igualdade e diferença, como condição primordial da ação e do discurso. Para a autora, essa "pluralidade é a paradoxal pluralidade de seres singulares", pois, na pluralidade, os seres humanos compreendem-se entre si e os seus ancestrais, identificando-se e reconhecendo-se entre iguais a conviver em uma comunidade. No entanto, nessa mesma pluralidade há distinções partilhadas com tudo o que vive, tornando-os seres únicos em sua singularidade. Essa distinção existente entre os seres humanos, mostra-se na ação e no discurso, pois, nas palavras de Arendt, "através deles, os homens podem distinguir-se, em vez de permanecerem apenas diferentes".

Dessa forma, se destacam duas características fundamentais da ação: a imprevisibilidade e a irreversibilidade. Sendo assim, a faculdade de perdoar é a solução para o problema da irreversibilidade, enquanto a faculdade de prometer e cumprir promessas seria a solução para o problema da imprevisibilidade. Partindo disso, Hannah ressalta a existência de uma relação entre tais faculdades, na qual a primeira é apresentada para "desfazer" aquilo que já foi feito, ou seja, os atos realizados no passado e a segunda servindo para criar, no futuro, "ilhas de segurança" que viabilizam a durabilidade e a continuidade das relações humanas.

Com isso, a autora nos revela que a inexistência do perdão "limitaria a capacidade de agir a um único ato do qual jamais haveria recuperação" (ARENDR, 2007, p. 249). E qual seria a consequência dessa limitação? Segundo a autora, congelar em posição de vítima, o que ocasionaria a perda do recurso para se iniciar um novo processo (MATE, 2013), desembocando na prisão dos sentimentos de vingança e revanchismo, em que se nega a condição humana e a possibilidade de um novo começo.

Para Hannah, o perdão é assinalado como um "remédio" capaz de solucionar o problema da irreversibilidade da ação. Ela compreende que, diante do fato da impossibilidade do homem em desfazer o que foi feito, restaria apenas o apego à faculdade de perdoar. Dessa maneira, o perdão é considerado uma faculdade que ao ser admitido possui a tarefa de tentar desfazer os atos do passado. E qual seria a implicação disso para uma vida pública e política? Certamente, em uma sociedade em que o sentimento de vingança social prevalece e ocupa o lugar da justiça social,

esse sentimento produz uma deterioração axiológica e, conseqüentemente, uma deterioração das teias de relações humanas.

O PERDÃO CONFORME PAUL RICOEUR

Paul Ricoeur (1913-2005), foi um dos grandes pensadores no campo da fenomenologia, hermenêutica e teologia e é considerado um dos grandes nomes da filosofia francesa contemporânea. Algumas de suas obras, sempre embasadas por uma visão teológica, a exemplo de "A memória, a história e o esquecimento (2007)" abordam um tema que é extremamente relevante em nossos dias atuais, o processo do perdão na política. Nas suas ideias o autor defendia um perdão difícil, visto que o perdão genuíno e verdadeiro seria um dom e só poderia ser dado por Jesus Cristo, já entre os homens não seria justo substituir a justiça pela graça, ao passo que perdoar significaria esquecer a impunidade, o que seria uma grande injustiça se percebida pelos olhos da lei e ainda mais, das vítimas.

Sabendo-se que a obra "A memória, a história e o esquecimento" de Paul Ricoeur (2014), é uma das mais discutidas e relacionadas ao perdão na política, se faz necessário uma explanação para melhor compreensão das suas ideias. Para o autor, a memória não seria apenas lembrar o que passou, mas fazer jus em relação a essa lembrança e ela pode ser subdividida em memória artificial que consiste em maneiras de aprender; e a memória natural que consiste em "impedimento, manipulação e obrigação", onde se encontra as cicatrizes, traumas, abusos de esquecimento e condições históricas dessas memórias.

Ainda nessa linha de raciocínio temos a história que se subdivide em história oficial que é a registrada com base em fontes políticas e a história real que é a vivenciada, sentida e contada pela população que esteve presente no acontecimento histórico e por fim o esquecimento ou esquecimento institucional que consiste em um perdão sem justiça, onde lembrar os males é proibido, a exemplo da lei da anistia. De acordo com o autor, esse esquecimento abusivo abre espaço para uma sensação de impunidade perante a população afetada, além disso, dá margem para a repetição de uma história não concluída, diluída pelo tempo, onde não houve justiça (RICOEUR, 2014).

O teórico alerta em suas obras o perigo da história oficial, pois esta pode ser revertida por ideais ideológicos, o que acomete uma sociedade a vulnerabilidade na repetição de grandes barbáries (DOURADO, 2017). O Brasil é um exemplo real e

atual deste terreno minado, em que é possível ouvir e presenciar discursos ideológicos de ódio, onde afirmam que o caso da ditadura civil militar nunca existiu no país.

Nesse sentido, Paul Ricoeur (2014) defende a ideia de um perdão difícil, pois acredita que esse seja algo individual, incondicional e não restrito, sendo assim o perdão não é antecedido por um pedido. Ressalta ainda que para que haja perdão é necessário que o verdadeiro culpado se responsabilize ou seja responsabilizado por seus atos infracionais.

Ricoeur (2014) expande o seu pensamento ao dividir o perdão em categorias de dimensões públicas e privadas, em que a esfera pública seria a culpabilidade política, coletiva, social e a esfera privada seria a culpabilidade moral, individual. Para o autor, a coletividade ou a sociedade não tem consciência moral, pois ao serem confrontados com antigas memórias, acabam recaindo em sentimentos de ódio, humilhação e impunidade (SOARES, 2016).

POSIÇÃO DE SHRIVER SOBRE O PERDÃO

Donald W. Shriver foi um dos impulsionadores das pesquisas do perdão no campo político, revolucionou os estudos sobre os direitos humanos. Para ele, a Justiça e o Perdão seriam como valores de consolidação do processo democrático. Segundo esse autor, o perdão frequentemente retratado como um ato interpessoal, envolvendo indivíduos que operam na esfera privada, algo que é em grande parte determinado por disposições pessoais e características específicas da situação. Na opinião do autor, os discursos de perdão infiltraram-se no domínio público e mais explicitamente, no domínio político, particularmente porque este termo se refere a cidadãos de antigas ditaduras agora em transição para a democracia (ANDREWS, 1999).

De acordo com o referido autor, o perdão político, é o resultado de um processo que ocorre entre um ofensor e um ofendido, que em diálogo tentam ir para além da ferida do passado. No entanto, por vezes, o termo perdão em política é usado no seu sentido mais limitado: só aqueles que sofreram podem perdoar, e só aqueles que cometeram um delito podem ser perdoados. Shriver (1995) defende que para que ocorra o perdão político, existem quatro elementos constitutivos: (1) o perdão começa com a memória sufocada com juízo moral, como um juízo preliminar de acordos entre duas ou mais partes de que tem algo do passado a ser perdoado; (2) o perdão requer o abandono da vingança; (3) deve haver empatia pela

humanidade do inimigo, esta condição cria a possibilidade no futuro de viver como seres humanos semelhantes; (4) o perdão visa a renovação de uma relação humana.

Para estabelecimento do perdão político, o Shriver (1998) defende a criação de um conjunto de fatos que, em conjunto constituem um passado partilhado entre o ofendido e o ofensor, o que estaria associado ao princípio da criação de programas e comissões da verdade e reconciliação.

A filosofia política da criação de programas e comissões de verdade e reconciliação (SHRIVER, 1998) defende o antigo dualismo entre justiça e perdão, procurando uma justiça que não seja apenas compatível com o perdão político e reconciliação, mas sim, indispensável para o efeito. Segundo o autor, os programas e comissões de verdade e reconciliação são criadas sobre o princípio da justiça reparadora, procurando estabelecer não só o que aconteceu, mas porque aconteceu. A justiça restaurativa, de acordo com o Shriver afirma a humanidade da vítima e do perpetrador, o agente através do qual as comunidades podem começar a reconstruir-se a si próprias.

A partir da perspectiva política do perdão de Shriver, a comissão da verdade é uma forma de estabelecer entre cidadãos e o país uma possível reconciliação, geralmente ocorre em período de transição política. Esse fato se deve porque no passado existiam atrocidades cometidas por políticos a uma parcela desse país. O objetivo dessa comissão é a apuração dos fatos sem julgamento e estabelecimento de pena. Assim, dependendo do contexto, cada país foi adotando a sua política de perdão e reconciliação.

As características de uma comissão da verdade são as seguintes: enfocam o passado; tentam traçar um quadro geral de certas infrações aos direitos humanos; têm existência temporária dentro de um período pré-definido; o grupo possui autoridade que lhes permite maior acesso às informações, maior segurança ou proteção para se aprofundar em questões delicadas (ANDREWS, 1999). Nesse sentido poderia se falar em uma reconciliação nacional, e é nesse momento que poderia se encaixar uma teoria do perdão e questionar-se quem seriam as pessoas que perdoariam quem no âmbito da política? São as pessoas ofendidas que perdoam seus ofensores no privado ou se perdoa uma sociedade pelo acontecimento público?

Seria possível o perdão dos políticos que comandam uma ditadura, como no caso Brasil durante a ditadura militar? Existe reparação para tantas mortes e tantas pessoas desaparecidas em nome do poder político de uma época? Nesse sentido a justiça deveria ser cumprida com igualdade e em consequência ser penalizado

todos os que comandaram ou cometeram atrocidades, tendo em vista que o perdão não significa omitir a culpa da ofensa e sim restaurar relações. Portanto, a maior forma de respeito aos ofendidos seria que a justiça se cumprisse não como forma de vingança, mas como forma de reparação pela infração cometida ao direito à vida e a liberdade.

No caso da Alemanha que Hitler tinha por objetivo político e institucional o genocídio dos Judeus e o fez em larga escala. Como haveria uma forma de realmente estabelecer a reconciliação quando os ofendidos não têm a oportunidade de se pronunciarem? Nesse sentido, a ofensa se amplia ao núcleo familiar ou religioso (judeus), pois as pessoas que eram próximas às vítimas dentro desses dois vínculos, o perderam quando o direito à vida foi retirado. Além disso, vale ressaltar que o perdão dentro da sociedade alemã não existiu o perdão entre as vítimas e os cidadãos da época que não se mobilizaram contra as ações irregulares do governo ditatorial (ANDREWS, 1999).

Da mesma forma, espera-se que a sociedade implemente ações que promovam a reflexão e o arrependimento das infrações cometidas anteriormente e que retratem o mal acometido, caso contrário como afirma Resende (2010), "Se os mesmos erros do passado ainda são cometidos, de que adiantou pedir perdão. Talvez tenha servido apenas para o alívio imediato de suas próprias culpas, pois, mesmo que o perdão seja dado pelo ofendido, para que uma sociedade seja perdoada é preciso provas de que existe arrependimento das injúrias cometidas, sendo também necessário que haja sanção penal aos verdadeiros culpados, nos casos em que houve atentados contra a vida.

Salienta-se que no Canadá as atrocidades cometidas aos povos indígenas, através de milhares de crianças indígenas sendo retiradas de suas famílias, foram retratadas com ações concretas para que possam reparar o mal cometido. Nesse sentido, no ano de 1998 o governo criou a Fundação de Cura para gerar fundos destinados a auxiliar no tratamento e cura dos envolvidos nos abusos (RESENDE, 2010).

Ações como essa do Canadá precisam ser refletidas em outros países que realizaram a comissão da verdade, para que os fatos analisados sejam a fonte que embasa ações futuras de reparação do mal cometido no passado. E dessa forma o perdão que parte do ofendido também terá a sua reparação na reconstrução de novas memórias estabelecidas no psicológico de cada pessoa envolvida.

Cita-se por exemplo o Brasil, que embora tenha concluído a comissão da verdade através da reconstrução dos fatos da ditadura militar, a partir da Lei 9.140, de

04 de dezembro de 1995 que se estabeleceu a reparação moral das pessoas mortas com a ditadura e indenização financeira aos seus familiares (ROTTA, 2008). Dessa forma, o perdão na política deve incluir essa reparação aos ofendidos através de ações legais. Nesse âmbito a psicologia contribui com estudos na área e com a mediação para concretizar as ações entre ofendidos e ofensores.

PERDÃO NAS ESCOLAS

Atualmente, uma das maiores preocupações e desafios do sistema educacional brasileiro relaciona-se ao bem estar mental dos estudantes pós pandemia. Nos últimos meses, foi possível ler e escutar notícias sobre surtos e crises de ansiedade em diversos estudantes nos mais diversos âmbitos educacionais (KOHLS *et al.*, 2021; FRUEHWIRTH; BISWAS; PERREIRA, 2021).

Nesse sentido, entende-se a escola como sendo um espaço de promoção do convívio social, da aprendizagem, da preparação do ser humano para a vida e do respeito à diversidade, e junto a isso o currículo escolar deve relacionar temáticas que desenvolvam os conhecimentos acerca dos direitos, deveres e bem estar de cada cidadão (CUSTÓDIO, 2016).

Em consonância com o desenvolvimento temático deste trabalho, ressalta-se a importância pedagógica para um planejamento curricular que proponha a prática de assuntos voltados à cultura do perdão relacionado à tolerância, ao respeito, à resolução de conflitos, à empatia e ao respeito com o outro para que assim seja possível desenvolver plenamente crianças e jovens marcados por um período de adoecimento mental (CUSTÓDIO, 2016).

Promover esses valores de empatia e perdão pode ser uma forma das escolas promoverem relacionamentos interpessoais entre os estudantes e que permitem um ambiente saudável ao seu desenvolvimento social, além de dirimir possíveis conflitos escolares.

Nesse sentido esse trabalho tende a contribuir com os processos de perdão interpessoal, na qual reflete questões mundiais que também podem ser enfrentadas no âmbito escolar, o que implica em possíveis estratégias de enfrentamento, pensando no perdão como ponto de partida para vivenciar relacionamentos interpessoais equilibrados e em consequência uma saúde mental pessoal equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a temática do perdão, dispõe de muitas reflexões e torna-se atual quando se pensa em relações interpessoais e relações de indivíduos com uma sociedade. Quando se trata dessa temática no campo da política considera-se que o perdão tem a função de tentar harmonizar uma sociedade no tempo presente, a fim de permitir uma coexistência pacífica, visando a construção de um futuro diferente daquelas situações que envolveram ofensas cometidas no passado.

Com isso, ao pensar nessas relações de perdão, fala-se em ofendidos e ofensores, o que requer uma necessária e tão importante reflexão, assim como a liberdade de ação dentre as pessoas para que o perdão seja dado no momento adequado e de forma livre. Também no contexto educativo pode se pensar o perdão no processo de reconciliação e resolução de conflitos, buscando a instauração de valores.

Nesse sentido, o perdão não implica que se restaure relações entre indivíduos, assim como não impede que a justiça seja cumprida, principalmente em infrações bárbaras, mas sim que os sentimentos negativos sejam amenizados e não se transformem em ações de vingança.

Desse modo, vale salientar que a comissão da verdade sendo um dos programas de reconciliação é um meio para a promoção dos fatos e isso favorece uma reflexão seja para a concretização de um perdão entre indivíduos ou entre sociedade e indivíduos, buscando restaurar as relações para assim favorecer através da política um bem coletivo.

Diante disso, os autores Arendt, Ricoeur e Shriver possuem pensamentos diferentes sobre o perdão: para a primeira existe no perdão o drama da irreversibilidade da ação, nesse caso o perdão pode ser ponto favorável, já que faculdade de perdoar seria a solução para o problema da irreversibilidade da ação, com o poder de desfazer aquilo que já foi feito ou seja os atos do passado promovendo a manutenção e a continuidade da teia das relações humanas; já para o segundo autor o perdão é uma tarefa difícil, pois ele é genuíno e cuja fonte deve ser gerado pela graça divina, nesse sentido para ele o perdão está entrelaçado com a justiça, e caso haja justiça e o culpado seja condenado pagando assim por seus crimes, possa ser que o perdão exista; por fim o terceiro diz que é algo interpessoal e democrático, atrelado a análise de fatos de um passado ditatorial numa determinada sociedade e na consequente construção de um futuro sob a perspectiva da comissão da verdade.

Pode-se compreender assim, que os três autores explorados nesta pesquisa apresentaram visões bem distintas a respeito do perdão na esfera política e, portanto, pública. Com isso ressaltam a importância e a pertinência de mais estudos na área a fim de descobrir novas perspectivas e novos embasamentos que forneçam mais informações precisas sobre a temática abordada. Sugere-se também estudos de campo que explorem o perdão na política a partir da percepção do perdão dos ofendidos e ofensores dos sistemas ditatoriais do passado assim como sobre as comissões da verdade realizadas nesses países e a influência na sua concepção de perdão.

Por fim, ressalta-se a grande contribuição da disciplina 'A psicologia social do perdão' ministrada pelo professor Dr. Júlio Rique no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, marco histórico nos estudos sobre o perdão, visto que foi a primeira disciplina no Brasil a tratar de tal tema, o que proporcionou oportunidades de discussão e ampliação dos estudos.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, M. Dizer a verdade, justiça e perdão: um estudo da Comissão da Verdade da Alemanha Oriental. **Jornal internacional de política, cultura e sociedade**, v. 13, n. 1, 1999.

ARENDT, H. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, p. 237, 1958.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, p. 191, 1992.

BRASIL. **Lei 12528**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 15/05/2021.

CUERVAS, V. E.; ROJAS, M. L.O.; BAEZA, P. R. **Comisiones da verdade: Un camino incierto?** 1993. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/mundo/textos/cuevas_cv_camino_cierto_paises.pdf. Acesso em: 15/05/2021.

CUSTÓDIO, E. S. Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. **Protestantismo em Revista**, v. 40, p. 29-38, 2016.

DOURADO, M. F. O. Memória e esquecimento em Paul Ricoeur: a ideologia política camuflada na anistia. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 8, n.16, p.1-11, 2017.

ELDER, J. W. Expanding our options: The challenge of forgiveness. In R. D. Enright & J. North (Eds.), **Exploring forgiveness**, p. 150-161. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

ELIAS, C. S. R.; SILVA, L. A.; MARTINS, M. T. S. L.; RAMOS, N. A. P. R.; SOUZA, M. G. G.; HIPÓLITO, R. L. **Quando chega o fim? Uma revisão narrativa**. 2012.

ENRIGHT, R. D.; GASSIN, E. A.; WU, C. Forgiveness: A developmental view. **Journal of Moral Education**, n. 21, p.99-114, 1992.

ENRIGHT, R. D.; NORTH, J. (Eds.). **Exploring forgiveness**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

ENRIGHT, R. D.; COYLE, C. T. Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. In E. L. Worthington (Ed.), **Dimensions of forgiveness: psychological research and theological perspectives**. Radnor, PA: Templeton Foundation Press, 1998.

ENRIGHT, R. D.; FREEDMAN, S.; RIQUE, J. The psychology of interpersonal forgiveness. In Enright, R. D. & North, J. (Ed.), **Exploring forgiveness**. Madison: University of Wisconsin Press, p. 46-62, 1998.

FRUEHWIRTH, J. C.; BISWAS, S.; PERREIRA, K. M. The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. **PloS one**, v. 16, n. 3, p. e0247999, 2021.

KOHLIS, E. et al. Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. **Frontiers in psychiatry**, v. 12, p. 643957, 2021.

LEGRANC, S. **Les politiques du Pardon**. Universitaires de France, 2010.

LISBOA, M. V. **Moral e Justiça nas transições políticas**. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/viewFile/22558/16363>. Acesso em: 15/05/2021.

MCCULLOUGH, M. E.; PARGAMENT, K. I.; THORESEN, C. E. The psychology of forgiveness: History, conceptual issues and overview. In M. E. McCullough, K. I. Pargament C. E. Thoresen (Eds.), **Forgiveness: Theory, research, and practice**. New York: Guilford Press, p. 1-14, 2001.

NÚCLEO DE PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA POLÍTICA. **A comissão da verdade no Brasil: Por que? O que é? O que temos de fazer?** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/cartilha_nucleo_memoria_comissao_da_verdade.pdf. Acesso em: 15/05/2021.

OLIVEIRA, J. L. de. O sentido político do perdão na perspectiva de Hannah Arendt. **Pensando – Revista de Filosofia**, v. 9, n. 17, 2018.

RESENDE, A. C. Z. de. **As políticas do perdão e a reconciliação na Austrália e no Canadá**. Universidade de Brasília, 2010.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François & cols. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014.

ROTA V. Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 193-200, 2008. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/41913>. Acesso em 29/03/2022.

SANTANA, R. G.; LOPES, R. F. F. Aspectos Conceituais do Perdão no Campo da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 618-631, 2012.

SHIVER, D. *An Ethic for Enemies: Forgiveness in Politics*. **Oxford University Press**, 1995.

SHRIVER, D. **Where is the Justice in Forgiveness? A Focus on the Political Dimensions**. Unpublished paper presented at Biggar, 1998.

SOARES, V. D. M. Entre Ricœur e Derrida: o perdão difícil e o perdão Im-Possível. **Pensando-Revista de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 264-284, 2016.

WADE, S. H. The development of a scale to measure forgiveness. Unpublished doctoral dissertation. **Fuller Graduate School of Psychology**, Pasadena, CA, 1989.

WHOQOL GROUP. The World Health Organization Quality of Life. Assessment (WHOQOL): Position paper from World Health Organization. **Social Science and Medicine** v. 41, p. 1403-1409, 1995.

WORTHINGTON E. L. Jr. The pyramidal model of forgiveness: Some interdisciplinary speculations about unforgiveness and the promotion of forgiveness. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), **Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives** (pp. 107-138). Radnor, PA: **Templeton Foundation Press**, p. 107-138, 1998.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.018](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.018)

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA QUANTO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UFRN

NINODJA THAYSI BARBALHO DA SILVA SOUZA

Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, ninodjabarbalho@gmail.com;

MARIA APARECIDA DIAS

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cidaufrn@gmail.com.

RESUMO

Este resumo trata de apresentar a análise e a síntese dos dados que fazem parte da nossa pesquisa de dissertação de mestrado intitulada de Percepções de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto aos Processos de Inclusão: acesso e permanência na UFRN. Tal pesquisa foi realizada com graduandos com TEA da UFRN, tendo como principais objetivos: identificar as percepções dos estudantes com TEA no que se refere ao acesso e a permanência no âmbito acadêmico e caracterizar dimensões de acessibilidade no ambiente universitário e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão de estudantes com TEA. Na primeira etapa da pesquisa, foram enviados questionários on-line para 34 discentes cadastrados na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da referida universidade, onde obtivemos 09 respostas. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 04 estudantes. Os nove estudantes que participaram da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 19 e 33 anos e estão matriculados nos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Letras – Língua Portuguesa; Tecnologia da Informação, Engenharia Elétrica, Comunicação Social – Audiovisual, Medicina e Biblioteconomia. O viés investigativo deste trabalho tem como eixo norteador a pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase nas abordagens exploratória e descritiva, sob a perspectiva da análise do conteúdo, de acordo com os pressupostos teóricos de Bardin (1977). Tal estudo também recebe as contribuições

teóricas de Castro e Almeida (2014), Gama e Brandão (2020), Oliveira e Abreu (2019), Mantoan (2003), Sales e Viana (2020) e Brasil (2015). Vale salientar que os nomes utilizados para identificar os estudantes são fictícios, como forma de preservar sua identidade. A seguir, serão apresentados dados quantitativos e qualitativos, bem como sua análise, considerando-se as respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa através dos questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior, TEA e Inclusão, TEA e permanência na universidade.

INTRODUÇÃO

1. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM TEA DA UFRN QUANTO AO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E O PAPEL DO PROFESSOR.

A relação entre estudantes com transtorno do espectro autista e o ambiente universitário é algo que necessita ser bastante melhorado em diferentes aspectos, especificamente em se tratando das universidades públicas brasileiras. Isso se evidencia nos muitos relatos dos estudantes e na literatura existente que aborda a respeito do autismo na universidade. Há necessidades de adequações no ambiente físico, no trabalho pedagógico e nas metodologias utilizadas pelos docentes, na relação entre professores e estudantes, pois, muitos docentes ainda não sabem lidar com os diferentes perfis cognitivos e sensoriais dos discentes com TEA. Tais dificuldades também perpassam pelo ambiente acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Constatamos esse fato através das respostas dos questionários aplicados e também nas falas das estudantes que aceitaram participar das entrevistas referentes à pesquisa de dissertação de mestrado intitulada de: Percepções de Estudantes com Transtorno do Transtorno do Espectro Autista quanto aos Processos de Inclusão: acesso e permanência na UFRN. Tal pesquisa foi realizada com graduandos com TEA da UFRN, tendo como principais objetivos analisar as percepções dos referidos estudantes quanto aos processos de inclusão e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem na universidade, a maioria dos estudantes considera que, apesar de apresentar um ensino de qualidade e bons professores, o ambiente acadêmico da UFRN necessita ser mais acolhedor para os estudantes que apresentam a condição do transtorno do espectro autista.

Jasmim, 24 anos, estudante de Medicina, afirma que: *“ainda existe muito a melhorar principalmente no quesito de inclusão”*, referindo-se ao processo de ensino na UFRN, tendo em vista que na maioria das vezes, se sente mais acolhida pelos colegas de turma – quando necessita de algum apoio quanto ao conteúdo ministrado – do que por alguns professores.

Por conseguinte, Margarida, 33 anos, estudante de Biblioteconomia, atribui pontuação 8 ao processo de ensino e justifica:

poderia ser muito melhor se tivesse uma estrutura boa com computadores funcionando, ar condicionado funcionando, oferta maior de disciplinas optativas, oferta maior de professores, professores mais qualificados, bons laboratórios em todos os setores, opções maiores de alimentação dentro do campus com alimentos mais saudáveis e que supram as necessidades de pessoas com restrições alimentares, espaço confortável e silencioso para os estudantes ficarem estudando e com os seus pertences à disposição durante intervalos maiores de tempo em que precisem ficar no campus.

A despeito do que a aluna menciona, e das sugestões por ela apresentadas, acreditamos que a adequação dos espaços físicos nas instituições de ensino superior, especificamente na UFRN, em consonância com as necessidades pedagógicas dos discentes, dentre os quais, os discentes com TEA, é imprescindível, considerando-se suas especificidades, dentre as quais, dificuldades sensoriais, por exemplo, as quais acabam também interferindo no processo de aprendizagem. Levar em consideração essas características, e fazer as adequações necessárias nos espaços acadêmicos é contribuir para a perspectiva de uma universidade mais acessível e inclusiva.

“Dessa forma, ao tratar da importância de uma universidade acessível para pessoas com autismo, faz-se necessário ressaltar a necessidade de se pensar na adequação de todos os espaços físicos frequentados por esses discentes na instituição”. (OLIVEIRA E ABREU, 2019, p. 77)

Genericamente, os estudantes que participaram da pesquisa mencionaram que os principais entraves que enfrentam na universidade estão relacionados ao perfil de alguns professores, aos processos metodológicos por eles utilizados, remetendo-se, pois, às barreiras atitudinais e também às barreiras na comunicação e informação.

Os discentes com TEA acrescentaram ainda que, grande parte dos docentes não compreendem as suas especificidades enquanto estudantes neurodivergentes e que não utilizam adequações metodológicas voltadas para as necessidades dos educandos que se encontram nessa condição. Orquídea, 21 anos, estudante do 1º período de Medicina, comenta nesse sentido que: **“Os professores em grande parte se recusam a aceitar adaptações de linguagem e metodologia de ensino que desviem do que já aplicam a alunos neurotípicos”**.

Por sua vez, Melissa, de 23 anos, estudante do 2º período de Tecnologia da Informação, comenta:

É importante mudar esse entendimento que alguns professores têm de que o aluno é que tem um problema e o aluno que se vire, sabe? Como se fosse culpa da pessoa ela ter uma dificuldade, ou enfim... Então, eu acho que é muito nesse sentido. Assim: os professores precisam entender que o nosso cérebro funciona de uma forma diferente, então, não dá pra colocar uma prova igual pra todo mundo e achar que vai ter, né? Um resultado positivo pra todo mundo, né? Adotar maneiras diferentes de avaliação, né? Não ser só uma prova superimportante com uma nota chave pra todo semestre, né? Coisas assim, coisas simples que podem ser feitas também e que vão melhorar muito o ensino pra todo mundo. Seria um crescimento para o professor também, mudar um pouco a forma de ensinar, né?

Os comentários trazidos pelas estudantes no que diz respeito à postura dos docentes na universidade, nos remetem a refletirmos acerca de como os processos de ensino e de avaliação da aprendizagem têm se consolidado no âmbito acadêmico, onde se percebe que as subjetividades dos alunos deixam muitas vezes de ser consideradas, em detrimento dos processos intelectuais e conceituais priorizados.

No modelo predominante de Educação Superior, os aspectos subjetivos e sociais dos alunos são poucos ou quase não considerados, à medida que são supervalorizados os aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem. (BEYER, 2005, PIECZKOWSKI, 2016 apud SALES E VIANA, 2020, p. 148)

Quanto a estudante sugere que os professores precisam entender que o cérebro da pessoa com TEA funciona de forma diferente e que o professor não deveria realizar apenas um único modelo de prova para toda a turma, mas sim, vários modelos, adotando maneiras diferentes de avaliação, refletimos sobre a importância de os docentes perceberem os estudantes em suas múltiplas necessidades educacionais. Isso significa compreender as subjetividades dos discentes, tendo em vista que cada sujeito é, pois, singular, dentro da diversidade; possui necessidades cognitivas diferentes e modos de aprender também diferentes. Se um modelo de avaliação não garante a aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário que o docente planeje outros modelos de avaliação que lhes garanta que tal aprendizagem aconteça. E isso vale para todos os estudantes, com e sem autismo. Como enfatizou a estudante Melissa, tais medidas melhoram o ensino de todos. Neste sentido, concordamos com Sales e Viana (2020) que: “Está na avaliação formativa a âncora para a construção de um processo de averiguação e compreensão na perspectiva inclusiva”.

Todavia, é preciso que o professor universitário esteja disposto a estabelecer essa mudança de concepções e que realmente busque novas estratégias metodológicas que proporcionem uma verdadeira aprendizagem. Para tanto, o professor deve partir das próprias subjetividades, das dificuldades que vem encontrando em sua prática pedagógica no que diz respeito aos processos pedagógicos inclusivos, bem como das necessidades educacionais dos alunos. Essa é a reflexão necessária a qual se constitui em buscar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, tendo em vista que contempla as necessidades e as aprendizagens de todos os estudantes. Essa nova forma de produzir conhecimento e de avaliar a sua turma, implicará em novas formas de ensinar e de aprender, tornando esse processo mais significativo, tanto para quem ensina, como para quem aprende.

