



REVISTA

COMCENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



ENTREVISTAS

Djiby Mané
*Diversidade linguístico-cultural
e decolonização*

Luis Felipe Miguel (IPOL/UnB)
*A ciência e a política de
transformação social*



RCC#39

ISSN 2359-2494 • V. 11 • N. 4 • BRASÍLIA-DF • NOVEMBRO 2024

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaías Aparecido da Silva - Secretário

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SUBEB)
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins - Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITORIA-CHEFE
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
Carolina Carrijo Arruda (SEEDF)
Leila Saads (SEEDF)

EDITORA AD HOC
Jaqueline Aparecida Barbosa (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Martha Lemos de Moraes (SEEDF)
Robson Santos Câmara Silva (SEEDF)

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)
Hércio César da Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaquele Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
Leila Saads (SEEDF)

REVISORES AD HOC
Alberto Kruklis (SEEDF)
Deise Librelotto Scherer (SEEDF)
Emilly Dias de Matos (UnB)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)
Samara Silva Nogueira Pimentel (SEEDF)
Viviane Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA
“Serpente dos Ancestrais” para Tabuleiro de jogo pedagógico
na forma de serpente em espiral criado por Juliana Ramalho
(SEEDF) e Flora Lago (SEEDF). Foto: Juliana Ramalho (SEEDF)

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carrionde Azevedo (SEEDF)

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (sua) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

EDITORIAL

Da origem a transições e renovação

Aqui está trigésima nona edição da *Revista Com Censo!* A 39^a publicação da RCC, para encerrar este ano comemorativo da primeira década desse periódico. Passamos os últimos doze meses resgatando o quanto este periódico científico galgou nesta jornada e, também, refletindo sobre como serão os anos vindouros. Inaugurando os trabalhos com uma singela edição no ano de 2014 e duas edições em 2015, a RCC passou a ser trimestral a partir de 2016, publicando quatro edições por ano desde então. Até o momento, a revista deu oportunidade, com rigor e qualidade inerentes ao meio científico, para autoras e autores publicarem mais de 1.000 textos nesses dez anos, entre artigos, relatos, resenhas e demais trabalhos. Estamos falando de autoras e autores experientes em escrita científica publicando mais uma produção; autoras e autores que nunca haviam publicado, percebendo que são capazes de se organizar para “botar as ideias no papel” de forma organizada, criteriosa e coerente; autoras e autores que transformaram suas práticas na educação básica ou em sua formação continuada em trabalhos robustos e publicizaram suas ações. Convenhamos, além de seu valor científico, a RCC é um veículo valioso na SEEDF para o engajamento e valorização profissionais!

Ao longo dessa trajetória, a RCC também foi berço para 29 dossiês temáticos, nomeados *Cadernos RCC*, passando por assuntos pertinentes e contemporâneos na área educacional. Seu primeiro dossiê foi *Educação de Jovens e Adultos: na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos*, em 2017, na RCC#09. No decorrer das edições, os dossiês abrangeram várias modalidades de ensino e diversos contextos: desde a educação infantil, educação do campo, educação para o trânsito, ensino fundamental, médio, educação profissional, socioeducação, educação especial inclusiva. Temas transversais também foram palco de muita pesquisa, práticas e reflexões, trazendo para os dossiês discussões sobre relações étnico-raciais, direitos humanos, cultura de paz, qualidade de vida no trabalho, ludicidade, tecnologias digitais da informação e comunicação e formação de leitoras e leitores.

Essas foram algumas das temáticas abordadas, entre diversas outras, nos cadernos especiais que a equipe editorial se desdobra para receber e processar dentro do fluxo editorial da avaliação duplo-cega, além do caderno regular de fluxo contínuo que a RCC publica trimestralmente. Os dossiês são uma ótima oportunidade para compilar um maior volume de trabalhos em uma grande área – os chamados temas “guarda-chuva”. Contudo, não necessariamente, todas as edições da revista abrigam os *Cadernos RCC* – como esta edição RCC#39, por exemplo, constituída pelo caderno regular pluritemático.

Aos interessados na proposição de dossiês, seja da comunidade acadêmica ou institucional, saibam que é de suma importância ambientar-se dos requisitos e trâmites editoriais para viabilidade de um dossiê temático.¹

¹ Para mais informações, consulte as Normas de Publicação da *Revista Com Censo*, disponíveis no Portal de Periódicos da SEEDF (periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/about)

Com apenas dois anos agregando ao trabalho da equipe editorial, percebo os grandes desafios nos quais essa iniciativa de pesquisa e publicação está imersa e destaco a importância do nascimento e manutenção deste periódico na educação básica. Espaços de divulgação, reflexão, resgate, aprimoramento, debates e proposições são essenciais para fortalecer a alma do tripé formação-pesquisa-publicação, espinha dorsal dessa revista, no qual a RCC está imbricada. Menciono aqui alguns desses espaços nos quais nos adentramos nos últimos meses, entre a edição RCC#38 e RCC#39, com as pautas da *Revista Com Censo* e da *Revista Com Censo Jovem*: o lançamento de edições 2024 já impressas, onde reunimos profissionais e estudantes para partilhar a riquíssima experiência de pesquisar e publicar na educação básica; a 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, na qual participamos para divulgar os periódicos a nível institucional, regional e nacional; o Seminário Letramento Científico e Difusão das Ciências na Educação Básica e Formação Continuada, organizado para a rede em comemoração do projeto RCC 10 anos, recebendo docentes e discentes em palestras e mesas-redondas sobre a trajetória da RCC no passado, presente e futuro da revista; o I Encontro dos Grupos de Pesquisa da EAPE, no qual apresentamos o histórico da criação do grupo e os recentes produtos do nosso GP ÈKÓ.

Esses são apenas alguns exemplos recentes de ambientes férteis para reverberar o tripé formação-pesquisa-publicação, eixo fundante das duas revistas. A dialógica que surge nesses contextos demonstra o potencial que a RCC tem para alcançar novos territórios, engajar mais comunidades – acadêmicas e pedagógicas –, inovar, ampliar formas de apresentações do periódico e fomentar a divulgação da ciência em diferentes esferas da educação. Avante, RCC! Que seu novo ciclo seja próspero, que sua energia se renove com criatividade, perseverança e resiliência para caminhar por mais outras décadas de publicação científica!

Carolina Carrijo Arruda

Editora adjunta da *Revista Com Censo* e
Editora-chefe da *Revista Com Censo Jovem*

REVISTA

COM CENSO



ÍNDICE

8 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

10 Djiby Mané (UnB)

17 Luis Felipe Miguel (UnB)

ARTIGOS

21 Desafios para ampliar o acesso à educação superior para comunidades quilombolas
Antônio Marcos Pantoja dos Santos

30 Atividades educativas em casa sob tutoria materna: aspectos facilitadores e dificultadores
Paulo José Barbosa Gutierrez Filho, Thaynara dos Santos Ferreira, Karine Ribeiro Oliveira e Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

39 Formação Continuada e transposição pedagógica: mosaico de práticas e vivências em Educação para as relações étnico-raciais
Renata Nogueira da Silva, Thais Nogueira Brayner, Maria Clara Rodrigues Xavier, Potyra Terena, Vanessa Rocha e Clarissa Nogueira Borges

54 Diagnóstico sobre barreiras e facilitadores encontrados por estudantes-atletas da Universidade de Brasília
Felipe Rodrigues da Costa, Hugo Paula Almeida Rocha, Vinicius Pereira dos Santos, Iuri Scremen e Felipe Carneiro

66

O aluno com deficiência e o cumprimento de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal

José Augusto Borges e Valdilene Almeida Bruno

76

A literatura em práticas de letramento: experiências pedagógicas em aulas de português

Bárbara Carolina Vanderley Boaventura e Dayane Belém Costa Ferreira

89

Arte e educação do projeto Caravana Buriti: criatividade e vivência artística

Kathleen de Oliveira e Lúcio França Teles

101

Orientações Pedagógicas: uma análise dos aspectos que incidem sobre a Pedagogia e a Psicologia

Rodrigo Rodrigues de Oliveira e Andréa Kochhann

112

Aspectos motivacionais considerados pelos alunos de uma escola técnica do Distrito Federal para escolha do curso

Maria Carolina Barbosa Dantas e Ivette Kafure Munoz

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

124

Educação antirracista o ano todo

Kelly Cristina da Silva Francisco, Camila Lopes Martins Miranda e Deijami de Alcântara Coelho

133

Questionários SuperAção: conhecer para intervir

Ismênia Pereira da Costa Santana, Lívia Miranda de Oliveira e Rejane Matias Gomes da Silva

■ APRESENTAÇÃO

A 39^a edição da *Revista Com Censo*, última de 2024, encerra as comemorações pelos 10 anos da RCC. Esta publicação reúne artigos e relatos de experiência que têm a inclusão como eixo central, abordando questões relacionadas à perspectiva racial e à educação inclusiva. A edição inclui entrevistas com o professor Dr. Djiby Mané, do Senegal, que destaca a valorização da diversidade linguística e cultural africana, e com o professor Dr. Luiz Felipe Miguel, que discute a democratização do conhecimento como ferramenta para uma sociedade mais justa, menos violenta e desigual.

A seção *Artigos*, do caderno regular de fluxo contínuo tem início com o texto **Desafios para ampliar o acesso à educação superior para comunidades quilombolas**, de Antônio Marcos Pantoja dos Santos. O estudo analisa barreiras enfrentadas pelas comunidades quilombolas no acesso ao ensino superior, como falta de infraestrutura, professores qualificados e políticas específicas. Destaca a necessidade de políticas inclusivas e culturalmente adequadas, além da participação comunitária. Ressalta a urgência de oferecer educação de qualidade que valorize a identidade quilombola, buscando superar desafios históricos e desigualdades sociais no Brasil. **O estudo Atividades educativas em casa sob tutoria materna: aspectos facilitadores e dificultadores**, de Paulo José Barbosa Guiterres Filho, Thaynara dos Santos Ferreira, Karine Ribeiro Oliveira e Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende analisou o Atendimento Educacional em Casa (AEC) durante a pandemia, com tutoria materna para crianças com deficiência. Participaram três diádes mãe-criança em atividades lúdicas, mostrando que facilitadores incluem formação materna e tempo de qualidade enquanto que dificultadores passam pelo estresse materno e falta de apoio docente. Conclui-se que o AEC promove o desenvolvimento

infantil e fortalece a relação escola-família. Já o artigo **Formação Continuada e Transposição Pedagógica: mosaico de práticas e vivências em Educação para as relações étnico-raciais**, de Renata Nogueira da Silva, Thais Nogueira Brayner, Maria Clara Xavier, Potyra Terena, Vanessa Rocha e Clarissa Nogueira Borges busca explorar e compreender as vivências e potencialidades de cinco cursistas na formação continuada na área de educação para as relações étnico-raciais e suas transposições pedagógicas, tendo por base metodológica as escrevivências de Conceição Evaristocomo se sujeito da escrita escrevesse a si próprio, sendo ele a realidade ficcional. Neste trabalho, cursistas apresentam com suas próprias palavras, como as temáticas abordadas nos cursos impactaram suas vidas pessoal e profissional e suas práticas pedagógicas. O quarto artigo, **Diagnóstico sobre barreiras e facilitadores encontrados por estudantes-atletas da Universidade de Brasília**, de Rodrigues da Costa, Hugo Paula Almeida Rocha, Vinicius Pereira dos Santos, Iuri Scremen de Miranda e Felipe Carneiro analisou desafios para conciliar a dupla carreira na UnB. Dados de quatro estudantes de Educação Física revelaram barreiras como falta de compreensão docente, dificuldade para justificar ausências e ausência de apoio institucional. O principal facilitador foi a flexibilidade curricular. Recomenda-se ampliar a amostra e criar políticas institucionais para apoiar estudantes-atletas. O artigo intitulado **O aluno com deficiência e o cumprimento de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal**, de José Augusto Borges e Valdilene Almeida Bruno aborda a inclusão de alunos com deficiência no sistema socioeducativo, destacando a falta de reconhecimento e ferramentas metodológicas adequadas. Com pesquisa qualitativa e revisão da literatura, busca-se promover o acolhimento e atendimento desses jovens durante

a internação, visando seu crescimento educativo e socioemocional. O estudo evidencia que a inclusão é um desafio ainda pouco compreendido no sistema, propondo metodologias aplicadas na Unidade de Internação do Distrito Federal. Em sequência, o artigo **A literatura em práticas de letramento: experiências pedagógicas em aulas de português**, de Bárbara Carolina Vanderley Boaventura e Dayane Belém Costa Ferreira analisa duas sequências didáticas que mostram como a leitura literária contribui para o letramento de estudantes do ensino fundamental. Utilizando gêneros textuais diversos, os resultados indicam uma relação entre alfabetização e letramento, destacando que este continua sendo aprimorado com estímulos escolares, familiares ou sociais. O uso de gêneros textuais nas aulas de português se revela eficaz para o desenvolvimento do letramento ao longo da trajetória escolar. O estudo **Arte e educação do projeto Caravana Buriti: criatividade e vivência artística**, de Kathleen de Oliveira e Lúcio França Teles aborda a trajetória do Grupo Buriti na implementação do ensino de artes nas escolas, destacando desafios enfrentados e a importância da arte para o desenvolvimento humano. O projeto "Caravana Buriti – Arte Educação na Estrada" oferece espetáculos e oficinas para escolas públicas, promovendo metodologias inovadoras em arte educação desde 2010, envolvendo crianças, professores e a comunidade. **Orientações Pedagógicas: uma análise dos aspectos que incidem sobre a Pedagogia e a Psicologia**, de Rodrigo Rodrigues de Oliveira e Andréa Kochhannartigo é um artigo que analisa as Orientações Pedagógicas da SEEDF, documentos que guiam o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Utilizando pesquisa qualitativa e documental, observa-se que a Pedagogia está subordinada à Psicologia nesses documentos, limitando respostas pedagógicas autônomas. Propõe-se, ao

final, um modelo de atuação para pedagogos, alinhado à pedagogia histórico-co-crítica, fortalecendo sua contribuição no contexto educacional. O último artigo, **Aspectos motivacionais considerados pelos alunos de uma escola técnica do Distrito Federal para escolha do curso**, de Maria Carolina Barbosa Dantas e Ivette Kafure Munoz analisa fatores emocionais na escolha de cursos técnicos da Escola Técnica de Brasília. Dados coletados via Instagram e e-mail apontam que a grande oferta de vagas e a entrada rápida no mercado de trabalho motivam essa escolha. Discute-se a dualidade entre formação específica e geral, evidenciando desafios enfrentados por jovens em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Fazem parte ainda desta edição dois relatos de experiências. Iniciamos esta seção com o texto **Educação antirracista o ano todo**, de Kelly Cristina da

Silva Francisco, Camila Lopes Martins Miranda e Deijami de Alcântara Coelho. Este relato apresenta o Projeto *Educação Antirracista o Ano Todo*, desenvolvido na CRE Recanto das Emas. Com abordagem qualitativa, incluiu práticas pedagógicas, rodas de conversa e formações. O projeto capacitou professores, promoveu planos de aula inclusivos e ações colaborativas. Desafios como formação insuficiente foram superados com parcerias. Resultados iniciais mostram avanços na conscientização docente e práticas inclusivas no ambiente escolar. O segundo relato, **Questionários SuperAção – conhecer para intervir**, de Ismênia Pereira da Costa Santana, Lívia Miranda de Oliveira e Rejane Matias Gomes da Silva apresenta os questionários do programa SuperAção, criados pela UNIEB de Santa Maria, com o intuito de apoiar 18 escolas do Programa

SuperAção em 2023. O objetivo é conhecer os alunos em incompatibilidade de série/ano e planejar ações preventivas. Utilizando pesquisa quantitativa e qualitativa, aplicaram-se questionários a professores e alunos via *Google Forms*. Os resultados foram tabulados e entregues em cadernos personalizados às escolas, contendo dados e sugestões de melhorias.

Desejamos que esta edição proporcione uma leitura proveitosa e enriquecedora aos leitores, autores e parceiros da **Revista Com Censo**, estimulando reflexões, inspirando novas iniciativas e fortalecendo o diálogo acadêmico e cultural promovido por nossa publicação. Que os conteúdos aqui apresentados sirvam como fonte de conhecimento, debate e transformação, contribuindo significativamente para a formação crítica e democrática.

Uma ótima leitura!

Comitê Gestor da Revista Com Censo: Estudos Educacionais do DF

ENTREVISTA

Djiby Mané / Divulgação



Prof. Dr. Djiby Mané (UnB)

Biografia:

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília; é professor adjunto no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdOc), na área de Linguagens; coordenador da área de Educação e Linguagens da Universidade de Brasília no campus Planaltina (UnB/FUP). Desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: Letramento Racial nas escolas do Distrito Federal; Pessoas em Situação de Rua nas Imediações das Casas de Cultura; Scrabble: do jogo pedagógico à pedagogia do jogo por meio do letramento e numeramento a serviço da aprendizagem; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em África (MADSA); Ecologia Cultural e dança africana; Ecologia Cultural e dança kalunga; Digital Africarte e a produção de máscaras africanas.

Entrevistadora:

Prof. Dra. Renata Nogueira

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, professora colaboradora do Departamento de Antropologia da UnB, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Globalização e Economias (LEEG-UnB), professora formadora da Uni-EAPE na área de relações étnico-raciais e integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa-GOET/EAPE. Contato: renataeiansanogueira@gmail.com

Diversidade linguístico-cultural e decolonização

Nota contextual: Como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), entrevistamos o professor Dr. Djiby Mané, da Universidade de Brasília (UnB). A entrevista destaca a trajetória acadêmica e atuação de um professor senegalês no Brasil, que promove a valorização da diversidade linguística e cultural africana. Ele reflete sobre desafios enfrentados devido ao racismo e à glotofobia, especialmente em contextos onde o francês é privilegiado em detrimento das línguas locais. Na UnB, ele observa avanços lentos na inclusão de negros e critica a resistência na implementação da Lei de cotas para docentes. Em seu projeto de letramento racial, visa conscientizar estudantes sobre questões raciais, promovendo a valorização das culturas africanas. Além disso, ele desenvolve o projeto *Outros Olhares e Saberes sobre a África*, que amplia a compreensão sobre o continente africano, abordando temas como política, ecologia e colonialidade. A entrevista revela seu esforço contínuo para integrar epistemologias africanas em um sistema educacional ainda fortemente eurocentrado.

1. Revista Com Censo (RCC): Sua atuação profissional é marcada por articular o debate sobre diversidade linguística e cultural do continente africano e educação antirracista no Brasil. Fale-nos um pouco de sua trajetória e em que medida seus marcadores sociais da diferença, em termos de nacionalidade e raça contribuíram ou dificultaram a consolidação de sua carreira acadêmica em solo brasileiro.

Djiby Mané: “Língua e cultura”, “linguística e antropológica”, “sociolinguística e etnolinguística” são termos que expressam as relações entre línguas e culturas, no sentido mais amplo do termo. Enquanto a sociolinguística estuda a relação entre língua e sociedade na perspectiva variação, a etnolinguística, por sua vez, é o estudo da mensagem linguística em conjunto com todas as circunstâncias da comunicação. A relação entre sociolinguística e etnolinguística é ressaltada por Charadeau¹ ao afirmar que: “[...] não são as palavras em sua morfologia nem as regras de sintaxe que carregam significado cultural, mas os modos de falar de cada comunidade, os modos de usar as palavras, as formas de raciocinar, de contar, de argumentar, de brincar, de explicar, de persuadir, de seduzir”².

Também conhecida por antropologia linguística, a etnolinguística consiste no estudo multidisciplinar dos fatos linguísticos, combinando a análise linguística (fonomorfologia, sintaxe e léxico) e a análise etnográfica e etnológica (registro e análise dos fatos culturais), de forma a poder apreender a sua dimensão total.

Como portadoras de conhecimento cultural e instrumento de cultura, é essencialmente por meio da língua

e da linguagem que aprendemos sobre o universo e sobre nós mesmos, pois elas nomeiam e expressam conhecimento e compreensão.

Ao longo da história da humanidade, as questões da linguagem estiveram, direta ou indiretamente, ligadas a questões de definições identitárias, de relações interétnicas e de estabelecimento de relações de dominação. Assim, a língua constitui um dos mais importantes marcadores de identidade que determina, em parte, as relações que serão estabelecidas entre os diferentes falantes.

A diversidade linguística e cultural é, sem dúvida, uma das principais questões que o mundo enfrenta hoje. A importância que assume hoje está obviamente ligada às novas tecnologias, à globalização e ao fato de a língua e a cultura sempre terem acompanhado o poder. A promoção da diversidade linguística é o corolário inseparável da promoção da diversidade cultural.

O conceito de diversidade linguística, um dos componentes da diversidade cultural, descreve uma situação em que várias línguas ou vários grupos linguísticos estão necessariamente em interação. Portanto, invoca todas as relações entre línguas e destaca-se de conceitos que apenas descrevem as áreas de desenvolvimento de uma determinada língua. Além disso, opera a partir de um ponto de vista que valoriza implicitamente a diferença, em vez de vê-la como um problema.³

Afirmar que a heterogeneidade linguística é uma realidade das comunidades significa que todas as línguas vivas estão sujeitas a forças de diversificação que garantem que os seus falantes não falem todos exatamente da mesma maneira. Este fenômeno, conhecido como variação linguística, demonstra a natureza eminentemente social da linguagem. Seja espanhol, francês, inglês ou português, as línguas variam porque são usadas por uma série de falantes com múltiplas identidades. Isto significa, portanto, que a língua não é uma ferramenta de comunicação neutra: qualquer pessoa que fala é imediatamente percebida como proveniente de uma determinada região, como pertencente a uma determinada faixa etária, como sendo educada ou não, etc.

A relação entre língua e cultura é perceptível no modo de falar de cada um, isto é, nas variações intra e interlingüísticas. O ditado “diga-me qual é a sua língua, que te direi qual é a sua comunidade de origem” ilustra bem essa relação. Em outras palavras, basta uma pessoa abrir a boca para se ter uma ideia de sua origem. Por sua vez, Fanon⁴ escreve: “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Dessa feita, a valorização de uma língua significa a valorização de sua cultura.

Como negro, senegalês, ou seja, estrangeiro, considero-me um exemplo da diversidade linguística e cultural. Coexistem 36 línguas de diferentes *status* no Senegal, das quais falo quatro. Mas, infelizmente, devido à glotofobia⁵ de línguas supercentrais como o francês, a língua oficial

do país, muitas dessas línguas têm sido consideradas preconceitosamente dialetos. Pela minha origem racial, linguística e cultural, percebo que ainda sou confundido com aluno, uma vez que para essas pessoas, um negro não pode ocupar esse espaço como professor. Acredito que um negro na UnB deve ser estudante cotista ou africano.

Nessas últimas décadas, a UnB tem enegrecido bastante em cumprimento à Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas, que define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e às instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas.

Na minha época de graduação, nos anos 90, um negro na UnB era geralmente estudante africano que ingressou por meio do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). E para aqueles que não conheciam o programa, todo estudante africano na UnB era considerado “filho de rei”.

Houve avanços no que diz respeito a enegrecer a UnB por estudantes negros. Mas, infelizmente, a Lei nº 12.990/2014, que trata das cotas para negros e pardos em concursos públicos, está enfrentando uma forte resistência. Em 2024, uma década após a publicação dessa Lei, ainda dá para contar nos dedos os professores negros nos quatro *campi* da UnB. Quando aparece um concurso para professores da UnB, é geralmente para uma vaga, o que tem levado os departamentos a não cumprir essa lei. Acredito que precisamos avançar bastante no tocante às ações afirmativas, cumprindo as leis independentemente de questões políticas.

2. RCC: Sabemos que você desenvolve uma série de atividades voltadas para educação antirracista nas escolas públicas do Distrito Federal. Comente sobre os principais desafios para se trabalhar epistemologias africanas e afrodiáspóricas em contextos extremamente eurocentrados como a escola.

Djiby Mané: A minha atuação com pautas antirracistas veio da minha formação linguística, o estudo científico da linguagem. Se o ditado diz que “quem tem boca vai a Roma”, costumo dizer que “quem tem linguística vai a Roma”. Com isso, devemos entender que a linguagem, estudada pela linguística, está no centro de todas as atividades humanas.

Em seu livro *Linguagem, Escrita e Poder*, Maurizio Gnerre⁶ ressalta o poder da língua na comunicação. Ela é usada para o bem e para o mal. Assim, podemos dizer que todo racismo é linguístico, uma vez que aqueles que cometem atos racistas recorrem à língua por meio de discursos de ódio para inferiorizar o outro.

Como consequência da colonização e da escravatura, o racismo tem persistido em todas as suas formas nas sociedades. E, para acabar com esse flagelo, a educação

antirracista se faz de fundamental importância. É uma abordagem que consiste em promover a identificação de práticas, políticas, atitudes e comportamentos subjacentes ao racismo e modificá-los no intuito de erradicar o racismo em todas as suas formas.

Como venho trabalhando com letramento fonológico no contexto da língua portuguesa, preferi usar a expressão “letramento racial” ao invés de educação antirracista. Além disso, a própria palavra letramento envolve o uso da língua e da linguagem. Assim, no projeto *Por uma pedagogia do letramento racial em escolas do Distrito Federal*, a língua tem desempenhado um importante papel para conscientizar e educar racialmente os alunos sobre a problemática racial que assola o mundo.

A abordagem antirracista por meio do projeto *Letramento racial nas escolas do Distrito Federal* interessa-se pelas relações de poder e questiona as estruturas e o seu papel na produção-reprodução das desigualdades. Procura transformar as atitudes tanto quanto o currículo escolar e as práticas institucionais; o que requer uma análise da produção do racismo ou de outras formas de opressão em contexto escolar. É importante ressaltar que a instituição educacional como local de produção de identidades, e não apenas de conhecimento, deve garantir o desenvolvimento do engajamento ativo, do pensamento crítico e do empoderamento de estudantes, principalmente, de grupos historicamente oprimidos.

Todos nós, independentemente da cor da pele, temos um papel a desempenhar no nosso compromisso coletivo para erradicar o racismo em suas múltiplas manifestações. Porém, letrar racialmente as pessoas é um caminho cheio de pedras. Se o projeto objetiva cumprir e/ou fazer cumprir a Lei nº 10.639/2003,⁷ o papel do professor como agente formador é de fundamental importância, uma vez que lhe cabe o papel de educador. A primeira barreira enfrentada, no entanto, é a formação desse profissional. Será que ele teve acesso a esses conteúdos durante a sua formação universitária?

Procurei responder a essa pergunta no início da pesquisa, aplicando um questionário na UnB e em escolas para verificar se a Lei nº 10.639/2003 é do conhecimento de todos e se está sendo cumprida. Porém, os resultados não foram surpreendentes, uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da Universidade e das escolas não estão atendendo a essa lei, ou seja, não abordam temáticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Durante esses anos, os resultados do projeto apontam que os alunos envolvidos estão sendo letrados racialmente. Mas é importante ressaltar que não adianta decolonizar as mentalidades sem decolonizar os currículos das escolas e universidades. Infelizmente, os conteúdos na universidade e nas escolas continuam sendo eurocêntricos.

Assim, urge ressaltar que a educação antirracista ainda ocupa um lugar marginal nos PPCs das universidades públicas e escolas, bem como nas discussões e projetos sobre essa temática. Por não constar nos currículos das escolas, o racismo mostra-se como uma temática que faz eco, em geral, em datas comemorativas, como, por exemplo, no dia 20 de novembro, na comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Por meio das atividades de letramento racial desenvolvidas na escola campo de pesquisa como, por exemplo “o Círculo Fechado”⁸, foi possível deduzir que a diferença é uma norma que deve ser identificada, aceita e respeitada.

As diferenças referem-se a necessidades e experiências únicas de cada pessoa, mas que podem constituir motivos de exclusão e discriminação (tratamento diferenciado prejudicial), quando são negligenciadas (por omissão) ou quando são vistas como déficits específicos do indivíduo. Referem-se também à construção social de diferenças baseadas em “marcadores” (sexo, cor, deficiência, etc.). Assim, para viver e conviver em uma sociedade democrática mais justa e igualitária, devemos respeitar as diferenças e considerá-las como um enriquecimento.

3. RCC: Sua atuação acadêmica tem se caracterizado em compartilhar saberes entre, para e além da universidade. Um exemplo dessa atuação é o projeto de extensão *Outros olhares e saberes sobre a África*, coordenado por você. Fale-nos um pouco deste projeto, destacando suas maiores contribuições no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos sobre o continente africano dentro e fora dos espaços acadêmicos.