A ação docente no âmbito da educação inclusiva evoca, no professor universitário, o espírito do não saber e da imprevisibilidade, que forja sua subjetividade docente. Essa “nova” subjetividade implicará uma forma diferente de ser professor por meio de suas práticas pedagógicas e avaliativas. (PIECZKOWSKI, 2016 apud SALES E VIANA, 2020, p. 147)

1.1. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES QUANTO AO PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

No que diz respeito ao próprio processo de aprendizagem, ao fazerem a classificação deste, atribuindo uma pontuação que variou de 1 a 10, alguns estudantes com TEA comentaram que tiveram, e ainda apresentam dificuldades, as quais eles detalham a seguir. Outros disseram ter facilidade nesse processo. Hortênsia, 22 anos, estudante de Ciências Biológicas, classifica seu processo de aprendizagem na universidade com a nota 8, pois diz que tem certas dificuldades para acompanhá-lo.

Orquídea, 25 anos, estudante de Medicina, atribui pontuação 4 ao seu processo de aprendizagem e acrescenta: *“Por conta própria, consigo aprender algumas coisas importantes e estou conseguindo manter meu rendimento na média, mas sinto que poderia aprender de uma forma menos exaustiva”*.

Gérbera, por sua vez, atribuiu a pontuação 9 ao seu processo de aprendizagem e acrescentou:

“Experiências novas. Cresci muito. Não tinha ninguém da família pra saber como funciona uma universidade. Então foi um universo de ensino que acho que foi proveitoso”.

Durante a entrevista presencial, ela detalhou mais sobre essa perspectiva, nos explicando que não havia ninguém da família que estivesse fazendo faculdade e lhe explicasse como esse processo funcionava. Mas, ao iniciar o curso de Letras, viu que aos poucos estava conseguindo desempenhar com êxito seu processo de aprendizagem e que hoje, já quase concluindo o curso, consegue perceber que aprendeu bastante em diferentes aspectos, tanto em relação aos conteúdos e disciplinas, como em relação à própria vivência enquanto estudante universitária e as experiências imbricadas nesse processo.

Melissa, por conseguinte, atribui ao próprio processo de aprendizagem na Universidade a pontuação 7 e justifica:

“Não tenho dificuldade em aprender, mas os meus estudos têm sido prejudicados pela minha saúde mental e física. Eu sofro de tonturas crônicas desde 2019 e minha tontura tem forte associação com a ansiedade, que foi avaliada como grave em 2021. Por isso, pode ser que eu aprenda, mas a ansiedade e a tontura têm me feito esquecer ou pensar que não sei dos assuntos. Porém, continuo tentando aprender mais e me desenvolver”.

Neste sentido, percebe-se que muitas comorbidades, as quais comumente estão presentes nas pessoas com autismo, acabam interferindo diretamente no processo de aprendizagem, como aconteceu com a estudante Melissa, diante do que ela relata. Daí a importância de esses estudantes terem também o apoio psicológico no âmbito das IES.

Margarida, por sua vez, classifica com pontuação 8 seu processo de aprendizagem e explica ainda que o ambiente da universidade acaba interferindo diretamente nesse processo. Segundo ela:

“o ambiente muitas vezes atrapalha o aprendizado, quando não tem ventilação ou ar condicionado, quando as luzes são muito fortes, quando os colegas de classe falam muito alto todos ao mesmo tempo, quando precisa ficar aguardando as aulas nos corredores num ambiente muito quente, barulhento e com bancos desconfortáveis e insuficientes, quando um aluno com autismo passa por tudo isso antes de uma aula não rende porque passa o tempo da aula justamente se regular, passar a ansiedade, o desconforto e estresse.

Em relação ao que Margarida relata, percebe-se que os fatores ambientais e suas respectivas condições interferem direta e negativamente no seu processo de aprendizagem. Fatores externos como: calor, luzes fortes, barulhos acabam gerando uma sobrecarga sensorial e, conseqüentemente, desencadeando fatores

como: ansiedade, desconforto e estresse em estudantes com autismo, como a própria aluna mencionou.

No que diz respeito ao processamento sensorial, Cardoso e Blanco (2018, p. 110), explicam que este “é compreendido como uma função neurofisiológica responsável por registrar, organizar e interpretar as informações sensoriais captadas pelos sistemas sensoriais”. Desta forma, os sistemas sensoriais captam, registram e interpretam informações em relação aos fatores ambientais, os quais podem gerar algum desconforto ou desorganização. Tais fatores ambientais também podem incomodar pessoas neurotípicas, todavia, em muitos casos, em pessoas com TEA isso ocorre de forma mais intensa, pois o cérebro da pessoa com TEA funciona de maneira diferente. A intensidade com que essas sensações ocorrem e a maneira como são captadas pelos sistemas sensoriais varia de indivíduo para indivíduo.

Cardoso e Blanco (2018, p. 121) explicam que:

As características apresentadas pelo aluno com TEA, em especial os déficits na regulação dos inúmeros estímulos sensoriais que experienciam no ambiente escolar, implicam na necessidade de se repensar estratégias que permitam e apoiem o acesso desse aluno ao processo de aprendizagem, evidenciando a importância da utilização de estratégias sensoriais no cotidiano escolar do aluno com TEA.

Neste caso, quando essas necessidades emergem no ambiente universitário, é importante que as estratégias sensoriais utilizadas estejam em consonância com a necessidade de cada estudante, isto é, sejam estratégias individualizadas, se for o caso. Deste modo, cada situação deverá ser observada atentamente pelo professor, e em comum acordo com a turma, a estratégia deverá contribuir para que o estudante com TEA volte a se organizar sensorialmente. Atitudes simples podem fazer uma grande diferença para o bem-estar desses estudantes. E algo que merece uma reflexão é o fato de que muitas vezes, aquilo que não parece incomodar a maioria dos estudantes na sala de aula ou em outro espaço pertencente ao ambiente acadêmico, pode ser motivo de incômodo para um estudante com TEA gerando para ele uma sobrecarga sensorial que pode desencadear outros fatores.

Daí a necessidade de todo o espaço universitário oferecer condições ambientais favoráveis e adequações necessárias que possam minimizar esse desconforto, tornando o ambiente acadêmico um lugar mais confortável para todos os estudantes. É também primordial a universidade possa identificar a cada ano letivo o perfil sensorial de cada estudante, com vistas a melhor compreendê-lo e

buscar mecanismos para minimizar as dificuldades provenientes dessas questões peculiares.

1.2. O QUE PENSAM OS ESTUDANTES QUANTO AO PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

No que diz respeito ao processo de inclusão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e como este vem ocorrendo, a maioria dos estudantes afirma que precisa melhorar bastante em diferentes aspectos. A estudante Hortênsia, de 22 anos, que cursa Ciências Biológicas, comenta:

Ainda não acho a universidade um local muito acolhedor para alunos autistas. Não existem locais de apoio, pouca informação para os professores, além de ter uma logística dentro do campus ruim, como os 3Circulares para a locomoção.

Em se tratando das interações sociais estabelecidas, os alunos ressaltaram que os colegas de turma costumam ser atenciosos e ajudam no que for necessário. A despeito dessa questão da inclusão na UFRN, a estudante Orquídea, de 25 anos, atribui pontuação 3 no questionário aplicado e justifica: ***“Os alunos são muito inclusivos e acolhedores em relação às minhas necessidades educacionais, mas não sinto o mesmo vindo dos professores”.***

Melissa, 23 anos argumenta:

“O processo inclusivo é longo e a sua implementação é urgente. No geral, as pessoas demoram para entender a necessidade de mudanças expressivas no ensino, principalmente professores. A UFRN tem feito seus esforços em suas secretarias e comissões de inclusão e acessibilidade, mas se quem ensina não estiver aberto a mudanças, a inclusão permanecerá muito longe de ser realidade.

Jasmim atribui nota 6 ao processo de inclusão na UFRN e comenta: ***“Muito fraco! Mal consigo ver”.*** Acrescenta: ***“Eu vou mentir a você não, vou lhe ser sincera! Eu me sinto mais acolhida pelos meus colegas de turma do que pela própria universidade.***

Margarida, 33 anos, classifica o processo de inclusão na universidade com a pontuação 7 e justifica que ***“alguns professores e funcionários ainda não entendem a importância da inclusão”.***

Neste caso, a aluna se refere aos ônibus circulares que transportam os estudantes dentro do campus, aos diferentes setores da UFRN.

Compreende-se através do depoimento das estudantes o quanto se faz necessário o acolhimento por parte dos professores - como já mencionamos a priori - no intuito de identificar as necessidades educacionais desses educandos e, a partir daí, adequar a sua prática pedagógica.

Sabemos que há peculiaridades comportamentais intrínsecas a condição do estudante com TEA as quais impõem desafios à comunidade acadêmica, desafios estes essenciais para que se compreenda e se ponha em prática o processo de inclusão. Tais atitudes proporcionam o crescimento e o desenvolvimento atitudinal de todos os envolvidos, tendo em vista que o processo de inclusão demanda uma gama de fatores como: empatia, cooperação, reciprocidade, afetividade, acolhimento, respeito aos ritmos de aprendizagem dos educandos, dentre tantos outros aspectos essenciais nas instituições de ensino, inclusive na universidade. Significa ainda dizer que os estudantes com TEA muito têm a contribuir com suas vivências e experiências. Seus hiperfocos, por exemplo, quando identificados e valorizados no ambiente acadêmico, podem contribuir bastante para o campo científico, cultural e pedagógico da universidade.

A educação inclusiva se caracteriza como um novo paradigma que se constitui pelo apreço e cuidado à diversidade como condição a ser valorizada pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de novas práticas pedagógicas. (ANACHE, 2007; PRIETTO, 2006 apud SALES E VIANA; 2020, p. 148).

Para que os discentes com TEA permaneçam na universidade, para que consigam concluir seus estudos de forma eficaz, muitos serviços necessitam funcionar efetivamente, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, por exemplo, pois existem necessidades educacionais específicas que precisam ser consideradas para que esses alunos possam concluir seus estudos acadêmicos. Em face de algumas características neurodivergentes¹, as quais incidem em com-

1 O termo "neurodivergentes" está associado à neurodiversidade. De acordo com Ortega (2008, p. 477), neurodiversidade trata-se de um termo que "tenta salientar que uma "conexão neurológica" (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras) ". O autor ainda explica que os indivíduos autodenominados

portamentos, percepções e sensações inerentes às suas particularidades, enquanto pessoas no espectro, por existir essas especificidades, o ambiente acadêmico deve oferecer adaptações que sejam pertinentes e que estejam de acordo com suas subjetividades. Tais adaptações se remetem a mudanças ou adequações que possam erradicar determinadas barreiras no espaço universitário, as quais interferem diretamente e, conseqüentemente atrapalham o processo de aprendizagem dos estudantes inviabilizando muitas vezes a continuidade dos estudos.

1.3. ASPECTOS POSITIVOS PERCEBIDOS PELOS DISCENTES EM RELAÇÃO À UFRN.

Quanto aos aspectos positivos vivenciados na UFRN, os estudantes citaram os seguintes:

"O pessoal da SIA é bastante atencioso, apesar das limitações, eles fazem o que podem e é notório o esforço deles". (Hortênsia)

"Acredito na importância da existência da Secretaria de inclusão e acessibilidade. Foram muito solícitos e fizeram o possível para que minhas necessidades fossem comunicadas aos docentes". (Orquídea)

"Eu acho que é mais a parte que eles ajudam". (Cravo, 19 anos, estudante de Comunicação Social - Audiovisual)

"A existência de vários programas de inclusão e execução de projetos para tal". (Flor do Campo, 25 anos, estudante de Comunicação Social - Audiovisual).

"A SIA é amigável". (Gérbera).

"Temos a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, as Comissões de Inclusão e Acessibilidade, os Setores de Apoio a Práticas Educacionais, além de outras organizações, com profissionais diversos promovendo discussões e treinamentos para melhor orientar os docentes e discentes quanto às questões de ensino-aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Há de fato uma assistência aos estudantes, tornando a permanência muito mais acessível a um público que frequentemente é excluído em sociedade". (Melissa)

"Um Auxílio Inclusão²". (Jasmim).

"neurodiversos" consideram-se "neurologicamente diferentes", ou "neuroatípicos", como as pessoas com transtorno do espectro autista ou das que tem altas habilidades, por exemplo.

- 2 Neste caso, a discente se refere a uma bolsa acessibilidade oferecida pelo governo federal para estudantes com deficiência. De acordo com o EDITAL 001/2022 – SIA, este auxílio pertence ao Programa Bolsa Acessibilidade da UFRN, sendo financiado com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e destinado aos estudantes com deficiência dos cursos da primeira

"A SIA e o NADIS³, têm ajudado muito na parte de ouvir os alunos e intermediar soluções junto ao departamento à que o aluno está ligado". (Margarida).

1.4. SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES PARA VIABILIZAR OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UFRN.

Ao aplicarmos o questionário para os graduandos autistas que participaram da pesquisa, indagamos acerca de sugestões as quais eles pudessem apresentar e que estivessem relacionadas à viabilização da inclusão e da permanência deles, enquanto estudantes da UFRN. Deste modo, surgiram muitas proposições relevantes, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 01 - Sugestões dos estudantes para viabilizar os processos de inclusão e permanência na UFRN

SUGESTÃO	ESTUDANTE
Formação para os professores sobre como lidar com alunos autistas em sala de aula.	Hortênsia
Oficinas para promover a conscientização dos docentes acerca das especificidades de pessoas autistas no processo de ensino- aprendizagem.	Orquídea
Matérias adaptativas.	Cravo
Palestras e projetos de extensão sobre o autismo e como ele influencia o aluno durante a jornada.	Flor do Campo
Materiais que usem mais de um formato ao mesmo tempo (texto/áudio/vídeo). Auxílio na organização da carga horária. Professores que não exijam que a gente leia a mente deles.	Gérbera
Difusão de mais conhecimento sobre a condição para discentes, docentes e outros servidores da instituição; Distribuição e orientação sobre o uso de equipamentos de proteção auditiva; Maior participação de autistas em eventos sobre autismo.	Melissa
Realmente parar e ver estratégias eficazes junto ao aluno.	Jasmim

graduação na modalidade de ensino presencial, os quais comprovem estar em situação de vulnerabilidade social e econômica. A bolsa acessibilidade contempla estudantes com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla ou estudantes com transtorno do espectro autista regularmente matriculados na UFRN, que estejam cadastrados na SIA, no Cadastro Único e não tenham nenhuma atividade remunerada. Ao ser contemplado através de processo seletivo, o estudante passa a receber mensalmente uma bolsa de acessibilidade no valor de 400,00 Reais.

- 3 NADIS: Núcleo de Assistência ao Discente. Neste caso, a estudante se refere ao NADIS do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN.

Espaços calmos e silenciosos onde os alunos se sintam confortáveis e possam ir quando estão ansiosos, onde possam se acalmar, possam permanecer durante intervalos, onde possam entrar com suas mochilas e bolsas porque muitas vezes tem elementos importantes que precisam estar à mão como medicamentos, livros, fones de ouvido, etc.

Margarida

1.5. MENSAGEM DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS

Para a etapa das entrevistas semiestruturadas, quatro estudantes com TEA se disponibilizaram em participar. Ao final de cada entrevista realizada, pedimos para que deixassem uma mensagem que retratasse o perfil delas enquanto estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e enquanto pessoas com transtorno do espectro autista. Elas deixaram as seguintes mensagens:

"Acho que o mais importante de tudo é que: escutem os estudantes autistas!"
(Gérbera)

"Eu queria reforçar o agradecimento, pela oportunidade de estar falando sobre as minhas dificuldades... É ... Sobre as coisas que eu gostaria que melhorassem na universidade, porque essa é uma parte muito importante, né? De estar passando pra um pesquisador essas questões pra que isso seja formalizado e o que pra mim importa muito é que mais pessoas saibam, mais pessoas entendam sobre isso, acho que a grande parte da inclusão é isso". (...) então, isso de falar diretamente com a pessoa com deficiência, com alguma neurodivergência, é importante, pra conhecer de fato o que é que aquela pessoa precisa. (Melissa)

Ah... eu acho que pra permanecer na universidade né, a gente precisa do suporte, né? Em equipe, não só o nosso esforço, mas também o esforço dos professores pra, é...são muitos alunos, né? Mas, dá uma acompanhada assim, pra perceber se esse aluno tá conseguindo entender, se ele tá conseguindo acompanhar, se é... ele tá conseguindo avançar né? Porque não adianta só ir passando de semestre e não conseguir ter uma boa formação, né? Ter um bom desempenho, é... pra ser um bom profissional. (Margarida)

Ah, que autistas eles crescem, que não somos crianças o resto da vida, é.. que é possível o autista ser o que ele quiser ser, e...não somos diferentes, que o autismo, ele é parte de nós, é apenas como vemos a fo...o mundo, e que, acho que se as pessoas, elas acolhessem as diferenças, e, invés de ficarem julgando, acho que a gente não precisaria tá só falando nisso, sabe? E a gente não sofreria tanto! Porquê...é muito difícil ser diferente no mundo em que as pessoas querem ser todas iguais! E se todas as pessoas fossem iguais, seria um mundo bem chato, né? Então, é isso. E, que tô...e eu queria dizer pros autistas que é possível, é possível fazer o que a gente quiser ser. Basta querer e basta ser o que você quer ser. Eu sonhei ser médica desde criança, antes de descobrir que... autismo, mas eu já me

sentia diferente e hoje eu tô aqui numa Federal, vou ser uma médica, e o autismo não vai me impedir disso, na verdade ele me acrescenta em alguns momentos. É isso! (Jasmim)

As mensagens trazidas pelas estudantes são bastante pertinentes, pois desvelam e revelam suas reais necessidades educacionais e representam as necessidades dos demais estudantes com TEA que estudam na instituição Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tais percepções devem ser consideradas e valorizadas por toda a comunidade acadêmica, já que todas as pessoas que dela fazem parte são também responsáveis pela inclusão. Neste sentido, corroboramos com Oliveira, Santiago e Teixeira (2022, p. 19) quando ressaltam:

[...] defendemos a importância de os cursos de graduação abrirem espaço para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, para que possa externalizar, de alguma forma, suas dificuldades, seja por meio da escrita, da arte, ou de qualquer outra forma de expressão que, de alguma maneira, expresse quem ele é e como se sente

Diante disso, é de suma importância que a UFRN, a partir dessas contribuições, possa rever sua política de acessibilidade e inclusão e realizar as adequações que forem pertinentes, com vistas a garantir a inclusão e a permanência desses estudantes na referida instituição federal de ensino superior.

METODOLOGIA

O viés investigativo deste trabalho dissertativo tem como eixo norteador a pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase nas abordagens exploratória e descritiva, sob a perspectiva da análise do conteúdo dos sujeitos da pesquisa, considerando-se para tanto, os pressupostos teóricos de Bardin (1977). Deste modo, por meio da pesquisa qualitativa, buscamos responder à seguinte problemática: As expectativas educacionais e inclusivas dos estudantes com transtorno do espectro autista estão sendo correspondidas pelos cursos de graduação da UFRN considerando-se o olhar desses estudantes?

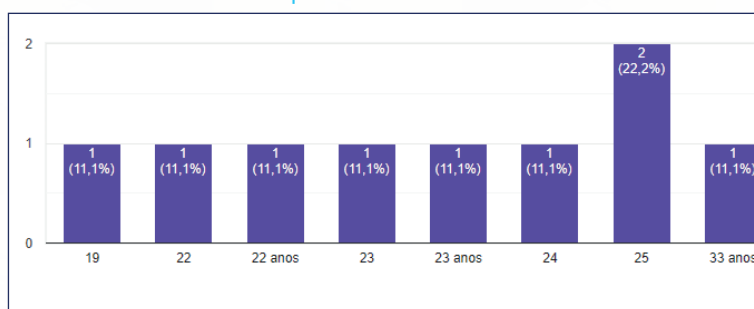
As técnicas utilizadas foram o questionário e a entrevista semiestruturada através dos quais, buscamos interpretar, analisar, compreender e sintetizar os dados obtidos, vislumbrando o surgimento de novos saberes a partir do objeto de estudo desta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa se caracterizam por serem estudantes de graduação dos cursos da UFRN, os quais possuem o transtorno do espectro autista e são cadastrados na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da referida universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir os dados obtidos através dos questionários on-line, respondidos pelos estudantes com TEA da UFRN que participaram da pesquisa.

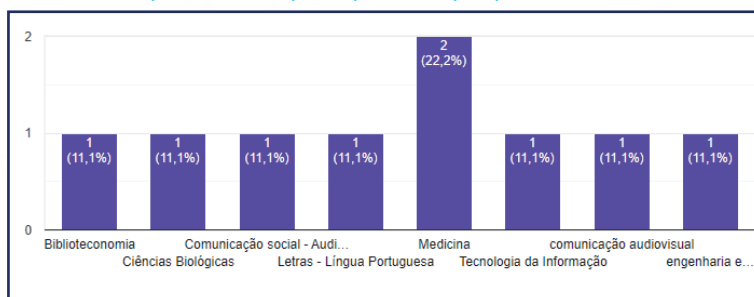
Gráfico 01: Faixa etária dos estudantes com transtorno do espectro autista que responderam os questionários on-line



Fonte: questionários on-line

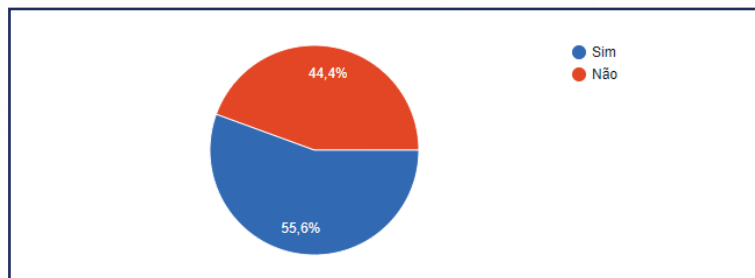
Quanto aos cursos de graduação em que os estudantes com TEA participantes da pesquisa estão matriculados, como mostra o gráfico a seguir, são eles: Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Comunicação Social – Audiovisual, Letras – Língua Portuguesa, Medicina, Tecnologia da Informação e Engenharia Elétrica.

Gráfico 02: Cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em que os estudantes com transtorno do espectro autista participantes da pesquisa estão matriculados



Fonte: questionários on-line.

Gráfico 03: Percentual do ingresso na UFRN dos estudantes com transtorno do espectro autista através do sistema de cotas



Fonte: questionários on-line.

Percebe-se através dos dados obtidos no gráfico que, mesmo apresentando uma deficiência, neste caso, o transtorno do espectro autista, 44,4% dos estudantes da UFRN não concorreram ao sistema de cotas para ingressarem na universidade.

Quanto ao processo de ensino na UFRN, este foi classificado com pontuações que variam de 2 a 10 pelos estudantes. A tabela 09 mostra a relação entre quantidade de estudantes, a pontuação que cada um atribuiu ao processo de ensino na universidade e o percentual correspondente a pontuação atribuída.

Tabela 01: Pontuação atribuída pelos estudantes com TEA quanto ao processo de ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Norte

QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PERCENTUAL CORRESPONDENTE
1	2	11,1%
2	7	22,2%
4	8	44,4 %
1	9	11,1%
1	10	11,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados nos questionários on-line.

Considerando-se a tabela acima, grande parte dos estudantes com TEA considera as aulas excelentes e que os docentes ensinam bem, todavia, acreditam que adaptações metodológicas e curriculares devem ser feitas para que haja uma melhor compreensão das matérias e conteúdos propostos e um melhor desempenho nesse sentido. Deste modo, genericamente eles acreditam que o processo

de inclusão precisa melhorar no âmbito acadêmico, em se tratando das questões supracitadas.

No que diz respeito ao próprio processo de aprendizagem na Universidade, os estudantes, numa escala de 1 a 10, atribuíram pontuações que variam entre 4 a 10, conforme a tabela abaixo:

Tabela 02: Pontuação atribuída pelos estudantes com TEA da UFRN quanto ao próprio processo de aprendizagem

QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PERCENTUAL CORRESPONDENTE
1	4	11,1%
1	6	11,1%
2	7	22,2 %
3	8	33,3 %
1	9	11,1%
1	10	11,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados nos questionários on-line.

Diante dos resultados apresentados, obtivemos algumas respostas dos estudantes para justificar a pontuação atribuída. Três deles disseram que ainda possuem dificuldades para acompanhar o processo de aprendizagem; um deles afirma que as próprias condições do ambiente muitas vezes não favorecem o seu aprendizado. Fatores ambientais como: barulho, calor, muitas pessoas conversando ao mesmo tempo, acabam gerando estresse e ansiedade nos estudantes neurodivergentes, o que acaba interferindo diretamente na sua aprendizagem.

Os estudantes que atribuíram pontuações 8, 9 e 10 ressaltaram que não têm dificuldades em aprender o conteúdo e que conseguem ter um ótimo desempenho, mesmo diante das dificuldades apresentadas que dizem respeito aos fatores ambientais do espaço acadêmico e a práticas pedagógicas não adaptadas, utilizadas por alguns professores.

Em se tratando do processo de inclusão na UFRN, este aspecto recebeu pontuação que varia de 3 a 10, numa escala numérica de 1 a 10. O detalhamento de tais dados aparece a seguir, na tabela 11:

Tabela 03: Pontuação atribuída pelos estudantes com TEA da UFRN quanto ao processo de inclusão na universidade

QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA	PERCENTUAL CORRESPONDENTE
1	3	11,1%
1	4	11,1%
1	6	11,1%
2	7	22,2%
3	8	33,3%
1	10	11,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados nos questionários on-line.

A maioria dos estudantes afirma vivenciar muitas dificuldades no quesito Inclusão na universidade, por acreditarem que o ambiente como um todo poderia ser mais acolhedor e atender melhor suas necessidades educacionais, no que se refere a aspectos como: locomoção dos estudantes, logística, acolhimento por parte dos professores, propagação de mais informação acerca do transtorno do espectro autista e promoção de eventos e diálogo nesse sentido. Segundo os discentes, alguns funcionários e professores ainda não entendem a importância da inclusão. Os estudantes citam o apoio da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, mas acreditam que se as pessoas não estiverem abertas a mudanças, as quais, segundo eles, são necessárias e urgentes, o processo de inclusão não irá acontecer de forma expressiva.

Com relação às barreiras existentes, as que mais são encontradas no cotidiano acadêmico pelos alunos aparecem na tabela e no gráfico a seguir, com seus respectivos percentuais.

Tabela 04: Barreiras encontradas pelos estudantes com transtorno do espectro autista na UFRN

BARREIRAS ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES NA UFRN	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PERCENTUAL EQUIVALENTE
URBANÍSTICAS	2	22,2%
ARQUITETÔNICAS	2	22,2%
NOS TRANSPORTES	4	44,4%

BARREIRAS ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES NA UFRN	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PERCENTUAL EQUIVALENTE
NAS COMUNICAÇÕES E NA INFORMAÇÃO	7	77,8%
ATITUDINAIS	4	44,4%
TECNOLÓGICAS	1	11,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados coletados nos questionários on-line.

Podemos perceber que as barreiras que mais se sobressaem na opinião dos estudantes são as barreiras nas comunicações e na informação, atitudinais e nos transportes, e isso está intimamente relacionado ao que ressaltamos a priori, no capítulo anterior e no início da análise dos dados, quando mencionamos sobre a figura do professor e as estratégias metodológicas por ele utilizadas, as quais não são adequadas às necessidades cognitivas dos estudantes com TEA. Há um certo distanciamento por parte de alguns docentes na sua relação com os estudantes autistas. Tais aspectos também foram explanados nas entrevistas.

Associadas a isso, estão as barreiras na comunicação e na informação, configuradas pela pouca propagação e pelo pouco conhecimento ou compreensão acerca da educação numa perspectiva inclusiva dentro da universidade. Segundo os estudantes, tal perspectiva necessita ser ampliada e propagada de forma contínua na universidade.

Os estudantes também mencionam as barreiras nos transportes, se referindo aos ônibus circulares que fazem o seu trajeto dentro do Campus, os quais são considerados barulhentos e lotados. De acordo com uma das estudantes entrevistadas, o sistema de solicitação de parada dos ônibus circulares poderia ser melhor, com acionamento posicionado mais abaixo, para que pessoas de menor estatura ou em cadeiras de rodas pudessem acionar sozinhas, e o som emitido poderia ser menos estridente.

Quanto aos fatores positivos que existem na UFRN e de que maneira estes contribuem para a inclusão e a permanência dos estudantes no âmbito acadêmico, seis estudantes mencionaram a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade como parceira no processo de inclusão, diante do trabalho que vem realizando junto aos professores, com vistas a informá-los sobre as necessidades educacionais dos alunos neurodivergentes; a SIA também oferece apoio para os próprios estudantes no sentido de estar promovendo discussões e orientações quanto às questões de aprendizagem. Também são citadas as Comissões de Inclusão e Acessibilidade, os

Setores de Apoio a Práticas Educacionais e o Núcleo de Assistência ao Discente do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, sendo este responsável por ouvir os alunos e intermediar soluções junto ao departamento ao qual o estudante está relacionado.

Como melhoria para os processos de inclusão na universidade, que também viabilizem a sua permanência na universidade, os estudantes sugerem que sejam realizados palestras e projetos de extensão sobre o TEA e como este influencia o aluno durante a jornada acadêmica; que sejam utilizados pelos docentes materiais com diversos tipos de formato ao mesmo tempo (texto/áudio/vídeo), os quais facilitam a compreensão dos conteúdos; .difusão de mais conhecimento sobre o transtorno do espectro autista para discentes, docentes e outros servidores da instituição UFRN; distribuição e orientação sobre o uso de equipamentos de proteção auditiva; maior participação de autistas em eventos sobre autismo; ver estratégias eficazes junto ao aluno com autismo, ou seja, conhecer melhor suas necessidades cognitivas e discutir com ele sobre estratégias de ensino que possam contribuir para a sua aprendizagem significativa; criação de espaços calmos e silenciosos onde os alunos com TEA se sintam confortáveis e possam ir quando estão ansiosos e possam se acalmar, possam permanecer durante intervalos, entrar com suas mochilas e bolsas porque, segundo afirmam, muitas vezes tem elementos importantes que precisam estar à mão como: medicamentos, livros, fones de ouvido, dentre outros.

Diante da relevância do que foi apresentado nesta seção, compreendemos o quanto se faz necessário estar proporcionando aos estudantes da UFRN, em especial, os estudantes com transtorno do espectro autista, momentos de escuta, onde esses discentes possam estar explanando acerca das suas necessidades educacionais que, se consideradas pela instituição Universidade, irão contribuir de forma preponderante para que o processo de aprendizagem seja eficaz. Ninguém melhor do que os próprios estudantes com TEA para mencionarem acerca dos desafios que perpassam pela perspectiva de estar no ambiente acadêmico. Por isso que priorizamos tanto nesta pesquisa a importância de evidenciarmos as percepções dos estudantes com TEA em relação aos processos de inclusão, acesso e permanência no espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pressupostos mencionados a priori acerca das percepções dos estudantes com TEA na universidade, compreendemos que as instituições

acadêmicas de ensino superior devem ainda buscar uma ampla reflexão a respeito do currículo, dos objetivos de ensino, dos processos metodológicos e da avaliação no sentido de que esses elementos possam estar intimamente voltados a uma perspectiva inclusiva, que possam ir de encontro às perspectivas emergentes dos estudantes com TEA, acerca do que eles esperam que as universidades possam estar oferecendo em prol das suas aprendizagens e peculiaridades. Não basta que estes estejam inseridos no espaço acadêmico, consiste sim, na universidade buscar identificar as dificuldades e as necessidades por eles apresentados. Para tanto, a realização de uma avaliação diagnóstica inicial é de suma importância, para que sirva de eixo norteador para a elaboração de um planejamento pedagógico consistente. É primordial que se leve em consideração a elaboração de atividades diversificadas, interessantes, que estejam contribuindo para as aprendizagens desses sujeitos e para um clima de colaboração mútua.

Destacamos nesse processo o papel do professor, o qual se constitui enquanto fator preponderante e se torna mais significativo quando este profissional assume com eficácia o perfil de mediador das interações estabelecidas, busca se aprimorar constantemente, realiza a sua autoavaliação, compreende e respeita a diversidade. Compreendemos que as instituições de ensino superior que assumem uma dimensão inclusiva deverão reestruturar física e pedagogicamente sua estrutura, atualizar seu currículo, tornando-o mais flexível e dinâmico, capaz de atender às múltiplas necessidades e de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, fazendo-os atingir o máximo de suas potencialidades cognitivas, valorizando aquilo que já sabem e analisando continuamente seus avanços e recuos.

Por conseguinte, cabe à própria UFRN oferecer cursos de formação para os professores – como sugeriram os estudantes – e toda a comunidade universitária; palestras, oficinas, simpósios, seminários, cursos de extensão, dentre outros meios que dialoguem, propaguem a informação e o conhecimento acerca das características do Transtorno do Espectro Autista e das estratégias didático-metodológicas que viabilizem a construção de uma universidade mais inclusiva.

Cabe, por fim, à universidade, buscar de forma contínua ouvir os estudantes como TEA, considerar as suas percepções, as quais são muito importantes. Certamente, eles têm muito a colaborar e a contribuir com propostas que favoreçam a educação na perspectiva inclusiva, já que são eles que vivenciam diretamente as muitas barreiras que interferem no seu processo de aprendizagem, barreiras estas que os impedem de avançar, de permanecer no âmbito acadêmico e concluir seus

estudos. Que toda a comunidade universitária tenha um olhar atento e sensível para o que tais estudantes sentem, pensam, percebem e vivenciam! É o que verdadeiramente almejamos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. SENADO FEDERAL. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.

CARDOSO, Nathalia Rodrigues. BLANCO, Marília Bazan. **Terapia de Integração Sensorial e o Transtorno do Espectro Autista**: uma revisão sistemática da literatura. Revista Conhecimento Online; 2019, v. 1, p. 108 – 125.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. ALMEIDA, Maria Amélia. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n.2, p. 179-194, Abr-Jun., 2014.

GAMA, Fabiano da Silva. BRANDÃO, Iolanda Bezerra dos Santos. **Educação Silenciosa**: o olhar da instituição superior para o aluno autista. Hegemonia - Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro. UNIEURO, Brasília, número 30 (Especial), 2020, p. 90-108. Disponível em: [http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_30/Iolanda%20Bezerra%20\(5\).pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_30/Iolanda%20Bezerra%20(5).pdf)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003; (Coleção cotidiano escolar).

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. ABREU, Tiago Florêncio de. **A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.6, n. 2, p. 69-86, Jul-Dez, 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira. TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Educação inclusiva na universidade:** perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. São Paulo, Educ. Pesqui. 2022; v. 48.

SALES, Jefferson Falcão. VIANA, Tania Vicente. **Autistas na Educação Superior: trilhas para construção de uma avaliação da aprendizagem inclusiva.** p. 139-157 In: **Investigação, Engajamento e Emancipação Humana.** E-book. Ano 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65160>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.019

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS COM NEE: UMA CONSTRUÇÃO DO NAPNE NO IFRN CAMPUS-IPANGUAÇU

ALINE TOMAZ DE ARAÚJO ALVES

Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Faculdade - FACEM, alinetpsico@gmail.com;

BRENA DANTAS CALIXTO

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, deiscarla1910@gmail.com;

DEISE CARLA DE BRITO PASCOAL

Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Potiguar - UNP, brenadantascalixto920@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo tem caráter de pesquisa estudo de campo com fundamentação bibliográfica e abordagem qualitativa, no intuito principal de evidenciar a sistematização e implementação do PEI no IFRN-Campus Ipanguaçu, assim como a importância da existência deste plano para o instituto e a sua trajetória, desde a construção, até o presente momento. Compreende-se o PEI como um direito para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que necessitem de adaptações curriculares, amparado pela Resolução 26/2020 – CONSUP/IFRN e DELIBERAÇÃO Nº 27/2020 – CONSEPEX/IFRN, e de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, este direito além de assegurado à pessoa com NEE deve ser garantido de forma que suas habilidades sejam fortalecidas e a acessibilidade seja oferecida corroborando para sua permanência e êxito no Instituto. Sendo assim, a implementação do PEI de forma efetiva nesse âmbito, é essencial. O PEI surge como uma estratégia de assegurar a acessibilidade na rede federal por meio do NAPNE e vem atuando de modo a promover as condições necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, como também a formação continuada do Instituto

em seu entorno. Contamos como principais referenciais teóricos: GLAT; PLETSCH (2012), a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e a Resolução 26/2020 – CONSUP/IFRN e DELIBERAÇÃO Nº 27/2020 – CONSEPEX/IFRN, que regulariza o PEI dentro do IFRN-IP. Conclui-se que a aplicabilidade do PEI veio para regulamentar e registrar as ações inclusivas que em parte já eram desenvolvidas no Campus, no entanto, desponta como um marco de crescimento junto ao Instituto; fomentando as atividades formativas e críticas, além de propor e acompanhar as ações regularmente.

Palavras-chave: PEI, IFRN, inclusão, NAPNE, acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Compreende-se o PEI como um direito para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que necessitem de adaptações curriculares, amparado pela Resolução 26/2020 – CONSUP/IFRN e DELIBERAÇÃO Nº 27/2020 – CONSEPEX/IFRN, e de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, este direito além de assegurado à pessoa com NEE deve ser garantido de forma que suas habilidades sejam fortalecidas e a acessibilidade seja oferecida corroborando para sua permanência e êxito no Instituto.

Sendo assim, a implementação do PEI de forma efetiva nesse âmbito, é essencial. O PEI surge como uma estratégia de assegurar a acessibilidade na rede federal por meio do NAPNE e vem atuando de modo a promover as condições necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, como também a formação continuada do Instituto em seu entorno.

Este artigo evidencia o processo de sistematização e implementação do PEI no IFRN-Campus Ipangaçu, assim como a importância da existência deste plano para o instituto e a sua trajetória, desde a construção até o presente momento. Como sujeitos envolvidos no processo educativo precisamos incentivar o aluno a acreditar no seu potencial e buscar o desenvolvimento das suas aptidões, assim, garantir que os estudantes da educação especial sejam acolhidos, garantindo não apenas o ensino de habilidades funcionais, de vida diária e sua matrícula na escola regular, mas também que o estudante Público-alvo da Educação Especial e inclusiva tenha acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender suas necessidades.

Por isso, nosso estudo tem como foco a importância do PEI para a inclusão de estudantes no Instituto Federal. O plano de ensino individualizado, que aqui iremos chamar apenas de PEI, é uma estratégia pedagógica que requer envolvimento dos membros da comunidade escolar em parceria, sempre que possível, da família, para que de forma colaborativa possam adaptar a metodologia mais adequada para o aluno, pensando nos contextos em que vão decorrer as aprendizagens, garantindo assim, seu desenvolvimento e autonomia.

Dessa forma, evidenciamos a pertinência do nosso estudo já que, o PEI contribui para inclusão pedagógica dos estudantes da Educação Especial e para promover a aprendizagem desses sujeitos. Então, justificamos a inclusão deste estudo no eixo temático “Políticas Públicas de Inclusão” pois trata-se de uma temática que

deve estar contemplada nas políticas de inclusão como ferramenta para assegurar a inclusão e acessibilidade curricular dos estudantes.

A proposição da escola inclusiva trouxe novas possibilidades não apenas de acesso, mas, também, de permanência e êxito nas redes federais de ensino. Todavia, entendemos que o acesso à permanência e o êxito demandam a construção de conhecimentos científicos por parte desses educandos. Para tal, a escola precisa rever seus parâmetros sobre o processo de ensino e desenvolvimento da aprendizagem, principalmente daqueles direcionados ao currículo, os quais envolvem, entre outros aspectos, dimensões relacionadas ao planejamento, avaliação, tempo e espaço da aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Nesta direção, a escola é um espaço importante, quando oferece processos pedagógicos adequados, que contribuam no processo de compensação e colaborem na superação do sentimento de menos valia (inferioridade). De acordo com os fundamentos da defectologia (Vigotski, 1995), a pessoa que apresenta alguma limitação, não tem, *a priori*, consciência de sua deficiência, mas com o convívio social vai se construindo a percepção de desvantagem nessa relação, fazendo com que o “defeito” reduza sua posição social, trazendo dificuldades para sua apropriação cultural, produzindo um comportamento diferente de sua personalidade.

Em consequência, desenvolve-se o mecanismo da compensação que vai permitir a organização de estratégias pessoais, embora que aprendidas, para lidar com o seu meio, utilizando-se das porções físicas de seu corpo e da personalidade que estejam preservados, permitindo adaptar-se às necessidades da vida social. Como afirma Vigotski (1995, p.4): “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Vale ressaltar que nem sempre teremos resultados positivos no processo de compensação, devido não só aos aspectos de superação do sujeito, mas das relações com seus pares no meio social. Por isto as atividades escolares, da forma como são apresentadas, podem alavancar, seja de cunho mais elementares ou científicos, para mais ou para menos as possibilidades de aprendizagem do aluno. (BRAUN, 2015).

No ambiente de uma escola inclusiva, não podemos mais admitir que o aluno com Necessidades Educacionais Específicas ocupe apenas o espaço de convivência, tendo somente o acesso à matrícula e não ao seu desenvolvimento educacional, com a garantia da aprendizagem acadêmica, dos conteúdos socialmente valorizados. Para tal, é necessária a mudança da cultura escolar, “pois sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que

precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 28).

Sendo assim, para cada estudante com necessidades educacionais específicas que necessite de adaptações curriculares, de qualquer curso do IFRN, deverá ser elaborado um Plano Educacional Individualizado - PEI - em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, necessitam de adaptações curriculares. O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades.

Trata-se de um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver registro dos conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante. O PEI, enquanto uma prática curricular, não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O trabalho tem caráter de pesquisa estudo de campo com fundamentação bibliográfica e abordagem qualitativa, no intuito principal de evidenciar a sistematização e implementação do PEI no IFRN-Campus Ipanguaçu, assim como a importância da existência deste plano para o instituto e a sua trajetória, desde a construção, até o presente momento. Contamos como principais referenciais teóricos: GLAT; PLETSCH (2012), a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e a Resolução 26/2020 – CONSUP/IFRN e DELIBERAÇÃO Nº 27/2020 – CONSEPEX/IFRN, que regulariza o PEI dentro do IFRN-IP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos Necessidades Educacionais Específicas: Pessoas com deficiência aquelas previstas no art. 2º da Lei 13.146/15, no art. 5º, § 1º do Decreto 5.296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12, cujo detalhamento segue abaixo:

- I. deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- II. deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- III. deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- IV. deficiência mental (intelectual): funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho;
- V. deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e
- VI. é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma de:
 - i. deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e interação sociais, manifestada por deficiência marcada de

comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

- ii. padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Também farão jus ao PEI os estudantes que apresentarem algum outro tipo de necessidade educacional específica como os transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição limitante da aprendizagem e, também, estudantes com altas habilidades/superdotação, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em alguns casos o estudante não sente a necessidade de nenhuma adaptação, assim sendo, também deve ser garantido o direito do estudante recusar o apoio, os acompanhamentos e demais procedimentos previstos conforme Lei 13.146/15. Nestas situações, o estudante deve assinar um termo onde abre mão das adaptações, o qual está disposto no PEI.

O Termo de Ciência do Plano Educacional Individualizado está disposto no anexo do documento, onde o estudante ou responsável declara, outrossim, que abre mão de alguns ou todos os serviços supracitados no PEI, e explica quais. É necessária a assinatura do/a estudante ou responsável legal, em caso de menor de 18 anos, conforme registrado no documento de identificação. Também vale salientar que, há casos onde o estudante por meio do laudo médico em decorrência de sua deficiência, tem suas responsabilidades representadas por algum responsável legal.

BARBOSA; CARVALHO (2019, p.24) afirmam que:

Apresentar um laudo clínico que indica a condição de público alvo da Educação Especial ou a presença de algum transtorno funcional específico não significa que o estudante terá um PEI. Há pessoas nessa situação que apresentam avanço na aprendizagem e no desenvolvimento diante de um planejamento padrão pensado para toda a turma. Desse modo, quando o currículo padrão da escola a atende adequadamente, não será necessário intervir por meio de ações individualizadas.

É de suma importância que os alunos que têm algum transtorno ou deficiência apresentem um laudo para a instituição, para que ocorra o PEI de acordo suas necessidades educacionais, porém há discentes que mesmo com o diagnóstico não precisam de adequações curriculares pelo simples motivo de conseguirem acompanhar a metodologia do professor junto com a turma.

Assim, o PEI deverá ser elaborado a partir das informações coletadas junto aos responsáveis e ao estudante, e construído de forma colaborativa, entre o NAPNE (ou NAAF), Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e corpo docente do curso no qual o estudante ingressou. No PEI as informações contidas são consideradas reservadas e o compartilhamento das mesmas deve ser restrito apenas às/ aos envolvidos na ação pedagógica, sob pena de implicações legais.

O PEI é dividido em duas etapas: a primeira preenchida pela equipe multidisciplinar e a segunda pelos professores: Histórico pessoal e escolar do(a) estudante preenchido, preferencialmente, pela Equipe Pedagógica, COAS e NAPNE. Considerando a importância da descrição breve do histórico do/a estudante se faz necessária para que o/a professor/a tenha uma ideia mais abrangente da trajetória formativa do/a estudante. Ex: O/a estudante é oriundo/a da Rede Municipal de Ensino, era atendido por um profissional de apoio em uma Sala de Recurso Multifuncional e assim sucessivamente.

As Necessidades Educacionais Específicas preenchidas, preferencialmente, pela ETEP, COAS e NAPNE detalham as condições do/a estudante e o que ele/a necessita. Ex: Se o/a estudante é cego/a: sua condição é: cegueira. Precisa de: Braille, Leitor de telas... A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse(a) estudante se faz necessária para que o(a) docente tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse(a) estudante, elaborando as estratégias metodológicas, de acordo com as suas especificidades. Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?... Dificuldades apresentadas.

Verifica-se também a necessidade de relatar, se além das adequações curriculares, o(a) estudante necessita de outras adequações, no que diz respeito aos aspectos de acessibilidade; infraestrutura física; tecnologia assistiva, equipamentos e mobiliários, acompanhamento de profissionais de apoio como psicopedagogo institucional, AEI-assistente educacional inclusivo, leitor, psicólogo, assistência social, dentre outras adaptações curriculares. Uma sugestão seria anexar o Plano de Ensino do Componente Curricular/Disciplina preenchido pelos/as docentes,

com apoio da equipe multiprofissional, nele está contido o Plano do Componente Curricular e as Adaptações necessárias. Descrevendo os objetivos, conteúdos programáticos, metodologias, recursos didáticos e avaliações que pretende alcançar com o/a estudante, baseado no Plano de Ensino do Componente Curricular é possível priorizar ou substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o/a estudante e equipe de apoio.

Deve-se abordar conteúdos que precisam ser retomados, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o/a estudante e equipe de apoio. Deve-se priorizar metodologias que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem, visando favorecer a interação e a aprendizagem do/a estudante. Os recursos didáticos deverão ser escolhidos de acordo com as estratégias metodológicas, de forma a favorecer a abordagem dos conteúdos selecionados e a aprendizagem do/a estudante.

Quais instrumentos utilizados? Como foram aplicados? Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do/a estudante no desenvolvimento do componente curricular.

Os registros do desenvolvimento e acompanhamento processual das adaptações curriculares do PEI pelo professor são informados descrevendo os avanços do(a) estudante, considerando os objetivos previstos para ele(a) e a superação das dificuldades. Procurando mencionar as propostas que tiveram êxito e o replanejamento daquelas que não tiveram e o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende-se para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto à/ao estudante. Como também destacar aspectos do seu desenvolvimento social. Mencionar, caso o/a estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas para os demais, sem necessidade de adaptação. Exemplos:

- Compreende e participa das atividades propostas no ambiente acadêmico?
- Apresenta desenvolvimento satisfatório no cumprimento das atividades? (baseado nos objetivos propostos)
- Apresenta motivação para a realização das atividades?
- Necessita de recursos concretos/adicionais para aprender?

- Solicita auxílio do/a colega ou do/a docente para realizar as atividades?
- Como se dá a interação com os colegas nos diversos espaços escolares?
- Consegue trabalhar em grupo?
- É assíduo?
- Tem cuidado e organização com o material escolar?
- Apresenta facilidade para aprender/resolver problemas?

O acompanhamento do PEI e o parecer da equipe multiprofissional devem ser registrados no anexo descrevendo avanços do/a estudante durante o acompanhamento de elaboração e execução do PEI e assinados pelos docentes, coordenação de Curso, NAPNE (responsável), ETEP (responsável), COAS (responsável) e de outros profissionais envolvidos.

Seguindo com as ideias de BARBOSA; CARVALHO (2019, p.30) verifica-se que:

No momento em que é elaborado, deve-se estabelecer uma data para a sua avaliação, sendo ele revisado a cada bimestre, trimestre ou semestre, ou conforme definição da equipe que o elaborou. No entanto, caso os objetivos propostos não sejam alcançados, ou se o forem antes do prazo, há a necessidade de atualizá-los. Desse modo, o documento deve passar por modificações e ajustes antes da data prevista. Para tanto, é fundamental que o desenvolvimento do aluno seja continuamente monitorado.

Após a construção do PEI é de fundamental importância acompanhar os estudantes para observar se eles estão tendo o desenvolvimento almejado após as adaptações, caso eles não estejam tendo é necessário uma nova avaliação de construção de um novo PEI, visando uma metodologia para que esses estudantes consigam um desempenho nas atividades.

É de fundamental importância que as instituições se estruturam com adaptações curriculares, com propostas de ensino de acordo com as necessidades educacionais específicas, de modo que o estudante com algum transtorno, como TDAH, discalculia, dislexia entre outros consigam avançar academicamente, pois, mesmo com dificuldades na aprendizagem é muito importante que existam métodos didáticos para que esses alunos sejam capazes de prosseguir, já que eles precisam de suporte para ter um ensino de qualidade eficaz. Sendo assim, com as evoluções na educação inclusiva houve a necessidade do plano educacional individualizado.

De acordo com Oliveira (2017), o PEI cumpre o papel de planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o estudante PAAE (Público Alvo da Educação

Especial). Para além do público alvo da educação especial, deve também ser proposto para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como a dislexia, a discalculia, o TDAH etc. (MARIN; MARETTI, 2014. Pg 16).

No que se refere aos estudantes com NEE do IFRN, o PEI é regido por um regulamento, neste caso, a Deliberação Nº 27/2020 - CONSEPEX//IFRN, e de acordo com o seu Art. 1º:

Este Regulamento tem como objetivo normatizar os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, necessitem de adaptações curriculares.

Nesse sentido, compreendemos que as NEE 's que podem demandar o PEI para o estudante são diversas e podem requerer adaptações desde questões estruturais, até adaptações curriculares. O que vai determinar o Plano é a especificidade do estudante, bem como suas necessidades de imprescindível atenção para o pleno desenvolvimento da aprendizagem destes.

Os procedimentos para a confecção do PEI iniciam-se na matrícula do estudante na instituição de ensino, onde seus responsáveis, no caso de serem menores de idade ou tidos como incapazes, devem apresentar a documentação comprobatória da deficiência ou transtorno do estudante. A apresentação da documentação é imprescindível mesmo quando o estudante não fez uso da Lei de Cotas ao se inscrever, pois, o atendimento especializado do qual o estudante tem direito, implica em uma necessidade específica reconhecida.

Em alguns casos, a NEE do estudante apresenta-se após a admissão na instituição, ou mesmo após a observação dos profissionais, visto que, alguns estudantes não são percebidos com deficiência ou transtorno por suas respectivas famílias e médicos, se este for o caso, o estudante é encaminhado para órgãos externos que possam tomar as medidas pertinentes.

Após verificada a necessidade do PEI para o estudante, a equipe NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) oportuniza um encontro com o estudante e dependendo das circunstâncias, seus responsáveis também são convidados. Neste momento, inicia-se uma conversa a fim de realizar a avaliação, que deve resultar no conhecimento do estudante e da sua NEE.

Partindo da avaliação diagnóstica realizada pela equipe multidisciplinar e NAPNE, dá-se início ao preenchimento do PEI, com a descrição da NEE do estudante, suas necessidades apresentadas durante a conversa, bem como seu histórico de preferências observado durante suas experiências escolares anteriores. Todas essas observações servirão como base de conhecimento para as adaptações que os docentes irão precisar realizar nos seus respectivos componentes curriculares.

De acordo com o §2º da Deliberação Nº 27/2020 - CONSEPEX//IFRN:

O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver assentamento dos conhecimentos e habilidades prévios que possibilitam identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, família e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante.

Deste modo, o PEI é uma estratégia que tem por finalidade viabilizar a acessibilidade que é de direito do estudante, planejando as adaptações e/ou recursos necessários para garantir que o conteúdo ministrado pelo docente seja oferecido em concordância com a NEE do estudante, por vezes pode significar a redução de um conteúdo, outras vezes, uma metodologia de avaliação diferente da aplicada para os demais estudantes da turma, ou mesmo, o uso de uma tecnologia assistiva que favoreça a aprendizagem com equidade.

Vale salientar que as adaptações e recursos devem ser oferecidos sempre que necessário, no entanto, o planejamento deve ser analisado no intento de estimular as habilidades dos estudantes, compreendendo suas necessidades, mas sem limitar as ações e as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

Em algumas situações, os docentes e/ou equipe multidisciplinar podem solicitar profissionais específicos para atendimentos especializados, como é previsto no Parágrafo único do Capítulo IV Deliberação Nº 27/2020 - CONSEPEX//IFRN, como exemplo, no IFRN - Campus Ipanguaçu, constituindo o NAPNE, tem-se a oferta de serviços com apoio de profissionais terceirizados para Auxílio Ledor/Transcritor,

AEI - Assistente Educacional Inclusivo, Psicopedagogia e expectativa de outros serviços, caso ocorra a necessidade.

O PEI e a sua aplicabilidade garantem o registro, a orientação e a sistematização dos direitos dos estudantes com NEE - Necessidade Educacional Específica, nesse sentido observamos também a importância de existir uma avaliação dos resultados obtidos após cada semestre, compreendendo que cada estudante, bem como cada docente está vivenciando um momento único e repleto de especificidades, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem experimentado é passível de erros e acertos.

Outro ponto positivo que podemos destacar sobre a utilização do PEI, seria a premissa de obter referências para outras possíveis experiências, pois compreendemos a complexidade implicada no processo de ensino e como o compartilhamento de experiências favorece, amplia e estimula o andamento das atividades acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFRN - Campus Ipanguaçu faz uso do PEI desde o ano de 2019, utilizando-se inicialmente do Regulamento disposto pelo IFRS, tendo em vista que somente no ano de 2020, o IFRN passou a ter o seu próprio regulamento. Com o intuito de introduzir o documento nas funções dos docentes, ocorreu uma apresentação do regulamento e do próprio PEI, assim como atividades práticas para dirimir dúvidas sobre o preenchimento do documento.

Verificamos durante os registros da equipe NAPNE e durante a realização da pesquisa, relatos de experiências exitosas, tanto para docentes, quanto para discentes, visto o esforço para o desenvolvimento de atividades que propiciam o êxito dos estudantes. As adaptações realizadas com o PEI foram físicas: ampliação do material impresso ou digital, alteração nas cores das apresentações de vídeos e slides, provimento de serviço de auxílio leitor/transcritor. Além de curriculares: Redução dos conteúdos, provimento de serviço de AEI - Atendimento Educacional Individualizado, modificação na metodologia de ensino ou de avaliação, entre outras que surgem diariamente.

Entretanto, não nega-se a necessidade de se obter melhorias quanto às devolutivas semestrais dos PEI 's, o envolvimento de alguns docentes neste âmbito e busca de conhecimento acerca do assunto também é motivo de atenção para aperfeiçoamento.

Conclui-se então, que a aplicabilidade do PEI veio para regulamentar e registrar as ações inclusivas que em parte já eram desenvolvidas no Campus, despontando como um marco de crescimento junto ao Instituto; fomentando as atividades formativas e críticas, além de propor e acompanhar as ações regularmente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI. Rio Pomba, 2019.

BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

IFRN. Deliberação Nº 27/2020 - CONSEPEX//IFRN. 2020.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. Linhas Críticas, Brasília, v.18, n.35, pp.193-208, jan./abr., 2012.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação Revista Educação Especial, vol. 33, 2020, -, pp. 1-24 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1995.

ANEXO - MODELO PADRÃO DO PEI

ANEXO I PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) – HISTÓRICO DO ALUNO

Alerta Ético: as informações contidas neste documento são consideradas reservadas e o compartilhamento destas deve ser restrito apenas aos envolvidos na ação pedagógica, sob pena de implicações legais.

Nível de Ensino/Forma: <input type="checkbox"/> Técnico Integrado Regular <input type="checkbox"/> Técnico Integrado EJA <input type="checkbox"/> Técnico Subsequente <input type="checkbox"/> Curso Superior de Tecnologia <input type="checkbox"/> Curso Superior de Licenciatura <input type="checkbox"/> Engenharia <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Outros
Nome do Estudante:
Curso:
Necessidades Educacionais Específicas:
Equipe multiprofissional responsável:

HISTÓRICO PESSOAL E ESCOLAR DO ESTUDANTE (Preenchido, preferencialmente, pela Equipe Pedagógica, COAES e NAPNE)	
A importância da descrição breve do histórico do estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória formativa do estudante. Ex: O estudante é oriundo da Rede Municipal de Ensino, era atendido por um profissional de apoio em uma Sala de Recurso Multifuncional etc.	
Necessidades Educacionais Específicas (Preenchido, preferencialmente, pela ETEP, COAES e NAPNE)	
Detalhar as condições do estudante e o que ele necessita. Ex: Se o estudante é cego, sua condição é cegueira. Precisa de: Braille, Leitor de telas... A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o docente tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas, de acordo com as suas especificidades.	
Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...) (Preenchido, preferencialmente, pela ETEP, COAES e NAPNE)	Dificuldades apresentadas (Preenchido, preferencialmente, pela ETEP, COAES e NAPNE)
OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE:	
(Relatar se, além das adequações curriculares, o estudante necessita de outras adaptações, no que diz respeito aos aspectos de acessibilidade; infraestrutura física; tecnologia assistiva, equipamentos e mobiliários, acompanhamento de profissionais de apoio, dentre outras.	

ANEXO II

Alerta Ético: as informações contidas neste documento são consideradas reservadas e o compartilhamento destas deve ser restrito apenas aos envolvidos na ação pedagógica, sob pena de implicações legais.

Nível de Ensino/ Forma: () Técnico Integrado Regular () Técnico Integrado EJA () Técnico Subsequente () Curso Superior de Tecnologia () Curso Superior de Licenciatura () Engenharia () Pós-Graduação () Outros
Nome do Estudante:
Curso:
Necessidades Educacionais Específicas:
Componente Curricular/Disciplina:
Docente(s):
Equipe multiprofissional responsável:

Adaptações Curriculares (Sugestão: Anexar Plano de Ensino do Componente Curricular/Disciplina) (Preenchido pelos docentes, com apoio da equipe multiprofissional)	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Objetivos	
Descrever os objetivos que pretende alcançar com o estudante, baseado no Plano de Ensino do Componente Curricular.	
Conteúdos Programáticos	
Baseado no Plano de Ensino do Componente Curricular. É possível priorizar, substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e à equipe de apoio. Deve-se abordar conteúdos que precisam ser retomados, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e à equipe de apoio.	
Metodologias	
Baseado no Plano de Ensino do Componente Curricular. Deve-se priorizar metodologias que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem, visando favorecer a interação e a aprendizagem do estudante.	
Recursos Didáticos	
Os recursos didáticos deverão ser escolhidos de acordo com as estratégias metodológicas, de forma a favorecer a abordagem dos conteúdos selecionados e a aprendizagem do estudante.	

Avaliações	
<p>Quais instrumentos utilizados? Como foram aplicados? Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular.</p>	
Registro do desenvolvimento e acompanhamento processual do PEI pelo professor	
<p>Descrever avanços do estudante, considerando os objetivos previstos para ele e a superação das dificuldades. Procurar mencionar as propostas que tiveram êxito e o replanejamento daquelas que não tiveram, bem como o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto ao estudante. Também destacar aspectos do desenvolvimento social do estudante. Mencionar, caso o estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas para os demais, sem necessidade de adaptação.</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreende e participa das atividades propostas no ambiente acadêmico?• Apresenta desenvolvimento satisfatório no cumprimento das atividades? (baseado nos objetivos propostos)• Apresenta motivação para a realização das atividades?• Necessita de recursos concretos/adicionais para aprender?• Solicita auxílio de colegas ou do docente para realizar as atividades?• Como se dá a interação com os colegas nos diversos espaços escolares?• Consegue trabalhar em grupo?• É assíduo?• Tem cuidado e organização com o material escolar?• Apresenta facilidade para aprender/resolver problemas?	