Djiby Mané: *Outros Olhares e Saberes sobre a África* é um dos projetos que venho desenvolvendo na UnB. Na academia, as fontes de pesquisas são geralmente inesgotáveis; mas ela tem evitado tratar de questões relativas à decolonialidade e à diversidade, ou seja, temáticas relacionadas à África e à africanidade. Como senegalês de origem, tenho assumido um papel de embaixador africano na UnB, na minha atuação profissional e nos meus projetos de pesquisa. E essas ações têm sido possibilitadas pelo poder da linguagem, que é a minha área de formação e de atuação profissional.

Além da disciplina *Africanidade*, ministrada na graduação, sempre procuro tratar de temáticas relativas à África em meus projetos de pesquisa como, por exemplo: *Outros Olhares e Saberes sobre a África*, *Ecologia cultural e dança africana*, *Ecologia cultural e as religiões tradicionais africanas (RTAs)* e *Digital Africarte e a produção de máscaras africanas*.

O projeto *Outros olhares* reúne principalmente estudantes de graduação e pós-graduação e professores africanos na UnB. O seu objetivo consiste em discutir questões relativas à África. É uma forma de trilhar o

caminho dos pais das independências dos países africanos que, enquanto estudantes na Europa nos anos 30, organizavam-se para discutir questões sobre a África.

Aliás, a negritude, movimento político-linguístico, surgiu na França a partir das contribuições do senegalês Léopold Sédar Senghor e o martiniquense Aimé Césaire. Na mesma época, criaram a revista *L'Étudiant noir* ('O estudante negro', em português), que era uma arma poderosa para a afirmação da identidade linguística, política e cultural da África e diáspora.

O projeto *Outros Olhares e Saberes sobre a África* se distingue dos demais pela sua abrangência temática. Desenvolvido de forma híbrida para poder envolver mais pessoas dos quatro cantos do mundo, esse projeto aborda temas como política, educação, questões climáticas, economia, saúde, sociologia.

Sem dúvida, essas temáticas estão relacionadas com o passado colonial e seus efeitos na atualidade africana – a chamada colonialidade. A colonialidade significa que mesmo com as independências formais ou políticas dos países vítimas de colonização, o sistema colonial ainda continua operante nas diferentes instituições desses países. Ou seja, seus modelos de organização sociopolítica e econômica ou até mesmo religiosa acabam sendo determinados e influenciados pelo seu ex-colonizador ou por países que exercem hegemonia no cenário global.

Sem dúvida, a colonização é um mal para o continente africano, pois os países africanos foram vítimas de uma terrível violência colonial com mortes, expropriações, privações de liberdade e, acima de tudo, uma profunda negação da dignidade humana através da dominação política, econômica e cultural. Como exemplos dessa violência, podemos citar a guerra de Argélia e o massacre dos fuzileiros senegaleses mortos em Thiaroye, Senegal, em 1944.

A colonização, como enfatizou Césaire, é uma "negação da civilização", isto é, é um crime, uma barbárie intolerável.⁹ O mesmo autor acrescenta: "Falo de milhões de homens aos quais sabiamente se lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo. Obscurécem-me com toneladas exportadas de algodão ou cacau, com hectares plantados de oliveiras ou de uvas. Eu, eu falo de economias naturais, harmoniosas e viáveis, economias na medida do nativo, desorganizadas; falo de hortas destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente em benefício das metrópoles, de saques de produtos, de saques de matérias-primas."¹⁰

Os africanos foram diminuídos pelo colonizador para ele se apoderar das suas terras, do seu trabalho e das suas vidas. O continente africano deve continuar a dar os seus recursos sem poder negociar o preço.

Como produto do projeto *Outros olhares e saberes sobre a África*, foi publicado, no segundo semestre de 2024, o livro *Cartas sobre a África: Afroperspectivismo*

sociocultural, econômico, ambiental e político. Os demais projetos desenvolvidos têm foco cultural, no intuito de divulgar a cultura africana e atender a Lei nº 10.639/2003. Como todas as culturas do mundo, a cultura africana tem características próprias, entre as quais: espiritualidade, pertença comunitária, solidariedade, hospitalidade, hierarquia da sociedade, oralidade e relação com o espaço e o tempo.

Um continente composto de 54 países, a África é um mosaico linguístico e cultural. Mesmo tendo sua cultura contemporânea resultado de contato de povos diferentes com suas respectivas línguas e culturas no território africano durante a colonização, a escravatura e a penetração do cristianismo e islamismo, os africanos se mantêm ligados às suas culturas tradicionais como, por exemplo, música, práticas religiosas e máscaras.

A *Ecologia Cultural e a dança africana* é um projeto de extensão orientado para a democratização e o desenvolvimento cultural em escolas públicas no Distrito Federal e na Universidade de Brasília (UnB). Oferece e defende o acesso à aprendizagem sobre a cultura africana em uma cultura dinâmica e em constante movimento, onde a "criatividade" se mostra como palavra-chave.

Quanto ao projeto *Ecologia cultural e as religiões tradicionais africanas* (RTAs), é importante ressaltar que a África é um continente profundamente religioso, tanto em termos de crenças como de práticas. As religiões africanas são praticadas em muitos países africanos e em todo o mundo (Brasil, Haiti, Cuba, Antilhas, etc.). Vêm de práticas ancestrais e se baseiam na crença em Deus através de divindades representadas pelas realidades da natureza como o céu, a água, a terra e as árvores.

Por sua vez, o projeto *Digital Africarte e a produção de máscaras africanas* consiste em produzir, por meio da impressora 3D, máscaras africanas, no intuito de divulgar a cultura africana através de exposições realizadas em escolas públicas do Distrito Federal e na UnB, disponibilizadas física e virtualmente para visitações.

A partir do projeto *AfricArte*, foi criado o Museu Baobá que, nada mais nada menos, é o acervo físico e virtual criado a partir do projeto *ÁfricArte e a produção de máscaras africanas*. Esse museu é uma mistura de referências históricas e modernidade, que se integra perfeitamente no seu ambiente ao mesmo tempo que convida à viagem e à descoberta, por meio de um acervo físico e virtual.

Na cultura africana, certos elementos culturais parecem comuns a várias regiões, países ou mesmo partes do continente, enquanto outros, por outro lado, são muito mais locais. Assim, não é possível falar em cultura africana, mas culturas africanas. Em outras palavras, apesar da incontestável diversidade cultural africana que se manifesta nas línguas, nas artes, nas tradições musicais e nas crenças religiosas, existem elementos de semelhança entre os povos do continente africano.

4. RCC: Você tem desenvolvido pesquisas sobre concepções de língua, dialeto e o preconceito sociolinguístico tanto no Brasil, quanto em Senegal. Fale um pouco sobre os efeitos desse preconceito.

Djiby Mané: Em um contexto de multilinguismo estatal, as línguas são geralmente hierarquizadas sendo uma com mais prestígio em relação a outras. No caso do Senegal, apenas o francês, língua oficial do país, é preconceituosamente considerada língua, enquanto as línguas maternas são chamadas dialetos e até línguas indígenas.

Nas minhas interações diárias, sempre me deparei com perguntas do tipo "Você fala que dialeto?"; "De onde é esse sotaque carregado? Você fala africano?" Com base nesses frequentes (e errôneos) questionamentos sociais, somente os europeus têm língua? A língua é apenas uma questão de prestígio?

Geralmente, as variedades são julgadas de acordo com o prestígio dos falantes que as utilizam. Enquanto a língua popular é estigmatizada, a da elite é valorizada; o que mostra que todo preconceito linguístico é, primeiramente, social. Em outras palavras, a correlação entre vulnerabilidade social e vulnerabilidade linguística realça a questão conjunta do *status* social e até racial das pessoas e do *status* social de sua(s) própria(s) língua(s). Assim, por trás da dicotomia língua e dialeto, existe um preconceito linguístico, o reflexo de um preconceito social. Esses dois termos são usados em função do *status* social da pessoa.

Falar sobre preconceito linguístico significa analisar a hierarquização entre as línguas. Assim, para caracterizar o plurilinguismo planetário, Calvet (1999) propõe o modelo gravitacional segundo o qual existe apenas uma língua hipercentral (inglês) ao redor da qual gravitam línguas supercentrais (alemão, árabe, espanhol, francês, italiano, português, entre outras), línguas centrais (wolof, suali) e línguas periféricas. Este modelo é um exemplo de preconceito linguístico uma vez que as línguas são hierarquizadas conforme o *status* socioeconômico das pessoas e de um país para outro.

É importante recordar que no processo colonialista, os europeus impuseram suas línguas em detrimento das línguas locais – sempre consideradas "dialetos". Tem-se aí um caso de glotofobia, que levou a uma glotofagia¹¹, pois, muitas línguas morreram, como, por exemplo, grande parte das línguas indígenas no Brasil, por não resistirem à pressão das línguas dos colonizadores, evidenciando, assim, a língua como um lobo para a própria língua.¹²

Os preconceitos resultam do mesmo processo de categorização e classificação da humanidade. Baseiam-se em elementos subjetivos, muitas vezes ligados a representações estereotipadas, e combinam dados objetivos

como físico, idade, posição social, religião, origem, etc. Um indivíduo será, portanto, julgado com base nessa opinião aplicada, por amálgama, a todos os presumíveis membros da sua categoria, que pode ser constituída segundo múltiplos critérios (ricos, negros, mulheres, belgas, loiros, etc.). Assim, o indivíduo não é avaliado em função de sua personalidade e de seus traços próprios, físicos ou morais, mas sim daqueles atribuídos a todos os seus pares.

Os preconceitos são expressos com base na dicotomia "eles" e "nós". Levam ao distanciamento de certos indivíduos e de certos grupos e permitem fortalecer os laços entre os membros do grupo. Existem assim preconceitos negativos, que visam excluir, e preconceitos positivos, que reforçam a autoestima individual ou coletiva. Quando se trata de preconceito racial, podem levar a atitudes discriminatórias ou segregativas.

Diante dos preconceitos linguísticos, dirigentes africanos têm se debruçado logo após as independências políticas, através de glotopolítica para o ensino das línguas maternas no sistema educacional, uma vez que as línguas dos ex-colonizadores são não somente glotofágicas para as línguas maternas, mas também matam as culturas locais. Esses mesmos ex-colonizadores avaliam os níveis de alfabetização das populações no mundo, afirmando que os países africanos são analfabetos.

Afinal, o que significa ser analfabeto e em que língua? Será que é apenas a língua do ex-colonizador que goza de um direito legal? É importante ressaltar que em África, as pessoas são no mínimo bilíngues. Assim, um senegalês pode ser analfabeto na língua francesa, mas fala, lê e escreve em, pelo menos, duas línguas nacionais. Os parâmetros de avaliação não devem se basear somente nas línguas europeias, uma vez que cada país da África representa uma Ecologia Linguística complexa, convivendo em um mesmo país, independentemente do tamanho, de 10 a 40 línguas.

A maioria das línguas do Senegal são descritas, o que lhes atribuem um caráter padrão com suas respectivas gramáticas. Esse sucesso é a concretização do sonho de Cheikh Anta Diop que sempre lutou por uma educação em línguas nacionais. Atualmente, fala-se no Senegal em educação bilíngue que consiste no ensino de uma das línguas nacionais ao lado do francês. Urge ressaltar que foi muito prejudicial o ensino do/em francês, uma língua estrangeira, que não é língua materna de ninguém no Senegal. Como dizia Cheikh Anta Diop, o prejuízo é tanto que resultava em repetições e abandonos escolares, uma vez que, para entender as noções matemáticas em francês, o aluno levava muitos anos, sendo que isso poderia ser facilitado se o ensino fosse em língua materna.

5. RCC: A RCC é um periódico de comunicação de produção científica da SEEDF, sendo uma grande parte de autores/as professores/as da Secretaria de Educação, dos quais muitos são egressos/as da UnB. Neste ano de 2024, a RCC completa uma década de existência, quais dicas você daria para os próximos 10 anos deste periódico e como contribuir com a popularização da ciência na perspectiva epistêmica plural e diversa?

Djiby Mané: Primeiramente, gostaria de agradecer pelo convite, por ter me dado a oportunidade de poder contribuir com essa revista. É sempre uma honra poder contribuir, principalmente no tocante à minha formação acadêmica, atuação profissional e a minha origem social e racial. A academia sempre nos proporciona esse envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por ser uma universidade pública, a UnB tem contribuído na formação de professores, inclusive, os da SEEDF. Além disso, as escolas da SEEDF têm oportunizado a realização de estágios curriculares supervisionados e aplicação de projetos de pesquisa e extensão.

Melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem envolve inevitavelmente a formação de professores. O rápido crescimento do conhecimento e dos novos paradigmas educativos, a adaptação às novas tecnologias, as mudanças metodológicas e didáticas necessárias à universidade atual, exigem dos professores uma formação e atualização constante dos seus conhecimentos. Consequentemente, a formação de professores deve estar muito presente nas universidades. Essa presença manifesta-se através dos programas de formação continuada ofertados pelos programas de pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão.

A formação continuada constitui, para todos os professores e docentes, uma das alavancas estratégicas para o desenvolvimento de competências, não só no domínio do ensino, mas também para garantir uma melhor gestão dos estabelecimentos de ensino. Com efeito, as sessões de formação continuada são oferecidas em resposta à constante evolução das necessidades de formação, tendendo para mais eficiência, mais flexibilidade e menos custos. Assim, por ser uma universidade pública, a UnB pode proporcionar melhor essa formação.

No tocante à luta contra o racismo, acredito que todos nós, independentemente da cor da pele, devemos unir as forças para acabar com o racismo.

A questão da discriminação no ambiente escolar é algo óbvio. A escola não é mais um santuário, mas é porosa para questões sociais e raciais que ocupam e preocupam a sociedade em geral. Nos moldes atuais, ela contribui para um modo de seleção fundamentalmente contrário à sua filosofia. Destarte, introduzir a temática do letramento racial mostra-se como uma via de provocação aos professores e à sociedade em geral.

A preocupação em garantir a todos um sentimento de pertença à turma e ao ambiente escolar, permitindo-lhes encontrar oportunidades de formação justa, exige que o tema “racismo” e outros correlatos devem ser abordados pelos professores. Mas, faz-se importante dispor de um conjunto de ferramentas que permita promover um ambiente ideal de discussão dessas e de outras questões com os alunos. Além disso, acredita-se que profissionais da SEEDF poderiam juntar forças com o NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UnB) que tem se debruçado na temática racial e africanidade.

Diversidade é tudo o que torna as pessoas diferentes umas das outras. Inclui muitos fatores como, por exemplo, raça, etnia, gênero, orientação sexual, *status socioeconômico*, capacidades, idade, crenças religiosas ou políticas. A combinação desses e de outros fatores torna cada um de nós único.

Apesar da sua diversidade, a escola luta para se adaptar às mudanças no conhecimento e na sociedade. Ela está na encruzilhada de questões individuais (aprendizagem, formação, convívio, obtenção de diploma, etc.) e políticas (socialização dos alunos, integração dos cidadãos). Hoje enfrenta novos desafios: quebra da socialização juvenil, manutenção das desigualdades sociais, consciência da discriminação racial, explosão das tecnologias digitais, etc.

Com os fluxos migratórios devido à instabilidade política em países vizinhos ao Brasil, as escolas públicas de Brasília têm se tornado cada vez mais diversas social, econômica, cultural, linguística e racialmente, ao receber alunos de diferentes origens, em especial, espanófona (colombianos e venezuelanos) e francófona (haitianos).

Um outro fator de diversidade na SEEDF é que a instituição conta com escolas do campo, cuja realidade é totalmente diferente das da cidade. Muitos professores das escolas do campo podem dominar as suas respectivas disciplinas, mas não conhecem as realidades do campo. Em outras palavras, esses profissionais acabam não fazendo uma relação entre o conteúdo ministrado com as realidades do campo.

Para lidar com a diversidade nas escolas do DF, acredito que a Revista RCC pode desempenhar um papel *sine qua non* através do envolvimento dos professores da SEEDF em atividades de pesquisas e na publicação dos resultados dessas pesquisas para contribuir com a revista.

A Revista RCC é uma ferramenta de fundamental importância para os professores da SEEDF que poderão colocar em prática as atividades de ensino e pesquisa. Como todos eles possuem a formação inicial e a maioria deles é formada pela UnB, além de muitos serem mestres e doutores, acredito que poderão se envolver mais nas atividades de ensino e pesquisa no intuito de publicar artigos decorrentes das atividades de ensino e pesquisa para abastecer a Revista RCC.

Assim, nos próximos dez anos, a RCC poderá contar com a contribuição dos professores da SEEDF que se tornarão professores-pesquisadores, associando o ensino e a pesquisa no intuito de divulgar seus trabalhos de pesquisas por meio

de artigos. Além disso, a parceria com a UnB pode ser muito importante uma vez que seus professores podem envolver os professores da SEEDF em seus projetos de pesquisas e contribuir com a RCC publicando artigos. ■

Notas

- ¹ CHARAUDEAU, Patrick. Langue, discours et identité culturelle. **Revue de didactologie des langues-cultures**, 3-4, n.123, 2001, p. 341-348. ISSN 0071- 190X.
- ² Do original, em francês: *Pour le dire autrement, ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire* (Idem, 2001, p. 343).
- ³ CALVET, Louis-Jean. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999, 304 p.
- ⁴ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 50.
- ⁵ Glotofobia é um termo que se refere ao preconceito linguístico sofrido por indivíduos, ou grupos de indivíduos, cuja língua, ou as práticas de linguagem, diferem da língua e/ou práticas linguísticas dominantes.
- ⁶ GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes. Produção Gráfica Geraldo Alves, 1991.
- ⁷ A referida Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
- ⁸ É uma atividade energética que consiste em observar-se e conhecer-se para descobrir a diversidade no grupo.
- ⁹ CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010, p. 27.
- ¹⁰ Ibid., p. 33.
- ¹¹ A glotofagia refere-se a um fenômeno em que uma língua é substituída ou absorvida por outra.
- ¹² MANÉ, Djiby. **Glotofobia: por uma abordagem da discriminação linguística racialmente motivada**. In: Santos, Ivair Augusto Alves dos; Moreira, Marcos. **As estruturas dissimuladas do racismo: histórias, memórias e resistências**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

ENTREVISTA

Luis Felipe Miguel / Divulgação



Luis Felipe Miguel (UnB)

Biografia:

Luis Felipe Miguel é professor titular livre da UnB, onde coordena o Grupo de Pesquisa sobre Democracia e Desigualdades (Demodê), além de pesquisador do CNPq. É autor, entre outros livros, de *Democracia e representação* (Editora Unesp, 2014), *Democracia na periferia capitalista* (Autêntica, 2022) e *Marxismo e política* (Boitempo, 2024). Contato: luisfelipemiguel@gmail.com

Entrevistadores:

Prof. Dra. Raquel O. Moreira

Hostoriadora (UnB), doutora e mestre em Ciência Política (UFF), com ênfase em Políticas Públicas. Atualmente é editora-chefe da Revista Com censo. Contato: raquelmoreira.nic@gmail.com

Prof. Dra. Gislene Barral

Doutora e mestre em Literatura (UnB), licenciada em Letras (UFMG) e bacharel em Jornalismo (Uni-BH). Pesquisadora da UnB. Atualmente é revisora de textos e tradutora. Contato: gislenebarral@felipedasilva.com

Prof. Dr. André Almeida Cunha Arantes

Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília e Pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é editor-adjunto da Revista Com Censo. Contato: andre.arantes@gmail.com

A ciência e a política de transformação social: uma conversa com Luís Felipe Miguel

Nota contextual: Como parte das celebrações dos 10 anos da Revista Com Censo (RCC), entrevistamos o professor Dr. Luis Felipe Miguel, do Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB). Luis Felipe Miguel reflete sobre sua trajetória acadêmica e militância política, abordando temas como democracia, desigualdades e divulgação científica. Ele critica o enfraquecimento da confiança na ciência, provocado por mudanças no ambiente de comunicação e pelo avanço do negacionismo, defendendo o método científico e a produção de conhecimento no Brasil. Miguel também analisa os desafios das publicações científicas, criticando a predominância do inglês e a pressão por índices bibliométricos, que afastam a ciência do público brasileiro. Além disso, destaca a necessidade de financiamento adequado para a ciência, ressaltando a importância da educação e da pesquisa para o desenvolvimento nacional. Por fim, enfatiza a democratização do conhecimento e a inclusão científica como estratégias para uma sociedade mais justa, menos violenta e menos desigual.

1. Revista Com Censo (RCC): Em sua trajetória pessoal e profissional, temas como democracia e desigualdade social estiveram presentes nos seus escritos e debates em que participa, principalmente quando se refere ao caráter emancipatório da democracia como fundamento e ao novo ambiente comunicacional contemporâneo. Fale-nos um pouco de seu percurso pessoal e de como esses assuntos permearam sua trajetória.

Luis Felipe Miguel: Na verdade, é sempre difícil entender como é que se forma um percurso. A gente acaba construindo um caminho, aquilo que Pierre Bourdieu chamava de uma “ilusão biográfica”, mas as nossas escolhas acabam sendo muitas vezes circunstanciais. Só depois que a gente vai formar um sentido. Posso dizer que eu venho de uma família politizada, com posições à esquerda; então, essas questões me acompanham desde minha infância. Havia muita discussão política em casa, e eu comecei uma militância partidária muito cedo, garoto ainda, e também muito cedo comecei a trabalhar como jornalista de política. Quando terminei minha graduação, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, eu já me sentia desestimulado com o discurso partidário e jornalístico sobre a política. Foi isso que me fez estudar Ciência Política, fazer um mestrado na Ciência Política e um doutorado em Ciências Sociais com ênfase na Ciência Política. Havia esta busca de uma compreensão mais ampla e sofisticada dos fenômenos da política, mas sempre pensando do ponto de vista de uma política para construção de uma sociedade mais justa, menos violenta, menos desigual e mais democrática. Então, essas discussões que relacionam a ideia de

democracia com desigualdades reais, provocadas pelo capitalismo e também pela dominação masculina e o racismo, não estar sempre no centro de minhas pesquisas, mesmo que essas pesquisas tenham temas tão diversos. Eu comecei trabalhando com relações civis-militares, trabalhei com a relação entre meios de comunicação e política, trabalhei com teoria da democracia, trabalhei com questões de gênero, trabalhei com questões de classe, mas essa preocupação sempre está de alguma maneira em tudo o que eu faço.

2. RCC - Ao longo dos últimos 10 anos, a Revista Com Censo tem contribuído para a democratização do conhecimento e para o letramento científico na educação básica. Como você avalia o papel de publicações científicas no fortalecimento da educação pública e na popularização da ciência no Brasil?

Luis Felipe Miguel: Acredito que a gente tem que ter tanto a publicação científica quanto a divulgação científica, que são duas ferramentas diferentes, porém necessárias. É importante que a gente dê a maior visibilidade possível ao entendimento do que é a ciência. Parece que durante muito tempo mantivemos a crença, que se mostrou equivocada, de que havia uma confiança disseminada da sociedade nos discursos científicos. Muitas vezes, a preocupação era em fazer com que essa confiança não fosse ingênua demais, mostrar que a ciência não era infalível, que a ciência também estava vinculada a determinados interesses, mostrar que a ciência não era o caminho definitivo para resolver todos os nossos problemas milagrosamente.

Mas o que se viu nos últimos tempos, e isto tem a ver com a mudança no ambiente de comunicação provocada sobretudo pela difusão das plataformas sociodigitais – que mudaram os fluxos de transição do conhecimento, os fluxos de informação e o ambiente de comunicação geral e, também associado a isto, o surgimento de uma extrema direita muito agressiva –, é que não existe essa confiança tão grande na ciência. Existe hoje uma desconfiança muito disseminada no discurso científico, um reforço dos preconceitos e do senso comum, o reforço de uma visão pouco informada da realidade, que não admite aquilo que é próprio do fazer científico, que é olhar para além da aparência das coisas. Fazer ciência é usar métodos que nos permitem questionar aquilo que, aos nossos olhos desarmados, aparece como óbvio.

Então, a gente tem que reforçar a ideia do método científico e explicar o valor dos diferentes tipos de ciência — das ciências naturais e das ciências humanas —, mostrando como elas são importantes para abrir a nossa mente e ampliar potencialmente a nossa autonomia como indivíduos e como sociedade. Isto é tarefa da divulgação científica e da escola. É claro que a ciência

de ponta, muitas vezes, exige investimentos pesados, em termos de familiaridade com teorias, com experimentos e mesmo com um vocabulário próprio, e, portanto, talvez não seja algo acessível a todos, mas utilizar as ferramentas da ciência para resolver os problemas no dia a dia, ter um olhar científico sobre o nosso cotidiano e, a partir daí, desenvolver algum tipo de pesquisa que possa contribuir para produção do conhecimento, isso pode e deve ser democratizado.

Este é um esforço que tem que ser feito em muitos níveis. É importante combater, em primeiro lugar, algumas posturas que, infelizmente, são muito presentes, de que o Brasil é um país condenado a ser consumidor da ciência produzida em outros lugares, ou que o papel da nossa escola é simplesmente formar mão de obra para servir a empresas que vão trabalhar com ciência e tecnologia vindas de fora. Não podemos compactuar com essa percepção. Nós temos que expandir a produção do conhecimento a partir da nossa realidade, com as nossas preocupações. Isso não significa se isolar, parar de dialogar com o que se produz no resto do mundo, mas entender que, a partir do nosso lugar como país periférico e sul-americano, com as nossas dificuldades, nossos desafios e os problemas que temos que enfrentar, temos que produzir ciência. Temos que ter isto em mente, que a possibilidade de produção do conhecimento científico, a possibilidade de consumir, de uma maneira consciente, esse conhecimento e a possibilidade de intervir na produção desse conhecimento gerando novos conhecimentos, é uma condição de soberania nacional e uma condição, também, de dar às pessoas uma maior autonomia, uma consciência maior sobre a sua própria vida.

Nesse sentido, como projeto nacional, infelizmente recuamos muito. Não que estivéssemos numa situação confortável, mas recuamos muito com o avanço das percepções negacionistas sobre a ciência e, por outro lado, com as percepções de que o Brasil deve se conformar com o papel subordinado no cenário internacional. Isso inclui a ideia de que o Brasil deve abrir mão de ser um produtor de ciência porque seria mais conveniente e mais barato comprar ciência de fora.

Por outro lado, em paralelo com o negacionismo científico crescente, existe uma espécie de crença no poder milagroso da tecnologia. Parece paradoxal, mas são discursos complementares: o colapso climático pode ser negado ou, quando não é mais possível sustentar que ele não existe, impede-se que se tomem as medidas necessárias para freá-lo (que passam impreterivelmente por enfrentar a acumulação capitalista) com a ideia de que uma nova tecnologia qualquer viria nos salvar, sem que fosse preciso qualquer mudança na estrutura social. Mais uma vez, o letramento científico é condição necessária para combater esse tipo de ilusão interessada. Necessária, mas não suficiente: é preciso também vontade política.

3. RCC - Diante da importância crescente do Qualis na avaliação dos periódicos, como você vê a relação entre a busca por melhores classificações e o compromisso com a missão original de um periódico?

Luiz Felipe Miguel - É importante refletir sobre qual é o sentido de um periódico científico. Às vezes, parece que a publicação é um objetivo em si mesmo. Na verdade, muito da maneira como se organiza o campo científico universitário no Brasil contribuiu para isso. As pessoas são obrigadas a publicar, a fim de conseguir passar em concursos e progredir na carreira. Isto tem criado, inclusive, uma indústria dos chamados “periódicos predatórios”, que, simplesmente, cobram pela publicação e publicam qualquer coisa rapidamente. Esta é uma daquelas situações em que um incentivo pensado para ser um estímulo positivo — cuja ideia era a de premiar a publicação, porque assim já estaria estimulando a pesquisa e a produção da ciência —, acabou gerando efeitos adversos, na medida em que os agentes buscam atalhos.

O objetivo não é simplesmente publicar, é participar de diálogos com outros cientistas e com a sociedade também, então é preciso levar isso em consideração. Uma publicação que não ajuda na formação do pesquisador, que não participa do diálogo com outras pessoas que trabalham com aquela mesma questão, que não é incorporada pela sociedade em seus próprios debates, essa publicação não tem grande sentido. Ela é simplesmente para pontuar no currículo.

Então, esse é o primeiro ponto: a publicação científica tem que estar voltada para algo além dela, além da carreira do pesquisador. É claro que, para isso, é necessário um sistema de publicações que acolha as contribuições de pesquisadores em vários momentos da sua formação. Isso não significa dizer que apenas os pesquisadores seniores, com muita experiência, deveriam publicar. A publicação também é parte do treinamento dos novos pesquisadores, que, dessa maneira, colocam o resultado das investigações disponível para o público.