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.020

POR UMA ANÁLISE NAS TEMÁTICAS AFRO-INDÍGENAS: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

PATRÍCIA DA SILVA SOUZA

Mestranda em Pós-Graduação em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia-UEPB. E-mail: pipatricia278@gmail.com;

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES

Mestrando em Pós-Graduação em Formação de Professores; Graduado em História da Universidade Estadual da Paraíba, E-mail: ewertonrafael08@gmail.com;

MARGARETH MARIA DE MELO

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: margarethmelo@yahoo.com.br;

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Doutora em Educação. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós -Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós -Graduação em Serviço Social. E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br;

RESUMO

O livro didático de história durante muito tempo no contexto da educação brasileira apresentou e representou de forma colonizadora o lugar dos povos afro-indígenas. Este tipo de visão, coibiu e contribuiu para que a história e cultura dos povos africanos e indígenas fossem estudados de maneira depreciativa, discriminatória, subalternizada. Este artigo, busca refletir sobre o lugar destes povos e suas culturas no livro didático de história, observando como a partir das Leis 10.639/2003 completou 20 anos e 15 anos da 11.645/2008, neste ano de 2023, estas culturas são enfatizadas. Após a legislação, quais perspectivas e representações foram construídas em relação à temática afro-indígena. O livro didático de História é percebido na sala de aula enquanto uma linguagem pedagógica que possibilita o diálogo nos processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, como importante no que se diz respeito às temáticas afro-indígenas e como podem ser debatidas em sala de aula. Para tanto, analisaremos a coleção "A CONQUISTA", da Editora FTD -Programa Nacional do Livro Didático 2023- 2026 adotados pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande-PB, perpassados

pela análise documental e nos estudos de Bittencourt (2004), Munanga (2006), Silva (2014), Hall (2006), dentre outros, voltados para uma perspectiva decolonial e antirracista. Portanto, o livro didático enquanto um instrumento que permite que os saberes sejam debatidos e compreendidos no contexto das aulas de história, torna-se um importante recurso para que os saberes e as culturas afro-indígenas estejam presentes cada vez mais nas discussões em sala de aula. Ao trabalhar as culturas afroindígenas no livro didático numa perspectiva crítica e reflexiva, notabilizando os aspectos pluriétnico e multicultural que a sociedade brasileira é alicerçada torna-se possível educar as novas gerações de crianças, adolescentes e jovens sobre os conhecimentos desses povos e culturas que ficaram silenciados na educação brasileira.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de História, Culturas afro-indígenas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os livros de História do Ensino Fundamental I e como os povos afro-indígenas estão sendo inseridos e debatidos, destacando a importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 dando ênfase a como estas foram e são de grande valia para o fim da representação dos povos afro-brasileiros e indígenas sob a ótica colonizadora na educação brasileira, que por muito tempo foram representados nas discussões dos livros didáticos de História de formas discriminatórias, estereotipadas e inferiorizadas.

Assim, temos como ponto de partida pensar em como os livros didáticos de História surge enquanto material didático dentro de sala de aula e principalmente, como os povos afro-indígenas são inseridos e discutidos dentro destes livros didáticos após as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Portanto, ao trazermos as análises dos livros da coleção "A CONQUISTA", dos quais o autor é o Alfredo Boulos, da Editora FTD -Programa Nacional do Livro Didático 2023-2026 adotados pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande-PB, estes se mostram valorosos em que ao mesmo tempo ao trazermos os debates sobre os povos afro-indígenas, discutimos sobre como os livros didáticos de História podem ser percebidos na sala de aula enquanto uma linguagem pedagógica que possibilita o diálogo nos processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, neste caso, como estes podem ser ferramentas que viabilizam um olhar e debate crítico sobre os povos indígenas e afro-brasileiros dentro da escola.

Para tanto, neste trabalho entendemos que para os livros didáticos de História abordem os povos indígenas e afro-brasileiros em seus protagonismos sociais, políticos e culturais dentro de sala de aula nos dias atuais, muita luta e resistência advindas principalmente dos movimentos negro e indígena, ocorreu para que políticas públicas como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 fossem promulgadas em nosso país e como a partir destas leis estas ferramentas didáticas representam os povos afro-indígenas atualmente e como os livros didáticos de História enquanto ferramenta didática que propicia estes debates para a sala de aula de forma reflexiva e crítica.

Enquanto aporte teórico, partimos dos estudos de Bittencourt (2004), Munanga (2006), Silva (2014), Hall (2006), dentre outros, para pensar os livros didáticos de História, as questões educacionais voltadas as representações dos povos afro-brasileiros e indígenas em uma perspectiva decolonial e antirracista.

Neste sentido ao trabalhar as culturas afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos numa perspectiva crítica e reflexiva, entendemos os aspectos pluriétnico e multicultural que a sociedade brasileira é alicerçada, no âmbito que torna-se possível educar as novas gerações de crianças, adolescentes e jovens sobre os conhecimentos desses povos e culturas que ficaram silenciados na educação brasileira.

METODOLOGIA

Metodologicamente este trabalho se enquadra enquanto uma pesquisa bibliográfica documental, onde a partir das leituras feitas, analisaremos como os povos indígenas e afro-brasileiros estão sendo representados nos livros didáticos de História nas séries iniciais, principalmente com o advento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e como a legislação e principalmente as lutas dos movimentos sociais são valiosas para a ruptura com os pensamentos coloniais e colonizadores na Educação brasileira, neste caso, precisamente nestas ferramentas pedagógicas, onde discutimos os livros didáticos enquanto ferramentas e linguagens pedagógicas que possibilitam diálogos críticos e reflexivos dentro de sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, em nosso percurso, entendemos que os livros didáticos nos auxiliam de grande forma em nossas práticas educativas, pois ao mesmo tempo que estes surgem enquanto materiais didáticos com grande poder discursivo em sala de aula também muitas vezes é um dos únicos materiais usados no cotidiano escolar, até por falta de recursos. Assim, entendemos que estas ferramentas pedagógicas surgem enquanto alicerces que nos ajudam aos segmentos dos processos de ensino e aprendizagem no dia-a-dia escolar.

Por fim, faremos uma análise dos livros didáticos de História da coleção "A CONQUISTA" do Alfredo Boulos, da Editora FTD -Programa Nacional do Livro Didático 2023-2026, que está sendo utilizado na rede municipal de Campina-Grande-PB nas séries iniciais do Ensino Fundamental onde destacaremos como os povos afro-indígenas estão sendo representados nestas ferramentas pedagógicas, seja a partir dos discursos escritos e iconográficos perceberemos como as populações indígenas e afro-brasileiras estão inseridas nestes livros didáticos de História dos anos iniciais do Fundamental I.

REFERENCIAL TEÓRICO

(...) A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. **Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.** (Adichie, 2019, 27-28. grifo nosso).

O “perigo de uma história única”, tem sido vivenciado por todo contexto histórico de formação brasileira, o “poder” de tornar como a única história verdadeira ou história definitiva, ao longo dos anos em todas esferas da sociedade, criou-se um Estado brasileiro racista. O livro didático que insere uma história com ótica e uma perspectiva decolonial de ensino apresenta a ruptura do silenciamento dentro das ambiências escolares do país que por dezenas de anos estudava-se uma “história única” os “heróis europeus”, abre caminhos e possibilidades de conhecer nossa ancestralidade, que tem a essência na cultura oral, sendo agora, vivenciado em narrativa, para que não se perca com o tempo.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatórias a presença das temáticas afro-indígenas no currículo escolar da educação básica como também no ensino superior, com objetivo de promover uma educação que prevaleça os estudos da cultura e história dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no âmbito escolar, no favorecimento do resgate valorativo das contribuições no processo construtivo em todos os contextos da sociedade nacional.

Denotamos que estas implementações surgem das lutas dos povos negros e indígenas, assim, através destas resistências culturais e políticas na sociedade brasileira consolidou-se a implementação da lei 10.639/2003, que se uniu a lei 11.645/2008, em prol dos mesmos ideais em comum, uma luta por educação uma sociedade pluriétnica e multicultural, fortalecendo o âmbito educacional de ensino, buscando uma saída para as ideologias e pensamentos coloniais advindos da modernidades eurocêntrica e capitalista, como reflete Lima, (2022, p.249), “[...] o racismo brasileiro e as relações patriarcais atual de forma imbricada fomentados no capitalismo dependente”, denotamos assim que o racismo no Brasil está enraizado desde a modernidade colonial e colonizadora, advindas de um modelo econômico baseado no capital e exploração tanto de mão de obra como de matérias primas.

Com décadas de lutas do Movimento Negro desencadeou a aprovação da Lei 10.639/2003, que visa reconhecimento, reparação e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que foi por muito tempo negado, o que se pode

dizer o mesmo sobre os movimentos sociais indígenas e suas lutas para a implementação da Lei 11.645/2008. Contudo, como identidade é construída com o tempo, de maneira inconsciente e consciente desde a mais tenra idade, ela é construída pelas vivências ou influências que a sociedade passa para a criança no decorrer de sua vida. Nesse sentido, (HALL, 2006, p16) defende:

A noção de sujeito sociológico refletia crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior de sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação “ com outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava. G.H Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras –chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a visão sociológica clássica da questão, a identidade formada na “interação” entre o eu a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado no diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esse mundo oferece.

Assim um ambiente escolar antirracista possibilita práticas de respeito às diferenças de maneira positiva, e percebemos que é na series iniciais do ensino fundamental, que inicia uma prática sólida e alicerçada de autoestima, valorização e reconhecimento da história e cultura do povo negro no nosso país e os livros didáticos no que se refere as questões educativas e a sala de aula, em muito pode contribuir enquanto ferramenta didática para a quebra de estereótipos e preconceitos, bem para com a luta antirracista.

Como dialoga Silva (2014, p.7). “O livro didático enquanto construção social de discursos e imagens históricas carrega consigo uma gama de representações acerca das populações indígenas”. Percebemos então que o livro didático de História dos anos iniciais surge como um aliado para pensar as relações socioculturais dos povos indígenas e afro-brasileiros em sala de aula, tendo em vista que o debate em torno dos povos originários, africanos e afro-brasileiros ainda nos é apresentado com alguns estereótipos e preconceitos, advindos de um histórico enraizado do discurso eurocêntrico que vem a trazer a invisibilização dos povos indígenas. No entanto, o livro didático como é uma ferramenta em sala de aula pode ser trabalhado no propósito de desconstrução de estereótipos.

Uma das questões principais em torno dos livros didáticos é o que se refere a sua escolha, que por muitas vezes acaba sendo dos professores, segundo o

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, onde muitos professores acabam inserindo o livro didático como recurso central das relações de aprendizagem, ao invés de percebê-lo enquanto um recurso complementar escolar. Então, nas seleções dos livros didáticos de História, devemos perceber a construção do livro didático e as linguagens empregadas em seus discursos. Como afirma (BITTENCOURT, 2004, p. 314)

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e de outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar.

O livro didático, ao ser escolhido pelo professores, deve ser analisado os discursos que o mesmo está imbuído, seja nos discursos verbais e não verbais, escritos ou ilustrativos, onde sua escrita deve estar de forma onde os alunos e alunas possam entender, de forma simples, mas não simplificada, como determinados debates estão inseridos no livro didático. Neste contexto, pensamos a temática indígena e afro-brasileira como importante nos livros didáticos de História, no que se refere a construção de um pensamento crítico sobre os povos originários, respeitando suas culturas e diversidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa iremos nos deter a uma breve análise dos livros de História dos anos iniciais adotados pelo município de Campina-Grande-PB nos anos de 2023 a 2026, sendo estes da coleção "A CONQUISTA" do Alfredo Boulos, da Editora FTD. Assim, debateremos brevemente sobre como os povos indígenas e afro-brasileiros estão sendo apresentados e discutidos nestas obras que são utilizadas como ferramentas pedagógicas dentro de sala das salas de aula.

O livro do 1º ano vem a trazer como discussões as concepções de si enquanto criança, abordando uma apresentação sobre quem somos, nossos nomes, de onde viemos, destacando que as diferenças existem. Logo após trás o debate sobre a criança nos tempos passado, presente e futuro, destacando suas relações com sua

família e comunidade, que usa como gancho para o próximo capítulo que vem a conversar sobre as concepções de famílias e suas convivências com o meio social.

Nos dois últimos capítulos são apresentados as discussões sobre os brinquedos e as formas de brincar, tanto no passado como no presente, neste capítulo em particular, destacamos que a segunda parte do capítulo é destinada principalmente para as brincadeiras dos povos indígenas e africanos.

O quarto e último capítulo vem a trazer como debate as questões envolta da vida em família e na escola, em que são dialogadas como as escolas são diferentes, destacando as escolas quilombolas e indígenas. Como podemos ver na imagem abaixo, percebemos a preocupação de através de uma fotografia, em que o livro didático nos apresenta uma família indígena, assim dialogando com os leitores sobre as questões em torno das famílias indígenas.

Figura 1: Família indígena



Fonte: Boulos (2021)

No livro do 2º ano nos é apresentado os temas em torno: das relações entre si e outro, percebendo este último enquanto diferente e tendo empatia pelo mesmo e principalmente a convivência respeitosa com outros grupos sociais, parecendo a rua enquanto espaço de sociabilidade, onde os povos indígenas e afro-brasileiros são apresentados e discutidos.

O segundo capítulo vem a abordar as questões de tempo através do calendário. No terceiro capítulo são debatidos como os demais objetos nos contam histórias e como os registros históricos são concebidos das formas, seja escrita,

oral, visual ou material em que destaca-se por fim a relação entre si na sociedade e a importância de documentos pessoais.

No último capítulo que é o quarto, as discussões se viram em torno do trabalho e meio ambiente, trazendo as definições de trabalho, tanto nas cidades como no campo, este último tendo uma maior discussão, o capítulo questões em torno das profissões, em que traz uma entrevista com um electricista, e por fim debate-se sobre os transportes e o meio ambiente.

Denota-se então que os povos indígenas e afro-brasileiros estão sendo representados em maior grau no primeiro capítulo que destaca as questões de sociabilidades, nas relações entre o eu e o outro, a empatia e convivência, ou seja conviver de forma respeitosa com o outro e perceber os diferentes grupos sociais, como mostramos na imagem abaixo.

Figura 2: Grupos sociais indígenas e quilombolas



Fonte: Boulos (2021)

No 3º ano, o livro didático de História vem a trazer como assuntos: as relações sobre as histórias de cidades brasileiras, tendo como pano de fundo o contexto da formação de uma cidade, em que podemos perceber em um dos tópicos o debate sobre a primeira capital do Brasil e a presença dos povos africanos nesta cidade, bem como São Paulo em um viés multicultural, denotamos assim que este livro já começa trazendo os discursos sobre os povos africanos através dos debates sobre cidades.

O segundo capítulo nos traz um debate sobre os patrimônios do Brasil enquanto lugares de memória, discutindo sobre os patrimônios naturais, a valorização das culturas indígenas e africanas, onde estes povos mais uma vez são priorizados em seus discursos e representações da sociedade brasileira, apresentando também centros culturais importantes.

Nos capítulos 3 e 4, se detém aos temas em torno das comunidades, onde se denota as percepções entre comunidades ricas e pobres e termina-se o terceiro capítulo com as relações entre espaço e poder, destacando os poderes políticos exercidos em um município, como os cargos de prefeito e vereador. No quarto capítulo que encerra as temáticas deste ano do fundamental I, temos como debate o mundo do trabalho e as diferentes formas de trabalhar, tanto na cidade como no campo, tendo como um dos tópicos os senhores de engenho e os escravizados na colônia portuguesa.

Compreendemos então que o livro didático de História do 3º ano do Ensino Fundamental I aborda as questões sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros os trazendo com representações que busque a diversidade e o respeito às diferenças, bem como as pluralidades existentes, como podemos perceber na imagem abaixo que nos é apresentado os patrimônios imateriais e o autor destaca como forma de exemplificar para os alunos, o samba de roda enquanto patrimônio imaterial.

Figura 3: Samba de roda enquanto patrimônio imaterial



Fonte: Boulos (2021)

O livro de História do 4º ano começa a trazer discussões em torno: do tempo, trazendo destaque aos algarismos romanos, como separamos a História entre antes e depois de Cristo e a linha do tempo e como é pensada, posteriormente este primeiro capítulo terminando trazendo como temática a vida nos primeiros tempos, como viviam os homens pré-históricos debatendo sobre a descoberta do fogo, caçadores e coletores e o começo da agricultura e sedentarização.

O livro didático de História do ensino médio surge assim como um aliado para pensar as relações socioculturais dos povos indígenas em sala de aula, tendo em vista que o debate em torno dos povos originários ainda apresenta alguns estereótipos e preconceitos, advindos de um histórico enraizado do discurso eurocêntrico que vem a trazer a invisibilização dos povos indígenas. No entanto, o livro didático como é uma ferramenta em sala de aula pode ser trabalhado no propósito de desconstrução de estereótipos. Assim, como dialoga, Silva (2014, p.7). “O livro didático enquanto construção social de discursos e imagens históricas carrega consigo uma gama de representações acerca das populações indígenas”.

A diversidade sociocultural dos Povos Indígenas precisa ser conhecida e respeitada. É uma luta constante por direitos adquiridos a partir de um ensino de

maneira adequada e respeitosa, com estudos dos Povos Indígenas em sua diversidade. Dessa maneira é interessante o profissional atualizar-se nos conhecimentos, para que a criança possa usufruir de uma educação, que tenha de fato uma educação intercultural e multicultural. Nesse sentido, (Candau, 2011, p.246), dialoga sobre educação intercultural.

A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, idéias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate.

A Educação Intercultural visa no diálogo com a diversidade entre as culturas nas diferentes sociedades. Esse diálogo possibilita de inúmeras maneiras, uma delas é pelo livro didático, que se configura como importante ferramenta para o conhecimento e respeito à diversidade, e melhor, compreender que estamos inseridos neste contexto da ancestralidade, que solidifica pelas práticas culturais entrelaçadas em nosso cotidiano.

Nos capítulos 2, 3 e 4 verificamos intensas discussões sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros onde estes são representados inicialmente com debates sobre o continente africano e o povoamento da América, entendendo o presente e o passado nas questões das cidades e comunicações, posteriormente o livro se detém a formação do povo brasileiro sendo compostas por indígenas, portugueses e africanos, onde é mostrado as diferenças entre estes, principalmente as existentes entre os povos indígenas como também os povos africanos. Por fim, o livro destaca as questões sobre a abolição da escravatura e imigração.

Entendemos assim que o livro de História no 4º ano do Ensino Fundamental I prioriza e intensifica ainda mais as discussões sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, onde estes são representados em seus protagonismos sociais e suas diferenças culturais e a importância destes para a formação da sociedade brasileira, desde o passado da colonização, bem como um momento anterior a isto, onde dentre esses povos, existem diferenças, diversidades e identidades próprias e plurais dentre eles, como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 4: Formação da sociedade brasileira e mulher indígena

FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira formou-se a partir do encontro, da interação e das trocas entre diversos povos, com destaque para os indígenas, europeus e africanos.

Como vimos, inicialmente, as terras onde hoje é o Brasil eram habitadas por povos indígenas que falavam diferentes línguas e tinham hábitos e costumes próprios.



▲ Mulher indígena do povo Yawalapiti.

Fonte: Boulos (2021)

No 5º ano do Ensino Fundamental I, os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros já não tem tanto destaque como nos livros de História anteriores apresentados da coleção A Conquista do Alfredo Boulos, contudo estes povos ainda são representados e estão presentes neste livro didático de História, dos quais aborda os seguintes temas em seus capítulos: cultura, tempo e calendário discutindo sobre os primeiros povoadores da terra, suas religiões e culturas; as concepções de cidadania no passado e presente destacando o respeito à pluralidade e a diversidade aí que nos é mostrado os povos africanos e indígenas; as linguagens e debates e seus diferentes usos nas sociedades e por fim os patrimônios e marcos de memória.

Os povos afro-indígenas são abordados principalmente no que se diz respeito ao respeito às diferentes culturas existentes, sobre o tempo para os africanos; trajes e vestimentas culturais dentro dos patrimônios culturais; a Constituição de 1988 e

as resistências destes povos e lutas por garantia de direitos, principalmente no que tange aos povos indígenas e a garantia a posse de suas terras, como observamos na imagem abaixo que nos mostra indígenas presentes no Congresso Nacional na Assembleia Constituinte em 1988.

Figura 5: Indígenas na Assembleia Constituinte de 1988



Fonte: Boulos (2021)

Compreendemos portanto, que a coleção “A CONQUISTA” do Alfredo Boulos, da Editora FTD, que está sendo utilizado no Ensino Fundamental I, no município de Campina-Grande-PB entre os anos de 2023-2026 traz representações dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros buscando discutir nos anos iniciais, questões em torno da pluralidade, diversidade, empatia e respeito às diferenças nos seus demais âmbitos, principalmente o cultural e social, onde se dá destaque

principalmente na importância que estes povos tiveram para a formação da sociedade brasileira, tanto no passado como na atualidade.

Ao percebermos os povos indígenas enquanto seres do nosso folclore, com uma visão romantizada, denotamos a importância que o livro didático traz para a sala de aula ao debater sobre os povos indígenas nas escolas. A escolha do livro didático que cada escola adota, acaba sendo dos professores, segundo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, onde muitos professores acabam inserindo o livro didático como recurso central das relações de aprendizagem, ao invés de percebê-lo enquanto um recurso complementar escolar. Então, nas seleções dos livros didáticos de História, devemos perceber a construção do livro didático e as linguagens empregadas em seus discursos. Como afirma (BITTENCOURT, 2004, p. 314).

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e de outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar.

O livro didático, ao ser escolhido pelo professores, deve ser analisado os discursos que o mesmo está imbuído, seja nos discursos verbais e não verbais, escritos ou ilustrativos, onde sua escrita deve estar de forma onde os alunos e alunas possam entender, de forma simples, mas não simplificada, como determinados debates estão inseridos no livro didático. Neste contexto, pensamos a temática indígena como importante nos livros didáticos de História, no que se refere a construção de um pensamento crítico sobre os povos originários, respeitando suas culturas e diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, destacamos a importância das lutas e resistências dos povos afro-indígenas para a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para a obrigatoriedade da presença dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros dentro de sala de aula. E é neste ponto em que os livros didáticos de História surgem enquanto ferramentas pedagógicas que em muito contribuem para os processos de ensino e aprendizagem nas práticas educativas e discursos que são abordados sobre estes povos.

A coleção “A CONQUISTA” do Alfredo Boulos, da Editora FTD-2021 que analisamos que está sendo utilizado nos anos iniciais no município de Campina Grande na Paraíba nos mostra bem a importância que estas Leis têm para os povos afro-indígenas no que se refere à educação e principalmente como os livros didáticos de História estão se desenraizando de concepções estereotipadas e preconceituosas ao trazer as discussões e representações destes povos.

Dessa forma, o papel preponderante que o livro didático corrobora para os estudos com os aspectos positivos a respeito da luta dos povos indígenas para que seus saberes, conhecimentos, culturas e diversidades sejam percebidas no cotidiano do contexto escolar, onde o livro didático de História passa a ser utilizado não mais enquanto ferramenta de um discurso preconceituoso, mas agora vem a ser um mecanismo que potencialize os processos de ensino-aprendizagem escolar de forma diversa.

A legislação 11.645/2008 permite os estudos da história e cultura africana negro-brasileira e indígenas dentro das ambiências escolares para o combate do racismo, preconceito e discriminação desde a mais tenra idade, para criança conheça a historização com vivências nas narrativas e estudos a partir do livro didático das culturas Afro-Indígenas.

O livro didático de história nas séries iniciais apresenta-se como importante ferramenta didática para desconstrução de estereótipos enraizados na sociedade de uma educação eurocêntrica, em combate ao preconceito, discriminação e toda forma de racismo que permeia os âmbitos sociais, contribuindo com caráter preponderante para enveredar de uma educação humanitária e democrática.

A História e Cultura afro-brasileira e indígena se faz presente na sociedade em suas diferentes facetas, seja no campo ou cidade, na comunidade quilombola ou indígena. As nossas raízes identitárias estão cravadas em nossa ancestralidade, e experienciadas diariamente através dos costumes, crenças e valores, ou seja, cultura e história vivas. Para tanto, a necessidade de CONHECIMENTO da ancestralidade Afro-indígena em nosso experienciar diário possibilita uma descolonização das mentes, rumo à evocação das raízes ancestrais.

Para tanto, que cada professor/ busque em seu contexto escolar oferecer através de práticas de uma educação antirracista e inclusiva, de (re) conhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural que a nação brasileira é composta, principalmente, dos povos Originários e Afro-brasileiros que construíram o país e que por muito tempo foram invisibilizados historicamente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única** / Chimamanda Ngozi Adichie ; tradução Julia Romeu. – 1a ed. – São Paulo: Com panhia das Letras, 2019.

BRASIL. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2023.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 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”.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 06 de outubro de 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

JUNIOR. Alfredo Boulos. **A conquista História 01.** Ensino Fundamental-Séries Iniciais. PNLD: 2023 FNDE-Ministério da Educação. Editora: FTD, 2023. V.01.

_____. Alfredo Boulos. **A conquista História 02.** Ensino Fundamental-Séries Iniciais. PNLD: 2023 FNDE-Ministério da Educação. Editora: FTD, 2023. V.02.

_____. Alfredo Boulos. **A conquista História 03**. Ensino Fundamental-Séries Iniciais. PNLD: 2023 FNDE-Ministério da Educação. Editora: FTD, 2023. V.03.

_____. Alfredo Boulos. **A conquista História 04**. Ensino Fundamental-Séries Iniciais. PNLD: 2023 FNDE-Ministério da Educação. Editora: FTD, 2023. V.04.

_____. Alfredo Boulos. **A conquista História 05**. Ensino Fundamental-Séries Iniciais. PNLD: 2023 FNDE-Ministério da Educação. Editora: FTD, 2023. V.05.

LIMA, Nathalia Diorgenes Ferreira. Preto é o lugar onde eu moro: o racismo patriarcal brasileiro. Revista Katályses. v. 25 n. 2 (2022): **Serviço Social, Racismo e Classes Sociais**. P. 242-251, maio-agosto.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84646>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

SILVA, Edson Hely. Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História. Sæculum–**Revista de História**, v. 26, n. 45, p. 203-215, 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.021

PRIMEIRA INFÂNCIA, ATIPICIDADE E ADAPTAÇÕES PARENTAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DALILA CASTELLIANO DE VASCONCELOS

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, dalila_bal@hotmail.com ;

MARIA ISABELLA SANTOS SOUSA

Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, marisisabella-santossousa@gmail.com ;

LARISSA KELLY VASCONCELOS CAVALCANTI

Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, larissakcv@gmail.com ;

LÍVIA CHAVES NASCIMENTO

Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, chaveslivian@gmail.com .

RESUMO

Esta revisão sistemática teve como objetivo analisar a produção mundial de artigos empíricos que abordam as adaptações de pais e mães de crianças atípicas, e como o exercício da parentalidade interfere nas características de externalização e funções executivas dos filhos. Inicialmente, realizou-se uma busca nas plataformas CAPES, Web of Science, Pubmed e Scielo, com os descritores “parents” e “early childhood”. Incluiu-se artigos sem restrição de idioma e sem refinamento do ano inicial de publicação, definindo apenas o ano final, este sendo 2020. Posteriormente, realizou-se um recorte de duas categorias do estudo, a saber: “Como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos” e “Como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade”. Os resultados evidenciam a necessidade dos pais regularem suas emoções devido às cobranças que enfrentam para superar as dificuldades relacionadas a atipicidade, essas questões podem ser agravadas por diversos motivos, dentre eles, os problemas conjugais. Ademais, os artigos apontam para a relação bidirecional entre a sensibilidade materna e os sintomas de externalização das crianças, indicando que quanto maior for a dificuldade de internalização do filho maior

serão os níveis de angústia materna, deste modo, enfatiza-se que a disponibilidade dos pais afetam as crianças em diversos aspectos. Assim, o estudo evidencia que a parentalidade em casos atípicos apresenta particularidades, não apenas para os pais, como também para os filhos. Por fim, identifica-se que a produção científica de qualidade pode indicar caminhos a serem seguidos a fim de que a discussão sobre parentalidade e atipicidade na primeira infância prossigam, de forma a gerar práticas mais positivas nas esferas sociais envolvidas, bem como conhecimentos acerca da temática, a partir de diversos contextos. O conhecimento aprofundado dessa realidade pode auxiliar na construção de políticas públicas inclusivas mais eficientes.

Palavras-chave: Pais, Desenvolvimento atípico, Infância, Revisão sistemática.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (2011), corresponde ao primeiro período da vida, que vai desde o nascimento da criança até os seis anos de idade. Venâncio (2020), pontua que a primeira infância é crucial para o desenvolvimento das crianças, as capacidades linguístico-cognitivas, a saúde física e emocional, bem como para as habilidades sociais, as quais podem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de vida e são relevantes para o desenvolvimento humano nas diversas áreas sociais.

Segundo Ferreira (2023), os dois primeiros anos de vida de uma criança, é uma fase significativa de oportunidades para o seu desenvolvimento. Segundo a autora, neste período, os fatores ambientais e sociais podem interferir no desenvolvimento da pessoa, causando mudanças positivas ou negativas durante toda a vida. Assim, Mello et al. (2014), enfatiza que para o desenvolvimento integral da criança é crucial a compreensão de suas peculiaridades, bem como, de condições ambientais favoráveis.

Segundo Nascimento (2020), a formação da criança é perpassada por determinantes históricos, sociais e simbólicos que os envolvem nesse contexto. Ainda segundo a autora, a criança possui papel ativo em seu processo de socialização, no entanto, os agentes socializados e as condições de socialização exercem papel fundamental.

A socialização da criança, inicialmente, é mediada pela família. É no contexto familiar, que as crianças a partir de práticas significativas, desenvolvem a atenção, a observação, o interesse pelas coisas e pessoas e o gosto pela descoberta, ao mesmo tempo que começam a aprender e a internalizar acerca das emoções e sentimentos (Nascimento, 2020). Diante disso, é notório que os pais exercem papel fundamental na primeira infância de seus filhos, ao conhecerem e entenderem as necessidades próprias da criança e ofertarem os cuidados diários (Mello et al., 2014).

Bornstein, Putnick e Suwalsky (2018), enfatizam que o exercício da parentalidade pode regular os comportamentos das crianças. Assim, segundo os autores, as práticas cotidianas dos pais exercem influência significativa no desenvolvimento, bem como no ajustamento cognitivo e comportamental das mesmas. Ainda segundo os autores, por meio da internalização, as crianças se auto regulam aos comportamentos dos pais, por isso, destacam a relevância de práticas e cognições

positivas que os progenitores podem promover e enfatizar desde a mais tenra idade de seus filhos. Assim, Bornstein, Putnick e Suwalsky (2018) pontuam que, na infância, comportamentos parentais hostis ou afetivos, direcionados à criança, podem ser reproduzidos pelos mesmos tanto no presente, quanto em práticas e comportamentos futuros.

Zornig (2010), enfatiza que a relação conjugal também influencia no exercício da parentalidade. Os resultados da pesquisa realizada pelo autor referenciado, evidenciou que o equilíbrio na vida a dois, bem como os níveis de adaptação influenciam positivamente na relação com seus filhos. Dessa forma, a relação conjugal e o exercício da parentalidade apresentam uma relação de interdependência.

A parentalidade, segundo Zornig (2010), é um termo relativamente recente, o qual marca o processo de construção no exercício da relação entre pais e filhos. De acordo com Souza e Fontella (2016), a parentalidade refere-se a uma construção psíquica e social da relação entre pais e filhos. Ademais, configura-se por possuir um caráter dinâmico, por estar em permanente mudança, em função da configuração familiar, social e temporal. Em consonância com tal definição, Moreira (2022) pontua que a parentalidade atípica por sua vez é constituída pela esfera familiar entre pais e filhos, na qual o conhecimento perpassado inclui questões relativas à saúde, cuidados especializados e processos de escolarização. A parentalidade ainda apresenta particularidades relativas a atipicidade presente na família.