Da maneira como estão as publicações, é possível questionar algumas das ideias que se tornaram dominantes em muitas das agências financeiras da pesquisa e da publicação científica no Brasil. Por exemplo, nós temos uma pressão muito grande para que as nossas produções sejam feitas em língua inglesa. Tenho me oposto a isso sempre que tenho a possibilidade de falar, porque, quando fazemos uma publicação científica em língua inglesa, frequentemente essa publicação não vai ter a qualidade da escrita que seria esperada. São poucos pesquisadores no Brasil que têm amplo domínio do inglês escrito. O texto em inglês geralmente é mais duro do que o texto em português, tem menos sutileza e, frequentemente, é lido com estranheza pelos falantes nativos.

Nós operamos com uma sintaxe diferente, o ritmo da nossa língua é diferente e, justamente por isso, é raro que um texto escrito por um falante do português, mas em inglês, de fato fure a bolha e seja amplamente referenciado no resto do mundo. Isso é mais grave ainda no caso das ciências humanas. Nas ciências naturais, a comunicação científica frequentemente tem como seu fundamento um relato de uma experiência de laboratório. Isso é relatado com base em fórmulas, em tabelas, equações, gráficos, e o texto escrito propriamente é muito limitado. Nas ciências humanas, operamos com linguagem natural, e o domínio do idioma é uma ferramenta fundamental para exprimir as nossas ideias. Trabalhar com ferramentas emprestadas, como a língua estrangeira, prejudica o resultado. Isso é um dos lados da questão.

Outro lado da questão é o fato de que, ao trabalhar em língua estrangeira, se abandona o diálogo com a sociedade brasileira. Segundo estimativas, 3% dos brasileiros têm fluência em inglês; então, ao publicar em língua estrangeira, 97% da população brasileira não têm acesso aos resultados das nossas pesquisas. Em áreas muito especializadas, onde o público é muito restrito, isso pode não ser uma questão, mas em relação às ciências humanas, quase toda a produção é compreensível para o leitor culto, para o leitor informado. Produções na área da sociologia, antropologia, ciência política, história, psicologia, educação, não têm por que impedir que o público mais amplo as conheça.

Ao publicar em inglês, abrimos mão do diálogo com a sociedade que nos cerca, então acredito que esse é o segundo motivo importante pelo qual nós devemos manter a produção científica escrita em português. O terceiro ponto é: se abrimos mão de publicar em português, estaremos transformando português em uma língua inferior. Tem todo um vocabulário em vários ramos da ciência para o qual não temos mais palavras em português. Mas o português é a quinta língua mais falada do mundo. É um absurdo que, por conta de injunções geopolíticas — pois é fato que o inglês é a língua dominante do mundo atualmente —, que o português seja transformado em um idioma de segundo time, um idioma que não é capaz de falar ciência.

Além disso, é necessário tomar cuidados quando se pensa na comunicação científica, com indicadores padronizados, que, muitas vezes, são vistos como medidas objetivas para avaliar qualidade de uma publicação. São os índices bibliométricos — e esses índices também são complicados. Primeiro, porque a maior parte deles está vinculada às grandes editoras transnacionais da publicação científica e beneficiam os artigos publicados nas revistas das grandes editoras. Também são enviesados a favor da língua inglesa, uma vez que o rastreamento das citações, que é a base de boa parte dos índices bibliométricos, é feita sobretudo nos periódicos em inglês.

Há ainda a formação de uma correlação entre número de citações e importância do texto, que não é tão simples assim. Assim, podemos ter artigos sobre questões específicas e que sejam muito importantes, mas, como são direcionados a um grupo reduzido de especialistas, eles serão pouco citados. O que importa é se as pessoas a quem aquela discussão pode interessar vão conhecer e levar em conta aquela contribuição ou não, pois a dimensão desses públicos é muito diversa.

Portanto, não se pode simplesmente pensar em produzir artigos para pontuar bem nos *rankings*, assim como não podemos pensar que o objetivo da nossa educação é pontuar bem. Quais são nossos objetivos? Produzir um conhecimento que, de fato, seja útil para a sociedade, realmente contribuindo para a produção de um mundo social mais justo, que dê às pessoas mais autonomia em suas vidas.

Seria necessário ampliar essa discussão; parece que, muitas vezes, quando se fala de pesquisa e publicação científica, vamos seguindo no automático, pensando que o importante é a internacionalização, bons índices bibliométricos, publicar em inglês e não no que se quer para a ciência e para a publicação científica no Brasil, nos desafios que a sociedade tem que superar.

4. RCC - Em um contexto de redução de investimentos em educação e ciência no Brasil, como você vê o futuro da produção científica no campo educacional? Quais são os caminhos possíveis para garantir a continuidade e o fortalecimento das pesquisas voltadas à educação básica?

Luis Felipe Miguel - A falta de recursos para a ciência é um problema grave que vem de muito tempo, mas se agravou muito nos últimos anos. Tivemos esperança, no começo deste século, na possibilidade de reversão deste quadro. Logo enfrentamos uma situação em que a redução das verbas para a produção científica no Brasil vinha não só da política fiscal, que sempre desfavorece a educação, a ciência e as áreas de interesses social em geral, mas também da subida ao poder de forças políticas com ojeriza ao conhecimento científico.

Hoje continuamos com o problema das prioridades do orçamento público. Temos um governo cujo orçamento é limitado por um lado, pela pressão do mercado financeiro, que fica com a parte do leão do orçamento público por meio da rolagem da dívida pública, e pressionado, por outro lado, pela voracidade de uma elite política predatória, que direciona, por meio de emendas parlamentares, outra grande fatia do orçamento público para os seus interesses fisiológicos.

Infelizmente, essa é uma situação difícil de se mudar porque não parece possível construir no Brasil um consenso mínimo sobre um projeto de desenvolvimento nacional, que seja capaz de colocar a educação e a ciência como prioridades, um projeto de desenvolvimento nacional aceito pelas forças políticas mais relevantes e que passasse por cima das divergências entre os grupos que disputam o poder. Infelizmente, isso não parece ser um horizonte factível, até onde a visão alcança.

Então, é necessário promover uma disputa na sociedade para mostrar a importância disso. Existem grupos contrários ao pensamento crítico e contrários à educação fazendo uma campanha muito forte. Há a agitação de movimentos obscurantistas, como aqueles que sucederam o movimento Escola sem Partido. Temos visto organizações ricamente financiadas, como aquela fábrica de desinformação, o Brasil Paralelo, produzindo uma campanha contra o campo científico brasileiro de maneira permanente. Temos demorado para reagir.

É importante mostrar para a sociedade que produzimos conhecimento que tem impacto na vida das pessoas, que formamos profissionais que fazem diferença. Seria necessário imaginar o que seria o Brasil se não tivéssemos formando profissionais, professores, todo tipo de gente para trabalhar nos hospitais, nas escolas, na agricultura, nas obras públicas e assim por diante. A contribuição dada ao desenvolvimento do Brasil é gigantesca. O país que consegue se construir depende desse investimento na ciência e na educação.

É importante, quando se pensa no financiamento da ciência e da pesquisa, amealhar o apoio mais generalizado de pessoas que aparentemente estão afastadas desses espaços, mas que, na verdade, são as beneficiárias finais deste investimento. Isso implica, portanto, ampliar também a divulgação científica, não apenas no sentido de dar ao público conhecimento daquilo que cientistas estão fazendo, mas de como mostrar o impacto que tem na nossa vida, tanto no sentido de identificar os problemas que necessitam ser resolvidos quanto de apontar resoluções para esses problemas.

Nada disso é fácil, mas são tarefas absolutamente necessárias para fazer avançar a construção de um país que seja mais desenvolvido e mais justo. Nesse sentido, a ideia de espalhar a produção da ciência, ou seja, de utilizar o método científico e de fazer com que as pessoas trabalhem nessa direção de disseminar a iniciação à ciência, é também fundamental. Mostrar que a ciência é algo que está próximo, que todos podem fazer, e que não é algo que está em um mundo distante e absolutamente incognoscível. Isto deve ser um esforço de todos os dias.

Desafios para ampliar o acesso à educação superior para comunidades quilombolas

Challenges to expand access to higher education for quilombola communities

 Antônio Marcos Pantoja dos Santos *

Danilo Nelson Santos Miranda **

Zuila Carvalho dos Santos ***

Recebido em: 19 maio 2024
Aprovado em: 18 nov. 2024

Resumo: O estudo explora a educação quilombola no Brasil, destacando as barreiras enfrentadas pelas comunidades quilombolas em termos de educação básica e acesso ao ensino superior. São levadas em consideração a falta de infraestrutura educacional, a falta de professores qualificados, a falta de políticas educacionais específicas e a importância da preservação da cultura quilombola. Enfatiza-se a necessidade de políticas educacionais inclusivas e culturalmente adequadas, bem como a participação efetiva da comunidade na criação e implementação dessas políticas. O artigo destaca a necessidade urgente de garantir uma educação de qualidade que reconheça e valorize a identidade e o conhecimento da comunidade quilombola, com o objetivo de superar os desafios históricos e as estruturas da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação básica. Educação superior. Cultura tradicional.

Abstract: The study explores Quilombola education in Brazil, highlighting the barriers faced by Quilombola communities in terms of basic education and access to higher education. It considers the lack of educational infrastructure, the shortage of qualified teachers, the absence of specific educational policies, and the importance of preserving Quilombola culture. It emphasizes the need for inclusive and culturally appropriate educational policies, as well as the effective participation of the community in the creation and implementation of these policies. The article highlights the urgent need to guarantee quality education that recognizes and values the identity and knowledge of the quilombola community, with the aim of overcoming the historical challenges and structures of Brazilian society.

Keywords: Quilombola Education. Basic education. Higher education. Traditional culture.

* Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2000), especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade, também pela UFPA (2010), pós-graduado em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darvin – FTED (2013). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: antoniomarcos@edu.se.df.gov.br

** Mestrando em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais (PPG-MESPT-UnB). Graduado em Economia (Universidade Federal do Pará). Contato: danilomiranda1994santos@gmail.com

*** Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade Boas Novas). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Pará - UFPA). Pedagoga da Secretaria Municipal de Manaus (SEMED). Contato: zuilacarvalho23@gmail.com

Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo foca nos desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas no acesso à educação superior no Brasil. O tema é de extrema relevância, considerando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional.

O estudo aborda questões centrais, como a falta de infraestrutura educacional e a ausência de políticas educacionais que levem em conta a diversidade cultural das comunidades quilombolas. A preservação da identidade e dos saberes tradicionais dessas comunidades é destacada como um elemento essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e culturalmente apropriada.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, na qual foram levantadas informações sobre como ocorre o processo educativo em nível básico em comunidades quilombolas e o acesso dessa população ao ensino superior, apontando quais são as principais barreiras superadas para garantir o direito à educação em todas as etapas.

O objetivo principal é discutir os obstáculos à educação superior para os estudantes quilombolas e propor soluções que promovam a equidade, a permanência e o sucesso acadêmico desses grupos nas universidades brasileiras, buscando, assim, contribuir para a superação das desigualdades históricas no país.

1. Caminhos metodológicos

Diante do desafio de abordar a educação nas comunidades quilombolas, este estudo baseia-se em uma pesquisa básica bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, dado o entendimento dos aspectos subjetivos dos materiais analisados (Sampaio, 2022).

A pesquisa bibliográfica, conforme Boccato (2006), envolve a revisão de literatura para identificar e explorar problemas a partir de referenciais teóricos previamente publicados, permitindo a análise e discussão das diversas contribuições científicas. Pizanni *et al.* (2012) corroboram que a pesquisa bibliográfica fornece subsídios essenciais para a elaboração da introdução, revisão de literatura e discussão em trabalhos científicos.

A pesquisa foi caracterizada também como exploratória, visto que nosso objetivo foi o de ampliar conhecimentos já construídos acerca do acesso de jovens de comunidades quilombolas à educação superior, partindo da ideia de salientar as contribuições dadas para o debate da temática em questão (Marconi; Lakatos, 2010). Assim sendo, conversamos com três jovens oriundos de comunidades quilombolas, sendo uma no interior do estado do Pará e outra no interior do estado do Amazonas. Esses respondentes foram identificados como E1, E2 e E3.

Neste estudo, adotaram-se critérios rigorosos de seleção, considerando a relevância, clareza, objetividade e pertinência dos conteúdos. Foram priorizados trabalhos diretamente relacionados à educação quilombola, seu percurso histórico, as condições de acesso ao ensino superior e a forma como os saberes tradicionais interagem com a produção científica.

2. Educação quilombola: percurso histórico e políticas públicas

A educação quilombola reflete um percurso histórico marcado por lutas e resistência, sendo resultado da trajetória de comunidades que se formaram durante o período escravista. A constituição dos quilombos, conforme Silva (2014), emerge como um ato de resistência ao regime de escravidão, sendo essas comunidades autônomas, espaços de preservação cultural e sobrevivência. O conceito inicial de quilombo, estabelecido pelo Conselho Ultramarino em 1740, limitava-se a uma visão reducionista que não reconhecia plenamente a complexidade social, cultural e política dessas comunidades (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002).

No entanto, os quilombos representavam muito mais do que apenas habitações isoladas; eram espaços de reestruturação social, onde a fuga, a quantidade mínima de moradores e o isolamento geográfico se tornavam características centrais de sua existência, conforme Schmitt, Turatti e Carvalho (2002). Posto isto, entendemos que os quilombos são comunidades formadas por descendentes de escravizados que resistiram à opressão e se estabeleceram em territórios próprios.

Com o advento da Constituição de 1988, as comunidades quilombolas começaram a ter seus direitos territoriais e educacionais reconhecidos, impulsionando o debate sobre a necessidade de políticas públicas que garantam a preservação de suas tradições e o acesso a uma educação que respeite sua identidade e história.

Assim, a educação quilombola assume um papel fundamental na promoção da equidade, ao mesmo tempo em que visa corrigir as distorções históricas que marginalizaram essas comunidades, permitindo que seus saberes tradicionais dialoguem com o conhecimento científico contemporâneo.

A redefinição do conceito de quilombo e sua relação com a população negra no Brasil, especialmente após a abolição da escravatura em 1888, evidencia um processo histórico de marginalização e resistência. Embora a libertação dos escravos tenha sido um marco legal, ela não resultou em mudanças estruturais para os negros libertos, que continuaram a ser excluídos das oportunidades econômicas e sociais, perpetuando o racismo estrutural (Santos, 2010). O ato de Rui Barbosa de queimar documentos relacionados à escravidão simboliza a tentativa de apagar a memória desse passado opressor, dificultando ainda mais a reparação das desigualdades raciais e a inclusão dos ex-escravizados no contexto jurídico e social brasileiro.

A invisibilização do termo “quilombo” na legislação reflete essa exclusão histórica, que apenas começou a ser questionada de forma mais significativa a partir da década de 1970. Movimentos sociais negros, urbanos e rurais, desempenharam um papel crucial na ressignificação do conceito de quilombo, não mais restrito à fuga de escravos, mas como uma referência à resistência, à cultura e à identidade de comunidades que lutavam por direitos à terra e à dignidade (Santos, 2010). Essa mobilização culminou em uma importante conquista na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento legal dos territórios quilombolas no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esse dispositivo reconhece a propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, tornando o Estado responsável por emitir os títulos de propriedade, garantindo-lhes um direito historicamente negado (Santos, 2017).

Assim, a inserção das demandas quilombolas no texto constitucional representa um avanço nas políticas de reparação e inclusão social, embora desafios ainda persistam na efetivação desses direitos. Autores como Almeida (2019) destacam a importância de políticas públicas que assegurem o acesso dessas comunidades à terra e aos recursos necessários para sua subsistência, como um passo essencial para enfrentar o racismo estrutural e promover a justiça social. Essa luta continua sendo vital para a construção de uma sociedade mais equitativa, que reconheça e valorize a contribuição histórica e cultural das comunidades quilombolas.

A visibilidade institucional promovida pela Constituição de 1988 trouxe à tona debates cruciais sobre o conceito de quilombo, ampliando sua compreensão para além da narrativa histórica que o associava exclusivamente à resistência física e geográfica de escravos fugitivos. Leite (2000) argumenta que, embora o Quilombo de Palmares tenha se tornado um símbolo central dessa resistência, era necessário relativizar sua noção tradicional, que o apresentava como uma comunidade isolada e autosuficiente, para incluir a pluralidade de experiências e formas de organização das comunidades quilombolas contemporâneas. Esse resgate e reformulação do conceito de quilombo foi fundamental para legitimar as demandas por regularização fundiária e inclusão social, que não podiam ser entendidas a partir de uma visão limitada ao passado colonial.

O “ato de aquilombar-se”, conforme Leite (2000), assume hoje uma dimensão política e simbólica poderosa, representando a organização coletiva contra qualquer forma de opressão e discriminação, fortalecendo a luta pelos direitos dessas comunidades. Essa noção moderna de quilombo, descrita como um conceito antropológico, reconhece a herança cultural e material deixada pelos antepassados e conecta os quilombolas contemporâneos com um legado de resistência, solidariedade e

pertencimento (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002). Nesse contexto, a luta pela terra e pelo reconhecimento social não é apenas uma demanda econômica, mas uma reafirmação da identidade cultural e ética que essas comunidades construíram ao longo dos séculos.

A transformação do conceito de quilombo, de uma unidade isolada para um movimento dinâmico e multifacetado, reforça a importância de políticas públicas que reconheçam o papel central das comunidades quilombolas na construção de uma sociedade plural e democrática. Como destaca Almeida (2019), o reconhecimento legal dos territórios quilombolas, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, foi um passo essencial para o avanço dessas lutas, mas ainda enfrenta desafios de implementação. A luta contemporânea dessas comunidades pela terra e pelo direito de existir em suas tradições é, portanto, não apenas uma questão de justiça social, mas uma reafirmação contínua de resistência contra os resquícios de opressão e racismo estrutural.

A implementação do Decreto nº 4.887, de 2003, representou um marco na história das lutas das comunidades quilombolas, ao garantir-lhes o direito à terra e à condição de sujeitos de direito no Brasil. Este avanço legal, promovido durante o governo Lula, foi resultado de décadas de reivindicações por parte dessas comunidades, que lutavam pela regularização fundiária e pelo reconhecimento de seus territórios históricos (Brasil, 2003). A regularização foi um passo essencial para que os quilombolas pudessem usufruir plenamente de seus direitos, superando a marginalização imposta historicamente. Além disso, abriu caminho para outras conquistas, como o acesso à educação superior por meio de políticas afirmativas.

As políticas de ações afirmativas, que ganharam grande destaque após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, em Durban, em 2001, reforçaram o reconhecimento e a valorização das populações negras e quilombolas, permitindo que essas comunidades tivessem maior acesso às universidades públicas e privadas (Jesus; Carvalho; Silva, 2022). Tais políticas visam reparar as desigualdades históricas e raciais, oferecendo mecanismos concretos para a inclusão desses grupos no ensino superior. Além de proporcionarem o acesso, essas ações também se preocupam com a permanência dos estudantes negros, combatendo a evasão e assegurando uma trajetória acadêmica sustentável.

Os movimentos negros tiveram um papel crucial na promoção dessas políticas, articulando demandas que foram reconhecidas pelo Estado. Como afirmam Jesus, Carvalho e Silva (2022), as ações afirmativas se consolidaram como uma ferramenta indispensável para corrigir as profundas desigualdades raciais e sociais existentes no Brasil. Por meio dessas políticas, o ingresso de estudantes quilombolas e negros nas universidades tem se ampliado,

o que contribui para a democratização do ensino superior e para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. A luta pela permanência e valorização desses estudantes, no entanto, ainda exige esforços contínuos, pois a desigualdade racial permanece um desafio a ser superado.

As políticas de ações afirmativas no Brasil representam uma ferramenta fundamental para combater as desigualdades sociais e raciais profundamente enraizadas na sociedade. Ao promover a igualdade material, essas políticas buscam corrigir os efeitos históricos da discriminação racial, de gênero e de classe, contribuindo para uma inclusão mais ampla de grupos marginalizados no ensino superior (Gomes, 2010). A Lei nº 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas em universidades públicas, é um exemplo concreto desse esforço, ao lado de iniciativas institucionais autônomas que ampliam o acesso desses grupos. No entanto, como apontado por Santos (2009), apesar da abertura para o ingresso, a permanência dos estudantes nas universidades ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo devido às dificuldades econômicas enfrentadas por aqueles provenientes de camadas populares, como os quilombolas.

O acesso ao ensino superior não se resume à entrada nas instituições, mas envolve garantir condições materiais adequadas para a continuidade dos estudos. Santos (2009) destaca que a permanência material dos alunos depende de fatores como alimentação, moradia e transporte, os quais muitas vezes são inviabilizados pelos atrasos nos repasses das bolsas governamentais, como as bolsas permanência. Nesse contexto, Zago (2006) enfatiza que os estudantes de baixa renda, sem uma rede de apoio familiar, são frequentemente obrigados a buscar soluções como residências universitárias ou dividir acomodações, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico.

Além das dificuldades materiais, Zago (2006) aponta para a dimensão simbólica da vida universitária, que envolve a construção de uma identidade acadêmica e a superação de barreiras culturais e interpessoais. Para estudantes quilombolas, essa vivência é ainda mais desafiadora, uma vez que os currículos e práticas pedagógicas muitas vezes ignoram suas realidades e necessidades específicas. Nesse sentido, é imprescindível que as universidades revisem suas estruturas curriculares e pedagógicas, garantindo um ambiente mais acolhedor e que valorize a diversidade, a fim de promover uma verdadeira inclusão social e acadêmica.

Portanto, as políticas de cotas e ações afirmativas são passos essenciais para a democratização do ensino superior, mas é fundamental que sejam acompanhadas por medidas que assegurem a permanência dos estudantes, especialmente os quilombolas, nas universidades. Isso inclui tanto a garantia de condições materiais adequadas quanto a promoção de uma inclusão simbólica que reconheça e valorize a diversidade cultural dos estudantes, respeite suas necessidades e contribua para seu sucesso acadêmico e social.

3. Educação quilombola frente às novas conjunturas acadêmicas

O processo educativo brasileiro deve ser orientado pela legislação federal, com diretrizes e normativas estaduais. Os referenciais curriculares nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), reconhecem que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos envolvem não apenas conhecimento teórico, mas também a aplicação prática desse conhecimento (Brasil, 2017). Para isso, é essencial considerar as ricas manifestações culturais e as experiências de vida dos estudantes (Arroyo, 2011).

Considerando que a educação é um processo de formação humana inseparável do ambiente, o trabalho educacional nas comunidades quilombolas deve ser compreendido como historicamente situado. As mudanças ao longo da história permitiram à humanidade aprimorar suas condições de vida (Baides *et al.*, 2017).

Assim, as Diretrizes da Educação Quilombola, aprovadas em 2012, após deliberações da Conferência Nacional de Educação, são resultado da luta dos povos do campo pelo direito à educação que respeite seus modos de vida. Essas diretrizes valorizam as tradições, línguas e práticas educacionais das comunidades quilombolas, garantindo o respeito à identidade cultural e à autonomia na organização de seus sistemas de ensino (Brasil, 2012).

Esse documento também reconhece a diversidade cultural, étnica e social das comunidades quilombolas, valorizando suas tradições, línguas e práticas educacionais, bem como garantindo o respeito à identidade cultural e à autonomia das comunidades quilombolas na gestão e organização de seus sistemas de ensino.

Considerando ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), destacamos que é proposta uma educação que leve em consideração o contexto histórico, social e cultural das comunidades quilombolas, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante, priorizando o acesso universal à educação e ações afirmativas que garantam a permanência dos quilombolas nos sistemas de ensino, combatendo a evasão escolar e a discriminação e defendem a formação de professores capacitados para atuar nas comunidades quilombolas, com conhecimento das suas realidades e culturas, além de promoverem a valorização das práticas pedagógicas locais (Brasil, 2012). Observa-se que esses documentos mostram que, ao longo dos anos, já existem propostas relevantes para a afirmação de uma educação quilombola.

Outro ponto relevante para o fortalecimento da educação quilombola é a consideração do território quilombola como um espaço educativo privilegiado, integrando o ensino formal às práticas e saberes tradicionais. Busca-se promover o diálogo entre esses saberes e o conhecimento

acadêmico, reconhecendo a importância da interculturalidade para uma educação mais inclusiva e democrática, que promova a igualdade e o respeito à diversidade, fortalecendo as identidades quilombolas no Brasil.

Segundo Moura (2007), as experiências inovadoras em educação quilombola incluem a busca por estratégias de desenvolvimento sustentável, a valorização das tradições culturais dos antepassados, a recriação de tradições no presente e a superação da prática da cultura de subsistência. Além disso, ela destaca o reconhecimento do direito étnico, à inclusão educacional e a importância do conhecimento sobre quilombos nos programas de ensino em todas as escolas.

Essas experiências visam promover a afirmação da identidade do povo brasileiro e a inclusão no currículo da Educação Básica, além de estimular a formação da cidadania e o respeito pela diversidade cultural. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel fundamental na formação da identidade quilombola no Brasil, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira. Elas podem, assim, contribuir para a valorização e preservação das tradições quilombolas. Além disso, ao promover a inclusão e o respeito à diversidade, as escolas podem ajudar a fortalecer a autoestima e a identidade dos alunos quilombolas (Brasil, 2021).

Para contribuir também nesse processo, é importante que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os alunos se sintam representados e respeitados, consolidando o papel significativo da instituição de ensino. Experiências inovadoras em educação quilombola, segundo Moura (2007), incluem estratégias de desenvolvimento sustentável e a valorização das tradições culturais, ao mesmo tempo que promovem a inclusão educacional e o respeito à diversidade. Essas experiências visam afirmar a identidade quilombola e promover a cidadania, com as escolas desempenhando um papel fundamental na preservação dessas tradições.

Baides (2017) destaca a importância da colaboração coletiva nas comunidades tradicionais, onde o apoio mútuo é uma característica central. Esse espírito de cooperação se reflete na educação, onde a união entre as gerações é fundamental para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas. No entanto, as dificuldades relacionadas à subsistência, muitas vezes causadas por fatores naturais ou antrópicos, podem desviar o foco da educação como prioridade comunitária.

Esse retrato de colaboração dentro da comunidade se conecta com a necessidade dos mais jovens seguirem um caminho da educação e os mais velhos com necessidade do trabalho para sobrevivência. Isso ocorre porque, muitas vezes, esse território sofre modificações na forma de subsistência.

De acordo com Vieira Júnior (2019), essas necessidades geram tanto benefícios para comunidade como também desafios, mas isso retrata a triste realidade das

comunidades quilombolas, pois quando essas têm seus meios de produção afetados por motivos antrópicos ou naturais, acabam desviando da construção inicial da comunidade, que, nesse caso, é a educação quilombola. O autor também exemplifica esse desvio inicial da comunidade por ações naturais como um longo período de estiagem, de modo que, muitas vezes, o dinheiro destinado pelo poder público para a construção de escolas, mesmo com meses de atraso, acaba sendo utilizado para o pagamento da mão de obra, garantindo a sobrevivência de muitas famílias. Ademais, o retrato do desenvolvimento tardio é refletido quando esses jovens ou adultos entram na universidade.

Esses desafios refletem a necessidade de políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade étnica e cultural das comunidades quilombolas, garantindo o acesso a uma educação de qualidade que respeite, valorize e promova a identidade e os saberes dessas comunidades (Carril, 2017).

Com isso, a educação pode ser um instrumento poderoso para promover a emancipação dos afrodescendentes nos territórios quilombolas, proporcionando uma educação de qualidade que respeite e promova a identidade e os saberes dessas comunidades. As principais dificuldades enfrentadas pelos jovens quilombolas para ingressar no ensino superior incluem a falta de acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade, bem como a evasão escolar que afeta significativamente os afrodescendentes, que compõem o maior número de estudantes que se evadem da escolarização completa (Carril, 2017; Lima, 2019).

4. Comunidades quilombolas e produção do conhecimento científico: os desafios para o acesso à Educação Superior

A educação quilombola no Brasil enfrenta uma série de desafios que refletem as desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade brasileira, que perpetuam a marginalização dessas comunidades. Nesse contexto, a educação enfrenta obstáculos que vão desde a falta de acesso à infraestrutura básica até a ausência de políticas específicas que reconheçam e respeitem a cultura e a história dessas comunidades (Carril, 2017).

De fato, as comunidades quilombolas continuam sendo invisibilizadas pelo Estado, reflexo de uma herança colonial que ainda molda as políticas públicas e o acesso a direitos básicos, como a educação. Autores como Paulo Freire (1987) enfatizam a importância de uma educação libertadora, contextualizada e que reconheça a história e a cultura dos oprimidos. No entanto, o que se observa nas comunidades quilombolas é a falta de políticas que integrem suas especificidades culturais e que valorizem seu saber local.

As comunidades têm direito à educação de qualidade para a formação integral que atenda a todas as dimensões do sujeito, visto que educação deve ser um instrumento de libertação do colonialismo, pois se torna fundamental irmos à escola para sermos necessários para a comunidade onde se vive. Conforme Bourdieu e Passeron (1992), a escola, como uma instituição que perpetua a dominação simbólica, muitas vezes reforça a exclusão dessas populações ao não adaptar seus currículos e práticas pedagógicas às realidades quilombolas.