Atípico refere-se a tudo aquilo que se afasta do esperado, aquilo que é socialmente irregular, fora da regra e/ou do habitual (Nunes, 2020). Assim, a parentalidade atípica de acordo com De Jesus (2021) é quando o sujeito manifesta alguma anomalia na saúde, o que pode causar reações adversas dos pais, uma vez que o trato com a criança gera choque emocional intenso no meio familiar. Segundo Conceição et al. (2021), crianças atípicas podem apresentar dificuldades de socialização e aprendizagens, o que requer maior atenção e dedicação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com De Jesus (2012), a expectativa de receber um filho com plena saúde é frustrada por casais que percebem que o filho possui alguma deficiência/distúrbio, o que gera no seio familiar consequências físicas e/ou emocionais. Tal fato, segundo o autor, pode gerar consequências complexas, como negação, estresse e depressão nos pais ao se depararem com uma nova realidade que mudará a dinâmica de suas vidas.

De acordo com Pessoa, Melo e Lima (2022), os pais idealizam a chegada de um filho. No entanto, na parentalidade atípica, os pais constatam que algo divergiu expressivamente daquilo que era esperado, assim, inicia-se um processo de adaptação parental de tudo o que foi idealizado, necessitando, a partir de então, passar a enxergar o real, as formas, características e necessidades reais da criança, e não aquelas anteriormente idealizadas. Nessa perspectiva, Londero et al. (2021), enfatizam que a autoestima dos pais, o apoio familiar, o tipo de cuidado profissional, bem como as condições socioeconômicas, são fatores que impactam na adaptação dos pais em relação às estratégias de enfrentamento e de cuidado do filho atípico.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância de conhecer melhor como estão sendo realizadas as pesquisas que envolvem as relações entre as características da atipicidade dos filhos e o exercício da parentalidade. Assim, o presente estudo possui como objetivo, analisar a produção mundial de artigos empíricos que abordam as adaptações de pais e mães de crianças atípicas, e como o exercício da parentalidade interfere nas características de externalização e funções executivas dos filhos, ainda na primeira infância.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma busca nas plataformas CAPES, Web of Science, Pubmed e Scielo, com os descritores “parents” e “early childhood”. Assim, foi possível incluir artigos sem restrição de idioma e sem refinamento do ano inicial de publicação, definindo apenas o ano final, este sendo 2020. Com a finalidade de analisar a qualidade e o risco de viés dos estudos, utilizou-se para os estudos qualitativos, a escala Appendix H Quality appraisal checklist; e para os estudos quantitativos, o instrumento Quality Assessment Tool for Quantitative Studies.

Os principais resultados evidenciam a significativa influência e relação entre a sensibilidade materna e paterna e a externalização das crianças. Nessa perspectiva, a disponibilidade emocional das mães e pais afeta de maneiras distintas as crianças. Ademais, destaca-se que a adaptação de comportamentos e a regulação de emoções são cobradas frequentemente aos pais para o enfrentamento das dificuldades ligadas a atipicidade dos filhos, o que pode gerar estresse e desgaste emocional.

Diante do exposto, evidencia-se que a relação entre parentalidade e características dos filhos atípicos, configura-se como um sistema bidirecional. Por fim, os dados indicam a relevância de olhar para os comportamentos parentais a fim de identificar possíveis relações de causa e efeito nos comportamentos problemáticos

e dificuldades enfrentadas pelas crianças, além disso, a parentalidade atípica apresenta peculiaridades, tanto para os pais, quanto para os filhos.

METODOLOGIA

O presente estudo parte de uma pesquisa maior sobre a “relação entre características da atipicidade dos filhos e exercício da parentalidade” e, apresenta um recorte a respeito dos estudos que abordam diretamente: “Como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos”, e, “Como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade”. Posto isto, destaca-se que os artigos da primeira categoria evidenciam os comportamentos, sentimentos e ações dos pais no convívio com seus filhos atípicos e, por sua vez, a segunda categoria diz respeito a influência que a atipicidade desempenha sobre a parentalidade.

A busca dos artigos foi realizada em quatro plataformas, a saber: Portal Periódicos CAPES, Web Of Science, Pubmed e Scielo, o acesso se deu através da identificação na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), o qual possibilita o acesso a um grande número de estudos. Os descritores utilizados foram: ‘Parents’ e ‘Early childhood’ que deveriam estar contidos nos títulos dos trabalhos. Assim, buscou-se incluir artigos sem refinamentos de ano inicial de publicação, de forma que o ano final foi definido, sendo este, o ano de 2020.

Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos inicialmente os seguintes critérios de inclusão: a) publicados em qualquer idioma e país; b) empíricos revisados por pares; c) contemplassem a parentalidade materna e paterna na primeira infância, correspondente ao período de zero a seis anos e onze meses; d) empíricos e com dados primários; e) publicados até 2020. Para a presente pesquisa, foram acrescentados mais três critérios de inclusão, a saber: a) contemplam casos de desenvolvimento atípico; b) abordam como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos e; c) discute como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade.

Em relação ao processo de seleção dos estudos, inicialmente, três pesquisadoras, de forma independente, analisaram os artigos considerando os critérios já pré-estabelecidos de inclusão e exclusão. Com a participação de uma quarta avaliadora, os casos de concordância e discordância dos resultados obtidos nas buscas das três pesquisadoras, eram avaliados. Assim, nos casos de discordância,

o processo de análise era feito e uma nova reunião era realizada a fim de avaliar a elegibilidade do estudo.

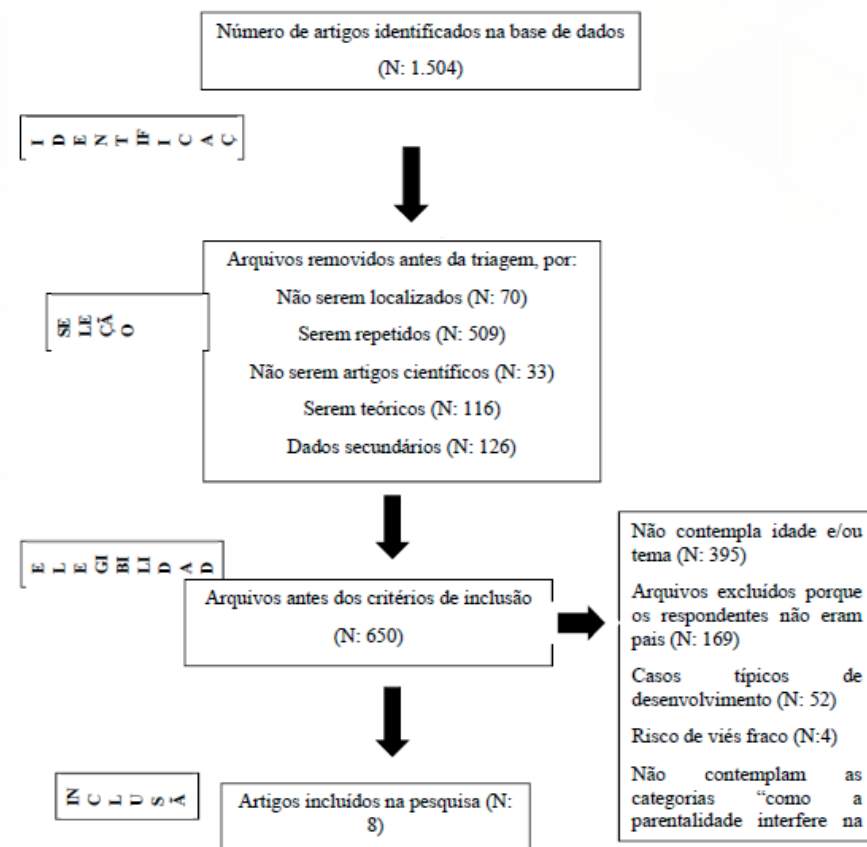
Durante o processo de seleção, inicialmente, verificou-se se os estudos se encontravam repetidos nas bases de dados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e métodos das pesquisas, a fim de identificar se o tema, a idade, o tipo de estudo e os participantes contemplavam os critérios de inclusão. Em alguns casos, em decorrência da estrutura dos artigos não estarem bem organizadas e sistematizadas, foi necessário a leitura na íntegra para a análise dos critérios estabelecidos ainda nessa fase.

Todos os artigos que compuseram o corpus da pesquisa foram lidos em sua totalidade para a extração de dados e para uma posterior análise. Assim, foram extraídas as seguintes informações: país, autor, ano, instrumento de pesquisa, participantes, tipo de atipicidades, objetivos e principais resultados das pesquisas.

Com o intuito de avaliar a qualidade e o risco de viés dos estudos, utilizou-se as seguintes escalas: Appendix H Quality appraisal checklist - qualitative studies, do National Institute for Health and Care Excellence (Nice, 2012), para os estudos qualitativos; e o instrumento Quality Assessment Tool for Quantitative Studies do Effective Public Health Practice Project (Ephpp, 1998), para os estudos quantitativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os procedimentos apresentados foram identificados oito artigos nos supramencionados bancos de dados, organizados em duas categorias, já apresentadas acima. Nesse caminho percorrido, pode-se destacar o tópico “questões éticas” da escala NICE, uma vez que os artigos, em sua maioria, foram submetidos a comitês de ética, processo este que visa zelar pelos participantes. Outrossim, destaca-se que na análise do risco de viés, foram excluídos da base de dados 4 artigos, os quais não obtiveram uma boa avaliação.

Figura 1- processo de busca e seleção dos estudos


Após serem selecionados os estudos, foram extraídos dos mesmos algumas informações, para posteriormente analisá-las, a saber: autoria e ano, localidade, instrumento de pesquisa, participantes, tipo de atipicidade abordada, objetivos e resultados dos estudos.

Tabela 1- Caracterização dos estudos

N.	Ano	Autores	Atipicidade
1	2020	Zhong, J. <i>et al.</i>	Atraso no desenvolvimento
2	2019	Sandström, M., Johanna, L., Axelsson A.	Superdotadas e crianças com necessidades de atendimento especial
3	2018	Prooijen, D. L.V. <i>et al.</i>	Problemas de comportamento

N.	Ano	Autores	Atipicidade
4	2013	Ciciolla, L., Crnic, K., A., Gers- tein, E. D.	Atraso no desenvolvimento
5	2011	Smaldone, A., Ritholz, M. D.	Diabetes
6	2011	Sarajuuri, A. <i>et al.</i>	Síndrome do coração esquerdo hipoplásico e outras doenças cardiovasculares
7	2004	Wang, M. <i>et al.</i>	Necessidades especiais
8	1997	Robson, A. L.	Baixo peso ao nascer

AUTORIA E ANO

Os artigos em sua maioria foram escritos em colaboração, ou seja, por mais de um autor, exceto o artigo 8, este que apresenta apenas um autor, Ann L. Robson. O primeiro artigo empírico a nível mundial que aborda o tema pesquisado foi publicado no ano de 1997, prosseguindo, foram encontrados artigos no ano de 2004, 2011, 2013, 2018, 2019 e 2020, apenas o ano de 2011 apresentou duas publicações. Houve um crescimento de publicações sobre a temática a partir de 2018, este fenômeno provavelmente ocorre pelo investimento científico que vem ocorrendo nas últimas décadas.

LOCALIDADE

Os artigos também foram analisados com base no país de sua produção, organizados de forma não excludente, deste modo, foram encontrados artigos em cinco países diferentes, sendo estes: Estados Unidos com dois artigos (4 e 7) e os demais países apresentando apenas um: China (1), Holanda (3), Finlândia (6), Canadá (8) e Suécia (2). O que estes países apresentam em comum é o grande investimento na área de ensino, pois de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos de 2018 a China, o Canadá, os Estados Unidos e a Finlândia estão no ranking dos dez países com melhores desempenho na Educação, o que impacta diretamente no desenvolvimento de pesquisas.

INSTRUMENTOS

Três (3, 4, 6) das pesquisas aqui analisadas utilizam questionários, três escalas (1, 7 e 8) e duas entrevistas (2 e 5). Verifica-se por um lado a preferência pela utilização de questionários, esse que tem por objetivo coletar dados, por meio de perguntas claras e bem formuladas (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010), e por outro verifica-se também a diversidade dos instrumentos utilizados, que ajudam a explorar o assunto de forma mais ampla.

Ademais, pode-se destacar que os instrumentos estão aliados à abordagem dos artigos, pois é comum que pesquisas quantitativas se utilizem de questionários e escalas e que pesquisas qualitativas se utilizem de entrevistas, apesar de não ser uma regra determinante.

PARTICIPANTES

Ressalta-se aqui, que um dos critérios de inclusão dessa pesquisa foi que os estudos deveriam ter como participantes pais e mães, podendo ter ou não a participação de outros sujeitos junto a estes. Desta forma, os participantes desta pesquisa foram categorizados em três grupos. 1- Grupo formado exclusivamente por pais e mães, e contam com quatro artigos (1, 2, 5 e 7); 2- Grupo formado por pais, mães e crianças (3, 4 e 8) e; 3- Pais, mães e/ou outro cuidador (6). A participação ou não de atores que estão fora do seio familiar, como cuidadores e professores, se articula com o caráter social da parentalidade, que atravessa e integra as ações maternas e paternas (Souza e Fontella, 2016).

Apesar desta revisão sistemática ter considerado casais compostos apenas por pais e mães, objetivando facilitar a análise dos dados, considera-se a relevância de estudos que contemplem variados formatos de famílias. Tal necessidade se assevera ainda mais pelo crescimento contínuo de famílias dos mais diversos formatos, nos quais as crianças estão presentes, como destacam Quadlin et al. (2022).

TIPO DE ATIPICIDADE ABORDADA

Os artigos desta revisão abordam cinco tipos de atipicidade, sendo estas: atraso no desenvolvimento (1, 5); problemas de comportamento (3); diabetes (5); necessidades especiais, especificadas no artigo como TDA/ TDAH, transtorno do

espectro autista, atraso no desenvolvimento, deficiência auditiva, retardo mental, deficiência física, de fala ou linguagem, visual e entre outras (7); síndrome do coração esquerdo hipoplásico; defeito cardíaco univentricular e demais doenças cardiovasculares (6); baixo peso (8) e; deficiência visual (2). Cabe ressaltar que se entende o termo atípico neste estudo como modificações das fases de desenvolvimento ou aprendizagem nos aspectos cognitivo, neurológico e comportamental, que venham a acarretar dificuldade ou impedimentos no desdobramento típico dos sujeitos (Moreira, 2022; Quadlin et al. 2022).

OBJETIVOS E RESULTADOS DOS ESTUDOS

Como já mencionado, esta revisão está organizada em categorias que apresentam artigos de estudos que abordam diretamente: “Como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos”, contendo quatro artigos e, “Como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade”, também com quatro artigos. Deste modo, a descrição dos principais resultados das pesquisas segue essa mesma categorização.

Os artigos da primeira categoria analisada, a saber: “Como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos”, apresentam como objetivos o que as ações, comportamentos, sentimentos e ideias dos pais influenciam nos hábitos dos seus filhos, bem como compreender esta relação. Portanto, os resultados presentes nos artigos constataam que a sensibilidade materna e paterna apresenta significativa relação e influência com o processo de externalização e/ou internalização da criança. Turiel (2010) caracteriza esta relação entre parentalidade e características dos filhos como um sistema bidirecional, uma vez que existe uma troca de influência que por vezes altera a intensidade, mas ocorre de maneira constante.

O artigo 4 fala sobre a existência de uma relação bidirecional construída entre a angústia materna e os problemas de internalização da criança, onde a angústia materna dificulta o processo de internalização, assim como problemas de internalização acarretam maiores níveis de angústia e sofrimento maternos. Já o artigo 3 trata-se da disponibilidade materna, esta possibilita menores dificuldades de internalização, por outro lado, a disponibilidade paterna acarreta menores problemas de externalização dos filhos. Além disso, os níveis de estresse parental exercem uma íntima relação com os comportamentos das crianças.

No artigo 1 evidencia-se que os conhecimentos dos pais e o investimento dos mesmos em materiais e atividades lúdicas contribuem de maneira positiva no desenvolvimento da criança. Assim, é pertinente afirmar que esses dados indicam a necessidade de voltar o olhar para os comportamentos parentais a fim de encontrar possíveis relações de causa e efeito nos comportamentos problemáticos e dificuldades enfrentadas pelas crianças, de modo a propiciar melhores abordagens para garantir o desenvolvimento infantil e o exercício da parentalidade. Turiel (2010) entende a relação construída entre pais e filhos recíproca, uma vez que existem trocas, comunicação e influência, comportamentos esses que modificam ações, mas salienta-se que essa influência nem sempre é equilibrada. Portanto, é preciso ter um olhar sensível sobre os comportamentos parentais, com o intuito de reconhecer relações de causa/efeito nas dificuldades enfrentadas pelas crianças, bem como suas atitudes adversas, com o intuito de **possibilitar abordagens que garantam um adequado desenvolvimento infantil e o exercício da parentalidade de forma saudável.**

Dando prosseguimento, o artigo 2 trata de crianças superdotadas e talentosas e crianças com necessidades especiais, a este primeiro grupo os pais definiam como capazes, criativas, inteligentes, expressivas com palavras ética e moralmente sensatas, ressaltando suas destrezas. Por outro lado, os pais destacaram nas crianças com necessidades educacionais especiais as dificuldades motoras, de aprendizagem, de fala e de comunicação e/ou comportamentais. Ademais, este mesmo artigo vai destacar as diferentes causas de procura dos pais pela escola, enquanto os pais das crianças com necessidades educativas especiais procuram os funcionários para conversar sobre as necessidades e dificuldades do seu filho, buscando prevenir problema, os pais de crianças superdotadas procuram para relataram seu medo a respeito de suas crianças não receberem estímulo intelectual suficiente na educação infantil. Goitein e Cia (2011) pontuam que nas fases de transição do desenvolvimento na vida das crianças com necessidades educacionais especiais, os pais tendem a vivenciar sentimentos de medo e insegurança, como o ingresso na pré-escola, no ensino fundamental, adolescência, e até mesmo a fase adulta, haja vista que muitos pais temem que seus filhos não recebam cuidados, atenção necessária ou sofram qualquer tipo de preconceito e estigma.

A segunda categoria analisada, intitulada "Como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade", apresenta quatro artigos (5, 6, 7 e 8). O artigo 5 teve por objetivo explorar as percepções das adaptações

psicossociais dos pais de crianças pequenas com diabetes tipo 1, o resultado do mesmo constata que as cobranças que os pais destas crianças recebem são diversas, sendo necessário que os mesmos adaptem seus comportamentos, estabeleçam estratégias e mantenham suas emoções controladas, com o intuito de enfrentar as inúmeras dificuldades diárias. Por sua vez, o artigo 8 tinha como objetivo compreender a relação entre o estresse dos pais e o baixo peso da criança em seu nascimento, os resultados constataram que a pressão exercida sobre os pais gera maiores níveis de estresse e desgaste emocional, essa situação pode agravar se existir problemas conjugais. Ainda sobre o estresse depositado nos pais devido a atipicidade dos filhos, o artigo 6 evidencia essa questão na atipicidade síndrome do coração esquerdo hipoplásico em comparação a outras atipicidades, como por exemplo o defeito cardíaco univentricular, uma vez que os pais relataram maiores níveis de estresse devido o comportamento dos filhos. Por fim, o artigo 7 buscou compreender se a satisfação dos pais estava relacionada ao nível da gravidade da deficiência, como TDA/TDAH, transtorno do espectro autista, deficiência auditiva, retardo mental, deficiência visual, entre outras, neste sentido, a pesquisa constatou que as principais questões consideradas pelos pais são a renda familiar e a gravidade da doença, tanto de forma associada, quanto de forma individual. Entretanto, para os pais que têm filhos necessitados de atendimento especial na educação infantil, a gravidade da deficiência configura-se como um preditor mais significativo.

Os artigos acima mencionados evidenciam como a atipicidade influencia no exercício da parentalidade, pois a mesma é permeada por inúmeros fatores sociais, que podem influenciar positivamente ou negativamente as vivências cotidianas destes atores. Souza e Fontella (2016) compreendem que a parentalidade ocupa um lugar diferente quando atípica. Moreira (2022) destaca esta função para além das ocupações parentais, uma vez que os pais exercem outros papéis, referentes a questões relativas a atipicidade, como o da defesa pela inclusão, pelos direitos básicos da pessoa em situação de deficiência e contra a desumanização de pessoas com desenvolvimento atípico. Cabe assim, compreender as dificuldades vivenciadas por estes pais e acolher os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a produção mundial de artigos empíricos que tratam sobre como a parentalidade interfere na vivência dos filhos atípicos,

além de investigar como as características dos filhos atípicos interferem na experiência da parentalidade.

Os resultados evidenciam a relevância dos pais mediarem em suas vivências cotidianas, práticas positivas nas relações com os filhos, haja vista que, suas práticas comportamentais influenciam o comportamento das crianças. Esta influência da atipicidade no papel da parentalidade não se dá de forma apartada, haja vista que, outros fatores sociais permeiam e influenciam esta relação. Assim como discutido, as dificuldades da parentalidade são diversas, entretanto, a gravidade da deficiência, seja ela no filho ou nos pais, dificulta ainda mais este exercício, principalmente, quando atrelado a questões econômicas.

Na presente pesquisa o recorte da parentalidade incluía apenas pais e mães. No entanto, entende-se que a parentalidade pode ser exercida por sujeitos que se apresentem como disponíveis para exercerem essa função, não sendo, necessariamente, os pais biológicos ou casais heteronormativos. Tal fato, no presente estudo, se configura como uma limitação, por isso, indica-se que novos estudos contemplem as diferentes configurações familiares.

Por fim, destaca-se que a presente revisão sistemática, por meio da análise da produção científica, abre caminhos para que a discussão acerca da parentalidade e atipicidade na primeira infância, ganhe mais visibilidade e contribua para que outras pesquisas sobre o tema sejam realizadas, propiciando mais conhecimentos acerca da temática.

REFERÊNCIAS

BORNSTEIN, M. H., PUTNICK, D. L., SUWALSKY, J. T. D. Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. **Development and psychopathology**, N. 30, V. 2, P. 399–416, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

Effective Public Health Practice Project. Quality assessment tool for quantitative studies. **Effective Public Health Practice Project**. Disponível em: <https://www.nccmt.ca/knowledge-repositories/search/14>, 1998. Acesso em 21 jul. 2023.

CICIOLLA, L.; GERSTEIN, E. D.; CRNIC, K. A. Reciprocity among maternal distress, child behavior, and parenting: transactional processes and early childhood risk.

Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, v. 43, n. 5, p. 751–764, 2013.

CONCEIÇÃO, P. W. R. da., *et al.* A prática da psicologia escolar e sua contribuição na inclusão escolar de crianças atípicas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.

FERREIRA, A. L. Os primeiros anos como fator determinante para o ciclo de vida. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. V. 28, N. 4, P. 966, 2023.

GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 43– 51, jan. 2011.

International Prospective Register of Systematic Reviews (PROSPERO). York: University of York. Disponível em: <http://www.crd.york.ac.uk/PROSPERO/>, 2015. Acesso em 21 jul. 2023.

DE JESUS, P. S. Transtorno do espectro autista e parentalidade atípica no filme farol das orcas (2007). **Revista direito no cinema**, 2021.

KAUARK, S. F., MANHÃES, C. F. MEDEIROS, H. C. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Via Litterarum, 2010.

LONDERO, A. D. *et al.* Adaptação parental ao filho com deficiência: revisão sistemática da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 2, 2021.

MELLO, D. F. DE. *et al.*. Child safety from the perspective of essential needs. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, V. 22, N. 4, P. 604–610, 2014.

MIAN, N. D. Crianças pequenas com grandes preocupações: Responder às necessidades das crianças pequenas e ansiosas e ao problema do envolvimento dos pais. **Revisão Clínica de Psicologia Infantil e Familiar**, v. 17, p. 85–96, 2014.

MIAN, N. D., GODOY, L., EISENHOWER, A. S., HEBERLE, A. E., CARTER, A. S. Prevention services for externalizing and anxiety symptoms in low-income children: The role of parent preferences in early childhood. **Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research**, v. 17, n. 1, 83–92, 2016.

MOREIRA, M. C. N. Configurations of atypical parenting activism in disability and chronicity. **Ciência & saúde coletiva**, V. 27, N. 10, P. 3939–3948, 2022.

NASCIMENTO, M. M. Do. A cultura e a socialização na formação da criança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, V. 02, P. 88-106, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/cultura-e-a-socializacao>.

NUNES, L. Neste nosso tempo atípico. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, N. 24, P. 06-07, 2020 .

PESSOA, R. M., MELO, U., LIMA, J. Luto pelo filho idealizado: pais de crianças com TEA. **Revista eletrônica Estácio Recife**, N. 2, V. 7, 2022.

PROOIJEN, D. L., HUTTEMAN, R., MULDER, H., AKEN, M. A. G. V., LACEULLE, O. M. Self-control, parenting, and problem behavior in early childhood: A multi-method, multi-informant study. *Infant Behavior and Development*, v. 50, p. 28-21, 2018.

QUADLIN, N., JEON, N., DOAN, L., POWELL, B. Untangling perceptions of atypical parents. **Journal of Marriage and the Family**, v. 84, n. 4, p. 1175–1195, 2022.

TURIEL, E. Domain specificity in social interactions, social thought, and social development: Domains and development. **Child development**, v. 81, n. 3, p. 720–726, 2010.

ROBSON, A. L. Low birth weight and parenting stress during early childhood. **Journal of pediatric psychology**, v. 22, n. 3, p. 297–311, 1997.

SANDSTRÖM, M., LUNDQVIST, J., AXELSSON, A. Parents' ideal type approaches to early education pathways: life stories from Sweden. **International journal of early childhood special education**, 63–78, 2019.

SARAJUURI, A. *et al.* Patients with univentricular heart in early childhood: parenting stress and child behaviour: Parenting stress and child behaviour in UVH. **Acta paediatrica** (Oslo, Norway: 1992), v. 101, n. 3, p. 252–257, 2011.

SMALDONE, A.; RITHOLZ, M. D. Perceptions of parenting children with type 1 diabetes diagnosed in early childhood. **Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners**, v. 25, n. 2, p. 87–95, 2011.

SOUZA, O. H. F., FONTELLA, C. Diga, Gérard, o que é parentalidade? **Clínica & Cultura**, N. 5, V.1, P. 107-120, 2016.

UNICEF. **Desenvolvimento infantil**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>, 2011. Acesso em 21 jul. 2023.

VAN PROOIJEN, D. L. *et al.* Self-control, parenting, and problem behavior in early childhood: A multi-method, multi-informant study. **Infant behavior & development**, v. 50, p. 28–41, 2018.

VENÂNCIO, S. I. Por que investir na primeira infância? **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, p. 3253, 2020.

WANG, M., TURNBULL, A. P., SUMMERS, J. ALITTLE, T. D. Severity of Disability and Income as Predictors of Parents' Satisfaction with Their Family Quality of Life during Early Childhood Years. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 29, n. 2, 2004.

ZHONG, J., HE, Y., GAO, J., WANG, T., LUO, R. Parenting knowledge, parental investments, and early childhood development in rural households in western China. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 8, p. 2792, 2020.

ZORNIG, S. M. A. J. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo Psicanalítico**, v. 42, n. 2, 2010.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.022](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.022)

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DE RONDÔNIA E A PRESENÇA DA DIVERSIDADE CULTURAL LOCAL

LIDIANA DA CRUZ PEREIRA

Doutoranda em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, lidianacruz@seduc.ro.gov.br;

LOURISMAR DA SILVA BARROSO

Doutorando em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, lourismarbarroso@seduc.ro.gov.br;

DANIELE BRAGA BRASIL

Doutoranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, bragabrasil.daniele@gmail.com;

SABRINA PEREIRA DOS SANTOS

Mestranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, sabrinasantos@seduc.ro.gov.br;

SÍLVIO JOSÉ MENEZES DOS SANTOS

Mestrando em Educação pela Universidade Passo Fundo - UPF, silviomenezes@seduc.ro.gov.br;

RESUMO

A reflexão sobre a presença da diversidade cultural no currículo da Educação Básica é fundamental para que as práticas pedagógicas ensejem a formação transformadora e democrática dos sujeitos. O caráter multicultural da sociedade rondoniense leva-nos a outro olhar especial sobre o currículo do Ensino Médio reconhecendo as diferenças culturais presentes nas escolas das diversas localidades em Rondônia. Compreende-se que o currículo escolar não é teórico neutro, mas é ideológico e permeado de poder das classes dominantes. Assim a prática pedagógica docente precisa visibilizar as identidades dos sujeitos que são diversas no cenário da sala de aula e questionar porque algumas culturas e identidades não estão presentes no currículo. É nesse contexto que emergiu o objetivo desse estudo que é caracterizar a diversidade cultural presente no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia e suas implicações na prática pedagógica docente. A metodologia aplicada é pesquisa do tipo descritivo, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia expressa a diversidade cultural

local em modalidades de ensino, necessitando que essa temática seja abordada na sala de aula por meio das práticas pedagógicas e nas diversas áreas de conhecimento do currículo, de forma que a cultura, saberes e práticas dos sujeitos sejam a partir do contexto histórico, social e resolução de problemas na vida prática.

Palavras-chave: Referencial Curricular do Estado de Rondônia, Ensino Médio, Diversidade Cultural Local.

INTRODUÇÃO

A presença da diversidade cultural no currículo da Educação Básica é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam pelo viés crítico e democrático social, de forma que os estudantes sejam capazes de promover a autonomia social, o respeito às diferenças e sanar o preconceito das diversas formas. O multiculturalismo da sociedade rondoniense, leva-nos a reflexão de que o currículo do Ensino Médio precisa abarcar teoricamente a história e a cultura dos povos originários indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, extrativistas, pescadores e comunidades do campo.

Compreende-se que o currículo prescrito não é neutro, mas é ideológico e permeado de poder hegemônico. Desta forma, a prática pedagógica docente precisa visibilizar por meio dos estudos de textos, das imagens, de notícias, dos fatos históricos, dos mitos e das literaturas locais que inclua as identidades dos sujeitos que são diversas e diferentes no cenário da sala de aula e questionar porque algumas culturas, saberes, identidades e diferenças não estão presentes no currículo.

Diante deste contexto, este estudo caracterizou a diversidade cultural local presente no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia e suas implicações na prática pedagógica docente. A metodologia aplicada neste estudo é a pesquisa do tipo descritiva, bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. O objetivo foi descrever desde a construção do Referencial Curricular até a aprovação deste, bem como demonstrar se há a presença da diversidade cultural local nos textos do referencial e propostas pedagógicas democráticas, inclusivas e reflexivas. As análises dos dados foram com base na teoria de “Análise de Conteúdo” de Bardin (1977).

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E DELINEAMENTO DO ESTUDO

A pesquisa é do tipo descritivo, de cunho bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. Tem o objetivo caracterizar a diversidade cultural presente no documento do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia e suas implicações na prática pedagógica docente.

A pesquisa descritiva segundo aponta Gil (2002, p. 42) tem o objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Ou estabelecimento de relações entre variáveis. Para Gil, pesquisa descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Assim sendo, para o autor a pesquisa descritiva se aproxima da explicativa.