Nesta pesquisa, entrevistamos jovens oriundos de comunidades quilombolas, que tiveram que responder sobre os principais desafios enfrentados ao tentar ingressar no ensino superior. Os depoimentos revelaram desafios significativos no acesso ao ensino superior, refletindo uma série de obstáculos socioeconômicos, culturais e estruturais.

Entre os principais entraves, destacam-se a falta de recursos financeiros, as longas distâncias entre as comunidades quilombolas e as instituições de ensino, além da insuficiência de políticas públicas voltadas à inclusão desses jovens. Muitos enfrentam dificuldades relacionadas à falta de apoio educacional adequado durante a educação básica, o que resulta em uma preparação deficiente para os exames de ingresso ao ensino superior. O entrevistado E2 afirma que é necessário promover políticas que ofereçam "facilidade de acesso e condições financeiras" aos estudantes quilombolas e de outras populações do campo.

Além disso, a pesquisa aponta a persistência do racismo institucional e da invisibilidade histórica das comunidades quilombolas, fatores que desmotivam e desencorajam esses jovens. De acordo com Carril (2017), a ausência de uma educação que valorize a cultura quilombola e promova a igualdade racial contribui para a exclusão desses sujeitos.

Tanto os materiais bibliográficos quanto os depoimentos tomados, ressaltam a necessidade de proporcionar às comunidades uma educação de qualidade que não apenas transmite conhecimento, mas também promova uma formação holística, abrangendo todas as dimensões do indivíduo. Um dos jovens entrevistados afirmou que é necessário "estimular a formação no ensino médio, diminuir a evasão escolar e garantir um ensino público de qualidade (E1).

Nesse sentido, Santos (2023) corrobora que a educação se configura como um instrumento de libertação do colonialismo, pois o acesso a uma educação completa e de qualidade pode contribuir para desmantelar as estruturas coloniais que historicamente oprimem estas comunidades. A ideia de que "irmos à escola" é fundamental para sermos "necessários para a comunidade onde se vive" destaca a importância da educação não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a capacitação

das pessoas a contribuírem de maneira significativa para o bem-estar e o progresso de suas comunidades (Santos, 2023). Outra questão abordada com os jovens quilombolas foi sobre o preparo escolar no Ensino Médio. Em suas respostas, os jovens afirmaram que não receberam preparo suficiente para ingressarem no Ensino Superior e tiveram que procurar em outras fontes. A partir de seus relatos, emerge uma visão crítica sobre as desigualdades educacionais no Brasil e a necessidade urgente de políticas afirmativas que garantam o direito à educação de qualidade para todos. Um deles sugere que seja criado "um cursinho preparatório nas escolas públicas" (E3), visando rever os subsídios curriculares necessários para as avaliações de acesso ao ensino superior.

Considerando que a educação é um direito fundamental das comunidades, salienta-se a importância de uma educação que transcendia meramente o ensino de conteúdos, visando uma formação que abarque todas as dimensões do ser humano (Baides, 2017).

Além disso, sugere-se que a educação pode desempenhar um papel crucial na libertação das comunidades do colonialismo, fornecendo as ferramentas necessárias para desafiar e superar estruturas opressivas. A ênfase na necessidade de educação para que os indivíduos se tornem úteis e necessários para suas comunidades ressalta a importância não apenas do acesso à educação, mas também do seu impacto positivo no desenvolvimento e na coesão social (Carril, 2017). Entretanto, ainda não se pode afirmar que essa seja a realidade dos jovens oriundos dos quilombos.

Outro desafio apontado pelos jovens foi a distância entre as instituições de ensino e o local de residência, bem como a dificuldade de transporte. Muitos desses jovens vivem em áreas rurais isoladas, o que torna o deslocamento até as escolas e universidades uma jornada longa e difícil. A escassez ou ausência de transporte público adequado agrava ainda mais essa situação, forçando-os a depender de soluções improvisadas ou descontinuar seus estudos. Essa realidade não só compromete o direito à educação, como também perpetua a exclusão social e limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e comunitário. A falta de políticas públicas específicas para a educação quilombola também é um desafio importante, embora existam leis e diretrizes que reconheçam os direitos das comunidades quilombolas, como a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Brasil, 2003; Lima, 2019).

Ainda há uma lacuna na implementação de políticas educacionais e afirmativas que atendam às demandas dessas comunidades de forma efetiva. Adicionalmente, essa extinção histórica da identidade étnico-cultural dos quilombos também

se reflete na entrada de estudantes no ensino superior, criando processos de marginalização e invisibilidade desses alunos nas instituições de ensino superior. Essa realidade é agravada pela falta de políticas específicas para responder às necessidades educacionais desses grupos, perpetuando ciclos de exclusão e dificultando o acesso a oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Na ausência de compreensão e valorização das tradições e da história, o quilombola nos cursos acadêmicos perpetua o estigma e a discriminação, e impede que esses estudantes sejam representados e valorizados na academia, pois muitos deles ingressam na universidade para construir e perpetuar a herança cultural de sua comunidade, ou seja, para se tornarem necessários a ela (Moura, 2007; Santos, 2023).

A escola surgiu como um meio de documentar a cultura oral das comunidades quilombolas, transformando seus membros não apenas em pessoas importantes, mas necessárias para a comunidade. Esse acontecimento pode ser alcançado por meio do desenvolvimento e implementação de políticas nacionais que reconheçam e valorizem a diversidade cultural desses estudantes e integrem sua história e cultura ao currículo (Moura, 2007; Santos, 2023).

Além disso, o estabelecimento de programas específicos de apoio acadêmico e de orientação para quilombolas poderia ajudar a reduzir as barreiras enfrentadas no ensino superior. Destaca-se a iniciativa do Ministério da Educação em criar o Programa Bolsa Permanência como uma resposta específica para as demandas estudantis de comunidades quilombolas. Esse programa visa reduzir as taxas de evasão de estudantes negros e indígenas de cursos de graduação, oferecendo suporte financeiro. Através desse programa, busca-se não apenas oferecer suporte financeiro, mas também reconhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural presente no ambiente acadêmico (Feldmann; Libório, 2023).

Outro aspecto importante para a permanência de estudantes quilombolas em universidades é a forma como esses estudantes são acolhidos nas instituições. Além disso, há uma carência de professores capacitados e sensíveis à realidade quilombola. Muitas vezes, os educadores designados para essas comunidades não possuem formação adequada para lidar com as especificidades culturais e históricas dos quilombos, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na falta de reconhecimento da identidade e dos conhecimentos tradicionais dos alunos.

É necessário, portanto, ressignificar a formação de professores e funcionários sobre a realidade quilombola, pois isso é crucial para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo nas universidades. Capacitações que abordem a história e as contribuições dos quilombos para a sociedade brasileira podem desfazer preconceitos e fortalecer o respeito pela diversidade (Feldmann; Libório, 2023).

Para superar esses desafios, é fundamental que sejam implementadas políticas educacionais inclusivas e culturalmente sensíveis, que garantam o acesso à educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Isso inclui a construção de escolas adequadas, a formação de professores capacitados, a inclusão de conteúdos que valorizem a cultura e a história quilombola nos currículos escolares, bem como o reconhecimento e o respeito aos conhecimentos tradicionais das comunidades. Além disso, é necessário promover o diálogo e a participação das próprias comunidades quilombolas na formulação e implementação de políticas educacionais que atendam às suas necessidades e aspirações.

Portanto, é urgente a implementação de políticas afirmativas, como cotas raciais e territoriais, e o fortalecimento de programas de apoio financeiro e pedagógico, para que o acesso ao ensino superior seja efetivamente democrático e inclusivo. Somente através de um compromisso conjunto e contínuo será possível superar os desafios históricos de marginalização e construir um futuro mais equitativo e inclusivo no ensino superior.

Considerações finais

As discussões abordadas neste estudo reforçam a urgência de se promover uma educação quilombola que vá além da retórica das políticas públicas e leis, muitas vezes inadequadas ou mal implementadas. O desafio maior não reside apenas na legislação, mas sim na prática educacional e na capacidade das escolas de integrarem, de fato, os saberes tradicionais das comunidades quilombolas em seu cotidiano pedagógico. Para que essa integração ocorra de maneira eficaz, é imprescindível que a formação docente seja contínua e sensível às especificidades culturais desses povos, algo que ainda se configura como uma lacuna significativa no cenário atual.

Além disso, a evasão escolar, um dos principais problemas identificados, evidencia as condições socioeconômicas adversas vivenciadas pelas comunidades quilombolas, o que reforça a necessidade de medidas mais robustas que contemplem tanto o apoio financeiro quanto o psicossocial aos estudantes. Contudo, apenas suprir essas necessidades básicas não será suficiente; é fundamental que as instituições de ensino, em parceria com as comunidades e gestores, promovam um currículo que valorize e reconheça as contribuições culturais e históricas dos quilombolas para a formação de uma sociedade plural.

A partir dessa análise, destaca-se também a importância de integrar a educação quilombola com a produção de conhecimento científico que dialogue com a realidade vivida nessas comunidades, respeitando seus saberes ancestrais. Esse tipo de abordagem pode contribuir para o fortalecimento de uma educação mais inclusiva e equitativa, na qual as demandas dos estudantes quilombolas sejam atendidas de forma mais efetiva.

Diante desse cenário, fica evidente que a infraestrutura física e tecnológica, ainda deficiente, precisa ser reestruturada para garantir que os estudantes quilombolas possam acessar as tecnologias contemporâneas e se inserirem de maneira plena no mundo moderno. Portanto, a luta por uma educação quilombola de qualidade passa pela reformulação das políticas

educacionais de maneira mais séria e comprometida, com o diálogo entre todos os atores envolvidos seja contínuo e genuíno. Somente assim será possível construir uma educação que não só respeite, mas celebre a diversidade cultural do Brasil, permitindo que os estudantes quilombolas se reconheçam como protagonistas de sua história e de seu futuro. ■

Referências

- ALMEIDA, Marcos Carmo de. **Mineração e deslocamento dos ribeirinhos no rio Capim**: resignação, resistência e repertório de luta. Belém: Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Por novas fronteiras de reconhecimento: à modo de apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo**: território em disputa. São Paulo: Vozes, 2011.
- BAIDES, Beatriz Casado et. al. Educação do Campo e democracia: a experiência do Curso “Residência Agrária – Matrizes Produtivas da Vida no Campo” da Universidade de Brasília. In: MOLINA, Mônica Castagna et al. **Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de Ciências Agrárias**: Reflexões sobre o Programa Residência Agrária, Volume II. Brasília: Editora UnB, 2017.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. ISBN: 978-857783-136-4.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 mar. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB, nº3/2021. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/168161-pceb008-20/file>. Acesso em: 20 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CARRIL, Lurdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69 abr.-jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- FELDMANN, Marina Graziela; LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral, Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. 1-23, out./dez. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.
- JESUS, Gilmara Barbosa de; CARVALHO, Maildes Helena de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Os desafios da educação escolar quilombola. **Educação, Escola e Sociedade**, v. 16, n. 18, p. 1-17, 2022.

- LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnografia**, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.
- LIMA, Maria Iveni de. **Educação escolar quilombola nas políticas educacionais**: um olhar através dos estudos pós-coloniais. Anais do II Congresso de pesquisadores/as negros/as do Nordeste. João Pessoa: UFPB, 2019.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. Editora Atlas, 2010.
- MOURA, Glória. **A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- PIZANNI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbsci/article/view/1896>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- SAMPAIO, Tuane Bazanella. **Metodologia da pesquisa** [recurso eletrônico] Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, 2022.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.
- SANTOS, Dayane Brito Reis. Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, [S.I.], v. 12, n. 23, p. 31-50, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>. Acesso em: 1º mar. 2024.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
- SANTOS, Jucélia Bispo dos. Território, direito e identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. **Antíteses**, v. 3, n. 5, jan.-jun., 2010, p. 221-245.
- SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, Ano V, n. 10 – 1º Semestre, 2002.
- SILVA, Giselda Shirley; SILVA, Vandear José da. Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. **Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, Brasil**, v. 7, n. 2, p. 191–200, 2015. DOI: 10.18224/mos.v7i2.4120. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4120>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. 2006, vol.11, n.32, p.226-237.

Atividades educativas em casa sob tutoria materna: aspectos facilitadores e dificultadores

Educational activities at home under maternal tutoring: facilitating and hindering aspects

 Paulo José Barbosa Gutierrez Filho *

Thaynara dos Santos Ferreira **

Karine Ribeiro Oliveira ***

Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende ****

Received em: 13 out. 2023
Approved em: 26 nov. 2024

Resumo: Estudo dedicado a analisar facilitadores e dificultadores para a realização de Atendimento Educacional em Casa (AEC), por meio de Tutoria Materna (TM), direcionada para proporcionar às crianças com deficiência oportunidades de brincar, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, que impediu a vivência da educação física escolar. As atividades lúdicas (15 jogos) foram pautadas no trinômio afetividade-ludicidade-autonomia e transmitidas para as mães em Cartões Explanativos. Participaram três diádes (mãe-criança), dois meninos com Paralisia Cerebral e uma menina com Síndrome de Down, com idades de 9, 10 e 12 anos. Os resultados, relatados pelas mães em um portfólio de relatos, foram divididos em dois grupos: atividades realizadas e não realizadas. A análise utilizou três categorias conceituais chaves: adaptação, adequação e participação. As conclusões apontam como facilitadores da mediação: (a) o nível de formação profissional da mãe, (b) a disponibilidade de um tempo de qualidade e (c) a participação de outras crianças; como dificultadores: (a) o estresse materno de assumir essa responsabilidade e (b) a ausência do(a) professor(a) para construção de adaptações que contribuam para uma aprendizagem significativa. O AEC por meio de TM aproxima a escola da família e amplia os estímulos para o desenvolvimento das crianças com deficiência, logo, não se restringe ao isolamento social e deve continuar a ser estudado, como também, colocado em prática da maneira viável em cada realidade social.

Palavras-chave: Educação não-formal. Atividades educativas não-escolares. Família educógena. Ensino por tutoria (métodos indiretos). Atividades educativas em casa. Tutoria materna.

Abstract: This research analyzes the Educational Assistance at Home (AEC), through Maternal Tutoring (TM), did aimed at providing children with disabilities opportunity to play, during the period of social isolation imposed by the COVID-19 pandemic, when physical education lessons suspended. The playful activities were based on the trinomial affection-playfulness-autonomy and transmitted to the mothers on Explanatory Cards. Three dyads (mother-child) participated, two boys with Cerebral Palsy and a girl with Down Syndrome, aged 9, 10 and 12 years. The results, reported by mothers in a portfolio, were divided in: activities carried out and not carried out; the analysis used three conceptual categories: adaptation, adequacy and participation. The conclusions indicated as facilitators of mediation: (a) the mother's level of professional training, (b) availability of quality time and (c) participation of other children; as difficulties: (a) maternal stress of assuming the responsibility to teach and (b) absence of the teacher to assist students. The AEC, through TM, brought the school closer to the family and increased the stimuli for the development of children with disabilities, therefore, it is not restricted to social isolation and must continue to be studied, as well as put into practice in a viable way in each reality Social.

Keywords: Non-formal education. Non-school educational activities. Educogen family. Teaching by tutoring (indirect methods). Educational activities at home. Maternal tutoring.

* Professor na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada (LABAMA/FEF/UnB). Psicomotricista, Fisioterapeuta e Professor de Educação Física. Contato: profgutierrez@unb.br

** Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Motora Adaptada da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (GEPAMA-FEF/UnB). Contato: thaynara.fs2@gmail.com

*** Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Motora Adaptada da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (GEPAMA-FEF/UnB). Contato: karine.ribeiro@aluno.unb.br

**** Professor na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB), Vice-coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada (LABAMA/FEF/UnB). Psicomotricista. Contato: rezende@unb.br

Introdução

As aulas de educação física oferecem para crianças com deficiência oportunidades singulares para diversificação de suas experiências corporais e consequentemente, para o estímulo ao seu desenvolvimento. A aproximação afetiva e dialógica do(a) educador(a) com a criança cria o cenário adequado para proposição de jogos que contribuam para a formação de competências biopsicossociais que fortalecem sua autonomia e interação com outras crianças. Essas práticas educativas refletem como que as crianças, participando de brincadeiras, tornam-se sujeitos de sua experiência social, em um cenário no qual figuram como protagonistas, o que repercute na construção da sua identidade (Camargo, 2012; Ello et al., 2014).

Durante o período em que o isolamento social foi adotado como uma estratégia para evitar o contágio com o vírus da covid-19, o atendimento presencial da educação física nas escolas foi adequadamente suspenso. A diminuição das oportunidades para brincar ao ar livre e a impossibilidade de realizar atividades corporais em grupo geraram mudanças no cotidiano das crianças com impacto negativo para o seu desenvolvimento (Fabiani et al., 2021).

O isolamento social entrou em conflito com a proposta que destaca a importância da estimulação precoce como uma estratégia para minimizar possíveis prejuízos ao desenvolvimento de crianças que estão em situação de risco. A fim de compensar essa lacuna e, ao mesmo tempo, consciente do direito das crianças de acesso à educação, foram criadas diversas formas de atendimento remoto utilizando várias estratégias de ensino a distância, com destaque para a contribuição das plataformas digitais como: *WhatsApp*, *Telegram*, *Google Meet*, *Plurall*, *Zoom*, *Google Classroom* e *Youtube* (Marins; Braga, 2020; Lopes et al., 2020).

No âmbito do Estágio Supervisionado em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), investimos em uma proposta para garantir a oferta do ensino remoto na Educação Infantil para as crianças com deficiência pautada na articulação entre escola e família. Essa é uma diretriz central do Programa de Educação Precoce da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2022), que desde a sua criação, preconiza a participação da família, geralmente as mães, no atendimento educacional, no intuito de fornecer orientações para que exerçam uma tutoria na realização de atividades em casa, que ampliem as oportunidades de aprendizagem e a estimulação psicomotora da criança com deficiência. Trata-se de uma diretriz que deve ser estendida para a Educação Infantil como um todo e que, mesmo após o retorno do atendimento escolar presencial, deve continuar a ser realizada, pois contribui para a melhoria da qualidade de ensino.

O foco do atendimento remoto foi fornecer subsídios chaves para qualificar a Tutoria Materna na mobilização das crianças para realizar atividades corporais, tendo como base três princípios chaves: a) **lúdicode**: as atividades de ensino são realizadas na forma de jogo, o que abre caminho para a construção de uma relação dialógica em que a criança reconhece o outro como par (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018); b) **afetividade**: as crianças necessitam de suporte afetivo para enfrentar o desconhecido e aprender sobre si e suas potencialidades, principalmente quando recorremos à sensibilidade materna para responder aos sinais e às comunicações da criança; a importância dos vínculos afetivos na estruturação psíquica e social do ser humano vem sendo destacada há algum tempo por Winnicott (1965, 2001), Bowlby (1969, 2002), Ainsworth (1982); c) **autonomia**: as crianças devem dispor do menor grau de ajuda possível de forma a tornarem-se autossuficientes nas mais variadas atividades corporais, pois quando a criança parte do seu desejo, tendo a iniciativa, o outro lhe serve de "par" e abre-se espaço para uma relação empática que concede ao adulto o direito de assumir, aos poucos, a iniciativa dentro do jogo e, posteriormente, a proposição de novos jogos (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

Sob a orientação do professor de estágio supervisionado, estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física da UnB planejaram atividades lúdicas direcionadas para estimular o desenvolvimento infantil das crianças com deficiência. O planejamento teve início com uma avaliação diagnóstica da rotina das crianças, por meio de contato telefônico com as mães, a fim de assegurar que as atividades propostas fossem adequadas ao nível de desenvolvimento de cada uma, às condições materiais disponíveis em casa e, principalmente, à nova organização do tempo durante o isolamento social. Essa comunicação inicial foi realizada em dois momentos: o primeiro para um levantamento inicial da rotina doméstica e o segundo para obter esclarecimentos adicionais para as dúvidas após a tabulação da primeira conversa.

Em seguida, foram elaborados Cartões Explicativos com uma descrição simples de cada uma das 15 (quinze) atividades propostas; cada cartão continha as seguintes informações: nome, forma de jogar, material e local. Por meio de um aplicativo para realização de encontros remotos (*Teams*), foram agendadas reuniões individuais com as mães para apresentação das atividades a serem realizadas, familiarizando-as com os Cartões Explicativos. Cada mãe indicou o dia mais adequado para realização, ao longo da pesquisa, de uma reunião remota semanal para apresentação e esclarecimentos sobre a atividade a ser realizada naquela semana. As reuniões tiveram, em média, 50 minutos de duração. As mães aproveitaram as reuniões semanais para também retirar dúvidas sobre a elaboração do portfólio.

Elas não receberam orientações adicionais e tiveram liberdade para definir o momento mais adequado da rotina doméstica para a realização das atividades. As duas únicas diretrizes gerais foram: (1) reservar um tempo para brincar com a criança, porém, respeitando os limites de atenção e motivação da criança, sem a exigência de resultados; (2) relatar, de forma sincera, dificuldades com a tutoria e as reações emocionais da criança às atividades propostas.

O problema de pesquisa pretende compreender quais são os aspectos facilitadores e dificultadores que interferem na possibilidade de se realizar Atividades Educativas em Casa sob a Tutoria Materna (AEC-TM), que contribuam para estimular o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência.

Trata-se, portanto, de um estudo com objetivo de analisar criticamente, os aspectos facilitadores e dificultadores, da proposta educativa que propõe transformar o ambiente familiar em uma extensão da escola, por meio da orientação das mães para que realizem a tutoria de atividades lúdicas complementares, planejadas para serem realizadas de acordo com as condições existentes na casa das crianças.

O processo de ensino-aprendizagem envolve não só a escola e os professores, mas também os espaços e momentos que a família e a sociedade oferecem para vivência de novas experiências infantis. É de extrema importância que a escola leve em consideração e, na medida do possível, contribua para diversificação e qualificação de cenários educativos que ampliem as oportunidades para que as crianças desenvolvam competências que tenham um papel chave no sucesso de sua aprendizagem efetiva (Lopes et al., 2020).

Métodos

Pesquisa de caráter descritivo e exploratório que analisa a associação entre planejamento e atendimento em um programa de Atividades Educativas em Casa, elaborado por estudantes de educação física, como parte das atividades de estágio supervisionado, a fim de subsidiar a Tutoria Materna, por meio de Cartões Explicativos, para realizar atividades lúdicas (15 ao todo) que estimulem o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência.

O estudo foi realizado no momento intermediário da pandemia da covid-19, quando o acesso à vacina era limitado a poucos, mas a urgência de garantir o direito à educação das crianças se tornou consenso. As atividades educativas compreenderam um período de 15 semanas ininterruptas de duração.

Como se trata de um estudo sobre a mediação educativa, não vamos nos preocupar nesse momento em medir resultados em termos do desenvolvimento infantil, mas em analisar, por meio do portfólio com os relatórios feitos pelas mães-mediadoras, qual foi a eficácia do atendimento, dividido em dois grupos de atividades: realizadas e não realizadas.

Amostra

A amostra foi composta por diádes, formadas pela relação entre a mãe e a criança com deficiência; tivemos a adesão de três duplas. O tipo de deficiência não foi um critério de inclusão no estudo e não ocorreram desistências ao longo da pesquisa. A seleção das diádes foi realizada por meio de um convite feito pelo coordenador do projeto de extensão da Universidade de Brasília¹ que oferece aulas de natação para pessoas com deficiência e atende cerca de 30 nadadores. O convite foi enviado de duas maneiras: pelo grupo de *Whatsapp* utilizado para facilitar a comunicação com as famílias e pelo *e-mail* de contato fornecido no momento da inscrição. A proximidade com as famílias, em função da participação no projeto, favoreceu a aceitação e o contato com os participantes da pesquisa. Mesmo assim, a adesão foi pequena, limitando-se a três participantes. Não houve desistência e o envolvimento com a pesquisa foi destacado.

As diádes (mãe-criança) participantes são: Ana, 47 anos, divorciada, analista na área de TI, classe média alta, mãe da Bia, 9 anos de idade, Síndrome de Down, comprometimento motor, cognitivo, linguagem e psicosocial classificados com grau leve; Lis, 49 anos, casada, arte-educadora, licenciada em artes visuais, classe média alta, mãe do Téo, 10 anos de idade, paralisia cerebral, comprometimento motor, cognitivo, linguagem e psicosocial classificados como severos. Mel, 47 anos, atendente, licenciada em ciências biológicas, casada, classe média, mãe de Edu, 12 anos de idade, paralisia cerebral, comprometimento motor grau moderado e cognitivo, linguagem e psicosocial, leves (pseudônimos).

Todos os procedimentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), CAEE número 55989722.0.0000.5540, conforme número 5.311.564 do parecer de aprovação.

Instrumentos

O programa de Atividades Educativas em Casa compõe-se por 15 Cartões Explicativos, elaborados com uma descrição simples de cada atividade a ser realizada. As mães tiveram liberdade para realizar a atividade no horário mais conveniente da rotina familiar.

Os portfólios, elaborados pelas mães-mediadoras, continham relatos e registros feitos pelas mães mediadoras com informações de cada atividade que foi enviada e executada. A análise dos dados resultou na identificação de três categorias conceituais chaves para a reflexão crítica sobre o atendimento: (1) a quantidade de adaptação realizada pela mãe-mediadora nas atividades propostas nos “cartões explicativos” (escala: *pouca*, *pequenos* ou *nenhum* ajuste; *média*, *ajustes* em função de limitações

da criança, sem alterar o objetivo; *muita*, alterações na atividade e no objetivo para ajustar às características da criança); (2) o nível de adequação do *planejamento* elaborado pelas estudantes de educação física (escala: *adequado*, a atividade corresponde às habilidades da criança; *parcial*, a atividade requer habilidades que a criança não domina; *inadequado*, a atividade gera constrangimento, desconforto ou a criança permanece passiva); (3) o tipo de *participação* da criança na atividade (escala: *independente*, a atividade é realizada de forma autônoma; *pouco apoio*, é preciso fornecer uma fração de apoio, até metade do esforço; *muito apoio*, é preciso apoio significativo, acima da metade do esforço).

Convém destacar que, na prática, as categorias conceituais se revelam sobrepostas, por exemplo, o conceito de adequação do planejamento não é um atributo da atividade em si mesma, pois está relacionado com a capacidade de adaptação da mãe-mediadora, de forma que, quando uma determinada atividade tem a possibilidade de ser avaliada como tendo sido planejada de maneira inadequada, desconsiderando as características da criança, se a mãe-mediadora é capaz de realizar adaptações que permitam a realização da atividade, o que inicialmente era considerado inadequado, passa a ser classificado como tendo um nível de adequação parcial.

Resultados

O Quadro 1 descreve o grupo das atividades realizadas divididas nas três categorias conceituais (Adaptação, Planejamento e Participação), de acordo com níveis crescentes da escala, de maneira a permitir a identificação da diáde (mãe-criança) e da respectiva atividade, e, consequentemente, favorecer a realização de uma análise comparativa.

O Quadro 2 descreve os grupos das atividades não realizadas, divididos em quatro possíveis critérios dificultadores (Adaptação, Planejamento, Participação e Infraestrutura), definidos de acordo com a interpretação dos pesquisadores sobre as dificuldades relatadas pelas mães nos portfólios de relatos. Os dados indicam as atividades em ordem crescente de acordo com a quantidade de critérios considerados dificultadores, tendo uma escala de (*sim*, quando o critério é considerado como uma dificuldade; *não*, se não há como considerar o critério como uma dificuldade; e *talvez* se o critério tem a possibilidade de ser considerado uma dificuldade).

Discussão

Os relatos das mães, como também a análise dos pesquisadores, indicam que a proposta educativa de orientar as mães para que realizem a tutoria de atividades lúdicas complementares no ambiente familiar foi bem-sucedida,

pois, mesmo no caso das atividades não realizadas, as interações entre mãe e criança foram sempre relevantes para enriquecer o repertório de experiências corporais da criança e fortalecer o vínculo afetivo com a mãe,

Téo gosta muito de participar, de tudo! Percebemos como são momentos importantes para ele e para mim, porque além de preparar o ambiente para fazer a atividade nos divertimos executando-as (Lis).

A análise dos quadros 1 e 2 sugere uma associação direta entre a profissão das mães e a capacidade da Tutoria Materna para realizar adaptações que favoreçam a realização das atividades, pois as mães que atuam em atividades correlatas à mediação docente, foram, nestes momentos iniciais, mais efetivas na condução das atividades. Acreditamos, no entanto, que todas as mães tiveram a oportunidade para aprimorar suas habilidades tutoriais ao longo do processo, de maneira que é possível sugerir que existe uma tendência para que consigam, com as experiências acumuladas, apresentar resultados semelhantes, caso a proposta educativa seja realizada de forma sistemática e contínua.

Na atividade soprando a bolinha, cujo objetivo era trabalhar a respiração, adaptei para uma atividade sensorial: Téo sentiu o sopro no rosto e ouviu o som da bolinha quicando (Lis).

Notamos que a capacidade de adaptação da mãe, em alguns casos, pode gerar uma atividade completamente diferente da inicialmente planejada, com o uso de novos objetos e de materiais disponíveis em casa, como também, com novos objetivos, mas, fiel ao propósito central de garantir a participação da criança nas atividades sugeridas. Quando a mãe demonstra ter uma atitude positiva, que, a despeito das dificuldades circunstanciais, avalia o que pode ser feito e promove ajustes para que a criança realize as atividades propostas da maneira que for possível, fica evidente o comprometimento da mãe com o desenvolvimento e a realização pessoal do filho.

Li os cartões e, se necessário, realizava adaptações; como por exemplo: na atividade de pesca, que a vara de pescar foi substituída por uma escumadeira; na atividade do barquinho, que precisava de gelo, mas utilizamos barquinhos de papel, que estimularam o tato ao invés da respiração; na atividade com tinta, para ficar mais confortável, Téo utilizava uma esponja no lugar do pincel (Lis).

Dentre os aspectos facilitadores que contribuíram para a realização das atividades propostas para a Tutoria Materna, observamos que o tipo de deficiência ou o nível de comprometimento da criança não foram decisivos, pois a diáde Liz e Téo, na qual a criança apresentava comprometimentos classificados como mais severos,

Quadro 1 - Análise do nível de Adaptação, Adequação e Participação nas atividades realizadas pela diáde mãe-criança

Díade (mãe-criança)	Adaptação	Planejamento	Participação	Atividade (nome)
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Pesca com Tampinhas (2º)
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Texturas
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Atividade com Tinta
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Direcionando as bexigas
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Disputa das lagartinhas
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Independente	Assoprar Bolinha no Cone
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Carinhas com Bexigas
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Caixa Mágica
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Pintando com o Formato das mãos
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Polvo Carinhoso
Ana e Bia	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Pintura com Garfos
Ana e Bia	Pouca	Parcial	Independente	Pesca com Tampinhas (1º)
Lis e Téo	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Caixa Mágica
Lis e Téo	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Contando História para os Bichinhos
Lis e Téo	Pouca	Adequada	Muito apoio	Arte com a Caixa Mágica
Mel e Edu	Pouca	Adequada	Independente	Disputa das lagartinhas
Mel e Edu	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Pintura com Garfos
Mel e Edu	Pouca	Adequada	Pouco apoio	Pintando com o Formato das mãos
Ana e Bia	Média	Adequada	Pouco apoio	Contando História para os Bichinhos
Ana e Bia	Média	Adequada	Pouco apoio	Arte com a Caixa Mágica
Ana e Bia	Média	Parcial	Pouco apoio	Acerte a Bexiga
Lis e Téo	Média	Adequada	Pouco apoio	Texturas
Lis e Téo	Média	Parcial	Muito apoio	Polvo Carinhoso
Lis e Téo	Média	Inadequada	Muito apoio	Pintando com o Formato das mãos
Mel e Edu	Média	Adequada	Pouco apoio	Acerte a Bexiga*
Lis e Téo	Muita	Parcial	Muito apoio	Pintura com Garfos
Lis e Téo	Muita	Parcial	Muito apoio	Carinhas com Bexigas
Lis e Téo	Muita	Inadequada	Muito apoio	Pesca com Tampinhas (1º)
Lis e Téo	Muita	Inadequada	Muito apoio	Disputa das lagartinhas
Lis e Téo	Muita	Inadequada	Muito apoio	Assoprar Bolinha no Cone
Lis e Téo	Muita	Inadequada	Muito apoio	Pesca com Tampinhas (2º)
Lis e Téo	Muita	Inadequada	Muito apoio	Atividade com Tinta

Obs: no caso das atividades realizadas duas vezes, há uma indicação sobre a ordem, primeira ou segunda.

*O asterisco indica as atividades que foram realizadas com a participação de outras crianças.

Fonte: autores.

Quadro 2 - Análise dos possíveis dificultadores nas atividades não realizadas pela diáde mãe-criança (15 atividades)

Atividade (nome)	Díade (mãe-criança)	Planejamento	Adaptação	Participação	Infraestrutura
Acerte a Bexiga	Lis e Téo	Sim	Talvez	Sim	Sim
Direcionando as bexigas	Lis e Téo	Sim	Talvez	Sim	Sim
Assoprar Bolinha no Cone	Mel e Edu	Sim	Talvez	Não	Não
Caixa Mágica	Mel e Edu	Não	Não	Não	Não
Pesca com Tampinhas (1º)	Mel e Edu	Não	Não	Não	Não
Polvo Carinhoso	Mel e Edu	Não	Não	Não	Não
Pesca com Tampinhas (2º)	Mel e Edu	Não	Não	Não	Não
Carinhas com Bexigas	Mel e Edu	Não	Não	Não	Não
Contando História p/ os Bichinhos	Mel e Edu	Não	Não	Não	Talvez
Atividade com Tinta	Mel e Edu	Não	Não	Não	Talvez
Contando História p/ os Bichinhos	Mel e Edu	Não	Não	Não	Talvez
Direcionando as bexigas	Mel e Edu	Talvez	Talvez	Sim	Talvez
Arte com a Caixa Mágica	Mel e Edu	Talvez	Talvez	Não	Não
Texturas	Mel e Edu	Talvez	Sim	Não	Não

Fonte: autores.

foi capaz de realizar 13 das 15 atividades propostas, enquanto a diáde Mel e Edu, em que os comprometimentos são leves, realizou 4 de 15 atividades. Sendo assim, a Tutoria Materna demonstrou ser viável independentemente das limitações da criança. Além disso, é preciso considerar o significado afetivo das atividades para a criança, pois uma mesma atividade pode despertar reações diferentes das previstas de acordo com as experiências anteriores de cada criança.

Um aspecto chave a ser considerado na análise dos resultados é o fato de que o isolamento social alterou a rotina de vida das pessoas e ampliou a quantidade de tempo disponível para atividades em comum que ocorrem no ambiente doméstico, logo, não há como afirmar que, com a retomada das atividades presenciais, seja possível dar continuidade a essa proposta educacional. Isso também destaca a importância, para o desenvolvimento infantil, de se organizar a rotina familiar de maneira a dedicar um tempo de qualidade para a relação com a criança com deficiência.

Em relação aos aspectos que podem dificultar a realização da Tutoria Materna, uma análise implícita dos relatos das mães indica a necessidade de uma atenção especial para que a proposta educativa não se transforme, de maneira não intencional, em uma atividade que gere ansiedade nas mães ou que implique em algum tipo de desgaste ao relacionamento mãe-filho(a). A Tutoria Materna deve ser uma atividade espontânea das mães, motivada pelo interesse de reservar um tempo para brincar junto com a criança. Notamos a preocupação das

mães em cumprir o planejamento, por isso, ressaltamos a orientação inicial de que as atividades devem primar pelo aspecto lúdico, muito mais do que qualquer tipo de exigência em relação a possíveis resultados, logo, que devem ocorrer tão somente como uma consequência da proposta educativa como um todo.

As atividades se tornaram momentos muito divertidos e de quebra da rotina imposta pela pandemia (Lis).

Queremos destacar que a proposta de realizar Atividades Educativas em Casa por meio da Tutoria Materna em hipótese alguma deve ser entendida como substituta da mediação docente realizada na escola. É uma proposta de caráter complementar, que reconhece e valoriza as experiências realizadas fora da escola para a formação e o desenvolvimento infantil, sem, no entanto, deixar de destacar a primazia da mediação docente no contexto escolar. A escola oferece para a criança um currículo de experiências diversificadas e abrangentes; a mediação de educadores com formação didática e saberes docentes que favorecem a aprendizagem; a interação e socialização com outras crianças, da mesma idade, mas também, um pouco mais velhas ou mais novas (Distrito Federal, 2022), ou seja, ricas vivências formativas que não encontram similaridade com a casa ou outros espaços sociais.

Entendemos, portanto, que a ausência da escola ou do(a) professor(a) em função da necessidade do isolamento social, com certeza vai gerar impactos negativos para o desenvolvimento infantil. Porém, as experiências compensatórias ou alternativas criadas e incentivadas durante a

pandemia, apontaram para novas possibilidades de se fazer a educação e de contribuir para a aprendizagem das crianças, que não há como serem ignoradas.

Existem algumas questões adicionais, aprendidas com a realização da pesquisa que devem ser aprofundadas em estudos posteriores, tais como: o impacto da existência de uma infraestrutura física e material adequado para proporcionar às crianças um ambiente com mobiliário apropriado, condições adequadas de luminosidade e espaço, diversidade de materiais atrativos e utensílios com adaptações para as características motoras da criança. Notamos que é crucial que a criança tenha uma postura corporal adequada para a realização das atividades. Entendemos, portanto, que a ausência da escola ou do(a) professor(a), em função da necessidade do isolamento social, vai gerar impactos negativos para o desenvolvimento infantil.

No entanto, Laguna *et al.* (2021) diz que o acesso às tecnologias foi uma das maiores dificuldades relatada pelos pais em relação à adaptação dos alunos ao ensino remoto, pois fatores como renda econômica e acesso à internet influenciaram diretamente na realização das atividades escolares, assim como a falta de preparo dos pais para atuarem como mediadores, na qual, eles não conseguem acompanhar a dinâmica escolar e nem as tecnologias utilizadas atualmente.

Um conceito que nos parece particularmente relevante, e que deve ser explicitado com as mães, é o de avaliação assistiva¹ (Enumo, 2005), ou seja, quando o adulto recorre a estratégias que viabilizem a participação e o envolvimento ativo da criança nas atividades realizadas. É um processo gradativo no qual o adulto realiza, aos poucos, adaptações que, articuladas com o potencial da criança, contribuem para a capacidade de realizar a atividade. A avaliação assistiva associada com a disponibilidade docente para se engajar nos jogos e brincadeiras da criança são essenciais para proporcionar experiências significativas de aprendizagem para as crianças.

Em relação ao planejamento das atividades, algumas questões devem ser consideradas. Primeiro, em situações nas quais o nível de comprometimento motor inviabiliza a participação direta da criança, é importante mobilizar sua atenção por meio de estratégias que recorram a múltiplos canais (olhar, ouvir, sentir, falar), que possibilitem a participação indireta (mesmo que assistindo o que a mãe faz), pois tais experiências fornecem importantes estímulos psicoafetivos e cognitivos para a criança. Por exemplo, muitas atividades infantis ganham um sentido especial com a “narração da educadora”, que envolve a criança com uma fantasia que confere uma emoção e significado para as atividades corporais, além de destacar a participação empática da educadora em conjunto com a criança.

A atividade contando história para os bichinhos foi improvisada para contar uma história inventada com teatro de fantoches feitos com os elementos da caixa de textura (Lis).

Em segundo lugar, a mãe deve ser orientada a conceder destaque para “resultados” em função dos sentimentos que as atividades e a interação geram para a criança (e para ela mesma); não há uma expectativa em relação ao desenvolvimento de habilidades específicas, mas um foco a partir das competências da criança. O que está em jogo, portanto, é o “ser” e as competências psicoafetivas, que podem ser entendidas como mútuas, da mãe-educadora e da criança, em detrimento do sentido instrumental de “ter” habilidades.

Ele sempre é estimulado para realizar suas atividades dentro das suas possibilidades. Ações que fazem com que Téo se sinta muito valorizado, seguro e feliz com suas conquistas (Lis).

Terceiro, é importante que os Cartões Explicativos sejam mais detalhados e, se possível, com ilustrações, que orientem a mãe sobre as possibilidades de mediação e adaptação das atividades às competências e interesses da criança. As mães devem ser alertadas que, muitas vezes, é preciso aguardar que as habilidades se desenvolvam, a partir de uma experiência prática repetitiva, para que, em seguida, o objetivo seja alcançado. É preciso também avaliar se todas as atividades são adequadas e devem ser repetidas para todas as crianças, ou se é necessário construir uma proposta individualizada para cada caso.

Como tinha a parte física (ficar correndo atrás da bexiga com o prato) foi diferente pra ela o que despertou o interesse de imediato (Ana).

Quarto, toda atividade que oferece um material ou objeto para as crianças deve prever um tempo inicial livre para que ela explore e experimente de acordo com a sua curiosidade, em seguida, é possível que a educadora direcione a atividade para as intenções educativas planejadas. A proposição da atividade, no entanto, não deve entrar em conflito com a diretriz de não retirar a iniciativa da criança, que deve ser, sempre que possível, a protagonista, como também ter a oportunidade de ter a sua autoestima fortalecida por uma percepção subjetiva favorável sobre a sua eficácia para jogar.

Apesar dos desafios enfrentados e relatados pelas mães para que fosse possível a realização das atividades, foi notório o empenho e disposição das mães, no qual, puderam vivenciar juntamente com as crianças, experiências diferenciadas com quebra da rotina imposta pela pandemia e otimizando o repertório psicomotor.

Considerações finais

O objetivo do estudo foi analisar criticamente os aspectos facilitadores e dificultadores da proposta educativa realizada por meio de programa de Atividades Educativas em Casa, com a tutoria das mães-mediadoras. Dentre os facilitadores, destacamos:

1. O nível de formação profissional da mãe e a disponibilidade de um tempo de qualidade, que possibilitaram adaptações da atividade às características da criança.
2. A participação de outras crianças, irmãos ou amigos, que conferiu dinamismo e reforçou o sentido lúdico da atividade.

Dentre os dificultadores da tutoria materna, que redundaram na não realização ou na realização parcial das atividades propostas, destacamos:

1. O estresse materno ao assumirem a responsabilidade de atuarem na tutoria do(a) próprio(a) filho(a), o que sobrecarregou as mães e pode afetar o relacionamento delas com o(a) filho(a).
2. A ausência da(o) professora(r), que pode contribuir com sua experiência didática para criar e adaptar as atividades lúdicas, de modo a envolver a criança ativamente em uma aprendizagem significativa.

Os resultados foram influenciados: (a) pelo contato anterior das mães com os pesquisadores, (b) pelo fato da disposição em participar do estudo indicar a dedicação

das mães para contribuir na educação dos filhos, (c) pelos dados terem sido obtidos a partir do relatório das mães, e não de uma observação direta das atividades, (d) pelo tamanho reduzido da amostra; (e) por não contemplar famílias de todos os extratos socioeconômicos. Esses aspectos sugerem que as considerações finais são adequadas para compreender a amostra estudada.

A principal dificuldade foi a realização de um planejamento com atividades adequadas às características das crianças e em uma linguagem apropriada para a compreensão das mães, o que deve ser alvo de discussão nos próximos estudos.

O estudo infere que a proposta de orientar a família para realização de atividades educacionais em casa é viável, e amplia as oportunidades de aprendizagem oferecidas para as crianças. É preciso, no entanto, investir esforços na análise das estratégias de orientação que podem ser mais efetivas na formação de competências chaves para a qualidade dessa tutoria, o que deve ser feito de forma individualizada. A aproximação entre a escola e a família na educação das crianças é uma diretriz política que já está consignada na legislação educacional, mas não tem recebido a devida atenção.

O conceito de barreiras e facilitadores deve ser entendido como parte de um contexto específico, assim como, dos atores sociais envolvidos na situação, o que indica a diversidade de fatores que podem interferir na efetivação dessa proposta, alguns mais simples de serem superados e outros de maior complexidade. Temos, portanto, que garantir a superação das barreiras simples, difundir as práticas bem-sucedidas, e contribuir para análise das possibilidades para o enfrentamento das complexas. ■

Notas

¹ O projeto de extensão, denominado Grupo de Estudo da Natação Especial (GENES), é gratuito, ministrado nas piscinas do Centro Olímpico da UnB, e se propõe a viabilizar o acesso ao aprendizado da natação para pessoas com deficiência, como também a criar uma oportunidade para o envolvimento de estudantes de Educação Física com a prática docente dedicada ao atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Referências

- AINSWORTH, Mary. Attachment: retrospect and prospect. In: C. M. Parkes; J. S. Hinde (Eds.). **The place of attachment in human behavior**. Nova York: Basic Books, 1982.
- BOWLBY, John. **Apego**: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- CAMARGO, Eder Magnus Monique. A contribuição da Educação Física para o desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo e psicossocial junto à educação infantil. **Revista Digital**. Buenos Aires, 2012, n. 172.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação especializada desde os primeiros meses de vida**: Programa Educação Precoce promove desenvolvimento infantil com ludicidade, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especializada-desde-os-primeiros-meses-de-vida/>

ELLO, André Silva; SANTOS, Wagner; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, 2014, v. 36, n. 2, p. 467-484.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2005, v. 11, n. 3, p. 335-354.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SILVA, Luis Felipe Nogueira; JÚNIOR, Alberto Lobato Goes; JÚNIOR, João Bosco Gomes Lima; SCAGLIA, Alcides José. Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. **Educación Física y Ciencia**, 2021, v. 23, n. 4, e197.

FERNANDES, Jorge Manuel Gomes Azevedo; GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para intervenção. **Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2018, v. 26, n. 3, p. 702-709.

LAGUNA, Talita Freitas Santos; HERMANNS, Tanandra; SILVA, Ana Claudia Pinto da; RODRIGUES, Liana Nolibus; ABAID, Josiane. Lieberknecht Whatier. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, 2021 (Supl. 2): p. 403-412.

LOPES, Maria Rúbia Soares Moura; OLIVEIRA, Nathália Martins Honorato; ARAUJO, Rayane Pereira; PAIVA, Raysa Adrielle Costa; SOUZA, Luciane Silva. A Importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Científica da FacUnicamps**, 2021, p. 1-16.

MARINS, Luana Yngridi Ferreira; BRAGA, Dan Vitor Vieira. Ensino remoto em tempos de isolamento social: visão dos pais docente. Sociedade 5.0: Educação, ciência tecnologia e amor. Recife. **VII COINTER PDVL**, [s. l.], 2020.

WINNICOTT, Donald. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Formação Continuada e transposição pedagógica: mosaico de práticas e vivências em Educação para as relações étnico-raciais

Continuing Education and Pedagogical Transposition: a mosaic of practices and experiences in Education for Ethnic-Racial Relations

 Renata Nogueira da Silva *
Thais Nogueira Brayner **
Maria Clara Rodrigues Xavier ***
Potyra Terena ****
Vanessa Rocha *****
Clarissa Nogueira Borges *****

Recebido em: 28 out. 2024
Aprovado em: 14 dez. 2024

Resumo: O objetivo deste artigo é explorar as potencialidades da formação continuada na área de educação para as relações étnico-raciais e suas transposições pedagógicas, a partir das escrevivências de uma professora formadora e cinco cursistas (Evaristo, 2020). Neste trabalho, as próprias cursistas apresentam, com suas próprias palavras, como as temáticas abordadas nos cursos impactaram suas vidas pessoal e profissional. O texto foi escrito de forma coletiva e colaborativa, permitindo, entre outras coisas, destacar a importância da formação como um espaço dialógico, pautado na troca de experiências e na reflexividade entre teoria e prática. Além disso, foi possível apontar o potencial transformador da educação continuada e diversidade de experiências que ela possibilita. A partir dos relatos produzidos individualmente por cada participante, buscamos construir um mosaico complexo de relatos sobre as implicações dessa formação em suas práticas pedagógicas e identidades profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Relações étnico-raciais. Escrita coletiva. Uni-EAPE.

Abstract: The objective of this article is to explore the potential of continued training in education for ethnic-racial relations and its pedagogical transpositions, based on the writings of a teacher trainer and five course participants (Evaristo, 2020). In this paper, the participants themselves present, with their own words, how the thematic addressed in the courses they took have impacted their personal and professional lives. This text has been written in a collective and collaborative way, allowing, among other things, highlight the importance of continuing education as a dialogical space, based on the experience exchange and reflexivity between theory and practice. Moreover, it was possible to point out the transforming potential continuing education has and the diversity of experience it promotes. Through the reports individually produced by each participant, we intend to construct a complex mosaic of narratives on the implications of this continuing education on their pedagogical practices and professional identities.

Keywords: Collective writing. Continuing education. Ethnic-racial relations. Uni-EAPE.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, professora colaboradora do Departamento de Antropologia da UnB, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Globalização e Economias (LEEG- UnB) e professora formadora da EAPE na área de Relações étnico-raciais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa GET/GOET/ EAPE. Contato: renatadeiansanogueira@gmail.com

** Professora de Sociologia da SEEDF, Especialista em Sociologia Política (IUPERJ), mestra e doutoranda em Antropologia Social (UnB), além de pesquisadora na área de Educação, Antropologia e questão indígena. Contato: thais.sociologia@gmail.com

*** Professora da SEEDF, militante do movimento social e grupos negros, pesquisadora sobre a história e cultura afro-brasileira, além de integrante dos Coletivos "Aya - mães e filhos da Ceilândia" e "Lélia González, presente!". Contato: mariaclara.rx@gmail.com

**** Professora do Ensino Especial na SEEDF, militante do Movimento Indígena e escritora (seu nome civil é Eliane Alves Lima). Contato: potyrateenna@gmail.com

***** Professora de Português da SEEDF, Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira (UCB). Contato: scrapnessinha@gmail.com

***** Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia, atua no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação da SEEDF. Contato: bnclarissa@gmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é explorar as potencialidades da formação continuada na área de educação para as relações étnico-raciais e suas transposições pedagógicas, a partir das escrevivências (Evaristo, 2020) de uma professora formadora e cinco cursistas. É uma tentativa de apresentar um pouco daquilo que vem sendo produzido nos cursos de formação da Uni-EAPE na área de relações étnico-raciais, destacando como essas práticas se materializam em diferentes contextos escolares.

A construção de uma sociedade mais justa e equânime exige, entre outras coisas, uma educação que promova a justiça social e o combate ao racismo, bem como a todas as formas de opressão e violência. A formação continuada desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite aos/as educadores/as refletir sobre suas práticas pedagógicas. Quando concebida como um espaço de diálogo e troca de experiências, a formação continuada estabelece-se como um ambiente de reflexão e construção efetiva de conhecimentos compartilhados. A formação docente é, nesse sentido, um processo dinâmico e não linear, marcado por constantes idas e vindas. Trata-se de um movimento contínuo de aprendizado e desenvolvimento. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para a melhoria da qualidade do ensino. Ele defende que a formação de professores/as deve incluir espaços e tempos dedicados ao autoconhecimento e à autorreflexão. Ainda, para o autor, é essencial que os/as professores/as partam de suas histórias pessoais e experiências de vida para construir sua identidade profissional, promovendo uma prática pedagógica mais significativa e ancorada na realidade.

Além disso, Tardif (2002) destaca que a formação continuada permite aos/as educadores/as atualizar seus conhecimentos e habilidades, adaptando-se às mudanças e inovações no campo educacional. Para ele, "os saberes experenciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (Tardif, 2002, p. 53). Dessa forma, a formação continuada não apenas enriquece a prática pedagógica individual, mas também contribui para a construção de uma comunidade educativa mais colaborativa e sensível às dinâmicas sociais e culturais.

No Distrito Federal, a Secretaria de Educação conta com uma escola dedicada à formação continuada dos profissionais da educação. Desde a década de 1990, essa instituição tem oferecido cursos sobre diversos temas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação da rede pública. Fundada inicialmente como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), em 1988, por meio da Resolução nº

2.416, a instituição passou por diversas transformações ao longo dos anos. Apesar de seu fechamento, no final de 1993, e reabertura provisória em 1995, a então Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) foi oficialmente criada em 1997, pela Lei nº 1.619. Em 2019, ela foi transformada em Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. No entanto, neste ano de 2024, perdeu o *status* de subsecretaria e passou a integrar a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), tornando-se a Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/DF (Uni-EAPE).

No que diz respeito à formação continuada para educação para as relações étnico-raciais, nos últimos cinco anos, foram ofertados pela Uni-EAPE cerca de 10 cursos de formação cuja carga horária varia entre 30 e 90 horas, os quais atingiram diretamente cerca de 500 profissionais da educação pública do Distrito Federal. Isso sem contar as ações do EVAE¹ (EAPE Vai à Escola) que alcançaram nos últimos anos mais de 3.000 mil professores. O Quadro 1 mostra os dados dos principais cursos ofertados nos últimos cinco anos pela Uni-EAPE.

Outras ações foram oferecidas entre 2019-2014, mas, para fins deste artigo, focamos naquelas com carga horária a partir de 30 horas. Embora esses números sejam expressivos, eles não dão conta da complexidade das relações criadas nesse período, nem das transformações experienciadas por tantas pessoas. Neste artigo, buscamos partir das experiências de algumas cursistas para compor um texto escrito por muitas mãos – como um experimento de formação, pesquisa e escrita.

Optamos por uma análise qualitativa, aprofundando as percepções das cursistas sobre a formação continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais, bem como as afetações sofridas nas interações entre pares durante os cursos. Esse texto foi escrito por mim, professora formadora Renata Nogueira da Silva em parceria com as cursistas: Maria Clara Xavier, Potyra Terena, Thais Nogueira Brayner, Vanessa Rocha e Clarissa Nogueira Borges.² Ao longo dos últimos cinco anos, cada uma delas participou de pelo menos três iniciativas formativas, não só aprofundando seus conhecimentos sobre relações étnico-raciais, como também colaborando decisivamente na formação de outras cursistas e na transformação das realidades educativas nas quais estão inseridas. Somos seis mulheres (três mulheres negras, duas mulheres brancas e uma indígena) refletindo sobre formação continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais. Ao trazerem suas vivências e saberes para o texto, as autoras não apenas compartilham suas reflexões, mas também desafiam as narrativas hegemônicas sobre educação e raça. O processo de escrita coletiva exigiu não apenas a mobilização de conhecimentos prévios, mas também a negociação de diferentes vozes e perspectivas, o que contribuiu para a construção de um texto complexo, com diversidade de vozes.

Quadro 1- Principais cursos ofertados pela Uni-EAPE nos últimos cinco anos

Nome do percurso	Dados gerais	Número de inscritos	Outras informações
Repensando as relações étnico-raciais na escola (2º semestre 2019)	Carga horária: 80 horas Número de turmas abertas: 6	76	Locais das turmas: EAPE, Gama e Santa Maria
Mestras e mestres griôs na formação de professores/as: saberes tradicionais e escolares (2º semestre 2019)	Carga horária: 30 horas Número de turmas: 2	33	Síncrono
Aprender sem parar diversidades Edição ano 2020 Edição ano 2021	Carga Horária: 120 horas – curso anual Número de turmas abertas: 6		Período da pandemia. A temática educação para as relações étnico-raciais foram abordadas dentro de um curso que trabalhou os eixos transversais.
Valores civilizatórios afro-brasileiros (2º/2020)	Carga horária: 30 horas Número de turmas: 2	19	Síncrono
Letramento em Educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica (1º/2022)	Turmas abertas: 2	40	EAPE e Santa Maria
Educação antirracista e valores civilizatórios afro-brasileiros (1º/2022)	Turmas abertas: 2	39	Síncrono
Letramento em Educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica (2º/ 2022)	Turmas abertas: 3	54	EAPE e Santa Maria
20 anos da Lei nº 10.639/2003: História das Áfricas e a formação do mundo transatlântico (1º /2023)	Turmas abertas: 4	113	EAPE e Santa Maria
Conhecimentos afro, indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens (2º/2023)	Turmas abertas: 3	61	EAPE e Santa Maria
Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiros e suas potencialidades educativas (1º/2024)	Turmas abertas: 4	115	EAPE e Gama
Filosofias africanas e a pedagogia da encruzilhada: fundamentos de uma educação antirracista (2ª/2024)	Turmas abertas: 4	107	EAPE e Gama

Fonte: Tabela elaborada pela formadora com base nos dados contidos na plataforma Moodle.

No decorrer desse artigo, cada uma das cursistas apresentará de que modo as temáticas discutidas nos cursos têm afetado suas vidas em diferentes instâncias. É um exercício de escrita coletiva, uma vez que cada cursista escreveu seu próprio relato; não é um texto produzido por meio de entrevistas com elas, mas um texto elaborado coletivamente por nós, formadora e cursistas. Dessa forma, conseguimos abordar diferentes dimensões da formação, bem como um campo de possibilidades de ressignificação das práticas educativas. A partir de suas vivências e experiências, cada participante produziu um relato singular, contribuindo para a construção de um mosaico rico e complexo sobre as implicações dessa formação em suas práticas pedagógicas, identidades profissionais e experiências pessoais.