Inicialmente realizou-se discussão sobre as políticas públicas para o Novo Ensino Médio e percursos das implementações das Legislações Nacionais até os dias atuais, bem como o percurso da construção do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia até sua aprovação. A pesquisa buscou descrever se o documento do Referencial para o Ensino Médio de Rondônia viabiliza nas áreas de conhecimento elementos da cultura regional e local onde o ensino médio é ofertado.

Assim a análise dos dados da pesquisa é com base na teoria de “Análise de Conteúdo” de Bardin (1977). Para a autora a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” verbais ou escritas (Bardin, 1977, p. 31). Para a autora, documentos e objetivos dos investigadores, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise. Desde mensagens linguísticas em forma de ícones, até comunicações em três dimensões, quanto mais o código se toma complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação à elaboração de técnicas novas.

De acordo com Bardin (1997, p. 33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de uma análise de conteúdo”. No entanto, alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo, que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo (Bardin, 1977, p. 43). Segundo expressa Bardin, a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado anterior, a sua consulta e referência. (BARDIN, 1977, p. 45). Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA: IMPLEMENTAÇÃO E ESTRUTURA A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO

Para dar início aos trabalhos de elaboração do currículo no contexto brasileiro, foi necessário a constituição da Equipe de Elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio. Em Rondônia, iniciou com a Participação dos redatores nas formações ofertadas pelo Conselho de Secretários de Educação – CONSED e Ministério da Educação - MEC em 2019. Após a constituição da equipe, deu-se o início da escrita do Referencial Curricular do Ensino Médio de Rondônia, pela adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – PANEM em 2019, bem como conforme a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017, p. 01).

Em 2020 teve a definição de vinte “escolas-piloto” para implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº554/2020/SEDUC), também foi instituído o Comitê de Acompanhamento das Ações de Implementação e Desenvolvimento da Política do – Novo Ensino Médio (Portaria nº 3387/2020/SEDUC).

Em 2020 Rondônia mobilizou a sociedade para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) por meio do Processo de Escuta sobre o NEM, como também o início das formações para professores das “escolas-piloto”.

Ainda em 2020, houve a elaboração da nova arquitetura curricular do Ensino Médio, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Neste mesmo ano ocorreu o processo do Diagnóstico de oferta para elaboração do plano de implementação do Novo Ensino Médio para a rede pública estadual; Reformulação da Matriz Curricular e da Proposta Pedagógica em execução nas “escolas-piloto” (Portaria nº 286 e 1810/2021/SEDUC).

No ano de 2021, houve a primeira consulta pública do Referencial Curricular do Ensino Médio de Rondônia, que apresentou o texto introdutório e formação geral básica. Também ocorreu a segunda consulta pública do Referencial Curricular do Ensino Médio de Rondônia, para a apresentação dos itinerários formativos. Com isso, a entrega do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia no Conselho Estadual de Educação/CEE ocorreu em dezembro de 2021.

O Conselho Estadual de Educação de Rondônia autorizou a implantação e implementação do primeiro ano do Novo Ensino Médio no ano letivo de 2022 de forma gradativa através da Resolução¹ nº 1.318/2021/CEE/RO, de 27 de dezembro de 2021. Em março de 2022, ocorreu a aprovação e homologação do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia por meio do Parecer nº 001/22-CEE/RO e da Resolução nº1321/2022 CEE/RO.

Os objetivos do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia são estabelecer caminhos pedagógicos e orientar professores e gestores escolares na revisão das propostas pedagógicas, atendendo às mudanças fundamentadas nas Leis: LDB, BNCC, DCNEM e nos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos.

O Referencial Curricular de Rondônia (2022, p. 8) propõe assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes do ensino médio, bem como possibilitar o processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de Rondônia, no que se refere às aprendizagens do estudante e à formação continuada dos educadores.

De acordo com o documento, o Referencial Curricular do Ensino Médio de Rondônia, é composto de cinco capítulos: Texto Introdutório; Formação Geral Básica; Itinerários Formativos; Modalidades do Ensino Médio; Orientações para a Implementação. De acordo com o RCRO-EM (2022, p. 14), a Formação Geral Básica é composta pelos componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento, estruturada pelas competências e habilidades da BNCC.

A outra parte do referencial é constituída pelos Itinerários Formativos, sendo formada por:

Um conjunto de unidades curriculares que possibilitam a ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento e/ou na Educação Profissional Técnica, de forma a garantir a apropriação das competências transversais e o uso de metodologias que favoreçam a participação estudantil. A composição das unidades curriculares dos Itinerários Formativos é mais flexível e será de livre escolha do estudante, tendo as escolas a obrigação de ofertar ao menos 2 itinerários para possibilitar essa escolha (RCRO-EM, 2022, p. 14).

1 CEE, Conselho Estadual de Educação de Rondônia. Aprova o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia, a ser implementado pelas instituições do Sistema de Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2022. Disponível em< https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RESOLUO_1321_202231032022.pdf> Acesso em julho de 2023.

A nova arquitetura curricular do Ensino Médio teve alteração na carga horária, os estados e municípios tiveram que adequar à nova carga horária até o ano de 2022. A alteração da carga horária fez com que seja ofertado atividades em outro turno.

No que se refere-se à adequação da carga horária para o Novo Ensino Médio, o art. 17 da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, institui que:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022 (Brasil, 2018, p. 9-10).

Observa-se, na lei que a saída para adequar a carga horária que ultrapassa os estudos em apenas um turno, foi ofertar aos estudantes estudos a distância, tal como orienta Conselho Nacional de Educação – CNE, o art. 17 da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a Lei propõe que:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado [...] (Brasil, 2018, p. 11).

Rondônia optou por ofertar a carga horária presencial e a distância, conforme o § 13 do art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018. Assim sendo, os estudos podem ser realizados na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (RCRO-EM, 2022, p. 80).

A seguir no Art. 26 do Conselho Nacional de Educação, sobre a proposta pedagógica na escola institui que:

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva

da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade escolar a elaboração da sua proposta pedagógica em consonância com o documento curricular definido pelo seu sistema de ensino (Brasil, 2018, p. 13).

De acordo com o art. 26 da Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, a proposta pedagógica da escola, precisa passar por realinhamento coletivamente com a efetiva participação da comunidade escolar e local. Essa abertura que a lei permite, dá o direito a voz dos gestores, professores e estudantes adequar o currículo conforme sua realidade sociocultural, histórica e econômica.

Cabe aos atores que administram o ensino, essa adequação por meio de estudos, pesquisa e consulta a comunidade definir o que abordar nos projetos curriculares, principalmente as temáticas específicas a realidade de cada comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos estudos do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RC/RO-EM), foi identificado que o documento viabiliza a diversidade cultural regional e local em vários tópicos do documento, conforme orientam as legislações nacionais.

A questão sobre articulação com a Etapa do Ensino Fundamental, o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2022, p. 101) apresenta que:

Face ao exposto, revela-se como premissas básicas para o trabalho pedagógico com o estudante do Ensino Médio do Estado de Rondônia a vivência de experiências significativas com as práticas de linguagem nos componentes curriculares da área de linguagens, vinculadas à perspectiva intercultural, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos, [...].

Partindo desses pressupostos, entende-se que é por meio do currículo que Moreira e Candau (2008, p. 28) expressam que certos grupos dominantes, “expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. O currículo representa, um conjunto de práticas que propiciam a produção [...] contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. Observa-se que o documento

do RC/RO-EM atende à demanda das legislações nacionais, porém a escola não dispõe de material pedagógico impresso de estudos da sociedade local e recursos tecnológicos digitais adequados para ensino e pesquisa de temas tão importante para a formação da consciência crítica dos estudantes.

Sobre a área de linguagem e textos literários locais o documento orienta que:

Por intermédio do contato com os textos literários, o estudante será conduzido ao conhecimento dos valores regionais, hábitos, costumes, línguas, que auxiliarão na busca do reconhecimento de sua identidade local. Nesse contexto, também se possibilitará aceitação das diferenças e da valorização dos diversos discursos que compõem as sociedades contemporâneas, consideradas como minorias: mulheres, etnias e os variados grupos, que vêm se tornando notórios na literatura da Amazônia (RCRO-EM, 2022, p. 104).

Verifica-se que o documento do RC/RO-EM orienta sobre a importância do acesso dos estudantes com a literatura regional como valores, hábitos, costumes, línguas de forma que possibilite o estudante o reconhecimento de sua identidade cultural.

Seguindo esses conceitos teóricos, Moreira e Candau (2008, p. 37) propõem que:

É que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente "esquecidas", [...] como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes.

Assim, entende-se que é necessário que as práticas pedagógicas façam referência ao conhecimento histórico, científico, ocidental e às experiências sociais locais significativas aos estudantes. Ou seja, relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais ao mundo concreto, questionando, inferindo porque alguns saberes não estão presente no currículo, no livro didático, na sala de aula.

No que se refere a competência específica 2, do componente de Arte e Educação Física, o Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2022, p. 128) expressa que o estudante precisa:

Arte - Compreender os processos identitários da diversidade cultural que permeia a dança, a música popular, indígena e afro-brasileira de forma que mobilizam criticamente, práticas de respeito às diversidades e a pluralidade de ideias e posições, [...], assentados nos Direitos Humanos, combatendo preconceitos de qualquer natureza. Educação Física - Posicionar-se a favor da legitimação de práticas corporais de grupos culturais minoritários e ou tradicionalmente excluídos de reconhecimento social.

O texto articula a compreensão dos processos identitários da diversidade cultural que permeia as práticas culturais como a dança, a música popular, indígena, afro-brasileira e práticas corporais de forma que mobilize criticamente o respeito as diversidades e a pluralidade das culturas minoritários regionais e locais.

A competência 4 do Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2022, p. 131), do componente curricular de Artes e Língua Portuguesa, o texto apresenta que o estudante deve:

Arte - Analisar a expressão linguística presente nas práticas das linguagens artísticas como manifestações de valores e pertencas de grupos socioculturais. Analisar e posicionar-se criticamente em relação ao contexto histórico, político, cultural e social das linguagens artísticas na música e na dança indígena, afro-brasileira e africana. Apreciar e valorizar a cultura indígena e afro-brasileira e africana como base na construção cultural brasileira.

A citação acima propõe que o estudante seja capaz de analisar e posicionar-se criticamente visualizando o contexto histórico, político, cultural e social das produções artísticas como na linguagem da música, dança indígena, afro-brasileira e africana.

A este respeito, o texto a seguir do Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia - RC/RO-EM (2022, p. 323) fomenta a obrigatoriedade das legislações nacionais, tais como:

Inclusão do ensino da História - da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Currículos do Ensino Fundamental e Médio, foi feita através da Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que alterou o art. 26-A da LDBEN

n. 9394/96. No § 1º deste artigo preceitua que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil [...].

O texto acima presente no documento do referencial de Rondônia propõe as orientações da Lei nº 11.645/2008, que alterou o art. 26-A da LDBEN n. 9394/96, o qual institui a inclusão do ensino da História, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Currículos do Ensino Fundamental e Médio. A obrigatoriedade da lei citada é uma conquista importante para os povos originários indígenas, remanescentes de quilombolas e afro-brasileiro. Pois através do estudo fundamentado da história e da cultura dessas pessoas é um caminho para sanar o preconceito étnico racial tão presente em nossa sociedade.

Além disso, Gomes (2008, p. 22) infere que, “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Partindo dessa reflexão, é notável que vivemos desde a colonização em terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Diante deste cenário, Gomes (2008, p. 22) propõe que:

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade.

Essas abordagens no contexto da escola, são necessárias não como relativismo, aceitação ou reconhecimento, mas pelo viés crítico, que seja discutido o valor ético, democrático e valores humanos, de forma que contribua para sanar o preconceito e discriminação das identidades e diferenças entre os sujeitos que são plurais.

A seguir, o documento do Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia apresentou o quantitativo de povos indígenas em Rondônia e como é organizado a gestão da educação escolar indígena:

O Estado de Rondônia atende 109 escolas indígenas, com um total 3.468 (três mil quatrocentos e sessenta e oito) estudantes, acompanhados por 14 Coordenações de Educação Escolar Indígena Regionais, localizadas nas Coordenadorias Regionais de Educação. Ao todo são atendidas 54 (cinquenta e quatro) etnias falantes de 29 (vinte e nove) línguas indígenas, e 3 (três) dialetos [...]. A Secretaria de Estado da Educação vem desenvolvendo, por meio do Núcleo de Educação Escolar Indígena, projetos de melhoria, pautados na Política de Gestão dos Territórios Etna educacionais, pactuados em Rondônia desde 2011, conforme os preceitos dispostos no Decreto 6.861/2009 (RC/RO-EM, 2022, P. 839).

Observa-se que as necessidades da educação escolar indígena são amplas, complexa e necessitam de muita atenção além de projetos específico para atender a essa demanda tão peculiar. O currículo, ao longo da educação brasileira, excluía as culturas minoritárias. Sendo assim, o currículo contemplava a construção de uma sociedade de oportunidades, para quem tinha condições econômicas privilegiadas e a cultura das elites.

O estado de Rondônia atende as orientações das legislações ofertando educação escolar indígena e educação escolar para Quilombolas. O texto a seguir apresenta a especificidade da educação para povos tradicionais. O Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2022, p. 841) propõe:

Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais, locais e regionais, para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, orientação sexual, gênero e identidade de gênero, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povos do campo.

Rondônia possui um contingente expressivo de comunidades remanescente quilombola, o Referencial Curricular Estadual (2022) do Estado de Rondônia, conta com 08 (oito) comunidades Quilombolas, localizadas no Vale do Guaporé, sendo que apenas 05 (cinco) comunidades possuem escolas, onde estudam cerca de 380 alunos. (RCRO-EM, 2022, p. 842). A respeito do fomento das diversas identidades culturais no currículo, Gomes (2008, p. 22) apresenta que:

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento

indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?

De acordo com o documento do referencial, nas demais comunidades, os alunos Quilombolas são atendidos por escolas da rede estadual de ensino, próximas às suas comunidades.

No que se refere a educação quilombola, o documento do Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2022, p. 842) explica que, “As referidas unidades de ensino são municipalizadas e o Governo do Estado oferece uma rede de apoio disponibilizando professores que atuam no ensino fundamental e médio (por meio de mediação tecnológica)”. Com esse viés, o Governo do Estado de Rondônia também oferece melhoria de infraestrutura e investimento na formação continuada de professores e no exercício da docência e outros.

A modalidade de Educação Quilombola é contemplada na Resolução² nº 4 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 41, versa sobre Educação Escolar Quilombola:

A educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étno-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida a valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2013, p. 13).

O referido documento afirma que o objetivo da Educação Escolar Quilombolas e a oferta de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, objetiva a educação dos negros, oferecendo garantias a essa população de

2 Brasil, Resolução nº 4 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <<https://normativasconselhos.mec.gov.br>> Acesso em: julho de 2023.

ingresso, permanência e sucesso na educação escolar e, ainda, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro.

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia (2022) fomenta a modalidade da educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola com base legal na Constituição Federal de 1988, Artigo 231, versando: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Compreende-se que o documento do RC/RO-EM (2022) atende as especificidades das modalidades de educação Indígena, Quilombola e demais modalidades, necessitando de implementação constante, tais como profissionais formados da própria comunidade, os quais falam a língua materna, mais recursos materiais, estrutura física, pedagógicos impresso e digitais que expressam os saberes, interesses econômicos e cultura dos povos de Rondônia para que a educação seja pelo viés democrático, crítico e formação para a melhoria de vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Documento do Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia readequado, conforme as legislações nacionais e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2022, dialoga com a cultura local. Percebe-se a presença das diversas culturas de povos tradicionais como indígenas, quilombola, povos do campo, porém necessitando da inclusão de forma mais efetiva das diversas culturas locais como povos ribeirinhos, quilombola, afro-brasileiro e imigrantes, não somente como modalidade de ensino, mas como temáticas pra a formação humana, crítica e reflexiva nas diversas áreas de conhecimento. As políticas públicas no contexto educacional de Rondônia seguem em termos de implementação diante do multiculturalismo existente e complexo. Conclui-se que são necessárias as instituições escolares, com seus principais atores gestores e professores, desenvolvam ações pedagógicas sobre as especificidades culturais da comunidade em que a escola está inserida, reorganizem os projetos políticos pedagógicos, com um olhar à diversidade cultural local para a promoção da inclusão das culturas minoritárias que são silenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte, **Lei Nº 11.645, de 10 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". Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em: 10 de setembro de 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404. Disponível em< <https://download.inep.gov.br>> Acesso em junho de 2023.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em< <https://www.planalto.gov.br>> Acesso em: agosto de 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em< Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. <https://normativasconselhos.mec.gov.br>> Acesso em 20 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em< <https://normativasconselhos.mec.gov.br>> Acesso em 24 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da

Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB. Disponível em < <https://normati;vasconselhos.mec.gov.br>. > Acesso em 25 de julho de 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, (1996).

_____. Lei 10.639/2003. **História e Cultura Afro-brasileira**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > acesso em 14 de jan. de 2015.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005/2014**.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Indagações sobre o currículo: **diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.p.17-43.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de**. Dezembro de 2021. Disponível em < <https://rondonia.ro.gov.br> > Acesso em 25 de julho de 2023.

. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 554/2020/SEDUC-SEM**. Implanta o Ensino Médio Regular com carga horária de 1.040 horas/ano em 20 escolas piloto da rede pública estadual de ensino de Rondônia, conforme preconizado na LDB nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/2017 e dá outras providências. Disponível em < <https://diof.ro.gov.br> > Acesso em julho de 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 3387/2020/SEDUC.** Institui Comitê de Acompanhamento das Ações de Implementação e Desenvolvimento da Política do Novo Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e dá outras providências. Disponível em <<https://drive.google.com>> Acesso em julho de 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 286/2021/SEDUC.** Implanta a Matriz Curricular com carga horária de 1.000 horas anuais, constante do anexo único, desta Portaria, para aplicação nas 20 escolas-piloto da rede pública estadual de ensino de Rondônia. Disponível em <<https://diof.ro.gov.br>> Acesso em julho de 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1810/2021/SEDUC.** Substitui o Anexo Único da Portaria 286/2021/SEDUC contendo a Matriz Curricular com carga horária de 1.000 horas anuais, para aplicação nas 20 escolas-piloto da rede pública estadual de ensino de Rondônia. Disponível em <<https://diof.ro.gov.br>> Acesso em julho de 2023.

_____. Conselho Estadual de Educação de. **Resolução nº 1.318/2021/CEE/RO, de 27 de dezembro de 2021.** Aprova o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia. Disponível em <<https://rondonia.ro.gov.br>> Acesso em julho de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.023

SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

JOURDAN LINDER-SILVA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS,
Professor na Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac, jourdanlinder@uniplaclages.edu.br;

NILDA STECANELA

Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS,
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS, nildastecanela@gmail.com;

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura acerca dos sentimentos de injustiça vivenciados pelos atores sociais do cotidiano escolar. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos critérios de inclusão/exclusão, foram recuperadas e analisadas duas dissertações e três teses. Foram feitas buscas também na plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES, nos quais, também, partindo de critérios de exclusão/inclusão, foi possível selecionar quatro artigos para análise. No que se refere aos fatores promotores de sentimentos de injustiça nos docentes, é possível destacar a solidão ao ter que lidar com as demandas das mudanças culturais e precarização do trabalho; a não perspectiva de possibilidades de solução para os conflitos que se estabelecem na convivência com os estudantes; as situações de indisciplina; os processos de avaliação; e a relação família-escola. Enquanto que para os estudantes, os fatores que promovem sentimentos de injustiça, encontrados nas pesquisas, estão relacionados a falta de clareza e identificação com as regras escolares; a forma como a escola vê e acolhe aos estudantes; assimetria de gênero na escola, quando há distinção nas intervenções frente a meninos e meninas; questões ligadas às desigualdades sociais e à falta de equidade frente às necessidades estudantis; falta de valorização de questões próprias dos educandos em detrimento das questões dos adultos; desorganização social do ambiente escolar; e ausência de maiores investimentos do governo na escola. Ante a esta revisão de literatura, foi possível perceber a necessidade de produção científica que busque analisar, à luz dos sentimentos de

injustiça, vínculos e processos de reconhecimento entre os atores escolares, sobretudo na relação professor-estudante.

Palavras-chave: Sentimentos de Injustiça, Cotidiano Escolar, Relação Professor-Estudante.

INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à justiça escolar são suscitadas nas relações dos atores sociais que convivem no espaço educacional que está inserido em uma sociedade democrática. Dubet (2008), assevera que a escola, neste modelo de sociedade, consiste em um instrumento racional de distribuição dos indivíduos nas posições sociais em que serão úteis as sociedades. Para o sociólogo,

a igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas (DUBET, 2008, p. 19).

Esta maneira racional de atuação torna “legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa” (DUBET, 2008, p. 20), diferentemente das desigualdades provenientes do nascimento e da herança que são consideradas injustas. Por conta disso, as desigualdades decorrentes da igualdade de oportunidades são pouco contestadas (DUBET, 2008).

No entanto, Dubet (2008, p. 12) aponta que nesta competição “o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos”, confirmando o que mostraram Bourdieu e Passeron (2013; 2014) desde os anos 1960. Esses autores, ao exporem que as classes desfavorecidas não dominam os códigos escolares, por não herdarem de seus familiares o capital cultural necessário para tal, evidenciam a face reprodutora do sistema de ensino. Dessa forma, na perspectiva desses sociólogos, a escola seria um dos principais mecanismos de reprodução e dominação social, uma vez que privilegia os herdeiros da cultura dominante, impondo um arbitrário cultural aos membros das classes desfavorecidas, promovendo assim uma violência simbólica de forma dissimulada na ação pedagógica.

A escola massificada, caracterizada por receber também estudantes oriundos das classes menos favorecidas, inscreve-se, segundo Dubet (2008), no quadro de uma política educacional que preconiza a **democratização** da educação, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades. Entrementes, o sociólogo faz crítica a esse princípio, mostrando que o mesmo “pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito” (DUBET, 2008, p. 10). Conforme o autor, uma escola que

se limita a selecionar os que têm mais mérito não pode ser considerada justa, pois seria seu dever preocupar-se também com a sorte dos vencidos.

Na visão de Dubet (2008), a “igualdade de oportunidades” é um princípio paradoxal, pois ela coloca face a face indivíduos iguais com *performances* e posições desiguais. Uma possibilidade frente a essa ambiguidade seria desenvolver o que ele chama de *igualdade distributiva das oportunidades*, o que supõe “zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2008, p. 12). Segundo esse sociólogo, uma escola justa seria menos opaca e mais eficaz, embora reconheça que há muito a progredir nesta direção.

Uma das maneiras de julgar a equidade no sistema escolar seria analisar como os mais fracos são tratados (DUBET, 2008). Nesse sentido, Bourdieu e Champagne (2012) descrevem as formas de “exclusão brandas” realizadas no processo educacional, as quais são, muitas vezes, imperceptíveis, tanto por parte dos agressores, quanto de suas vítimas. As reflexões acerca do sistema educacional, tanto de Dubet quanto de Bourdieu e Passeron, fazem crítica à meritocracia; crítica essa retomada por Valle e Ruschel (2010, p. 78), ao afirmarem que a “meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa deveria oferecer, antes que a meritocracia começasse, um bem comum, uma cultura comum independente de lógicas seletivas. Para ele, isso seria um convite ao engajamento em favor de uma escola, cuja função seja garantir a cada um, incluindo os mais fracos dos estudantes, conhecimentos e competências a que têm direito. Tal proposição encontra eco no que Bourdieu e Passeron (2014) chamam de pedagogia racional, expressão polêmica, presente em “*Os Herdeiros*” e pouco explorada.

O contexto educacional apresentado até aqui é favorável ao desenvolvimento de sentimentos de injustiça no cotidiano escolar. Dubet (2014) mobiliza o conceito na obra “*Injustiças: as experiências das desigualdades no trabalho*”. Nela, o autor interrogou trabalhadores a respeito do sentimento de injustiça relacionando-o a três princípios: a igualdade, o mérito e a autonomia. O sociólogo afirma que embora não tenhamos total condição de definir de forma clara o que é justo, todos nós sabemos o que é injusto e por que (DUBET, 2014). Segundo ele,

nesta matéria, cada um se comporta como um teórico, não porque é capaz de fustigar as injustiças, mas porque sua crítica sempre está

associada a uma argumentação em termos de princípios percebidos como mais ou menos universais e submetidos a uma obrigação de coerência e reciprocidade. Não é justo porque “somos todos iguais”, porque “sou explorado”, porque “as regras não são cumpridas”, porque “o mérito é ignorado”, porque “sou desprezado enquanto pessoa humana”... e porque “o que vale para mim vale também para os outros” (DUBET, 2014, p. 17).

Segundo esse autor, faz-se necessário, ao analisar as injustiças sociais, considerar as desigualdades objetivas e os princípios de justiça que levam uma situação ou uma conduta a serem definidas como injustas.

Os motins urbanos, como imagem chocante da realidade das desigualdades sociais, decorrem, segundo Dubet (2014), das desigualdades espaciais que concentram riqueza e pobreza em certos bairros. Para esse sociólogo, a escola parece incapaz de reduzir as desigualdades mesmo diante de sua massificação. Mediante essa circunstância, “o sentimento de injustiça poderia passar despercebido uma vez que para muitos parece natural que vivamos numa sociedade desigual e cada vez mais desigual” (DUBET, 2014, p. 19).

Entretanto, para Dubet (2014), a sociedade parece ficar mais injusta com o passar do tempo, pois estamos cada vez mais atentos ao princípio de igualdade, vivendo em um mundo econômico e social que não para de produzir desigualdades de todo tipo, pois

a estrutura social, a divisão do trabalho e o funcionamento da economia se apresentam como máquinas de produzir desigualdades, e o mecanismo se acelera com a globalização das trocas e a concorrência das economias nacionais até então dominantes e relativamente protegidas (DUBET, 2014, p. 19-20).

Diante disso, poderíamos pensar que todas as desigualdades são vividas como injustas. Todavia, François Dubet (2014), destaca três fatos que alertam para os riscos de uma redução precipitada da análise. O primeiro, diz respeito aos indivíduos coletivos que não são muito igualitaristas, pois eles mesmos pensam que muitas das desigualdades são justas: “Desde então, o problema da justiça é menos o das desigualdades que o das desigualdades injustas ou, para dizer mais claramente, o das desigualdades justas” (DUBET, 2014, p. 20). O segundo fator que leva a um aprofundamento da discussão a respeito da injustiça refere-se à constatação de que os indivíduos não são feitos em blocos, por conseguinte, cada um vive

desigualdades específicas em esferas sociais distintas. Cada um desses registros, aponta Dubet (2014), os coloca em escalas de desigualdades e critérios de legitimidade específicos. Assim sendo, as desigualdades, além de serem cada vez mais fortes, são cada vez mais múltiplas. O terceiro fator coloca em xeque as visões simplistas de injustiça e relaciona-se ao fato de que quando julgamos a justiça de cada situação em particular, mobilizamos princípios de justiça diferentes. Portanto, “as desigualdades e as injustiças não são **fatos**, mas produto de atividades normativas que lhes dão sentido” (DUBET, 2014, p. 20).

Na perspectiva de Dubet (2014), os indivíduos não reclamam uma justiça absoluta, mas complexas desigualdades justas, ou seja, a injustiça da qual um indivíduo possa considerar-se vítima só se constitui injustiça quando os que, no lugar do suposto injustiçado, endossam a realidade desta injustiça. Sendo assim, para uma situação ser considerada efetivamente injusta é necessário que sua vítima consiga convencer outrem desta realidade, o que suporia a existência de um “espectador imparcial”, capaz de se desligar dos seus próprios interesses e se colocar no lugar de outrem.

A partir do referencial teórico aqui apresentado, entendemos ser necessário identificar o que se tem pesquisado acerca dos sentimentos de injustiça vivenciados pelos atores sociais do cotidiano escolar. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma revisão de literatura a respeito desta temática.

METODOLOGIA

Para localizar produções científicas acerca do sentimento de injustiça em intersecção com a escola, empregamos o seguinte protocolo de busca: utilizando os descritores “sentimento de injustiça” AND “escola” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). Nessa busca, encontramos três ocorrências, sendo uma dissertação e duas teses. Em virtude do número pequeno de trabalhos encontrados, ampliamos a busca para o recorte temporal de 15 anos (2006-2020), ao que mais uma tese foi localizada. Em seguida, fizemos uma alteração nos descritores, com o mesmo recorte temporal, a fim de identificar se havia mais produções acerca da temática. Utilizamos então os seguintes termos: “sentimentos de injustiça” AND “escola”, ao que encontramos somente uma ocorrência, sendo a dissertação de mestrado de um dos autores do

presente trabalho. No Quadro 1, sistematizamos as produções encontradas na plataforma da CAPES.

Quadro 1: Produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Instituição	Autor	Tipo de trabalho	Título
2009	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	COSTA, Marli de Oliveira	Tese	Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)
2015	Universidade Federal de Santa Catarina	SILVA-LINDER, Jourdan	Dissertação	Sentimentos de injustiça de docentes como Miopia Educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia
2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	AMES, Maria Alice Canzi	Tese	Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC
2018	Universidade Estadual de Campinas	RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino	Tese	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP
2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	TUMOLO, Paula Pimentel	Dissertação	Entre o “Lixo” e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje.

Fonte: *Elaboração do autores*

Além da busca por Teses e Dissertações, procuramos também por artigos, utilizando os mesmos descritores na plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES, primeiramente, utilizando o recorte temporal de cinco anos (2016-2020). No portal da CAPES, encontramos 19 ocorrências. Já no Scielo, foi necessário, mais uma vez, ampliar o recorte temporal para um intervalo de 15 anos (2006-2020), em virtude dos poucos trabalhos encontrados, ainda assim, identificamos três ocorrências.

A partir dessa busca, utilizamos como critério de exclusão, os artigos que não tivessem como campo de estudo a Escola. Depois dessa filtragem, restaram

apenas quatro artigos a serem explorados no presente trabalho. Os artigos selecionados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Produções científicas encontradas na Plataforma Scielo e no portal de periódicos da CAPES

Ano	Periódico	Autor	Título
2013	Educação e Pesquisa	VALLE, Ione Ribeiro	(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?
2016	Cadernos de Pesquisa	BOTLER, Alice Miriam Happ	Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife
2018	ETD – Educação Temática Digital	BOTLER, Alice Miriam Happ	Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas
2020	Cadernos CEDES	BOTLER, Alice Miriam Happ	Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio

Fonte: Elaboração do autor

Após selecionarmos os trabalhos, passamos a realizar a leitura e fichamento de cada texto. Em seguida, pré-categorizamos as informações encontradas nas pesquisas, a partir dos fichamentos realizados. O passo seguinte se ateve a relacionar dados encontrados em diferentes trabalhos, a fim de identificar em que estado este conhecimento se encontra. Para sistematizar essas descobertas, em um primeiro momento, escrevemos uma síntese de apresentação de cada pesquisa e, posteriormente, discorremos acerca das relações entre os estudos consultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em virtude de o trabalho de Marli de Oliveira Costa (2009), intitulado “Infâncias e ‘artes’ das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)”, ter sido defendido antes da Plataforma Sucupira, não foi possível encontrá-lo na íntegra, entretanto, tivemos acesso a um recorte do mesmo. A tese de Costa (2009) está vinculada a pesquisas na área da infância e investigou histórias das infâncias do sul do estado de Santa Catarina, entre os anos de 1920 e 1950. A análise da pesquisadora girou em torno de discursos nesse espaço-tempo vinculados à Igreja, Imprensa, Medicina e Escola. Costa (2009) utilizou como fontes, as narrativas de memórias de experiências do tempo de infância, bem como, registros variados

oriundos de acervos públicos e privados. O interesse maior da pesquisadora era buscar o “ponto de vista” das crianças acerca das “artes” que faziam. Segundo a pesquisadora, o termo “artes” provém do senso comum e é atribuído às trapaças, astúcias e transgressões das crianças.

A categoria “sentimento de injustiça” aparece no texto de Costa (2009), vinculada aos relatos de censura das famílias às crianças. Os participantes da pesquisa trouxeram à tona lembranças de diversas experiências de castigo e insucesso na aprendizagem. Ante ao estudo realizado, Costa (2009) considera que a pesquisa promoveu a construção de conhecimentos importantes para pesquisadores e educadores que trabalham com as infâncias. A investigação reiterou a importância de concebermos a infância como construção histórica e as crianças como sujeitos que pensam e são capazes de interferir no mundo.

A tese de Maria Alice Canzi Ames (2018), intitulada “Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC”, apresenta o processo de investigação que buscou analisar as relações entre as variáveis causais nos processos de indisciplinas/incivilidades e de violências praticadas por jovens de Ensino Médio. Além disso, a pesquisadora analisou os encaminhamentos da escola às diferentes formas de comportamento. Conforme apresentado no título do trabalho, a construção dos dados se deu em escolas das cidades de Santa Rosa/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC. Foram analisados 906 questionários respondidos e, além desse exercício estatístico, a pesquisadora utilizou de entrevistas focais e observações participantes.

Os resultados encontrados por Ames (2018) demonstram a força do contexto externo na socialização das novas gerações, constatando que a participação do jovem em gangues e grupos ilícitos aumentava a probabilidade de ato violentos na Escola, além de favorecer o acesso a drogas e armas. No que se refere aos professores, Ames (2018) descreve um mal-estar docente que corrobora uma postura de autoridade frágil, difusa e autoritária, indicando uma realidade que contribui para o desenvolvimento de sentimento de injustiça e ressentimento por parte das gerações vindouras que buscam por referenciais e manifestam indisciplinas e incivilidades.

Jean Douglas Zeferino Rodrigues (2018), em sua tese, buscou identificar e analisar repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização do trabalho docente no Ensino Médio da rede estadual no município de Campinas. Em sua análise, o pesquisador considerou os programas de avaliação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, observando quatro escolas e entrevistando 18 profissionais.

Rodrigues (2018) problematizou o gerencialismo e suas variações, assim como, a responsabilização, produto do gerencialismo e mecanismo de controle sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico da escola.

A partir de sua análise, Rodrigues (2018) identificou que as políticas gerenciais e de responsabilização promovem repercussões negativas, sistemáticas e específicas no trabalho docente no Ensino Médio. Além disso, segundo o pesquisador, tais políticas não contribuem para a qualidade social da Educação. Várias foram as repercussões percebidas a partir da pesquisa de Rodrigues (2018), destacamos aqui, algumas delas: Divergência, desconfiança e sentimento de injustiça em relação ao Idesp; Desânimo, frustração e desestímulo em relação à carreira docente; Redução da autonomia docente; e Resistência docente e discente às avaliações externas.

Paula Pimentel Tumolo (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “Entre o ‘Lixo’ e a Esperança: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje”, buscou estudar as configurações das relações intergeracionais nas escolas públicas brasileiras. Ela defende a ideia de que o enlaçamento geracional, no mundo contemporâneo, passa por crises, rupturas e desajustes causados pelas mudanças nas gramáticas geracionais. Segundo a autora, no Brasil isso se agrava devido ao fato de a promessa, da Educação ser uma garantia de igualdade social, nunca ter sido cumprida.

Em seu trabalho, Tumolo (2019) discute as maneiras pelas quais o lugar específico para a infância moderna foi construído. Segundo a pesquisadora, é a concepção de que a criança é diferente do adulto que tem justificado e delimitado a escolarização desses sujeitos. Além disso, Tumolo (2019) aborda os sentidos contemporâneos da Educação Brasileira em suas configurações políticas e subjetivas, delineando a compreensão das relações intergeracionais escolares através de novos paradigmas de infância que rompem com as concepções modernas sobre os sujeitos.

A investigação de Tumolo (2018) foi realizada através de uma pesquisa-intervenção, em uma Escola municipal do Rio de Janeiro. Participaram, três professoras responsáveis por duas turmas de 30 estudantes. A construção dos dados foi realizada através de rodas de conversa, oficinas de desenho, confecção de vídeos e encenações. A análise demonstrou um cenário de indiferença e violências escolares nas relações entre professores e estudantes. Os resultados expõem uma relação, dos estudantes com os professores, marcada por um sentimento de injustiça e pela

falta de diálogo na experiência escolar. No que se refere aos professores, Tumolo (2019) constatou o sofrimento pela perda de controle no processo educacional e pela dificuldade de conciliar todas as incumbências direcionadas. Através do estudo realizado, a autora da pesquisa aponta para a importância da dimensão afetiva e relacional na vivência escolar, de modo a facilitar a escuta e participação dos estudantes na construção do processo educacional através de relações de confiança entre professores e estudantes.

Jourdan Linder-Silva (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada "Sentimentos de injustiça de docentes como Miopia Educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia", buscou desvelar os sentimentos de injustiça de professores da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – localizada na periferia de Lages-SC – no trabalho com estudantes adolescentes e suas consequências no dia a dia da escola. A construção de dados de sua pesquisa foi realizada através de questionários respondidos por professores que atuavam nas turmas de oitavo ano da escola, análise dos cadernos e livros de ocorrências, e observação do último conselho de classe do ano letivo de 2014.

A partir do entendimento dos docentes participantes da pesquisa de Linder-Silva (2015), três grandes categorias despontaram como fatores promotores de injustiça escolar: a tensão nas relações família-escola; as atitudes de estudantes consideradas indisciplinadas; e os processos de avaliação. Os sentimentos de injustiça, no contexto investigado, se transformavam em uma espécie de "miopia educacional" que "embaçava" a percepção dos docentes não lhes permitindo vislumbrar possíveis soluções para as fragilidades do cotidiano escolar. Por sua vez, essa miopia era marcada pela "demissão professoral" por meio da qual determinados estudantes eram nomeados como não merecedores do investimento pedagógico. Linder-Silva (2015) conclui que todo esse processo favorecia o fracasso escolar que, por sua vez, retroalimentava os sentimentos de injustiças dos professores.

No que se refere aos artigos selecionados para esta revisão, o primeiro publicado foi o intitulado "(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?" de autoria de Ione Ribeiro Valle (2013). Neste artigo, a autora teve como objetivo examinar perspectivas clássicas e contemporâneas sobre a Escola, que é alvo da igualdade de oportunidades, e acerca da meritocracia escolar. Valle (2013) apresenta algumas abordagens teóricas no que se refere à justiça, à equidade e aos sentimentos de injustiça. Segundo a autora, no quadro dessas discussões, as políticas educacionais, voltadas à democratização da educação

tornam-se mais radicais. Nesse cenário, as injustiças ficam mais evidentes e são menos toleradas, anunciando a necessidade de construção de uma escola justa.

Os outros três artigos selecionados, são de autoria de Alice Miriam Happ Botler, a saber: “Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife” (2016); “Justiça e Democracia na Escola: a arte de justificar práticas” (2018); e “Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de Ensino Médio” (2020).

No primeiro trabalho, Botler (2016) apresenta resultados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual, localizada em Recife (PE). Os dados construídos revelam que os atores escolares possuem sentimento de injustiça relacionado à redução do bem-estar, o que pode gerar, segundo a autora, conflitos e violências no espaço escolar. Nessa pesquisa foram entrevistados estudantes de Ensino Médio, professores e gestores. As entrevistas aconteceram de maneira informal em intervalos entre as aulas. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e direção da escola. Nesse estudo, Botler (2016) conclui que a justiça no contexto escolar apresenta uma pluridimensionalidade e que a falta desse entendimento limitaria a capacidade de intervenção e minimização das injustiças. Então, segundo a autora, esse processo levaria os atores escolares a justificarem práticas injustas.

O segundo trabalho, buscou caracterizar a experiência escolar, tornando visíveis as injustiças que a compõem e ampliando a compreensão das concepções de justiça escolar por parte dos sujeitos brasileiros e portugueses (BOTLER, 2018). A autora asseverou que a análise realizada em seu trabalho é distinta e complementar do viés jurídico, o qual tem sido central nos debates educacionais acerca de justiça. Como método, Botler (2018) se utilizou de entrevistas realizadas em quatro escolas de Ensino Médio. A partir do estudo realizado, a autora concluiu que o sentimento de injustiça está mais presente em escolas brasileiras nas quais professores e estudantes relatam situações de indisciplinas e violências no cotidiano escolar.

Por fim, no terceiro artigo selecionado de Botler (2020), a autora faz a análise das percepções de justiça e injustiça no espaço escolar, enfatizando os princípios de justiça. A pesquisa foi realizada com escolares do Ensino Médio brasileiro e português. Segundo Botler (2020), o sentimento de injustiça resulta de conflitos das duas realidades. Os dados encontrados nesta investigação reforçam a ideia de que a escola seria um lugar propício para resolver conflitos.

De todos as pesquisas selecionados, as investigações de Costa (2009) e de Rodrigues (2018) não estabelecem uma relação muito próxima ao objetivo do presente trabalho, pois uma gira em torno dos programas de avaliação externa do estado de São Paulo, problematizando o sentimento de injustiça de docentes quanto aos índices decorrentes destas avaliações (RODRIGUES, 2018). Já o outro estudo, está vinculado a pesquisas na área da história das infâncias, relacionando o sentimento de injustiça na relação família-criança (COSTA, 2009). Nossa intenção aqui é elucidar o estado do conhecimento relacionando o sentimento de injustiça a fatores diretamente ligados ao cotidiano escolar, portanto, como em Rodrigues (2018) a relação perpassa um programa de avaliação externa e em Costa (2009) o sentimento de injustiça está nos vínculos familiares, estes dois trabalhos não serão utilizados em nossa revisão.

Passamos então a explicitar, um pouco mais, aspectos do estado do conhecimento do sentimento de injustiça no contexto escolar, apresentado pelos autores supracitados.

No sentido de problematizar as ideias relacionadas ao sentimento de injustiça, os autores consultados elucidam questões atinentes ao próprio conceito de justiça, uma vez que se trata de um termo polimorfo, com diferentes sentidos e perspectivas epistêmicas diversas (VALLE, 2013). A ideia de justiça é oriunda da Antiguidade Clássica, sendo reformulada no iluminismo na perspectiva da racionalidade e marcada na atualidade pelo relativismo (VALLE, 2013). As concepções de justiça podem estimular grandes utopias ou ainda provocar equívocos e desilusões, uma vez que há certa distância entre os ideais de justiça e sua operacionalização (VALLE, 2013).

Em outras palavras, a justiça está vincula ao direito, na direção dos critérios de igualdade formal através de leis e regras de convivência; e às práticas, no que se refere aos critérios distributivos (BOTLER, 2016). Trata-se das relações que as pessoas estabelecem na sociedade, sendo resultado do acordo, entre indivíduos livres, que visa garantir liberdades e minimizar desigualdades (BOTLER, 2016; 2018).

No que se refere à operacionalização da justiça, podemos apontar para três dimensões: justiça como necessidade, que iria ao encontro daqueles que precisam ser ajudados; justiça retributiva, que retribui, através de penalidades, os danos causados às outras pessoas; e justiça restaurativa, que busca resgatar a dignidade de sujeitos envolvidos em situações extremas (BOTLER, 2018).

Ainda, em termos de aplicabilidade da justiça, é possível afirmar que há uma tensão entre a busca dos laços de sociedade, a busca pela felicidade individual e o favorecimento de uma vida privada (BOTLER, 2020). Essa realidade acaba por culminar em uma multiplicidade de demandas, gerando cidadãos indiferentes ao bem público que se desviam da cena política para o sucesso material (BOTLER, 2020). Tal postura vai influenciar às concepções de justiça dos sujeitos, culminando na meritocracia, no individualismo e no privatismo (BOTLER, 2020). Nesse contexto, os três valores supracitados se tornarão critérios de justiça nos processos de escolarização, tendo como resultado uma cultura escolar que, embora valorize as diferenças, cultive o individualismo (BOTLER, 2020).

Quando articulamos o campo educacional às discussões acerca da justiça é preciso salientar que a ideia de democratização não tem dado conta da complexidade dos diversos níveis escolares e da heterogeneidade que habita a escola (VALLE, 2013). O espaço escolar é um lugar de longos anos de permanência o que traz desafios para a sua organização e democratização da qualidade da oferta educacional (BOTLER, 2018). Nesse contexto, as juventudes procuram fazer justiça do seu jeito, na sua forma de ver e interpretar o mundo, desconstruindo discursos e realidade e construindo novas afirmações (BOTLER, 2018). Na perspectiva da busca por práticas escolares mais justas, os jovens querem ser mais escutados, sem julgamentos (BOTLER, 2018).

Essa ausência de escuta evoca o descompasso existente nas relações intergeracionais na escola (TUMOLO, 2019). Os professores acabam por significar os “desvios”, no comportamento dos estudantes, com respostas prontas que advêm das Ciências Humanas, da Psicologia do Desenvolvimento e de Teorias da Carência Social (TUMOLO, 2019). Esse discurso parece ser uma estratégia de sobrevivência, por parte dos docentes, a fim de sustentar o desgosto frente ao grande esforço que resulta em baixo rendimento (TUMOLO, 2019).

Nesse contexto, é preciso apontar para a importância da reciprocidade nas relações escolares, que transforme a experiência escolar em algo que faça sentido e seja interessante tanto para professores, quanto para os estudantes (TUMOLO, 2019). Uma tensão na relação dos atores escolares é observada, a qual é provocada por sentimentos de perda de autoridade, falta de respeito e indiferença à presença dos professores (AMES, 2018). Essas violências no espaço escolar são reflexo de uma sociedade globalizada, que tem o lucro e o capital financeiro como centro das relações sociais (AMES, 2018).

Em um contexto no qual a vida humana perde o valor, quem está incluído passa a ter medo de quem não está (AMES, 2018), evidência que aponta para a necessidade de mudança na lógica de retribuição/punição e na lógica permissiva e negligente (AMES, 2018), as quais propiciam a indiferença e perpetuam a violência escolar (AMES, 2018). Nesse sentido, para que as violências no cotidiano escolar sejam reduzidas, é necessário investir constantemente nas relações que ali estão, problematizando as forças de poder ali instaladas (BOTLER, 2016).

Essa necessidade é concreta, pois, as violências se materializam através de ações autoritárias de uma parte, por meio de agressões físicas e verbais e com a intenção de destruição ou prejuízo ao outro (BOTLER, 2016). Esse quadro é favorável ao desenvolvimento de sentimento de injustiça que, por sua vez, pode gerar novas situações de violência e conflito, em um ciclo retroalimentado (BOTLER, 2016), (LINDER-SILVA, 2015). No contexto escolar, essa situação pode se intensificar quando há uma relação distante da direção com a comunidade que habita a escola, os estudantes se sentem ignorados e percebem receber um tratamento pouco amistoso (AMES, 2018).

É preciso salientar que o conflito é natural em meio às relações sociais, no entanto, a violência se dá ou não, dependendo da forma como o administramos (AMES, 2018). Seria necessário enfrentar os pequenos conflitos sem retroalimentar a violência, desta forma o espaço da escuta seria recuperado (AMES, 2018). Além disso é essencial rever o lugar da escola na sociedade, trabalhando em rede com outras instituições (AMES, 2018). Não é possível negligenciar que a prática pedagógica da atualidade não ocorra sem rebeldias e antagonismos, as relações intergeracionais pedagógicas estão carregadas de resistências, ambivalências e conflitos (TUMOLO, 2019).

Frente a essa realidade, as respostas que têm sido dadas não estão dando conta de significar os conflitos (TUMOLO, 2019), o que corrobora a Miopia Educacional (LINDER-SILVA, 2015). O tratamento dos conflitos nas escolas varia nos diferentes contextos, através de diversas justificações (BOTLER, 2016). Em algumas circunstâncias os tratamentos são padronizados, em outras são desiguais, isso se dá conforme os argumentos que prevalecem em cada contexto (BOTLER, 2016). Essa dissonância entre princípios pode promover sentimento de injustiça (BOTLER, 2016).

Os estudos demonstram que o cotidiano social e escolar tem exalado injustiças que provocam manifestações de indignação através de conflitos, indisciplinas

e violências (BOTLER, 2018). Conforme já afirmamos, os conflitos são típicos da democracia saudável, entretanto, na escola são tomados como indisciplinas, consideradas quebra de regras (BOTLER, 2020). Isso só faz sentido se as regras forem claramente explicitadas (BOTLER, 2020).

Para que os conflitos sejam compreendidos há a necessidade de diálogo e para que as indisciplinas sejam reduzidas é preciso que haja um esclarecimento das regras (BOTLER, 2020). Quando há confusão desses conceitos, as ações são apenas paliativas e os pequenos conflitos explodem como violências nas escolas (BOTLER, 2020). Isso tudo acontece em um contexto de sociedade dual com instituições fragilizadas e insuficiência de políticas sociais, cenário que acaba por estimular os jovens a transgredirem as regras (AMES, 2018).

Não se pode negligenciar a realidade de que, muitas vezes, os estudantes indisciplinados e agressivos também são vítimas de muitas violências (AMES, 2018). Portanto é importante refletir acerca das posturas de enfrentamento às indisciplinas e violências a fim de não reproduzir outras formas de violência (AMES, 2018), pois a naturalização das injustiças experimentadas na escola agrava indisciplinas e violências (BOTLER, 2016). Elas podem ser o retrato de como a gestão e equipe escolar enxerga e se envolve nas necessidades dos estudantes, haja vista que quanto maior a distância, mais probabilidade de violências (BOTLER, 2016).

Todavia, os docentes tendem a atribuir as situações de indisciplina à conjuntura familiar dos estudantes e a fatores alheios ao trabalho pedagógico (BOTLER, 2016), (LINDER-SILVA, 2015). Nesse contexto, para fazer frente a comportamentos considerados inadequados, é necessário trabalhar na reconstrução da imagem e postura de autoridade dos professores juntamente com o desenvolvimento de políticas sociais de redução das desigualdades (AMES, 2018). Contudo, da mesma forma que o Estado historicamente adota uma conduta de isolamento aos criminosos, a Escola, que também integra o aparato legal, isola os considerados alunos problema, através de suspensões, transferências e expulsões (AMES, 2018).

Assim, na medida em que os estudantes não se sentem reconhecidos em seus direitos, por parte dos professores, passam a perturbar o convívio escolar (AMES, 2018). O sentimento de injustiça, nessa perspectiva, é resultado, mas também agente de indisciplinas e violências e reduz o bem-estar de todos (BOTLER, 2016). Esse processo é intensificado pelas desigualdades sociais e pela circunstância de uma pessoa sofrer por atos que não cometeu (BOTLER, 2016; 2018).

Frente ao exposto até aqui, podemos considerar que a pesquisa educacional identificou como fatores que promovem sentimentos de injustiça no meio docente a solidão ao ter que lidar com as demandas das mudanças culturais e precarização do trabalho, levando-os a sentirem que perderam o controle sobre o processo educacional (TUMOLO, 2019). Além disso, os professores se sentem injustiçados pois não conseguem vislumbrar possibilidades de solução para os conflitos que se estabelecem na convivência com os estudantes (LINDER-SILVA, 2015). As situações de indisciplina, os processos de avaliação e a relação família-escola também se constituem fatores que promovem o sentimento de injustiça nos docentes, que é acentuado quando se dão conta que há uma distância entre o estudante considerado ideal, por parte deles, e o estudante real com quem convivem cotidianamente no espaço escolar (LINDER-SILVA, 2015).

Já no que se refere ao sentimento de injustiça de estudantes, a pesquisa educacional percebeu vários aspectos que os promovem. Os estudantes têm aflorado sentimentos de injustiça em si, quando as regras escolares não são claras, não se identificam com tais regras, ou ainda, não enxergam reais objetivos da instituição (AMES, 2018). A ausência de regras de convivência, pode provocar manifestações agressivas dos estudantes, bem como, reações desmedidas dos professores (BOTLER, 2018).

Outra questão que desperta sentimentos de injustiça é a forma como a escola vê e acolhe aos estudantes. Eles se sentem injustiçados quando não são escutados e compreendidos, sendo maltratados (TUMOLO, 2019). São situações marcadas pela falta de reconhecimento, via de regra, acompanhadas de desrespeito (BOTLER, 2018). Ainda no que se refere ao modo como a Escola lida com as demandas dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir a partir de uma assimetria de gênero na escola, em que os estudantes percebem que há um tratamento diferenciado para meninos e meninas (TUMOLO, 2019).

Questões ligadas às desigualdades sociais e à falta de equidade frente às necessidades também mobilizam sentimentos de injustiça (AMES, 2018); (BOTLER, 2018). Um exemplo desse quadro é a injustiça, relatada pelos estudantes no que se refere à má qualidade da merenda e a proibição do repetir a refeição (TUMOLO, 2019). Ainda no que tange às necessidades dos estudantes, o sentimento de injustiça pode vir acompanhado da falta de valorização de questões próprias dos educandos em detrimento das questões dos adultos, quando por exemplo há distinção em procurar, com afinco, algum objeto de um professor que foi roubado e

não dar muita atenção à questão quando uma situação de roubo envolve um objeto pertencente a algum estudante (TUMOLO, 2019).

Por fim, a injustiça se manifesta no sentimento dos estudantes quando percebem uma desorganização social do ambiente escolar (AMES, 2018); (BOTLER, 2018), e ainda, uma ausência de maiores investimentos do governo em sua escola (BOTLER, 2018).

Em síntese, o sentimento de injustiça decorre de embates entre posições distintas (BOTLER, 2020). A ausência de uma experiência escolar dialógica acaba por inviabilizar a argumentação, a qual poderia auxiliar, trazendo novos sentidos às práticas, favorecendo trocas de campo de visão e compreensão do ponto de vista do outro o que pode gerar consensos (BOTLER, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a revisão de literatura apresentada, foi possível perceber necessidades que se referem tanto à produção científica, quando aos processos de formação docente, seja inicial ou continuada. Entendemos que esses processos poderiam fomentar também intervenções pedagógicas no cotidiano escolar cuja urgência é evidenciada nos trabalhos localizados e analisados.

No que se refere à produção científica, é possível identificar que o conhecimento acerca do sentimento de injustiça no cotidiano escolar aponta para as fragilidades nas relações dos atores sociais que lá estão. Nesse sentido, propomos aqui que novos estudos sejam realizados na perspectiva de buscar analisar, à luz dos sentimentos de injustiça, vínculos e processos de reconhecimento entre os atores escolares, sobretudo na relação pedagógica. Talvez, mais do que isso, que os achados das pesquisas sejam conhecidos e considerados na interpretação dos ecos do cotidiano escolar, convertendo-se em modos de fazer fundamentados na teoria já produzida.

Ao observarmos os fatores promotores de sentimento de injustiça nos professores, a maioria deles gira em torno de questões que precisariam ser abordadas e problematizadas, tanto nos processos iniciais de formação docente, quanto na formação continuada. Já existe produção de conhecimento na área da educação, envolvendo a relação da escola com as mudanças sociais, questões que perpassam comportamentos considerados indisciplinados pela escola, processos de avaliação e relação família escola. Assim sendo, para que o docente possa intervir

pedagogicamente frente a essas questões, suas ações precisam estar pautadas na ciência da educação e o tempo-espaço, por excelência da internalização e debate acerca desse conhecimento científico é o da formação inicial e continuada de professores.

No que diz respeito aos fatores que promovem sentimento de injustiça nos estudantes, como questões ligadas a regras escolares, gênero, acolhimento e especificidades da juventude, é possível perceber que esses atores sociais estão submetidos a certo “anacronismo pedagógico” por parte da escola. Não há como os professores conceberem as infâncias e juventudes com as lentes da época em que vivenciaram esses períodos da vida. É premente que a escola proporcione experiências educacionais que estejam em consonância com as demandas do presente, levando em consideração a história e cultura dos estudantes.

Á vista do que foi elucidado até aqui, muitos desafios se colocam àqueles que se empregam a investigar o que se passa no cotidiano escolar. Dessa forma, que a pesquisa no campo da educação possa continuar trazendo à tona aquilo que, muitas vezes, passa despercebido aos olhos dos atores sociais que vivenciam esse cotidiano, problematizando fatores que têm retroalimentado sentimentos de injustiça em professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

AMES, Maria Alice Canzi. **Violências e indisciplinas/incivilidades escolares**: um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 716-732, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/RXbCvL7k8zRsn7sGHLJS49f/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 305-324, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101999>> Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. Juventude e Escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 40, p. 26-36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6kvYX3yQpPtkDd6xFBmrg5f/?format=html&lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. *In* BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 6. ed., 2013.

_____; _____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COSTA, MARLI DE OLIVEIRA. **Infâncias e “artes” das crianças**: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

LINDER-SILVA, Jourdan. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional**: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP. 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

TUMOLO, Paula Pimentel. **Entre o “Lixo” e a Esperança**: desafios e possibilidades da transmissão intergeracional na escola brasileira hoje. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930 – 2000). **Revista de Educação**. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 659-672, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/nk6zsJJPQD9HNvs3MX3xmXv/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 21 mai. 2021.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.024](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.024)

VIOLÊNCIA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: ESTADO DA ARTE

ANA BEATRIZ DA SILVA CARMO

Mestranda do Curso do Programa de Pós-graduação Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, beatrizviana163@gmail.com

HUGO MONTEIRO FERREIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), hmonteiroferrira@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa pretende expor o levantamento de textos acadêmicos, teses e periódicos, sobre a relação entre a violência escolar e a saúde mental de adolescentes, no ano de 2018 até 2023. Com o objetivo de perceber os anos que apresentavam maior frequência de publicações sobre a temática, o que já foi estudado e as lacunas sobre o assunto. Para fazer o estado da arte foi utilizado os descritores "Saúde mental, Violência escolar, Adolescentes." Pode selecionar 2 teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 5 artigos no Portal de Periódicos CAPES e no Google Acadêmico, com restrição aos textos acadêmicos do site Scielo Brasil, foram selecionados 6 artigos. Com base no questionamento "Qual a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes?" foi feito a leitura dos títulos e resumos, e após a primeira triagem de textos foi feito à leitura integral e a análise. Foram retiradas todas as pesquisas que não apresentavam conexão entre os descritores e pergunta norteadora, não estão relacionadas ao ambiente escolar e que a pesquisa ocorreu apenas com professores, sem escutar os alunos. Os resultados obtidos denotam a prevalência de estudos utilizando o termo "bullying", em contra partida poucos usam o termo "violência escolar". Existe a presença de correlações das violências relacionadas a gênero, gagueira e diversidade sexual. E a maioria dos textos acadêmicos não apresentavam como foco central a relação da violência escolar com a saúde mental, mas é visto como um objetivo específico ou na análise dos dados, assim percebe a multifatorial de fatores causadores e da rede

de apoio como principal auxílio. Este estudo vai contribuir como um panorama que propiciem novos trabalhos com essa temática para a educação.

Palavras-chave: Saúde Mental, Violência Escolar, Adolescentes, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos pesquisas denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tem sido produzidas significativamente, mapeiam e discutem uma produção acadêmica em diversos campos de conhecimento, possui um caráter de inventário e descrição de textos acadêmico sobre o que deseja pesquisar, utilizando categorias para perceber suas características de forma individual e no conjunto. Assim, prevendo observar o que já foi construído ou não. (FERREIRA, 2002)

Como Sposito (2009, p.7) expõe esse modelo de pesquisa é como alguém que começa uma caminhada “num certo ponto faz uma parada, olha para trás, toma fôlego, reavalia os objetivos do caminhar e se coloca em posição de retomar o percurso, podendo mesmo reorientar o seu rumo em função da “reflexão” e da recuperação”.

Segundo Vasconcellos, Nascimento da Silva e de Souza (2020) no Brasil, os termos como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são utilizadas como sinônimo em distintas pesquisas, no entanto não é consenso entre todos os autores. Nesse artigo está denominado como estado da arte, visto que os autores citados anteriormente em sua obra, apresentam esse termo como uma pesquisa em diversos tipos de registros, uma dialogicidade com autores de diversas áreas, o que traz à tona a riqueza dos dados, também é sustentada por pesquisadores que veem como necessário acompanhar as mudanças nas ciências.

Então, nessa pesquisa a relação entre violência escolar e saúde mental de adolescentes está em foco. Inicialmente, é válido entender o que seriam as violências escolares, segundo Charlot (2002) é necessário diferenciar a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola gerada dentro do ambiente escolar, sem estar vinculada à caráter e às atividades da instituição, já a violência à escola se vincula à natureza e às atividades do local, violências que focam a instituição e quem representa. E por fim, a violência contra a escola deve ser estudada junto com a violência da escola, uma violência institucional que os estudantes aguentam pela forma como são tratados pela instituição e seus agentes. Contudo, o autor resolve que a escola até pode ser mais impotente em relação a violência na escola, porém dispõe de alguma ação no caso da violência à escola e da escola.

Assim, considera-se que esse local pode proporcionar fatores de risco como o fracasso escolar, o bullying e exposição de crianças a riscos, contudo pode apresentar fatores de proteção, estimulando a sensação de pertencimento, reconhecendo o esforço do aluno e estimulando bons hábitos (BRESSAN ET AL, 2014).

Existem pesquisas que buscam observar as relações da violência escolar em diversas de suas facetas, um exemplo são autores como Silva e Salles (2010), que evidenciam que estudos sobre bullying procuram analisar o sofrimento experiência por uma parte dos alunos causada por atitude violenta de colegas em relação a eles, as consequências dos maus tratos, para agressores e para vítimas. Assim de acordo com os autores, na direção da redução das incidências do bullying, busca melhorar a experiência escolar dos estudantes submetidos aos maus tratos.

Tendo em vista que uma das faixas etárias presentes na escola é a adolescência, a frase de Le Breton (2017, p. 19) “adolescência não é um acontecimento, mas antes uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades humanas”. Então, por esse pressuposto como está a saúde mental desses jovens que são atravessados por um espaço escolar violento.