A formação continuada, a pesquisa e a publicação constituem um tripé epistemológico fundamental que impulsiona a qualidade dos processos educativos. A formação continuada, ao oferecer aos/as educadores/as um campo de possibilidades para atualizar e aprofundar seus conhecimentos, também lhes permite incorporar novas metodologias e perspectivas em suas práticas pedagógicas. A pesquisa, por sua vez, permite a sistematização e a validação desses conhecimentos, contribuindo para a construção de um corpo teórico sólido e consistente. Por fim, a publicação é o meio pelo qual esses conhecimentos são compartilhados e validados pela comunidade científica, como aponta Bourdieu (1984). Essa sinergia entre formação, pesquisa e publicação resulta em um ciclo virtuoso que beneficia tanto os/as professores/as formadores/as quanto os/as cursistas, promovendo uma educação significativa e transformadora.

Metodologia

Cada cursista focou numa temática trabalhada no decorrer dos cursos que fizeram a partir de suas experiências, lugares de pertencimento e interesses de pesquisa. Abrimos os relatos com a cursista Maria Clara, que faz uma discussão sobre educação antirracista e afrocentrada no campo da Educação Infantil na CRE de Planaltina. Em seguida, a cursista Vanessa, a partir de suas experiências como professora e coordenadora na CRE de Sobradinho, nos apresenta um relato sobre pedagogia insurgente e mudanças de pensamento e cosmovisões criativas. A cursista Potyra, professora do Ensino Especial da CRE Ceilândia, analisa uma saída de campo, realizada no primeiro semestre de 2024, a partir do seu duplo pertencimento como mulher indígena e professora. Já a cursista Thaís, professora de sociologia e doutoranda, da CRE Ceilândia, apresenta um pouco da interação entre os cursos feitos e sua pesquisa sobre

história e cultura das populações originárias no Brasil com professores/as da rede. Por fim, a cursista Clarissa, psicóloga do Atendimento Educacional Especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, da CRE de Samambaia, nos mostra de que modo as discussões dos cursos têm permitido reconfigurar sua prática como psicóloga educacional. Além disso, a cursista faz um mapeamento dos materiais que foram lidos nos cursos.

O processo de escrita coletiva exigiu a mobilização de conhecimentos prévios, a revisão de materiais e a negociação de diferentes perspectivas. Nesse processo colaborativo, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos, trocar experiências e desenvolver habilidades de escrita e comunicação. Escrever esse texto com tantas mãos foi um exercício e uma realização para todas nós. Foi preciso acessar memórias, anotações, ajustar dinâmicas de tempo, estilo de escrita etc.

Partindo do princípio de que a formação continuada é também pesquisa, prática e reflexão, adotamos o conceito de escrevivência, conforme proposto por Conceição Evaristo (2020). A escrevivência valoriza a escrita baseada nas vivências e experiências pessoais, permitindo que as narrativas individuais se entrelacem com a história coletiva. Esse enfoque metodológico possibilita a criação de um espaço onde múltiplas vozes e perspectivas se encontram, enriquecendo o texto com uma diversidade de experiências e saberes. A escrita colaborativa e polifônica permite que diferentes autores contribuam com suas próprias histórias e reflexões, criando um mosaico de narrativas que reflete a complexidade das experiências humanas. Essa abordagem não apenas valoriza as vozes individuais, mas também promove um diálogo contínuo entre os participantes. Além disso, utilizamos a etnografia como metodologia, seguindo os princípios de Clifford Geertz (2006). A etnografia nos permite compreender e descrever as práticas culturais e educativas na relação com o ponto de vista dos participantes e envolve, também, a observação participante e a imersão no ambiente estudado, possibilitando a produção de relatos detalhados sobre as interações e significados atribuídos pelos sujeitos em seu contexto cotidiano.

Ao combinar escrevivência e etnografia, buscamos criar um espaço de reflexão crítica e transformação, onde as experiências pessoais e coletivas se entrelaçam para construir múltiplas narrativas. Para aprofundar a compreensão sobre os efeitos da formação continuada na prática docente, apresentamos a seguir os relatos das cursistas. Elas por elas mesmas, compartilham suas vivências e reflexões, apresentando uma visão das transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas.

A África está nas crianças: educação antirracista e afrocentrada aplicada ao contexto da Educação Infantil no Distrito Federal

Maria Clara

Gente, só é feliz

Quem realmente sabe que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente

Ligue a pele preta a um riso contente.
Emicida, 2015

Começo meu relato trazendo alguns versos de Emicida (2015), presentes na música *Mufete*, na qual ele cita vários bairros periféricos de Luanda, os chamados musseques. Segundo Lopes (2015), ao trazer referências africanas em sua letra e a exaltação à cultura da qual descendemos, o cantor valoriza nossa ancestralidade advinda também de reis e rainhas. A construção desse título veio a partir das reflexões pessoais e profissionais construídas ao longo das três formações continuadas em temáticas étnico-raciais, com a professora Renata.

Como mulher negra, professora da rede pública – a qual pertenci também enquanto estudante desde a Educação Infantil, como chamamos atualmente a antiga “pré-escola” – sempre me inquietou não me ver nos espaços, não me sentir totalmente inserida. Por motivos pessoais, busquei a primeira formação para me encontrar dentro da Secretaria de Educação, me enxergar nos conteúdos e buscar como fazer com que as crianças com as quais trabalho também pudessem se ver no currículo, nas temáticas e nas histórias contadas no ambiente escolar e além da sala de aula.

A formação continuada me possibilitou sistematizar as ideias que eu já desenvolvia com minhas turmas, ampliou meu repertório e referencial teórico. Como professora atuando na Educação Infantil, me inquietava não trazer conceitos filosóficos afrocentrados (Asante, 2010), os quais estava pesquisando antes de iniciar o primeiro percurso formativo, *Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica*. Minhas inquietações foram tomando forma e se materializaram no projeto nomeado *A África está nas crianças: afro-histórias e saberes indígenas*, que trabalha amparado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008³ e dialoga, em todos os aspectos, com o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica, na qual as crianças estão numa fase importante de seu desenvolvimento. Contudo, é possível observar como professora, pelas escolas em que atuei, a não-execução da legislação e a “folclorização” da temática étnico-racial, reduzindo-a à apenas uma “celebração” no mês de novembro, com atividades e ações com poucas

reflexões para a comunidade escolar e pouco impacto para as crianças; sobretudo para as crianças negras. Na Educação Infantil, tampouco a Lei nº 10.639/03 é aplicada, ainda que como um suporte para trabalhar as questões ligadas à formação familiar, identidade, características físicas e étnico-raciais, ou mesmo dentro de um contexto de diversidade cultural. As epistemologias afrocentradas apresentam valores que promovem a formação plena da criança ao proporem reflexões importantes enquanto constituintes de sua subjetividade, como aspectos ligados à sua comunidade, espiritualidade, intelectualidade, bem como o contexto no qual essa criança está inserida como uma pessoa plena de direitos.

Buscando trazer aspectos que colocassem a criança como protagonista, fazedora de cultura e totalmente capaz de expressar suas ideias e pensamentos, o projeto surgiu de maneira mais elaborada a partir de uma proposta da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) no meu segundo percurso formativo, intitulado *20 anos da Lei 10.639: História da África e a formação do mundo transatlântico*. Para esse trabalho final, assistimos a filmes nigerianos durante a formação e precisávamos aplicar com nossa turma, de alguma maneira, o que ali assistimos. Imaginem como minha cabeça ficou ao buscar fazer essa transposição didática! Fiz o que nós professoras fazemos de melhor, ainda mais quem é professora de crianças: fui contar histórias! E assim contei a história da Rainha Amina para as crianças do primeiro período da Educação Infantil, fazendo um paralelo com as histórias de suas mães, que elas mesmas contaram. Afinal, quem é a criança cuja mãe não é uma rainha!?

Mais uma vez, por meio da proposta da formação continuada, pude dialogar com as famílias e construímos juntas, em comunidade, a atividade “Minha mãe é uma Rainha”, que compôs também a Plenarinha⁴ daquele ano.

Trazer referências de realezas africanas, como a rainha guerreira Amina, foi e tem sido uma importante ferramenta de educação antirracista e afrocentrada nos conceitos de valorização de mulheres e meninas dentro das nossas escolas públicas desde a Educação Infantil. Amina foi uma importante rainha nigeriana, muito diferente das rainhas e princesas europeias que têm constituído o imaginário das crianças no Brasil. Poder falar e mostrar rainhas negras é estimular o afrofuturo⁵ nas escolas: dialogando com o passado que nos forma, o presente que somos e o futuro que queremos. É poder mostrar às crianças, sobretudo negras, que suas mães e avós são rainhas com características muito semelhantes às rainhas africanas, que o povo negro descende da realeza, destruindo os estereótipos de escravização impostos pelo modelo eurocêntrico colonial que até hoje têm tanto efeito sobre as pessoas, principalmente sobre a população negra.

Figura 1 - Painel da atividade “Minha mãe é uma Rainha!” exposto na Plenarinha Regional de Planaltina – 2023



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clara Xavier (2023).

A heroína Amina desafia as normas sociais e luta por justiça social. Na educação, o afrofuturismo pode ser uma ferramenta poderosa para inspirar estudantes negros, promovendo a valorização de suas identidades e histórias. Ao incorporar elementos afrofuturistas no currículo, podemos fomentar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes são encorajados a imaginar e construir futuros nos quais suas culturas e experiências são reconhecidas cotidianamente e não somente em datas como o 20 de novembro.

Desde que comecei a participar dessas formações, toda a minha prática tem sido construída a partir de uma perspectiva antirracista e afrocentrada, incluindo os saberes indígenas, com os quais, a partir das histórias literárias africanas, afro-brasileiras e afro-diaspórica apresento às crianças a história, cultura e filosofia advinda dos povos africanos, de escritoras negras e escritores negros. O projeto também trabalha com os

valores civilizatórios afro-brasileiros como ferramenta de prática curricular, unindo a culinária afetiva e cultural. Esse fazer político-pedagógico está presente no projeto “Quitanda de sabores”, no qual as crianças desenvolvem receitas que remetem à sua família e à cultura afrodiáspórica e indígena.

Colocar em prática a Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, é urgente nas escolas públicas do Distrito Federal. Só assim poderemos criar imaginários positivos para as nossas crianças, estimular a convivência em comunidade, a cultura de paz, respeitando os corpos, as histórias, a religiosidade, as diferentes configurações de família e as distintas realidades que compõem a nossa rede de ensino. Atividades como as mencionadas acima, estão em consonância também com os eixos transversais do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. Bem como os valores civilizatórios, educativos dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Por uma pedagogia insurgente: mudanças de pensamento e cosmovisões criativas

Vanessa

No decorrer da minha formação como profissional da Educação Básica, procurei estar atualizada das temáticas referentes à educação, buscando realizar percursos formativos na EAPE. Realizei diversos percursos ao longo dos 26 anos de carreira na SEEDF, mas tive um período de afastamento dessa “casa do saber” por diversos fatores: a desilusão com o contexto histórico e social, a falta de uma perspectiva de mudança positiva na educação, a desvalorização dos profissionais dessa área.

No entanto, em 2022, por forças do destino, a obrigatoriedade em realizar um percurso para o Ensino Médio (Projeto de Vida), retornei à EAPE e a faísca da mudança se reacendeu em mim. No segundo semestre desse mesmo ano, realizei meu primeiro percurso formativo na área de Educação para as Relações Étnico-raciais, o *Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica*, que me fez encontrar caminhos rumo à mudança os quais estivessem ao alcance das minhas mãos e que fossem possíveis de se pôr em prática no contexto da sala de aula.

No primeiro momento, o movimento de desistir desse percurso foi iminente, visto que ele provocou a inquietude de não me reconhecer no mundo e de não saber como estar nesse mundo devido ao apagamento histórico intencional de nossa ancestralidade e origem, também pelas reflexões profundas subsidiadas pelos textos durante o percurso. Os textos, com suas

vozes polifônicas proporcionam um novo olhar sobre o mundo e para o mundo; me convidaram a permanecer no curso, já que a mudança era algo que eu buscava. Essas vozes vinham de Grada Kilomba (2019), Kamuu Dan Wapichana (2017), Djamila Ribeiro (2019), Ailton Krenak (2020),⁶ entre outras. Conforme as leituras foram sendo realizadas, os debates ocorreram e a familiarização com a temática da Educação Antirracista foi tomando forma e cor. Foi inevitável: a vontade de prosseguir nesse percurso ecoou dentro de mim.

No entanto, não consegui produzir algo que pudesse se realizar em sala de aula, visto que a escola na qual atuava como professora não estava aberta a uma prática pedagógica tão insurgente, já que esta propõe conhecimentos vistos com uma perspectiva filosófica distinta da praticada naquele contexto escolar. Porém, ao final desse percurso, consegui produzir uma autobiografia, texto onde dialogo com as vozes polifônicas apresentadas no decorrer da formação, inclusive com a voz da própria formadora Renata. Nesse texto, me identifico como mulher preta, professora e periférica, me situo no mundo como alguém que pode promover reflexões e mudanças, pois podemos ser mudança no nosso pequeno mundo, na nossa comunidade. Situei-me como mulher preta que escreve, assim como Conceição Evaristo com as suas escrevências;⁷ por meio e através dela, aprendi a deixar a “marca”, que é possível escrever sua própria história onde o apagamento da memória pessoal e coletiva foi silenciado.

Após a escrita dessa autobiografia, me senti pronta a dar mais um passo para a transformação: mudei de escola e segui o convite íntimo de continuar realizando percursos nesse caminho das relações étnico-raciais, pois a busca por práticas pedagógicas com outras cosmovisões e filosofias advindas de África e dos povos originários seriam importantes para ressignificar o meu estar em sala de aula. Para responder a esse convite íntimo, prosseguir nos percursos formativos era imprescindível.

A continuidade nos percursos *20 anos da Lei 10.630: História das Áfricas e a formação do mundo transatlântico e Conhecimentos afro e indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens* em 2023, com a mesma formadora, possibilitou o aprofundamento nos conhecimentos afro-diaspóricos e ameríndios. Neles, as filosofias do bem viver e do aprender coletivo proporcionaram uma dialética com as leituras e estudos realizados no contexto dos percursos com as práticas pedagógicas, em que pude aplicar tais conhecimentos, propiciando pequenas insurgências em sala de aula.

Mudei a dinâmica da disposição dos/as estudantes em sala e a circularidade passou a fazer parte da rotina,

não somente como mudança física, mas também como prática. Os conhecimentos são compartilhados, há troca de saberes e experiências de vida. Aliado a esse processo da circularidade, abriu-se o espaço para processos criativos nas aulas tanto na oralidade quanto na escrita de textos. Esses são partilhados por eles/as e por intelectualidades vindas das cosmovisões apresentadas nos percursos realizados na Uni-EAPE, com as devidas adaptações à realidade dos/as estudantes.

Como professora de Português do Ensino Médio, inclui as Literaturas Africanas e Ameríndias nas vozes negras de Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Ailton Krenak e Daniel Munduruku na intencionalidade de apresentar textos que possibilissem a leitura de narrativas fora da eurocentralidade tão presente no nosso fazer pedagógico. Na busca de prática contracolonial, como diz Nego Bispo (2020), essas literaturas outras questionam a centralidade de conhecimentos que partem do colonizador.

Essa ideia de mudança partiu das dinâmicas e produção de materiais realizadas pela professora formadora e durante a realização do curso, ali se dando a criatividade necessária para a utilização em sala de aula. Utilizei-as, adaptando-as à minha realidade escolar. Atividades como “Objeto ancestral” ou “Objeto afetivo”, em que os/as estudantes deveriam trazer um objeto afetivo pequeno que pudesse ser compartilhado entre eles/as e a partir dessa partilha escrever a sua história e perceber a necessidade de conhecer os apagamentos tanto pessoais quanto das histórias da nossa coletividade brasileira foram importantes nesse processo de fazer diferente. Atividades como essas, desenvolvidas durante a formação e posteriormente transpostas para a realidade do ensino médio foram fundamentais para perceber os efeitos dos cursos na minha prática educativa. Quando os adolescentes, a partir de um objeto afetivo, narravam suas biografias, passando pelas dores do racismo, por exemplo, foi possível não só dialogar, mas também pensar junto com eles alternativas, foi possível sonhar outros mundos. Desde então, adapto aquilo que vivo na formação continuada para o meu contexto e isso tem permitido conhecer um pouco das realidades dos estudantes, bem como introduzir outras perspectivas de mundo em seus universos. Assim, a formação tem efeito cascata, aquilo que eu aprendo compartilho em sala e dessa forma a discussão ultrapassa também os muros da escola. A criatividade é parte integrante dos processos de mudanças apresentados durante essas formações. Para que as mudanças aconteçam, é preciso estar disposto a sair do que é postulado convencionalmente, já que eles não atendem às urgências e mudanças na sociedade brasileira

A visita ao Setor Noroeste na aldeia dos Guajajaras

Potyra

Desde 2019, venho participando de cursos sobre as relações étnico-raciais ofertados pela Uni-EAPE. Esses cursos trouxeram uma abordagem crítica sobre como o racismo estrutural impacta diversas áreas da sociedade, especialmente nas comunidades indígenas. A troca de experiências e as reflexões promovidas ajudaram a ampliar meu entendimento sobre a necessidade de criar espaços inclusivos e respeitosos nas escolas, em que todos/as possam se sentir valorizados/as e respeitados/as.

Uma das experiências mais marcantes foi a visita à aldeia *Teko Haw Guajajara*, no Setor Noroeste, no primeiro semestre de 2024, por meio da qual eu me senti totalmente incluída e envolvida por ser uma professora indígena moradora de Brasília. Esse momento demonstrou como atividades práticas e trocas de experiências podem ser extremamente educativas e enriquecedoras. Essa vivência proporcionou um contato direto com a cultura Guajajara, permitindo-nos uma compreensão mais profunda das realidades vividas pelas comunidades indígenas. Além disso, reforçou a importância de integrar esses conhecimentos no cotidiano escolar para combater preconceitos e promover o respeito à diversidade cultural desde a infância.

A visita ao Setor Noroeste, na aldeia dos Guajajaras, foi marcada por um espírito de acolhimento e resistência cultural. Ao chegarmos, fomos recebidos/as por lideranças e anciãos/ãs, que, com serenidade e orgulho, falaram sobre a importância de manter vivas suas tradições, mesmo estando fora de seu território de origem. A roda

de conversa teve início ao som de cantos tradicionais, entoados por jovens e crianças, demonstrando o vigor e a continuidade da cultura Guajajara. Também tivemos uma roda de capoeira e um farto lanche que nos permitiu compartilhar a vida durante aquela manhã. Nessa saída de campo, tivemos quase cem participantes. A participação do Grupo de Capoeira Ginga Brasileira, do Mestre Daniel Pernambuco, bem como da Professora Laudicéia (*N'kenda Mulenge⁸*) e do Ogã Jorge foram essenciais no sentido de promover um diálogo cultural entre povos originários e culturas afro-brasileiras.

O tema central era o bem viver indígena (Krenak, 2020), um conceito que envolve harmonia com a natureza, respeito aos ciclos de vida e à coletividade como eixos centrais da existência. Durante a conversa, os/as Guajajaras, representados/as pelo seu líder Cacique Francisco, destacaram a importância de preservar sua língua mãe, o Guajajara-Tenetehara, como uma forma de resistência e afirmação identitária. Mesmo vivendo em áreas urbanas, eles/as mantêm vivas suas práticas culturais, passando o conhecimento para as novas gerações por meio da oralidade e de rituais comunitários.

Outro ponto forte da conversa foi a educação antirracista. Os/as Guajajaras discutiram como enfrentam os desafios do racismo e da discriminação em ambientes urbanos, e como trabalham para garantir que suas crianças cresçam com orgulho de suas origens. Foi ressaltada a importância de uma educação que respeite a diversidade e promova a valorização das culturas indígenas. Conhecemos a escola construída pela comunidade, um pouco do território e constatamos que a falta de serviços sociais básicos, como água, eletricidade e transporte impactam decisivamente nos modos de viver dos povos originários daquela região.

Figura 2 – Visita à aldeia *Teko Haw Guajajara* no Setor Noroeste de Brasília, DF



Fonte: Arquivo pessoal de Renata Nogueira da Silva (2023).

Como professora indígena, a ida à aldeia representou muito mais do que um retorno às minhas raízes, mesmo em se tratando de etnias diferentes; foi uma oportunidade de revitalizar minha prática pedagógica e fortalecer o elo entre o ensino formal e os saberes tradicionais. Ao vivenciar o dia a dia da comunidade, fui inspirada pelas histórias, cantos, danças e práticas que mantêm viva a identidade de nosso povo.

Na sala de aula, busco ser uma ponte entre os mundos, incorporando os aprendizados da aldeia em atividades que vão além dos livros. Por exemplo, uma simples visita pode me trazer novas histórias para compartilhar com os estudantes, exemplos concretos de sustentabilidade a partir da convivência com a natureza, ou até mesmo uma perspectiva mais profunda sobre a importância da coletividade. Essa experiência também reforçou meu papel como guardiã da cultura, permitindo-me integrar práticas pedagógicas que valorizam as línguas indígenas, os modos de aprendizado comunitário e o respeito ao meio ambiente. Assim, a vivência na aldeia não só enriqueceu minha formação como educadora, mas também empoderou minhas/meus estudantes a se reconhecerem como protagonistas da preservação das suas raízes e tradições.

Por fim, cada ida à aldeia me lembra que a educação é um ato de resistência, um instrumento para valorizar nossa história e garantir que as gerações futuras se orgulhem de quem são.

Formação continuada, pesquisa e possibilidades educativas

Thais

Desde 2022, tenho participado de cursos de formação na Uni-EAPE com foco nas relações étnico-raciais. Os cursos “Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica” (2022), “Conhecimentos afro e indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens” (2023) e “Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiro e suas potencialidades educativas” (2024), buscaram desafiar os paradigmas e as perspectivas epistemológicas do nosso sistema colonial e das práticas de ensino.

As formações me permitiram ter um outro olhar para o currículo local, os projetos políticos pedagógicos, os materiais didáticos utilizados e minhas próprias práticas docentes. Somando-se a isso, com as discussões propostas, pude repensar e rever as bases epistêmicas da minha prática pedagógica, pensar sobre como a ausência dessa discussão em nossa formação na graduação afeta o exercício docente, especialmente na aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9. 394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas na Educação Básica.

Ao realizar tais formações, busquei me instrumentalizar como docente para promover mudanças significativas em minhas ações pedagógicas. Além disso, através de minha pesquisa de doutorado em antropologia, realizada na Universidade de Brasília, pude observar os impactos da formação continuada na aplicação da Lei nº 11.645 no ensino de sociologia. O que observei sobre as demandas dos/das professores/as que buscam esses cursos é uma urgência em se aprimorarem em relação à legislação já mencionada. Eles/as sentem que sua formação não é suficiente, tanto para a aplicação dessas leis quanto para gerenciar os conflitos e as demandas diárias nas escolas. Além disso, há uma necessidade de compartilhar inquietações, vivências e questionamentos com outros/as educadores/as que também estão interessados/as em abordar essas questões.

Pensando na conjuntura em que estamos inseridos/as, isso é especialmente relevante quando consideramos as práticas pedagógicas e a falta de apoio que os/as professores/as enfrentam nas instituições onde atuam, além da resistência que, em muitos casos, vem das famílias dos/as estudantes. Outro ponto que acredito ser relevante mencionar, é que a grande maioria das cursistas que procuram as formações nessa área é formada por mulheres. As professoras da SEEDF parecem estar em um movimento de reflexividade em relação às suas práticas docentes e preocupadas em entender os desafios atuais da docência no que tange a educação antirracista, a pluralidade e a diversidade de estudantes e dos saberes.

Nesse sentido, percebo uma conexão entre as percepções dos/as docentes captadas em minha pesquisa sobre os desafios da formação inicial, e o que testemunhei nas capacitações da Uni-EAPE. Os/as professores/as, mesmo tendo acesso a uma variedade de informações e materiais sobre questões étnico-raciais, sentem-se inseguros/as para traduzir esse conhecimento em abordagens didáticas. Além disso, enfrentam a falta de tempo para desenvolverem materiais didáticos diversificados para os temas que poderiam explorar, pois, na maioria das vezes, trabalham sozinhos/as ou apenas com alguns/mas colegas que compartilham dessa mesma perspectiva. De maneira geral, os/as professores/as relataram que muitas instituições de ensino e outros/as profissionais da educação não reconhecem a importância de discutir as relações étnico-raciais e de gênero. Há quem considere que esses temas não se encaixam em suas áreas de atuação, outros/as alegam que o conteúdo já é muito extenso para incluir novas abordagens, alguns/mas se opõem por acreditarem que isso contradiz seus princípios, enquanto outros/as permanecem indiferentes.

Conforme revelaram muitos/as dos/as professores/as entrevistados/as e aqueles/as que participaram das formações, a maioria deles/as não possui uma formação inicial especializada. Assim, não percebem a necessidade de incorporar esses temas, entendendo-os como

Figura 3 - Início das atividades do curso *Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiro e suas potencialidades educativas*



Fonte: Arquivo pessoal de Thais Nogueira (2024).

meras iniciativas de uma militância, e não como uma valorização de conhecimentos e práticas que foram, ao longo do tempo, subestimados pela ciência e pela academia. Dentro das formações, identifica-se um aspecto essencial para a inclusão das temáticas étnico-raciais nos currículos: a sensibilização dos/as docentes e das gestões. Isso começa, como já mencionado, através das formações, mas pode se expandir em formatos mais abrangentes, como debates, diálogos, palestras e outras atividades que promovam um espaço de diálogo e abertura entre os docentes.

Após a sensibilização, é fundamental debater e refletir sobre as propostas e os conceitos de pensadoras e pensadores como Ailton Krenak, Tiganá Santana, Fu Kiau, Daniel Munduruku, Djamila Ribeiro Renato Nogueira, Aza Njeri (2020), Márcia Kambeba (2013), Grada Kilomba, Luiz Rufino, Aníbal Quijano, entre outros/as. Esses/as autores/as nos incentivam a estabelecer novas perspectivas e relações nas salas de aula. Entretanto, simplesmente incluir vozes de autores e autoras negros/as, indígenas, ciganos/as e mulheres não é o suficiente para diversificar nossas aulas e currículos. É necessário romper com a lógica fragmentada, eurocêntrica, individualista, mecânica e reproduтивista que as políticas educacionais nos impõem. Esses/as pensadores/as nos convocam a criar práticas, propor reflexões e debatermos saberes “não acadêmicos” por meio de outras lógicas, trazendo a natureza, a coletividade, o corpo, a espiritualidade, a circularidade para dentro da construção e da produção do conhecimento, alargando as possibilidades das práticas docentes e dos campos de conhecimento estabelecidos.

Essas práticas podem levar os/as docentes a complexificarem suas abordagens, integrando múltiplas linguagens e referências, destacando a importância da memória, da ancestralidade, dos corpos, da coletividade, rompendo com a hierarquização de saberes e assumindo uma postura crítica e ativa frente à aparente neutralidade acadêmica, pedagógica e epistêmica da qual somos resultantes.

Subjetividade, saúde psíquica e outras epistemologias

Clarissa

No segundo semestre de 2022, participei do curso “Reconhecendo a diversidade sexual na escola”, oferecido pela EAPE. Em certo momento, o professor formador Leonardo Café propôs uma atividade na qual deveríamos listar o nome de uma pessoa que considerássemos uma referência nas seguintes áreas: música, literatura, teatro, religião, ciências, esportes, filosofia, jornalismo, política e educação. Após preenchermos a lista, o professor nos provocou: “Quantas pessoas citadas eram mulheres? Quantas eram trans? Quantas eram negras ou indígenas? Quantas não eram ocidentais?”. Também fomos questionados/as sobre a origem dos/as autores/as que costumávamos ler e citar em nossas produções, e que embasavam nossas práticas profissionais. Perceber que minhas referências eram, em sua maioria, homens brancos, de origem europeia ou estadunidense, me trouxe um profundo mal-estar, o qual me fez reconhecer a urgência de ampliar minhas perspectivas epistemológicas. Desde então, venho participando de cursos na área das relações étnico-raciais ministrados pela professora

Renata, cursos que buscam desafiar os paradigmas e as perspectivas epistemológicas do nosso sistema colonial e das práticas de ensino.

Logo no primeiro curso, fui apresentada a uma África – ou Áfricas, tendo em vista a diversidade do continente – muito diferente daquela presente em estereótipos amplamente difundidos em nossa sociedade. Conheci o berço da humanidade, o pioneirismo e a riqueza do legado africano em distintas áreas: filosofia, matemática, medicina, arquitetura etc. Aprendi que a luta antirracista começa pela escuta de vozes historicamente silenciadas e pelo reconhecimento da pluriversalidade. Outro aprendizado proporcionado pelos cursos é a importância de se viver aquilo que se diz; trazer para o nível da experiência aquilo que é anunciado. Nesse sentido, princípios como o respeito à ancestralidade e à tradição oral, a conexão com a natureza e com todos os seres, a ética do cuidado e do bem comum, têm sido discutidos a partir das leituras e dos materiais audiovisuais, e experienciados por meio das vivências, saídas de campo, trabalhos em grupo e sugestões de pequenos rituais cotidianos.

Essas práticas, bem como os textos, vídeos e reflexões levantadas pela formadora e pelos/as colegas, têm me afetado de diferentes maneiras. Como psicóloga, gostaria de destacar o que tenho pensado a respeito da subjetividade e da saúde psíquica a partir dos seguintes artigos, livros e vídeos: *Pedagogia da circularidade* (Ferreira, 2020), *Pedagogia das encruzilhadas* (Rodrigues Junior, 2018), *Caminhos para a cultura do bem viver* (Krenak, 2020), *O espírito da intimidade* (Somé, 2003), *Reflexões sobre o bem viver: presente* (Munduruku, 2013), *Onde aprendo a falar com o vento* (filme de Anastácio e Dias, 2022) e *A última floresta* (filme de Bolognesi e Kopenawa, 2021).

O modo de produção neoliberal tem acentuado as desigualdades socioeconômicas, ampliado a precarização das relações de trabalho, ameaçado democracias, devastado a natureza e acelerado as mudanças climáticas que impactam a vida de milhões de pessoas. A lógica do individualismo, da competitividade, da acumulação, da produtividade e do lucro traz consequências não apenas econômicas, mas altera os modos de subjetivação e as formas de sofrimento psíquico. Temos sido impelidos/as a nos tornar “empreendedores/as de si”, a seguir um roteiro de sucesso, de realização de metas e de performances, ainda que, para isso, tenhamos que silenciar nossa subjetividade, abrir mão do sono, dos sonhos e da fruição do presente, e comprometer nossas relações interpessoais. Nessa perspectiva, se chegarmos ao topo, mérito nosso. Se os objetivos não forem alcançados, a culpa será do indivíduo que não se esforçou o bastante – nada estaria relacionado às condições materiais historicamente construídas.

Diante desse cenário, vivemos uma epidemia de diagnósticos de depressão, ansiedade, insônia e estresse crônico. Para além dos casos de adoecimento psíquico,

temos observado um crescente processo de medicalização da vida, que transforma situações normais da existência humana em doenças, distúrbios ou transtornos, exigindo o uso de tratamentos, terapias e medicamentos. A influência de questões políticas, sociais, ambientais e culturais na vida das pessoas é negada, e o sofrimento é visto pela esfera individual. Campanhas como “Setembro amarelo” e “Janeiro branco”, embora bem-intencionadas, podem acabar reforçando a concepção de que o indivíduo é o único responsável pela sua saúde psíquica. “Se cuide!”, “Faça terapia!”, é o que costumam nos dizer – como se fosse fácil ter acesso a esse recurso, e como se isso fosse suficiente. Cabe ressaltar que essa lógica da individualização do sofrimento leva à estigmatização e à adoção de abordagens que excluem pessoas com transtornos mentais graves do convívio social.

Por outro lado, os referenciais africanos, afro-brasileiros e indígenas nos mostram que existem outras formas de estar no mundo, de se relacionar com a natureza e de conviver, bem como outros dispositivos para lidar com o sofrimento psíquico. Davi Kopenawa, no filme “A última floresta” (2021), enfatiza a importância do sono e dos sonhos para o povo Yanomami: “Aqui na floresta é escuro, as pessoas dormem logo, já que tudo fica quieto. Não tem carros, luzes, e se dorme bem. Quando você sonha, você organiza o seu pensamento”. Nesse sentido, Daniel Munduruku (2020, s.p.) nos convida a viver o presente como uma dádiva que precisa ser desfrutada imediatamente. Essa perspectiva rompe com a lógica da acumulação e da ansiedade em relação ao futuro. Futuro que “é especulação e nos tira do que podemos fazer hoje”.

Sobonfu Somé (2003), por sua vez, nos apresenta os rituais como uma possibilidade de estruturação da vida, de respostas para dúvidas existenciais, de resolução de conflitos interpessoais, de reconexão das pessoas alienadas de si mesmas e da comunidade. Esses rituais partem do pressuposto de que é preciso reconhecer nossa ignorância – o não saber, superar o viés da intelectualidade, e escutar a voz do coração. Além disso, a autora, descendente do povo *Dagara*, compartilha a perspectiva de que nossos dons só fazem sentido quando utilizados para o bem comum. Essa visão também está presente na ética *Bakongo* de “acender o sol do outro” e no Bem Viver, prática ancestral dos povos que viviam na cordilheira dos Andes, e amplamente difundida entre os povos originários do Brasil. Ailton Krenak (2020, pp. 08-09) afirma que “o Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver”. Não há Bem Viver sem o cuidado com a Terra e sem responsabilidade com o outro.

Essas cosmopercepções também trazem novas perspectivas para o contexto educacional. No documentário “Onde aprendo a falar com o vento” (2022), um grupo de jovens participantes de um festejo de Reinado

protagonizado por crianças e adolescentes compartilha suas impressões sobre a escola como um lugar que esconde a história de seus ancestrais: "Por que a escola não conta a história como aconteceu? É porque não sabem ou não querem?". Os estudantes também denunciam a ausência de conexão entre os conteúdos escolares e sua realidade, além do não acolhimento de suas demandas socioemocionais: "A gente tem problemas em casa, vem para escola com a esperança de ser acolhido e não é". Por outro lado, no espaço do Reinadinho, suas vozes são escutadas e não há ensinamentos sem imersão no mundo natural. Nesse sentido, as pedagogias da circularidade e das encruzilhadas nos mostram que os processos de ensinagem e aprendizagem envolvem intuição, espontaneidade, integralidade, corporeidade, potência criativa, valorização das histórias e dos repertórios particulares, construção coletiva de conhecimentos, observação, escuta e experiência viva.

Criar espaços de escuta e de reflexão crítica acerca das concepções de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem; construir estratégias de intervenção que visem à promoção da saúde; e, a partir de um compromisso ético, contribuir para que a escola seja um lugar de transformação social são algumas das atribuições do psicólogo escolar. Nessa perspectiva, participar dos cursos com temática étnico-racial tem sido uma oportunidade de rever minhas próprias concepções, ampliar meu olhar, minha escuta e meu repertório de atuação. Entrar em contato com diferentes formas de estar no mundo tem me trazido estranhamento, encantamento, inquietação, movimentação, além do desconforto ao reconhecer o lugar de privilégios da minha branquitude.⁹ Sigo com muitas dúvidas e limitações quanto à minha prática, mas como nos ensina Renata nas suas formações, "[...] o desconforto também é pedagógico. Não precisamos entender tudo o tempo todo. Os constrangimentos também nos ensinam".

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos apresentar as reflexões e experiências de um grupo de profissionais da educação que vivenciou processos de formação continuada em relações étnico-raciais. Como resultado, a experiência de escrever este texto coletivamente permitiu evidenciar diferentes transposições pedagógicas das temáticas abordadas nos cursos, bem como estreitar os vínculos entre as participantes. Ao nos pautarmos na escrevivência, conforme proposto por Conceição Evaristo, conseguimos criar um ambiente de reflexão crítica e transformação, onde as experiências pessoais e coletivas se entrelaçam para construir múltiplas narrativas. Essa abordagem metodológica reconheceu e valorizou as vozes das cursistas, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais horizontalizada e polifônica.

Figura 4 - Presentes recebidos no início de cada curso: aprender com o passado, cultivar, florescer



Fonte: Arquivo pessoal de Clarissa Nogueira (2024).

A formação continuada em relações étnico-raciais, entendida como um movimento contínuo e colaborativo, pode estimular mudanças nas práticas pedagógicas e nas identidades profissionais e pessoais das educadoras. Ao abordar temas como educação antirracista, perspectivas afrocentrada (Asante, 2010), bem viver (Krenak, 2020) e pedagogias indígenas, os cursos estimularam os/as participantes a questionarem suas próprias práticas, construindo conhecimentos a partir de outras epistemologias, aventando um currículo baseado em saberes e fazeres significativos.

As perspectivas afrocentradas, tais como apresentadas por Maria Clara e Vanessa, colocam as experiências e conhecimentos africanos e afro-brasileiros no centro do currículo, desafiando a hegemonia eurocêntrica e promovendo uma educação que reconhece, valoriza e potencializa a diversidade cultural e histórica. O bem viver das cosmovisões indígenas, conforme debatido por Potyra, aponta as possibilidades educativas dos saberes e fazeres dos povos originários, propondo uma vida em harmonia com a natureza e com a comunidade, valorizando o coletivo sobre o individual. Thais, ao propor uma reflexão sobre formação continuada e pesquisa, nos mostra que não basta incluir as vozes de autores e autoras negros/as, indígenas, ciganos/as e mulheres em nossos debates, produções e práticas pedagógicas. É fundamental romper com a lógica hegemônica, inserindo simetricamente outras lógicas e visões de mundo no processo educativo. Já Clarissa, por fim, faz uma crítica aos paradigmas, às perspectivas epistemológicas e práticas de ensino hegemônicos.

Esse mosaico de experiências insurgentes, quando colocadas no centro da formação continuada, oferecem um campo de conhecimentos e práticas educativas pautado em formas de sociabilidade que valorizam, entre outras coisas, a oralidade, memória, musicalidade, corporeidade, encruzilhadas, afetos, encontros, ancestralidade e a íntima conexão com a natureza. Cada uma dessas abordagens tem a potencialidade de se expandir ganhando forma em outros materiais. A escrita coletiva foi importante para estimular o desejo da escrita e mostrar que é possível produzir conhecimento na educação básica.

A produção deste texto coletivo também contribui para a construção de um campo de pesquisa sobre a formação de professores/as em relações étnico-raciais. Ao compartilharmos nossas experiências e reflexões, esperamos inspirar outros/as educadores/as a aprofundarem suas investigações sobre essa temática. Após essa experiência, que para algumas foi o primeiro exercício de escrita acadêmica, seguiremos para o próximo passo: desenvolver os relatos que foram aqui apresentados em outros artigos. Este texto não só apresentou um balanço dos processos formativos em educação para as relações étnico-raciais, como também foi uma experimentação de formação, pesquisa, escrita e divulgação científica. Essa sinergia entre formação, pesquisa e prática pedagógica resulta em um ciclo virtuoso que

beneficia a todos os envolvidos, promovendo uma educação significativa e transformadora. A escrita coletiva, inspirada nos princípios de solidariedade, coletividade e circularidade das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, reforça a importância de uma abordagem colaborativa na produção do conhecimento. Ao integrar essas práticas, contribuímos para a construção de um campo de pesquisa robusto e dinâmico, que valoriza a diversidade de vozes e experiências e promove uma educação antirracista e inclusiva.

Este artigo é fruto de um experimento de escrita coletiva que utiliza os métodos etnográfico e de escrevivência. Ao adotar essa abordagem, rompemos com as práticas hegemônicas de escrita acadêmica, que muitas vezes privilegiam vozes e perspectivas dominantes. Esse experimento desafia as normas tradicionais da academia, abrindo espaço para novas formas de pensar e produzir conhecimento. A formação continuada não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, que leva em consideração as necessidades e os desafios da prática docente. Essa abordagem colaborativa não apenas fortalece os laços entre os participantes, mas também incentiva uma educação que valoriza a diversidade de vozes e experiências, reconhecendo a importância da polifonia no processo educativo. ■

Notas

- 1 As coordenações coletivas de quarta-feira, realizadas nas escolas, são um espaço dedicado à formação continuada dos docentes e ao compartilhamento de informações. Nesses encontros, um formador da Uni-EAPE ministra atividades pedagógicas personalizadas, atendendo às necessidades específicas da comunidade escolar.
- 2 Para fluidez do texto usaremos a partir de agora somente os primeiros nomes das autoras.
- 3 Legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil.
- 4 Realizada desde 2013, a Plenarinha é um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do DF nas unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras que ofertam Educação Infantil, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância, possibilitando-lhes o exercício de cidadania ativa e o conhecimento dos seus direitos e deveres. O projeto busca promover a escuta atenta, sensível e intencional das crianças acerca de suas necessidades e interesses, tendo a criança como protagonista no processo educacional.
- 5 O afrofuturismo é um movimento cultural, político e estético que visa criar um futuro no qual a presença negra seja mais poderosa, desafiando a história e a opressão racial. O termo foi cunhado em 1994 por Mark Dery, que entrevistou intelectuais negros para analisar a cena cultural e literária dos Estados Unidos.
- 6 Esses autores e autoras inspiraram diferentemente as cursistas. Não estamos falando necessariamente de uma obra, mas dos autores/as como inspiração, por isso nos relatos seguintes não serão mencionadas referências específicas.
- 7 O termo “Escrevivência” foi criado por Conceição Evaristo (2020, p. 30), em sua dissertação de mestrado, e designa a escrita de mulheres negras e suas vivências, mulheres que tiveram suas narrativas historicamente apagadas: “Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas. [...] a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.”
- 8 Agradecemos a colaboração inestimável da Professora Laudicéia e de seus amigos na organização do nosso banquete alimentar nesse dia de trocas.
- 9 Segundo Shucman (2012, p. 23), “a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantém e são preservados na contemporaneidade”.

Referências

- A ÚLTIMA floresta. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Gullane e Buriti Filmes, 2021. (1h 16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P88Mnpkd4>. Acesso em: 13 out. 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In:
- BARROS, Lívia. **Alunos da Educação Infantil da rede pública de ensino participam da Plenarinha Distrital**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 24 ago. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/alunos-da-educacao-infantil-da-rede-publica-de-ensino-participam-da-plenarinha-distrital/>. Acesso em: 27 out. 2024.
- BISPO, Nego. **Colonização, quilombos**: modos e significações. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 1984.
- CHIZIANE, Paulina. **O Canto dos Escravizados**. Lisboa: Caminho, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014.
- EMICIDA. **Mufete**. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. In: Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. São Paulo, 2015. Laboratório Fantasma, 2015.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo/organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 64-77, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revista-teias/article/view/49511>. Acesso em: 13 out. 2024.
- FU-KIAU, Kia Bunseki. **A visão Bantu Kôngo da sacralidade do mundo natural**. Tradução de Makota Valdina. (1991) 2020. Disponível em: <https://www.saberestradicional.org/publicacoes-de-mestras-e-mestres-texto-de-fu-kiau-traduzido-por-makota-valdina/>. Acesso em: 13 out. 2024.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 13 out. 2024.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas**: Ay kakuyri tama (eu moro na cidade). Manaus: Grafisa Editora, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org>. Acesso em: 25 out. 2024.
- LOPES, Estefânia. **Sobre africanidade em Emicida**. Afreaka, 2015. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/sobre-africanidades-em-emicida>. Acesso em: 21 out. 2024.
- MUNDURUKU, Daniel. **Reflexões sobre o bem viver**: presente. Daniel Munduruku, 2020. 1 vídeo (9,7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDMUg7LPixM>. Acesso em: 13 out. 2024.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 13 out. 2024.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NJERI, Aza. **Universalidade e pluridiversidade**. Youtube, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdG30g8cIA>. Acesso em: 13 out. 2024.

ONDE aprendo a falar com o vento. Direção: André Anastácio de Oliveira Gomes e Victor Dias dos Santos. Produção: Apiário Estúdio Criativo, 2022. (26 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=trTTgwtMARA>. Acesso em: 13 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTANA, Tiganá. Abrir-se à hora: reflexões sobre as poéticas de um tempo-sol (ntangu). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, p. 4-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53999>. Acesso em: 13 out. 2024.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. São Paulo: Odysseus, 2003.

SCHUCMAN, Lia. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAPICHANA, Kamuu Dan. **O Sopro da Vida** - Putakarry Kakykary. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

Diagnóstico sobre barreiras e facilitadores encontrados por estudantes-atletas da Universidade de Brasília

Diagnosis on barriers and facilitators found by student-athletes at the University of Brasília

 Felipe Rodrigues da Costa *

Hugo Paula Almeida Rocha **

Vinicius Pereira dos Santos ***

Iuri Scremenin ****

Felipe Carneiro *****

Recebido em: 1 setembro 2023
Aprovado em: 14 julho 2024

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar barreiras e facilitadores encontrados pelos estudantes-atletas para conciliar a dupla carreira na Universidade de Brasília (UnB). Identificamos os atletas por meio de um questionário institucional no qual estabelecemos como critérios de inclusão: a) ser estudante do curso de educação física (EF); e b) ter participado de competições nacionais ou internacionais nas modalidades que compõem os Jogos Olímpicos ou os Jogos Universitários Brasileiros. Dos 11 participantes incluídos e contactados, recebemos o retorno de quatro discentes. Realizamos entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma *Microsoft Teams*, com o auxílio de um guia adaptado (Guirila Gómez et al., 2018). Transcrevemos e processamos os dados utilizando o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), realizado por meio do software IRAMUTEQ, e os analisamos de acordo com as técnicas de codificação inicial e focalizada presentes na Teoria Fundamentada (Camargo; Justo, 2013; Charmaz, 2006). Os resultados apontam que as principais barreiras encontradas pelos participantes da pesquisa são a falta de compreensão por parte do corpo docente, a falta de dispositivos que garantam acesso ao conteúdo perdido e a dificuldade em justificação de ausências, mesmo quando em representação esportiva da própria universidade. O principal facilitador, por outro lado, é a flexibilidade curricular presente na instituição. Concluímos que a UnB carece de normas institucionais que garantam a condição esportiva de seus estudantes e de iniciativas que acompanhem a trajetória acadêmica dos estudantes-atletas (monitores, tutores, etc.). Como aprofundamento, sugere-se o aumento da amostra, em tamanho e variação de curso.

Palavras-chave: Estudante universitário. Atleta. Política educacional.

* Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2012), professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UnB). Coordenador do Grupos de Pesquisas sobre Formação Esportiva e Carreira do Atleta (DuCa/UnB) e presidente da Associação Brasileira sobre Dupla Carreira Esportiva (ABDC). Contato: fcostavix@gmail.com

** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ (Turma 2013). Professor de Educação Física do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Contato: hrochaufjr@gmail.com

*** Graduado em Educação Física pela Universidade de Brasília (2021). Contato: viniciussantosdf@hotmail.com

**** Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (2019), professor de Educação Física no Centro de Ensino SESI – Taguatinga, vice-diretor de comunicação da Associação Brasileira sobre Dupla Carreira Esportiva (ABDC) e pesquisador no Grupo de Pesquisas sobre Formação Esportiva e Carreira do Atleta (DuCa/UnB). Contato: iuri.screminedf@gmail.com

***** Doutor em Educação Física no PPGEF/UFES (2019). Professor no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo. Contato: felipefbcarneiro@gmail.com

Abstract: This paper delved into the athletes' perspectives of barriers and facilitators while balancing their Dual Career (DC) at Brasília University. We conducted semi-structured interviews with four athletes who have competed in sports at International or National levels. Beyond that, we consider only Physical Education students and athletes from Olympic modalities during the research moment. The interviews were done through Microsoft Teams, and the aid of an adapted script from Guirola Gómez *et al.* (2018). The data were transcribed and then processed with IRaMUTeQ software, utilizing the categories from the Hierarchical-Descendant Classification (HDC). We analyzed the data according to the Grounded Theory (Camargo; Justo, 2013; Charmaz, 2006), employing techniques to create initial and focalized codes. Our findings indicate that the main barriers to balancing the DC are: (a) a lack of comprehension of the athlete's condition by the professors; (b) a lack of mechanisms to access missed content due to sports competitions; and (c) difficulties with justifying absence, even when the athletes were representing the Brasília University in sports competition. On the other hand, the flexible curriculum of Brasília University is the primary facilitator. We conclude that the university needs institutional policies to ensure that students can be supported in their DC, such as actions to guide the academic pathway of athletes (monitoring, tutoring, etc.). Finally, we recommend increasing the research sample size, diversity, and range of undergraduate courses for more in-depth studies.

Keywords: University students. Athletes. Educational policy.

Introdução

O conceito de carreira pressupõe um processo social que envolve aspectos econômicos, culturais e políticos, cujos ambientes sociais podem criar papéis e desenvolver expectativas para o exercício de uma função profissional (Campos; Capelle; Maciel, 2018; Chanlat, 1995). Com base nessa premissa, podemos mencionar que a *carreira atlética* se dá por um processo voluntário em que o indivíduo se dispõe a buscar o alto desempenho no esporte em uma ou mais competições (Alfermann; Stambulova, 2007). Assim, comprehende-se a dupla carreira (DC) como um fenômeno social que impõe aos atletas obrigações em diferentes áreas, como a profissional, a educacional e a desportiva (Stambulova *et al.*, 2015).

A DC estabelece um processo contínuo e duradouro em que atletas que buscam o alto desempenho esportivo precisam equilibrar as demandas do esporte e de outras frentes sociais, conciliando as rotinas. Ainda que a carreira atlética possa ser diversificada pelos níveis de competição (local, nacional ou internacional), pelo status do atleta (profissional ou não profissional), e pela relação entre o processo de desenvolvimento esportivo e a idade do indivíduo (especialização precoce ou tardia), a dedicação às obrigações pode criar dificuldades para que os atletas projetem e executem suas escolhas em direção ao seu projeto de vida (Rocha; Costa; Soares, 2021).

Nesse sentido, a dedicação do atleta perpassa pelo processo de desenvolvimento esportivo, colocando-o em contato com diversos fatores presentes nas esferas psicológica, psicossocial, financeira e acadêmica, que podem influenciar positiva ou negativamente sua carreira (Wylleman, 2019). Ao passo que o atleta avança nesse processo, os níveis de exigência e dedicação aumentam, configurando períodos de transição e adaptação a essas

mudanças. Segundo Schlossberg (1981), a adaptação humana decorre da interação do indivíduo com eventos que se concretizam em sua trajetória e de *não* eventos que correspondem à não concretização de uma expectativa, implicando em mudanças de perspectiva e no contexto em que o indivíduo está inserido.

Para o atleta, o caráter multifatorial, dinâmico e simultâneo do esporte de alto rendimento, definido sob a perspectiva holística de desenvolvimento, elenca transições *normativas* (de maior previsibilidade, como a mudança de categoria na modalidade esportiva), *não normativas* (imprevisíveis, como uma lesão que impossibilita sua participação em competições) e *quase normativas* (previsíveis para determinados grupos, como transições culturais ou relacionadas à formação educacional não obrigatória) (Torregrossa *et al.*, 2020; Wylleman; Lavallee, 2004; Debois; Ledon; Wylleman, 2015; Mateu, 2020).

Tendo em vista que a retirada do alto rendimento esportivo, muitas vezes, acontece em um período da vida em que o atleta ainda pode gozar de plena energia para o mundo do trabalho, e considerando-se o processo ou não de transições, a aposentadoria no esporte exigirá planejamento do atleta, que deve levar em conta os diferentes contextos econômicos oferecidos para uma transição sem grandes rupturas ou consequências psicologicamente negativas (Hernández; Equiza Vaquero, 2018). O fim da trajetória esportiva colocará o pós-atleta em uma condição em que precisará buscar uma nova ocupação, agora fora do contexto atlético de alto rendimento. Com isso, o planejamento da retirada do esporte de alto rendimento como atleta, que pode estar associado a motivos psicológicos, psicossociais e financeiros, configura a necessidade de se preparar durante toda a carreira para que a transição seja saudável e proveitosa (Wylleman; Rosier, 2016; Debois; Ledon; Wylleman, 2015; Jordana

et al., 2017). As pesquisas indicam que a aposentadoria planejada permite maior êxito na recolocação no mercado de trabalho ordinário, enquanto a retirada forçada e sem planejamento pode criar dificuldades para essa conversão (Hernández; Equiza Vaquero, 2018).

Sendo assim, o contexto da empregabilidade apresentado ao atleta que se retira da carreira de alto rendimento tem como requisito a qualificação acadêmica somada a uma rede de relacionamentos construída em função dessa nova ocupação (Correia; Soares, 2020). Portanto, analisar o modo como o atleta equilibra as rotinas de formação no esporte e na educação superior pode ser requisito para entender, e potencializar, a transição para o mercado de trabalho como não atleta. O objetivo deste estudo foi identificar e analisar as barreiras e facilitadores encontrados pelos estudantes-atletas universitários para conciliar a DC na Universidade de Brasília (UnB).

Compreendendo o cenário de escolhas: entre a educação e o esporte

Podemos indicar que a conciliação entre as rotinas do esporte e da educação acontece ainda nas fases iniciais da carreira do estudante-atleta. Considerando-se que o esporte admite indivíduos ainda quando crianças para as fases de formação para o alto rendimento, observa-se que é natural a sobreposição das rotinas entre o esporte e a escola (Melo; Soares; Rocha, 2014; Melo *et al.*, 2016). A educação básica, obrigatória no Brasil, compreende as fases de formação de crianças e adolescentes, da educação infantil até o ensino médio, com faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo, a iniciação esportiva ocorre de forma precoce, quando as crianças e adolescentes se encontram em fase escolar (Melo; Soares; Rocha, 2014; Melo *et al.*, 2016).

Verifica-se que as pesquisas que tratam sobre a DC no Brasil vêm discutindo os vários conflitos entre os projetos escolares e esportivos dos estudantes-atletas (Correia; Soares, 2020). Ribeiro (2011) menciona as desigualdades entre oportunidades escolares como possível reflexo da reprodução das condições urbanas e sociais no sistema educacional. Outros autores, quando tratam da educação brasileira, indicam que o sistema educacional não está preparado para lidar com os diferentes projetos de vida que adentram a escola, não reconhecendo aqueles que independem do processo educacional para se realizarem, produzindo desinteresse dos estudantes no formato e na estrutura que a escola propõe (Rocha; Costa; Soares, 2021; Schwartzman, 2016).

As desigualdades sociais podem ser um obstáculo para a permanência dos jovens na escola. Algumas pesquisas mostram que famílias de classes populares tendem a investir na educação como um bem instrumental ou exclusivamente como uma forma de ocupação

no mercado de trabalho (Correia; Soares D.; Soares A., 2022). Com isso, se o esporte surgir como oportunidade de ocupação no mercado de trabalho de maneira mais imediata, é possível sugerir que o projeto de escolarização possa ser colocado em segundo plano, ou até mesmo abandonado, para priorizar o projeto de formação esportiva (Rocha; Costa; Soares; 2021).

Haja vista que as transições no sistema educacional passam por barreiras sociais, é válido apontar que a formação universitária pode aumentar consideravelmente a possibilidade de o indivíduo conquistar uma ocupação formal e ter salários melhores (Neri, 2009). Considerando-se que o mercado esportivo é entendido como um cenário econômico instável e de baixíssima chance de profissionalização e segurança financeira, o ensino superior (ES) apresenta grande relevância para quem busca a inserção no mercado de trabalho (Wylleman; Lavallee, 2004; Sparta; Gomes, 2005). Sendo assim, quanto mais alto o nível da formação escolar do trabalhador, maior a possibilidade de um emprego formal. Além disso, estudos apontam haver uma relação positiva entre nível de escolaridade e renda, isto é, maiores níveis de instrução educacional refletem em maiores médias salariais (Araújo; Barbosa, 2008).

Ainda que a conciliação da DC possa oferecer dificuldades ao longo da formação do estudante-atleta, aquele que optar pela tentativa de ingresso no ensino superior público passa a se preparar para concorrer a uma vaga e dispõe de algumas formas para essa empreitada. Na Universidade de Brasília, os candidatos dispõem de três principais formas de ingresso primário na instituição, a saber: o Programa de Avaliação Seriada (PAS), o acesso Enem (Exame Nacional do Ensino Médio e o vestibular tradicional da UnB, sendo destinadas, respectivamente para cada uma dessas formas de ingresso, 50%, 25% e 25% das vagas anuais na UnB).¹

Ao ingressar na universidade pública, o estudante-atleta se depara não só com atividades de ensino, mas também com atividades de pesquisa e extensão que podem favorecer sua qualificação para o mercado de trabalho. Em duas oportunidades, Miranda *et al.*, (2018) e Miranda, Corado Loreno e Costa (2020) deram início à identificação do fenômeno da DC na UnB. Em ambas as pesquisas, foram encontrados, em amostra de atletas que representam a instituição de ensino em jogos universitários (atletas de representação), níveis de rendimento acadêmicos que possibilitaram o ingresso em programas de iniciação científica (PIBIC), programa de iniciação docente (PIBID) e programas de extensão (PIBEX).