O presente estudo visa expor o levantamento de textos acadêmicos, sobre a relação entre a violência escolar e a saúde mental de adolescentes, no ano de 2018 até 2023. Esse período foi escolhido com o intuito de analisar as pesquisas mais atuais sobre a temática. Tem em seu objetivo perceber os anos que apresentavam maior frequência de publicações sobre a temática, o que já foi estudado e as lacunas sobre o assunto.

Com base no questionamento “Qual a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes?” é percebido os caminhos e possibilidades sobre o que já é debatido ou não nos textos acadêmicos nas diversas áreas de conhecimento, sobre a temática, propiciando novos debates sobre as facetas pouco pesquisadas ou identificar porque outras particularidades é tão pertinente para alguns autores na atualidade.

METODOLOGIA

Com base na perspectiva do “estado da arte” foi realizado o levantamento de texto acadêmicos que abordam a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes. Inicialmente, nas pesquisas foram utilizados os “Saúde mental, Violência escolar, Adolescentes” e a leitura dos títulos e resumos, para primeira

triagem e análise inicial. Conforme Ferreira (2002, p. 270) “É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período.”

Após esse momento, foi realizada uma nova triagem, feito então a leitura integral dos textos, pois foi percebido a falta de informações de alguns resumos, assim buscando a exclusão de alguns textos e análise mais detalhada dos selecionados. Excluíram-se todas as pesquisas que não apresentavam conexão entre os descritores e pergunta norteadora “Qual a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes?”, não estão relacionadas ao ambiente escolar e que a pesquisa ocorreu apenas com professores, sem escutar os alunos.

Na análise descritiva foram percebidos as seguintes informações: autores e ano de publicação, revista ou local de publicação, objetivos, métodos e resultados principais quando informados, quantidade de textos selecionados em cada plataforma, anos de maiores frequências de publicações, qual os focos centrais dos textos e as correlações que os textos apresentam entre si.

Inicialmente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizados duas (2) teses, e Portal de Periódicos CAPES foram encontrados cinco (5) artigos. Para uma maior análise foi pesquisado também no Google Acadêmico, com restrição aos textos acadêmicos do site Scielo Brasil, foram selecionados seis (6) artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliando o interesse por saber as pesquisas mais atuais sobre a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes, foi preferido realizar as buscas usando as palavras-chaves “Saúde mental, Violência escolar, Adolescentes”, com o período de 2018 até 2023. Assim, foi feito o levantamento de treze (13) textos acadêmico, sendo encontradas duas (2) teses e onze (11) artigos, contudo não foram encontradas dissertações congruentes com a temática, em três (3) sites que possuem catalogo conforme a Tabela 01 detalha.

Observou-se também a necessidade de destacar a quantidade de produções percebidas em cada ano, como visto na Tabela 02, ao qual o ano de 2021 com seis (6) pesquisas e 2018 com quatro (4) pesquisas apresentam o maior índice de textos, contudo os anos de 2022 e 2023 não possuem nenhum.

Tabela 01 – Quantidade de publicações de Teses e Artigos entre 2018 e 2023

SITE	TIPO	QUANTIDADE
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Teses	2
Portal de Periódicos CAPES	Artigos	5
Google Acadêmico (restrição dos publicados no site Scielo Brasil)	Artigos	6

Tabela 02 – Produção de textos acadêmicos, 2018 até 2023.

2018	2019	2020	2021	2022	2023
4	2	1	6	-	-

Destrinchando ao quantidade de textos acadêmico elencados de cada site e representado nas Tabelas 03, 04 e 05.

Tabela 03 – Produção de Teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2018 até 2023

2018	2019	2020	2021	2022	2023
1	1	-	-	-	-

Tabela 04 – Produção de Artigos no Portal de Periódicos CAPES, 2018 até 2023.

2018	2019	2020	2021	2022	2023
1	1	-	3	-	-

Tabela 05– Produção de Artigos Google Acadêmico (restrição dos publicados no site Scielo Brasil), 2018 até 2023.

2018	2019	2020	2021	2022	2023
2	-	1	3	-	-

A seguir (Tabela 06), pode-se observar algumas informações das duas Teses encontradas, seguindo o recorte temporal já mencionado.

Tabela 06 – Informações sobre as Teses do ano de 2018 até 2023.

Teses	Objetivos	Métodos	Resultados
<p>Preditores de bullying escolar em adolescentes. RIGATTI, Roberta 2019</p>	<p>O objetivo da presente pesquisa foi o de avaliar os preditores de comportamento de bullying relacionados às características demográficas, psicossociais (problemas de saúde mental e temperamento) e de desempenho escolar no período de seguimento de três anos.</p>	<p>A população foi de alunos das turmas do 8º e 9º ano diurno de três escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre/RS. Na ocasião da primeira coleta, os alunos estavam cursando o 5º e o 6º ano. Os instrumentos foram aplicados nas escolas pela equipe de pesquisa, em sala de aula, no último trimestre de 2017. O comportamento de bullying foi avaliado com o Questionário de Bullying (QB) – versão agressor e versão vítima. As características de temperamento foram identificadas por meio do Inventory of Callous-Unemotional Traits (ICU) e do Índice de Reatividade Afetiva - versão de criança (ARI-C) e o Questionário de Capacidades e Dificuldades - versão criança (SDQ-C) avaliou os problemas de saúde mental.</p>	<p>Na comparação entre os dois períodos do estudo, observou-se que houve mudanças significativas em relação ao bullying, sendo que os escores aumentaram significativamente para o agressor ($p < 0,001$) e houve diminuição para vítima ($p = 0,024$). Os traços de temperamento também aumentaram significativamente para a irritabilidade ($p = 0,004$) e indiferença ($p < 0,001$), porém, houve diminuição significativa para insensibilidade ($p = 0,039$). Foi encontrada correlação positiva significativa fraca entre a vítima e o agressor com os traços de irritabilidade, insensibilidade e o total do ICU. Já a indiferença foi correlacionada, significativamente, com o agressor e não com o envolvimento como bullying vítima. O problema de saúde mental que apresentou correlação positiva significativa foi no domínio conduta, tanto para vítima como para agressor. Observou-se modificação significativa no tipo de prática de bullying ao longo dos três anos, com aumento significativo no comportamento de vítima-agressor. Foi encontrado que a repetência escolar, a irritabilidade e a insensibilidade aumentam o risco para o comportamento como vítima-agressor. Por outro lado, menor escore do domínio emocional diminui o risco para o envolvimento como vítima-agressor. Os achados evidenciaram que a mudança no comportamento de bullying, sobretudo, para o envolvimento como vítima-agressor tem relação com o desempenho escolar, com determinados traços de temperamento e com problemas do domínio de conduta entre adolescentes ao longo de três anos de pesquisa.</p>

Teses	Objetivos	Métodos	Resultados
<p>Avaliação de resultados de intervenção breve anti-bullying para adolescentes em escolas públicas. BOT-TAN, Gabriela 2018</p>	<p>Os objetivos do presente estudo foram os de avaliar os resultados de uma intervenção breve antibullying para adolescentes de escolas públicas e de verificar a associação entre os tipos de bullying com as características demográficas, de temperamento e de problemas de saúde mental dos alunos</p>	<p>Trata-se de um quase-experimento, realizado com alunos do 5º ao 9º ano de quatro escolas (duas intervenção e duas controles) da rede pública, de ambos os sexos e com idade entre 12 e 17 anos. A intervenção breve e aplicada em toda a escola (denominada na língua inglesa whole-schoolintervention) refere-se a uma abordagem educativa sobre bullying e de sensibilização para alunos e para professores. O desfecho bullying foi avaliado por meio do Questionário de Bullying (QB) versão vítima e versão agressor. Os instrumentos utilizados para verificar as características de temperamento e os problemas de saúde mental foram o AffectiveReactivity Index – versão criança (ARI-C) e o Questionário de Capacidades de Dificuldades – versão criança (SDQ-C), respectivamente. Os instrumentos foram aplicados no horário de aula e com a autorização dos pais, no período anterior e posterior à intervenção. Nas escolas do grupo controle, os instrumentos também foram aplicados no mesmo intervalo de tempo do grupo intervenção</p>	<p>Um total de 1.043 alunos foi incluído, sendo 526 (50,4%) meninas, com média de idade (desvio padrão) de 12,5 (DP=1,62) anos. Verificou-se que 146 (14%) estavam envolvidos com bullying como agressores, 163 (15,6%) como vítimas e 339 (32,5%) como vítimas-agressores. Observou-se associação significativa entre ser vítima (B=0,26) e agressor (B=0,28) com temperamento mais irritável. Também foi significativa a relação entre ser agressor com problemas de conduta (B=0,30) e ser vítima com problemas de relacionamento (B=0,52), conforme o SDQ-C. As escolas foram sorteadas, sendo alocados 613 (58,8%) alunos para o grupo intervenção e 430 (41,2%) para o controle. Não foi observada diferença significativa nos escores de bullying, considerando-se a interação tempo*intervenção. Tanto no grupo intervenção quanto no grupo controle, manteve-se a associação significativa verificada entre vítimas e agressores com maior temperamento irritável, problemas de conduta e de relacionamento após a intervenção. Os resultados do presente estudo indicam que intervenções breves, com inclusão somente de alunos, podem ser úteis como estratégia educativa sobre o tema, porém não são efetivas para modificar o envolvimento com bullying na escola.</p>

Conforme as informações apresentadas na Tabela 06 percebe-se que ambos os textos utilizam o termo bullying, focando assim em um tipo de violência escolar, em seus objetivos além de relacionar fatores com demografia e desempenho

escolar, relatam a relação com a saúde mental de alunos. Quanto a metodologia ambos utilizaram o Questionário de Bullying (QB) em conjunto com outros questionários, que se diferenciam.

Quanto aos resultados, a Tese de 2018, realiza os questionários após intervenção breve não apresenta uma modificação efetiva em relação a situação, a irritabilidade é um fator bastante presente entre vítima – agressor. Já a Tese de 2019, talvez por fazer uma comparação de dois períodos de estudo destaca alterações, maior irritabilidade, insensibilidade entre outros fatores.

A seguir, Tabela 07, apresentam algumas informações sobre os Artigos encontrados no Portal de Periódicos CAPES, 2018 até 2023.

Tabela 07 – Informações sobre Artigos no Portal de Periódicos CAPES, 2018 até 2023.

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>ROMEIRO, Juliana Souza et al. Violência física e fatores associados em participantes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). <i>Ciência & Saúde Coletiva</i> [online]. 2021, v. 26, n. 02, pp. 611-624. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.04552020>. Epub 12 Feb 2021. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/141381232021262.04552020.</p>	<p>O objetivo deste artigo foi analisar a associação entre a violência física em escolares com fatores socioeconômicos, contexto familiar, saúde mental, comportamentos individuais de risco e ambiente inseguro. Estudo com os dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), 2015, com alunos do 9o ano. A variável desfecho foi o relato de envolvimento em luta física e as variáveis de exposição associadas utilizadas foram relativas à condição socioeconômica e demográfica, supervisão e apoio familiar, saúde mental, comportamentos de risco e ambiente inseguro. Utilizou-se nas análises a regressão logística multivariada com abordagem hierarquizada. A prevalência de envolvimento em briga foi maior em meninos (30,2%; IC 29,3-31,0) comparada às meninas (16,7%; IC 16,0-17,4). Em ambos os sexos houve maior chance de envolvimento com violência física quando uso de drogas, falta às aulas, sedentarismo, insônia, solidão e insegurança na escola ou na comunidade e, principalmente, quando vítima de agressão familiar OR 2,59 (IC 2,31-2,90) em meninos e, em meninas OR 2,42 (IC 2,17-2,71). Houve redução da chance de envolvimento em violência física em meninos pelo fato de estarem trabalhando, em meninas, por estudarem em escola privada, e terem seus problemas e preocupações acolhidos pelos pais ou a participação destes nas atividades escolares.</p>

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>OLIVEIRA, Wander lei Abadio de et al. Implications of School Bullying Victimization in Mental Health: Qualitative Evidence. <i>Psico-USF</i> [online]. 2021, v. 26, n. 4, pp. 673-684. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260406>. Epub 11 Mar 2022. ISSN 2175-3563. https://doi.org/10.1590/1413-82712021260406.</p>	<p>Este estudo objetivou compreender o impacto da vitimização por bullying na saúde mental de adolescentes. Trata-se de uma investigação qualitativa, desenvolvida junto a 55 estudantes de 11 escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados segundo a análise de conteúdo no software Atlas.TI. No grupo de participantes, 19 estudantes revelaram já ter sofrido bullying na escola. Verificou-se nas narrativas que a vitimização por bullying representa uma ameaça à saúde e bem-estar mental, caracterizando-se como uma experiência negativa, cotidiana e duradoura na trajetória escolar. Quatro categorias temáticas foram identificadas: 1) Sofrimentos mentais atribuídos às agressões sofridas; 2) Emoções negativas associadas à escola e aos relacionamentos com pares; 3) Impotência e passividade; e 4) Desconfiança diante das fracas respostas institucionais. Os resultados podem subsidiar intervenções com foco na promoção da saúde mental na escola junto aos estudantes vitimizados.</p>
<p>ENRIQUEZ-GUERRERO, CL.; BARRER-ZORZA, YM., LOZANO-VÉLEZ, L., O CAMPO-GÓMEZ, MA. Adolescents perception of psycho active substance use in school settings. A qualitative study. <i>MedUNAB</i>. 2021;24(1): 51-60. Doi: https://doi.org/10.29375/01237047.3959</p>	<p>Introdução. O consumo de substâncias psicoativas em adolescentes gera efeitos negativos no indivíduo, na família e no desenvolvimento. O objetivo deste trabalho é descrever a percepção de adolescentes sobre os problemas, causas e consequências do consumo de substâncias psicoativas no ambiente escolar. Metodologia. Estudo qualitativo, exploratório, e desenvolvimento de sete grupos focais. Amostra por conveniência até a saturação dos dados. Quarenta adolescentes de uma escola pública em Bogotá participaram voluntariamente, com consentimento informado previamente e autorização. Guia de 10 questões sobre o consumo de substâncias psicoativas. Foram feitas gravações e transcrições de áudio, análises indutivas e interpretativas. Resultados. Foram coletados dados de adolescentes entre os 10 e 13 anos de idade. Esses dados foram classificados em 3 categorias previamente definidas: 1) problema, 2) causas e 3) consequências. Na primeira, surgiu uma subcategoria; na segunda e terceira emergiram duas subcategorias. Discussão. Estudos confirmam que as causas do consumo de substâncias psicoativas são o abuso doméstico e o bullying, que geram afetações físicas e mentais. Diferentemente do que é relatado na literatura, os adolescentes não percebem seus pares e familiares como um fator de proteção. Conclusão. Na percepção dos adolescentes, o acesso ao uso de substâncias psicoativas em ambientes escolares é fácil e, às vezes, feito por pessoas externas. Torna-se um problema relacionado à família e às relações sociais. Destacam-se como causas o abuso intrafamiliar, violência e bullying. Como consequências, percebem que o desempenho acadêmico, saúde física e psicológica são afetados</p>

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>MALTA, Deborah Carvalho et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. <i>Ciência & Saúde Coletiva</i> [online]. 2019, v. 24, n. 4 [Acessado 20 Julho 2023], pp. 1359-1368. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017>. Epub 02 Maio 2019. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017.</p>	<p>O estudo analisou a prevalência de sofrer bullying e fatores associados em escolares brasileiros. Trata-se de análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015 em amostra nacional com 102.301 alunos do 9º ano. Foi calculada a prevalência de sofrer bullying e foi feita inicialmente análise bivariada com estimativas de razões de chance (OR) e IC95% para estimar as associações entre vitimização e variáveis sociodemográficas, contexto familiar, violência familiar, saúde mental e comportamentos de risco. Posteriormente, procedeu-se ao modelo de regressão logística múltipla, inserindo as variáveis de interesse com ($p < 0,20$). No modelo final ajustado (ORa) permaneceram variáveis com $p < 0,05$. A prevalência de bullying foi de 7,4%. A análise multivariada mostrou que quem tem maior chance de sofrer bullying são os escolares do sexo masculino, com 13 anos, da escola pública, filhos de mães sem escolaridade, que trabalham, com relato de solidão, sem amigos, com insônia; que sofreram agressão física dos familiares, faltaram as aulas sem avisar aos pais, usaram tabaco. Predominaram vítimas de 13 anos, com contexto social e familiar desfavorável, mostrando cenário de vulnerabilidades, demandando apoio de redes de proteção social, escolar e familiar.</p>
<p>PIGOZI, Pamela Lamarca. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. <i>Physis: Revista de Saúde Coletiva</i> [online]. 2018, v. 28, n. 03, e280312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312018280312>. Epub 20 Dez 2018. ISSN 1809-4481. https://doi.org/10.1590/S0103-73312018280312.</p>	<p>Este artigo pretende compreender como a produção subjetiva do cuidado a um adolescente vítima de bullying ocorre em sua comunidade. A produção de subjetividades está atrelada ao cotidiano do adolescente, das relações que ele constrói e do suporte gerado pela comunidade no qual está inserido. A pesquisa cartográfica buscou acessar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as experiências, as vivências e o trajeto tecido por ele em busca de amparo. Foi percorrido sobre a violência sofrida, seus percursos, seu autocuidado e suas redes de suporte. O cuidado produzido mostrou-se oscilante em todo o território. A escola utilizou estratégias pontuais em relação ao bullying e o setor saúde parece não ter alcançado a dimensão psíquica do sofrimento. Entretanto, no núcleo da família e de amigos foi possível inaugurar outras formas de afeto e atenção à saúde mental do adolescente. A entrevista cartográfica permitiu esboçar, a partir da perspectiva do adolescente, o frágil cuidado oferecido pela sua comunidade em relação ao bullying. Sinaliza-se então que ações de saúde, para serem efetivas, devem também considerar as subjetividades e as singularidades dos adolescentes, isto é, garantir um cuidado com respeito às diferenças e estímulo ao protagonismo dos jovens em seus territórios de passagem.</p>

Ao observar as referências dos textos selecionados na Tabela 07, que três dos cinco textos apresentam a palavra bullying no seu título, dessas duas só uma cita violência física e a outra é focado nas substâncias psicoativas, devido a referência a violência escolar está presente do resumo. Já as revistas mais vistas foram as da área de saúde coletiva, as outras duas uma relacionado a psicologia e a medicina,

a análise da predominância dos anos já foi vista na Tabela 04, com três artigos publicados em 2021.

Tabela 08 – Informações sobre Artigos no Google Acadêmico (restrição dos publicados no site Scielo Brasil), 2018 até 2023.

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>SILVA, José Carlos Pacheco da et al. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. <i>Ciência & Saúde Coletiva</i> [online]. v. 26, n. 07, pp. 2643-2652, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08332021>. Epub 02 Jul 2021. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08332021.</p>	<p>O objetivo deste artigo é analisar o impacto do estigma e da discriminação diante do sofrimento psíquico de adolescentes LGBT. Estudo qualitativo em serviço ambulatorial especializado de Saúde Mental Infantojuvenil, da Atenção Secundária da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Participaram do estudo nove adolescentes. Entrevista em profundidade viabilizou a coleta de dados, cuja análise ocorreu com utilização do software Iramuteq e da Análise de Conteúdo de Bardin. Intolerância à identidade de gênero e orientação sexual, fundamentada na heteronormatividade, viola direitos humanos e constitui relevante determinante social em saúde, e a superação dos sofrimentos psíquicos apresentados, articulada com o respeito aos direitos humanos da comunidade LGBT, constitui importante vetor para enfrentamento das iniquidades em saúde na adolescência. A discriminação de adolescentes LGBT é um determinante social que também deve ser enfrentado pelos serviços em saúde, pois ocasiona prejuízos, como a evasão escolar, falta de oportunidades, perda do vínculo familiar e comportamento suicida.</p>
<p>GOMES, G. de M. R. e B., & BITTAR, C. M. L.. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO QUALITATIVO. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i>, 25, e223900, 2021. https://doi.org/10.1590/2175-35392021223900</p>	<p>O estudo teve como objetivo conhecer as percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio sobre a violência escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que utilizou o grupo focal como forma de coleta de dados. A violência física e verbal foram as respostas mais comuns sobre formas identificadas de violência escolar. Fatores psicológicos e socioeconômicos, prejuízo nas relações familiares, problemas de ordem pessoal e educacional, foram apontados como fatores predisponentes para a ocorrência das diversas formas da violência escolar. Ações de cunho educativo, participação do poder público de forma punitiva (polícia) e presença dos profissionais de psicologia, psiquiatria e da assistência social foram apontados como medidas para coibir a violência escolar, além do maior envolvimento da família na escola. Entende-se que a violência escolar pode ser enfrentada por meio da valorização dos direitos humanos e da ação conjunta da escola, família e comunidade</p>

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>SILVA, T. A. A. da. Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar. <i>Civitas - Revista De Ciências Sociais</i>, 21(2), 344–354, 2021. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.37319</p>	<p>Apresentamos neste texto os resultados de um estudo que revela as memórias de estudantes nas aulas de Educação Física escolar. Para isso, procuramos discutir como a condição juvenil das estudantes do ensino médio e as desigualdades de gênero afetam e conduzem meninas a um processo de exclusão nessas aulas. A investigação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com sessenta estudantes do 3.º ano do ensino médio, em seis escolas públicas e seis escolas privadas de Pernambuco. O estudo revela que as experiências das estudantes estão marcadas por um processo de desigualdade de gênero que encontra amparo na ausência da intervenção do(a) professor(a).</p>
<p>ZAMPROGNO, M. P. et al. Experiences of violence at school from the stuttering patients' perspective. <i>Revista CEFAC</i>, 22(6), e6020, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-0216/20202266020</p>	<p>Objetivo: caracterizar os pacientes com gagueira persistente em idade escolar, quanto às experiências de violência no contexto escolar, autorrelatadas pelos mesmos. Métodos: a amostra foi constituída por 10 pacientes com gagueira persistente em atendimento em um ambulatório de fluência do município de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, entre 10 e 17 anos, independentemente do sexo e das características da gagueira. O instrumento de coleta foi um questionário autoaplicável contendo 11 questões de múltipla escolha. Os dados foram analisados descritivamente, por apresentação da frequência de respostas. Resultados: quase metade dos pacientes com gagueira afirmaram sofrer bullying, por meio do recebimento de apelidos, culpabilização por tudo o que acontece, difamações, ataques físicos e zombarias. A sala de aula foi o local mais mencionado para a ocorrência do bullying. Como reações à violência sofrida, foram mencionados: 'falar com os amigos, professores/diretores e familiares', além de 'tristeza' e 'vontade de mudar de escola'. Conclusão: apesar do reduzido número amostral, foi possível notar dados alarmantes e a importância de ações educativo-preventivas no ambiente escolar, tanto para a temática do "bullying", como da "gagueira"</p>

REFERÊNCIAS	RESUMOS
<p>SILVA, Bruno Rafael Vieira Souza et al. Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. <i>Ciência & Saúde Coletiva</i> [online]. v. 23, n. 9 pp. 2909-2916, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.12962018>. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.12962018.</p>	<p>O objetivo deste artigo é verificar a associação entre autopercepção negativa em saúde e violência escolar em adolescentes estudantes do Município de Olinda - PE. Estudo transversal, analítico e de base escolar com amostra constituída por 2.614 adolescentes, selecionados por meio de uma estratégia de amostragem aleatória em conglomerados. As informações foram obtidas através do questionário "YouthRiskBehaviorSurvey" de onde foram retiradas as questões de violência bem como da autopercepção de saúde. Os dados foram tabulados pelo programa Epi-data versão 3.1 e transcrito para o SPSS versão 22. Utilizou-se os teste do Qui-quadrado e o modelo de regressão logística binária stepwise para análise dos dados. Observou-se que 26,7% dos adolescentes tinham uma autopercepção negativa em saúde, sendo maior entre as moças. Em relação à violência escolar, a autopercepção negativa esteve associada ao sentimento de tristeza, pensamento suicida, bullying na escola, roubado na escola e segurança na escola. Sexo e idade também se mantiveram associadas ($p < 0.05$). Reforça-se a necessidade de ações de cultura e paz na adolescência, envolvendo o ambiente escolar, a fim de refletir na análise de saúde pobre dos adolescentes reduzindo também o índice de violência.</p>
<p>SILVA, J. L. da et al. VITIMIZAÇÃO POR BULLYING EM ESTUDANTES BRASILEIROS: RESULTADOS DA PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR (PENSE). <i>Texto & Contexto - Enfermagem</i>, 27(3), e0310017, 2018. https://doi.org/10.1590/0104-07072018000310017</p>	<p>Objetivo: identificar a prevalência de vitimização por bullying em estudantes brasileiros e analisar sua associação com variáveis individuais e de contexto. Método: estudo transversal, de base populacional, com dados provenientes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Participaram 109.104 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário autoaplicável. Foi testado o modelo de associação entre o bullying e variáveis sociodemográficas (idade, raça/cor da pele autodeclarada e escolaridade da mãe), de saúde mental (sentimento de solidão, insônia e falta de amigos), de contexto familiar (apanhar em casa), absentismo escolar (falta às aulas) e comportamento de risco para a saúde (experimentação de drogas). Foram realizadas análises uni e multivariadas. Resultados: a prevalência de vitimização foi de 7,2%. Os meninos e as meninas de 14 e 15 anos sofreram menos bullying, e as meninas menores de 13 anos sofreram mais (OR: 1,48, IC95%: 1,02-2,15). Foram mais vítimas meninos indígenas (OR: 1,37, IC95%: 1,15-1,65), meninas pretas (OR: 1,24, IC95%: 1,09-1,40) e meninas amarelas (OR: 1,43, IC95%: 1,21-1,70). Sentir-se solitário, não ter amigos, ter insônia, faltar às aulas, sofrer violência física na família e possuir mãe com baixa escolaridade foram variáveis associadas à vitimização para meninos e meninas e usar drogas, somente para as meninas (OR: 1,19, IC95%: 1,03-1,37). Conclusão: os resultados indicam que a vitimização por bullying interfere na escolaridade e na saúde dos estudantes. Dados que podem subsidiar iniciativas de enfrentamento do bullying e de promoção de saúde nas escolas.</p>

Na Tabela 08, dois títulos utilizam o termo violência escolar, um artigo utiliza o termo violência na escola, um o termo bullying, um sobre discriminação por diversidade sexual e por fim desigualdades de gênero e exclusão. Como na Tabela 07, Também existe uma presença significativa de revistas relacionadas a ciências e saúde coletiva, no caso da Tabela 08 são dois dos artigos, os outros são variados, sendo dois relacionados a educação, mas um voltado pra psicologia escolar e o outro de saúde, também tem de enfermagem e Ciências Sociais. Como observado na Tabela 05, o ano com maior incidência de artigos é 2021 com três, logo após 2018 com dois e 2020 com um.

Comparando as informações analisadas na Tabela 06, 07 e 08, percebe-se a prevalência da utilização do termo bullying, em comparação com o uso das palavras violência escolar. Por mais que o bullying, a violência na escolar ou outras definições, como desigualdade ou discriminação ou violência física foram encontradas, as pesquisas não foram excluídas do levantamento realizado no estado da arte por ser um tipo de violência escolar, contudo é um dado que merece ser acentuado já que muda a perspectiva dos textos, afunilando o foco desses estudos.

Os objetivos e as metodologias utilizadas nos artigos foram variadas, porém percebe-se a prevalência tanto nas teses como artigos na ligação entre as violências escolares com diversos fatores, entre eles a saúde mental. Ou seja, a saúde mental nesses artigos não é vista como foco, mas pode trazer fatores importantes para observar.

Tendo em vista que o estado da arte nesse estudo teve como interesse a relação da violência escolar na saúde mental de adolescente, as teses e artigos encontrados prevaleceu como entrevistados adolescentes, que ou no resumo ou na leitura na íntegra do texto percebeu-se como a violência escolar afetou ou foi afetada pela saúde mental desses jovens, em seus objetivos talvez a correlação pode não ter sido nítida, mas nos resultados dos estudos são pontuados as intersecções, apresentando multifatorial de fatores causadores e da rede de apoio como principal auxílio.

Ao observar as referências dos texto selecionados na Tabela 07, que três dos cinco textos apresentam a palavra bullying no seu título, dessas duas só uma cita violência física e a outra é focado nas substancias psicoativas, devido a referência a violência escolar está presente do resumo. Já as revistas mais vistas foram 3 da área de saúde coletiva, as outras duas uma relacionado a psicologia e a medicina, a análise da predominância dos anos já foi vista na Tabela 04, com três artigos publicados em 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo fez o levantamento de teses e artigos, com base na perspectiva do estado da arte, que busca mapear o que já foi estudado sobre o tema e suas lacunas. Assim, com base no questionamento “Qual a relação da violência escolar na saúde mental de adolescente?” foram feitas as pesquisa em três plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, com restrição aos textos acadêmicos do site Scielo Brasil, com restrição de período do ano de 2018 até 2023, para entender a perspectiva mais atual sobre a temática.

O presente artigo conseguiu alcançar o que pretendia, por elencar diversos textos acadêmico sobre a relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes, utilizando a metodologia do estado da arte. Então, os autores publicaram para diversas áreas de conhecimento, observa-se pelo nome do local onde os artigos foram publicados eram diversos, mesmo com a presença significativa em revistas de ciências e saúde coletiva.

Os resultados obtidos denotam que os anos de 2021 e 2018 foram os anos com maior índice de textos acadêmicos com a proposta da relação da violência escolar na saúde mental de adolescentes. O que faz refletir sobre o porquê do aumento nos anos destacados, se pela quantidade de casos noticiados ou algum outros aspecto, que pode ser foco para outros estudos.

Percebe-se a existência da prevalência de estudos utilizando o termo “bullying”, em contra partida poucos usam o termo “violência escolar”, com presença de violências no ambiente escolar relacionadas a gênero, gagueira e diversidade sexual. Não foi excluído na seleção do material os textos que não apresentam o termo “violência escolar”, quando visto que não deixavam de ser uma violência escolar, porém indica um recorte mais específico da temática.

Pode-se analisar que textos acadêmicos não apresentavam de modo significativo a relação da violência escolar com a saúde mental nos títulos dos textos acadêmicos, contudo é visto como um objetivo ou nos resultados, percebendo também a multifatorial de fatores causadores e da rede de apoio, que também é diversa, como principal auxílio.

As metodologias utilizadas nas teses foram o Questionário de Bullying (QB) em conjunto com outros questionários, contudo os artigos mostraram métodos

variados. Um dos pontos em comum levado em consideração é a faixa etária dos textos selecionados, visando a escuta de adolescentes.

Conclui-se que este estudo contribui como um panorama sobre o que vem sendo escrito sobre o assunto e propicia novos trabalhos com essa temática, independente da área de estudo dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BRESSAN, R. A. et al. Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M., & BRESSAN, R. A. (Orgs.). **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias [online]. 2002, n. 8 [Acessado 19 Julho 2023], pp. 432-443. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>>. Epub 13 Jan 2004. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; NASCIMENTO DA SILVA, A. P. P.; DE SOUZA, R. T. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação, [S. l.]**, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: 20 jul. 2023.