Além dos desafios acadêmicos e esportivos, o estudante-atleta encontra-se no centro de um processo permeado por diversos agentes e dispositivos que se relacionam diretamente com suas decisões e estratégias para desenvolvimento da DC. O Modelo Holístico de Desenvolvimento da Carreira Esportiva, proposto por Wylleman (2019),

assinala, além dos eixos acadêmico e esportivo, o eixo psicosocial (referente às pessoas presentes nos círculos sociais do atleta, como família, amigos e cônjuges); o eixo financeiro (relativo a quem viabiliza financeiramente todo o processo, como patrocinadores, família e governo); o eixo psicológico (que prevê as fases de desenvolvimento humano e ajuda a pautar o dinamismo e a simultaneidade dessas relações); e a legislação pertinente. Diante disso, o atleta se encontra em meio a um processo simultâneo, dinâmico e multifatorial que exige o suporte para lidar da melhor maneira possível com todos os desafios a se configurarem em sua jornada.

Importante ressaltar que, apesar do caráter momentâneo dos eventos normativos, não normativos e quase normativos, o estudante-atleta vive em um constante processo de dedicação à DC, podendo ora priorizar a carreira acadêmica, ora a carreira esportiva, ou ainda equilibrar ambas. A essa alternância entre as priorizações, Mateu (2020) denomina, ainda, as trajetórias de transição fluídas, pois o estudante-atleta toma decisões e cria estratégias de enfrentamento com base em fatores internos e externos relacionados às barreiras presentes em sua trajetória acadêmica e esportiva, (Stambulova; Pherson; Olsson, 2017; Torregrossa *et al.*, 2015; Lally, 2007).

Diante desse contexto, Miranda *et al.*, (2018) e Miranda, Corado Loreno e Costa (2020), em estudos exploratórios e quantitativos realizados com atletas de representação da UnB, mostram um cenário positivo em relação à compatibilidade entre as jornadas acadêmicas e esportivas. Entretanto, é um contexto que precisa de ajustes, visto que os estudantes-atletas no ES relatam incompreensão por parte do corpo docente quanto a viagens e competições oficiais, não remarcando provas e outras avaliações que ocorram no mesmo período.

Portanto, compreender os desafios que esses estudantes atletas enfrentam durante o desenvolvimento da DC no contexto da Universidade é relevante para o planejamento de políticas institucionais. A identificação das barreiras e dos recursos disponíveis, bem como das estratégias elaboradas para o melhor desenvolvimento possível da DC, permite formular proposições teóricas (políticas institucionais) que estimulem o debate sobre implicações práticas (programa de acompanhamento) a serem desenvolvidas pelas instituições presentes no processo (Costa; Figueiredo, 2021; Rocha *et al.*, 2020).

Metodologia

O presente trabalho é caracterizado como exploratório de abordagem qualiquantitativa. Estudos exploratórios são utilizados a fim de obter mais informações, proporcionando maior conhecimento sobre o tema, o que viabiliza a elaboração

de hipóteses e ideias sobre assuntos ainda pouco explorados (Gil, 2002; Vieira, 2009). Na abordagem qualitativa, os dados são essencialmente textuais e geralmente retratam opiniões e significados, possibilitando compreender os hábitos, opiniões e atitudes de um determinado grupo (Vieira, 2009).

O universo pesquisado é a UnB, cuja população geral é de 54.034 indivíduos, sendo 48.045 alunos distribuídos na graduação e pós-graduação, 2.818 professores e 3.171 técnicos administrativos (Novais, 2019).² A identificação da população específica, correspondente à comunidade esportiva que compõe a Universidade, aconteceu por meio do *Censo Esportivo UnB*, com divulgação no site oficial da instituição. Trata-se de um formulário elaborado na plataforma *Google Forms* pelo Grupo de Pesquisas sobre Formação Esportiva e Carreira do Atleta – DuCa/UnB, com o objetivo de mapear os atletas da instituição de ensino, entre discentes e servidores. O instrumento é composto por sete questões, incluindo o convite para participação voluntária na pesquisa e informações de contatos, como e-mail e telefone. Foram obtidas 59 respostas no período de 19/11/2019 a 17/12/2019. A Tabela 1 expõe a função ocupada na Universidade pelos atletas respondentes, bem como o nível de competição mais alto alcançado durante sua carreira atlética até o período de aplicação do censo.

Importante relatar que a população específica pode ir além dos 59 respondentes, tendo em vista a voluntariedade em participar ou ainda a falta de conhecimento sobre a aplicação do questionário.

Dos 59 respondentes, 11 cumpriram os critérios de inclusão para participação na pesquisa, que foram: a) ser aluno da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB); e b) participar ou ter participado de competição em nível nacional e/ou internacional nas modalidades que compõem os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), realizados pela Confederação Brasileira de Desporto Universitário (CBDU) ou nas modalidades que estão presentes nos Jogos Olímpicos. Sendo assim, foi encaminhado um e-mail a todos os 11 estudantes-atletas e foi obtido retorno de quatro estudantes que aceitaram participar do presente estudo. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade dos atletas, gravados e transcritos em sua totalidade.

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes ao Censo Esportivo UnB por nível de competição esportiva declarado pelos respondentes

Ocupação na UnB	Estadual	Nacional	Internacional	Total
Discentes	13	19	7	39
Técnicos-administrativos	8	3	1	12
Docentes	1	2	5	8

Fonte: elaborado pelos autores.

Todos os dados colhidos no presente estudo foram tratados seguindo o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (FS-UnB), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 06509018.4.0000.0030.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas e individuais por meio da plataforma *Microsoft Teams*. Foi utilizado, como auxílio para coleta dos dados, o guia semiestruturado, adaptado pelo Grupo de Pesquisas sobre Formação Esportiva e Carreira do Atleta (DuCa) da Universidade de Brasília e aplicado nos estudos de Miranda (2019) e Martins (2019) com base no estudo de Guirola Gómez, Torregrosa, Ramis e Jaenes (2018). O guia de entrevista utilizado engloba os cinco eixos do modelo holístico de desenvolvimento da carreira esportiva proposto por Wylleman, Reints e De Knop (2013), a saber: a) trajetória no esporte; b) trajetória acadêmica; c) exigências econômicas do esporte e demais atividades; d) conciliação no nível psicossocial; e e) conciliação entre estudos e carreira esportiva.

Após coleta e transcrição, as entrevistas foram reunidas em um único documento, formando o *corpus* total (CT). Em seguida, foi realizada a eliminação de vícios de linguagem e a padronização de termos e expressões de mesmo significado, sem que houvesse alterações e/ou prejuízos em seus contextos (por exemplo, a alteração do termo “colégio” para “escola”), para a realização da análise de dados de forma mais fidedigna.

O processamento do CT se deu por meio do *software* *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMUTeQ). Essa ferramenta permite a realização de diversas análises estatísticas em materiais textuais, tornando as interpretações dos dados mais objetivas, bem como facilitando a compreensão visual dos dados por meio da distribuição e organização das palavras (Camargo; Justo, 2013).

O método escolhido para processamento dos dados no IRaMUTeQ foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual busca classificar as ocorrências dos termos no CT de acordo com similaridades entre si, identificando associações presentes no vocabulário por meio do teste de correlação Qui-Quadrado e agrupando-as em classes, na forma de segmentos de textos (STs). Foram considerados na análise os termos que atingiram o mínimo de 95% ($p \leq 0,05$) de significância para as associações encontradas no teste estatístico. Com base nisso, o *software* gera um diagrama em formato de árvore (dendrograma), exibindo as classes e organizando-as hierarquicamente de acordo com seus níveis de associação por meio de ramificações. É importante

Tabela 2 – Caracterização da amostra estudada

Atleta	Sexo	Modalidade	Nível competitivo	Curso
1	Feminino	Handebol	Nacional	Educação Física
2	Feminino	Ginástica Artística	Nacional	Educação Física
3	Masculino	Caratê	Nacional	Educação Física
4	Masculino	Judô	Internacional	Educação Física

Fonte: elaborado pelos autores.

ressaltar que a única alteração realizada nas configurações do *software* para processamento dos dados foi a supressão dos advérbios, preservando a frequência dos verbos evocados pelos entrevistados, entre outros termos relevantes, como substantivos e adjetivos. Sendo assim, o valor útil estipulado para aproveitamento do material textual processado foi acima de 75%.

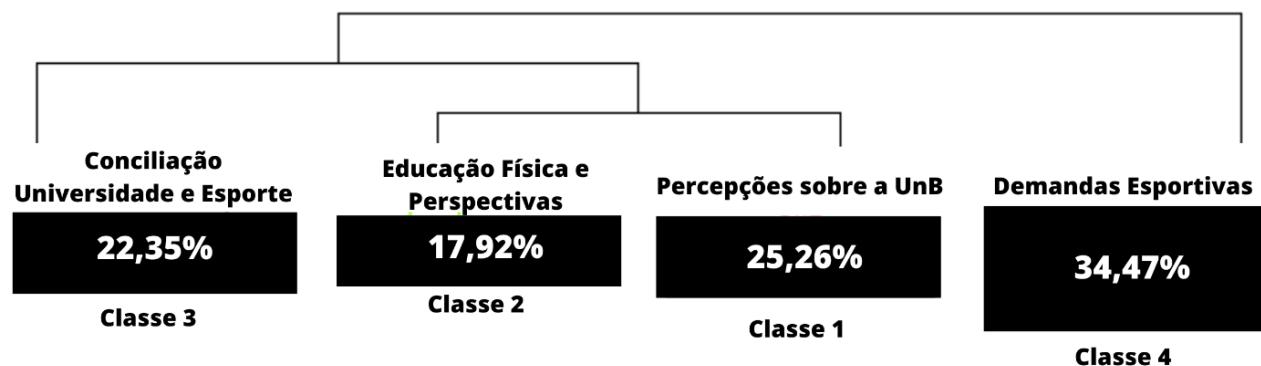
Definido como método de processamento dos dados colhidos, a CHD dispõe de uma lista de STs para cada uma das classes determinadas. Para análise e determinação dos significados das STs, foi utilizada a Teoria Fundamentada, um método que constrói análises qualitativas com base nos próprios dados, possibilitando gerar constructos teóricos que explicam a ação dentro do contexto social estudado e acrescentam novas perspectivas para o entendimento e a compreensão de um determinado fenômeno (Cassiani; Caliri; Pelá, 1996; Charmaz, 2009).

Dessa forma, a análise das listas de STs foi separada em dois momentos distintos. O primeiro, denominado *codificação inicial*, que define cada ST com base em códigos iniciais que expressassem propriamente sua ação, de forma rápida e contínua, diminuindo a tendência em fazer saltos conceituais e adotar teorias já existentes sobre os dados antes mesmo da análise necessária. Em seguida, a *codificação focalizada* teve o objetivo de sintetizar, integrar e organizar os códigos iniciais mais frequentes e relevantes para o objeto de pesquisa, constatando preconcepções para a análise final dos resultados da CHD. Por fim, a análise das ramificações se deu com base na proximidade dos autores com os dados e a literatura sobre o objeto de pesquisa (Charmaz, 2009; Miranda, 2019; Martins, 2019).

Resultados e discussão

O material textual (*corpus* geral) foi composto por quatro entrevistas, as quais foram separadas em 717 STs totais e 586 STs classificados, apresentando um aproveitamento de 81,73% na CHD, contendo valor útil suficiente para classificação de qualquer material textual, visto que obteve valor de retenção superior ao valor mínimo de 75% dos STs.

Figura 1 – Dendrograma ilustrando a relação das classes oriundas das entrevistas



Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados analisados foram categorizados em quatro classes, sendo elas: 1) Percepções sobre a UnB, composta por 148 STs (25,26%); 2) Educação Física e Perspectivas, composta por 105 STs (17,92%); 3) Conciliação, Universidade e Esporte, composta por 131 STs (22,35%); e 4) Demandas Esportivas, composta por 202 STs (34,47%). Em relação ao vínculo entre as classes, 1 e 2 são as que possuem maior correlação entre si, enquanto a classe 3 está relacionada diretamente com as duas anteriores. Por fim, a classe 4, sendo essa a mais distante, possui menor correlação com as classes 1, 2 e 3.

Percepções sobre a UnB

A partir da análise dos dados, foi possível identificar que esta classe se caracteriza pela forma como os estudantes-atletas percebem a UnB, começando pelos motivos que os levaram à escolha da instituição, quais sejam: o prestígio acadêmico da universidade, a qualificação dos professores, a gratuidade e o *status*. Tais aspectos ficam evidenciados nas falas da Atleta 2, de ginástica artística e do Atleta 4, de judô, respectivamente:

Mas eu quis passar na UnB, pela facilidade, por ser um ensino gratuito, ensino de qualidade e também um pouquinho de status. Não sei por que, mas eu tinha essa ideia no ensino médio, que todo mundo queria passar na UnB (Atleta 2 – ginástica artística).

São professores muito bem qualificados, a maioria tem doutorado, então eles têm uma visão diferente e é um conhecimento assim, que você pega ali na UnB e você sabe que é um conhecimento de alta qualidade (Atleta 4 – judô).

Escolher uma instituição de ensino superior considerando o seu prestígio acadêmico e a qualidade do corpo docente pode indicar haver, por parte desses estudantes-atletas, preocupação com a sua formação acadêmica/profissional. Essa preocupação não é sem fundamento, visto que, no Brasil, quanto mais alto o nível de formação escolar, maiores as chances de um emprego formal, havendo uma relação positiva entre o nível de instrução educacional e a renda

(Araújo; Barbosa, 2008). Para além disso, não se descarta a influência do ambiente psicossocial desses atletas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o Distrito Federal é a unidade da federação com maior índice de pessoas com ensino superior completo (IBGE, 2024).

Ademais, em nossa amostra, ao menos um dos pais de cada estudante-atleta possui ensino superior completo, o que reforça o entendimento de que o nível de escolaridade familiar pode exercer influência na decisão dos jovens sobre cursar ou não o ensino superior (Sparta; Gomes, 2005). Tal influência pode ser evidenciada na fala da Atleta 2, de ginástica artística “[...] eles [família] queriam que eu fizesse universidade, não importa onde, e também não importava muito o curso”.

As estratégias familiares estão refletidas no modo como os estudantes comentam sobre as expectativas dos seus pais para o projeto de escolarização. O fato de a maioria dos pais terem ensino superior mostra que eles próprios podem ser figuras de referência no entorno de seus filhos. O entorno e as características da rede social do estudante-atleta podem contribuir para modular seu projeto de carreira (Rocha; Costa; Soares, 2021; Correia; Soares D.; Soares A., 2022; Velho, 2010). Além disso, a forma como as expectativas em relação à carreira esportiva é produzida nesse entorno pode também delimitar o modo de investimento que cada estudante-atleta terá em relação ao seu projeto de carreira, seja no esporte, seja na educação (Torregrossa *et al.*, 2020).

Quanto às percepções sobre as estruturas físicas da universidade, emergiram das entrevistas questões como as distâncias entre os prédios da universidade e a falta de iluminação no campus. Esta última é entendida como uma questão de segurança, podendo influenciar diretamente a decisão dos estudantes-atletas e dos não atletas em participarem de alguma atividade à noite. É válido comentar que diversas equipes utilizam os espaços esportivos da UnB para realizarem os seus treinos no período noturno (Miranda *et al.*, 2018; Miranda; Corado Loreno; Costa, 2020).

A flexibilidade curricular presente na universidade é vista de forma positiva pela amostra e fica evidenciada pela fala do Atleta 1, de handebol: “Com certeza a UnB me deu a possibilidade de fazer várias matérias e ir montando meio aquilo que eu queria aprender. Eu peguei matéria em turismo, em *design*, em comunicação”. Por ser um sistema de grade horária aberta, os estudantes montam os seus horários e escolhem as matérias que irão cursar naquele semestre específico, devendo respeitar apenas os pré-requisitos das disciplinas e cumprir pelo menos o mínimo de créditos exigidos por semestre de seu curso ou habilitação. Essa flexibilidade ainda permite que sejam realizadas matérias de forma optativa em outros departamentos ou até em outro *campus*, viabilizando que os estudantes trilhem a universidade e construam seu currículo de formação de acordo com seus interesses acadêmicos e profissionais. Desse modo, é possível que os atletas adequem os seus horários de aula na universidade e de treinamento de acordo com a sua conveniência.

Educação física e perspectivas

Nesta classe, os estudantes-atletas manifestaram os motivos pelos quais escolheram ingressar no curso de educação física, sendo eles: por ser atleta; por ser a melhor opção considerando-se a carreira atlética e o desenvolvimento dos seus treinos; e pela possibilidade de atuar profissionalmente como técnicos no futuro.

Na verdade, eu saí do **ensino médio pensando** em fazer **psicologia** ou fisioterapia. Isso foi em 2017. Acabei desistindo da fisioterapia assim que passei e, em 2018, eu consegui entrar na **educação física** e justamente **pensando** pelo treino (Atleta 3 – caratê, grifo nosso).

Entrei na **educação física** porque eu falei, **cara**, eu já faço **handebol**, **gosto** muito de **handebol**, sou **atleta**: vou entrar na **educação física**. Comecei com essa **ideia** de vou **pegar** matérias relacionadas ao **handebol** para a poder **ver** se, lá na **frente**, eu vire uma técnica de handebol, estude sobre o **alto rendimento** (Atleta 1 – handebol, grifo nosso).

Diante dos motivos apresentados pela amostra, percebe-se que há uma identificação dos atletas com o curso de educação física em função das experiências vividas em seus contextos esportivos. Assim comenta o Atleta 4, de judô, “porque o que eu penso, assim, tenho um pouco em mente, é que depois da minha carreira como atleta, eu penso em trabalhar com atletas”; e o Atleta 3, de caratê “[...] eu me vejo, daqui a 10 anos, do outro lado do esporte de alto rendimento, sendo o professor e sendo talvez o técnico, o árbitro”. Sendo assim, a educação física passa a ser entendida como uma possibilidade de formação acadêmica/profissional, garantindo a capacitação em nível superior para que o

estudante-atleta atue posteriormente no meio esportivo, como profissional na formação e preparação de atletas.

Essa perspectiva pode estar relacionada ao reconhecimento por parte da amostra de que a carreira esportiva de alto rendimento é curta. Desse modo, precisam de capacitação para adentrarem no mercado de trabalho em sua pós-carreira atlética, sendo ela no meio esportivo ou não. Sobre o reconhecimento de que a carreira no esporte de alto rendimento é curta, é mencionado na amostra que a prioridade é ser atleta, com dedicação máxima ao esporte. A justificativa para tal é de que a carreira acadêmica, diferentemente da carreira esportiva, não tem prazo específico, podendo ser desenvolvida ao longo de toda a vida, aspecto justificado nas palavras do Atleta 4, de judô, “agora, vida acadêmica, depois disso, eu posso me formar. Eu tenho uma vida inteira para a vida acadêmica. Já para o esporte, não. Alto rendimento o tempo é muito curto, né. Então é 100% ao esporte agora”.

Os integrantes da amostra apontam para projeções futuras tanto no meio esportivo, em forma de vitórias olímpicas e mundiais, como no meio acadêmico, na conclusão de outro curso superior.

É uma **perspectiva** que eu tenho bem **próxima: pegar**, talvez, a dupla habilitação da **educação física** e, logo em seguida, uma segunda graduação –**psicologia**, talvez **filosofia**, quem sabe. Algo para **complementar** a **educação física** (Atleta 3 – caratê).

Diante disso, é possível compreender que os estudantes-atletas que compõem a amostra possuem uma visão prospectiva. Por mais que a maioria da amostra ainda esteja competindo (3), há, por parte deles, o reconhecimento de que a carreira no esporte de alto rendimento é curta e a consequente pretensão da atuação profissional após o fim da carreira atlética. Essa percepção ratifica os resultados encontrados por Torregrosa *et al.* (2015), em um estudo longitudinal, realizado com 15 ex-atletas de elite, de modalidades esportivas individuais e coletivas, incluindo homens e mulheres. Tal pesquisa já demonstrava uma visão prospectiva da aposentadoria esportiva por parte dos atletas que seguiam a DC, o que os levou a se programarem para essa etapa.

Conciliação universidade e esporte

Emergiram nesta classe as principais tensões enfrentadas pelos estudantes-atletas na busca pela conciliação entre a formação acadêmica e a carreira atlética. É apontado pela amostra que, por conta de viagens e competições, alguns conteúdos abordados nas aulas eram perdidos e posteriormente estudados por meio do auxílio de colegas.

Mais com os colegas mesmo, porque tem muito **professor** que não tem nem **matéria** em uma plataforma, tipo Moodle, aí não tem a **matéria** lá, daí, tem que correr atrás dos colegas mesmo (Atleta 2 – ginástica artística, grifo nosso).

Então, quando ela [colega atleta de futsal da UnB] tinha **viagem**, ela “anota a **matéria** pra mim. A gente vai ser dupla, que, daí, você faz enquanto eu não estiver aqui, eu faço quando você não estiver aqui” (Atleta 1 – handebol, grifo nosso).

Meus amigos também sempre me ajudaram nisso. Eu **perguntava** alguma coisa, eles iam lá e me **explicavam** tudo, né. E aí, se eu realmente não **conseguisse** entender a **matéria**, eu procurava com o **professor** (Atleta 4 – judô, grifo nosso).

É expresso o anseio pelo conteúdo perdido, inclusive pelo atleta que relata, na seção anterior, que o esporte é a prioridade máxima no momento. Isso aponta para a preocupação que esses estudantes-atletas têm não só com a sua formação acadêmica, na conquista do diploma, mas também com o aprendizado dos conteúdos. A importância da explicação do professor é reconhecida, haja vista o empenho em ter acesso ao conteúdo da aula perdida por meio de outros recursos além dos slides. Tais aspectos ficam evidenciados na fala do Atleta 4, de judô: “eu sei que na UnB toda aula é muito importante, porque tem muito conteúdo. Você troca experiência, ali, com o professor. Professor, ele tem uma visão diferente do que você só ler um caderno. É bem diferente”.

A utilização dos meios digitais pode servir de ferramenta para viabilizar que esses estudantes-atletas tenham acesso à explicação dos professores sobre o conteúdo perdido durante o período de viagens e competições. Esses recursos vêm sendo explorados e utilizados desde o período da pandemia da covid-19, em que não se podia realizar aulas presenciais na UnB. Embora o curso seja presencial, ferramentas que possibilitem aulas remotas e/ou gravadas poderiam ser utilizadas futuramente como estratégia de acesso ao conteúdo. Para que sejam possíveis, essas mudanças devem estar alinhadas às normas institucionais relacionadas à presencialidade, o que reforça a necessidade de construção, desenvolvimento e acompanhamento de políticas institucionais para o estudante-atleta na universidade.

Ainda no contexto relacionado a viagens e competições, é relatado nas entrevistas haver incompREENsão por parte de alguns professores da universidade quanto à condição de estudante-atleta. Em decorrência disso e da ausência de dispositivos institucionais que garantam essa condição, alguns professores não aceitam as declarações apresentadas como justificativa para ausência nas aulas quando há concomitância com os compromissos esportivos. Com isso, os atletas deixam de participar de atividades avaliativas aplicadas durante o período em que estiveram ausentes, o que acarreta prejuízos nas notas e os deixa consequentemente sujeitos à reaprovação.

A incompRENSÃO por parte do corpo docente da UnB quanto à condição de estudante-atleta já foi retratada em estudos anteriores, realizados na instituição com atletas de representação. Neles, constam declarações de que os professores demonstravam não compreender a condição de atleta de representação, visto que não aceitavam justificativas relativas às faltas, não concedendo aos atletas a possibilidade de reposição de avaliações perdidas (Miranda et al., 2018; Miranda; Corado Loreno; Costa, 2020; Rocha et al., 2020).

Devido à ausência de dispositivos institucionais que regulamentem a condição do atleta universitário em seus diferentes níveis de rendimento e dedicação, o que define a decisão dos professores quanto à reposição é a capacidade que cada um terá de compreender e se sensibilizar com a condição do estudante-atleta. Por esse motivo, os atletas relatam como estratégia, desde o começo do semestre, quando recebem o cronograma das aulas, um planejamento prévio, contando as possíveis faltas, buscando comunicar ao professor sobre prováveis competições e viagens, para que não haja prejuízo acadêmico no final do semestre.

Então, aquele negócio: apresenta o cronograma do início do **semestre**, já **olha** as **datas**, já se **organiza**, se tem **trabalho**, já fala ao **professor** “ó, vou **entregar** depois” ou, então, quando tem para a escolher **data**, “grupo x apresenta data x”, eu já falava “pelo amor de Deus, deixa eu ficar com essa **data** porque, se for qualquer outra, eu não vou estar aqui em Brasília”. Então, a gente já se **organizava** para não ter que **contar** com a **boa vontade** do **professor**. (Atleta 1 – handebol, grifo nosso).

No que diz respeito à rotina de estudos, é apontado, na amostra, que não há horário fixo diário de estudo devido à quantidade de demandas esportivas. Contudo, isso não significa que os atletas sejam omissos quanto às demandas da universidade. Além de adiantarem os trabalhos, eles declararam a preferência por apreender o máximo de conteúdo durante as aulas e revisar os assuntos em dias anteriores às provas nos casos em que tal prática não é suficiente para compreender totalmente o que foi ensinado.

Então, eu não tenho um horário fixo para a estudar todos os dias, mas, por **exemplo**, ficou um **conteúdo** que eu não **consegui** estudar direito, está **chegando** perto da **prova**, eu custumo **dar** uma **revisada** umas 2 semanas antes (Atleta 4 – judô, grifo nosso).

Por cursarem educação física, as aulas práticas são uma realidade e fazem parte do currículo acadêmico de formação. A amostra relata que as aulas práticas não chegaram a prejudicar o rendimento esportivo, entretanto, a depender da prática, evita-se participar a fim de

prevenir lesões, as quais poderiam ocasionar afastamento de treinamentos e, até mesmo, de competições.

Outro ponto de destaque nesta classe foi a forma de ingresso desses estudantes-atletas na universidade. Todos eles ingressaram na UnB pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), que consiste em um processo seletivo da universidade, realizado em três etapas nas quais são aplicadas provas ao final de cada ano do ensino médio regular.

E aí, nessa segunda parte, eu estava fazendo a final do campeonato brasileiro, que aí coincidiu e eu optei por não fazer o Enem e participar da final do campeonato brasileiro. Mas eu acho que foi primordial o **PAS**, porque eu **conseguia** durante o **ano** focar naquele **conteúdo** (Atleta 4 – judô, grifo nosso).

No presente momento, metade das vagas de todos os cursos da instituição é destinada ao PAS. Entende-se que essa forma de ingresso na universidade consiste em um facilitador para os estudantes de modo geral, inclusive para os estudante-atletas, visto que, ao final de cada ano letivo, realiza-se uma etapa com o conteúdo daquele ano escolar específico.

Demandas esportivas

Os principais temas identificados nesta classe estão relacionados ao contexto esportivo dos estudantes-atletas. Aponta-se, aqui, o momento em que os estudantes passam a se considerar, também, atletas. A atleta de ginástica relata ter começado a se considerar como tal com sete anos de idade devido à sua carga horária de treinamento e às exigências esportivas a que estava submetida, algo bastante característico da ginástica, por ser um esporte de especialização precoce (Gallahue, 2005). O atleta de judô, por outro lado, só passou a se reconhecer nessa condição aos 16 anos de idade, que ele atribui aos seus rendimentos esportivos.

Os estudantes-atletas descrevem suas rotinas de treinamento, apresentando cargas horárias de dedicação ao esporte que, por vezes, ultrapassam 20 horas semanais. A atleta de ginástica artística relata que treinava cinco horas por dia, de segunda a sexta. O atleta de judô menciona realizar três sessões de treinos diárias, totalizando cerca de quatro horas a quatro horas e meia por dia, de segunda a sexta-feira. Além disso, ele analisa vídeos aos finais de semana. A atleta de handebol disse ter treinos diárias de pelo menos duas horas. O atleta 3, de caratê, relata que, ao entrar na UnB, já ingressou na equipe da universidade para somar com os outros dias de treino. Ademais, as atletas 1 e 2 (das modalidades de handebol e ginástica artística, respectivamente) mencionaram que, em dias próximos das competições, a carga horária de treino aumentava em uma hora por dia.

Juntando os 3 treinos, de umas 4 horas, 4 horas e 30 minutos. Eu costumo falar de **segunda-feira a sexta-feira**, e aí, **sábado** às vezes, por exemplo, quando a rotina na semana foi muito **puxada**, aí essa análise de vídeo eu faço no **sábado**, que, aí, eu consigo **ficar** um pouco mais tranquilo (Atleta 4 – judô, grifo nosso).

A **gente** tinha que fazer **3 séries de solo** e dar mais 3 voltas **correndo**. Eu lembro disso, para pegar fôlego. Isso. Mais próximo de **competição** eram 6 horas por dia, por aí (Atleta 2 – ginástica artística, grifo nosso).

Os atletas comentaram também sobre demandas esportivas relacionadas ao alto rendimento. Além da rotina de treinamentos, exige-se mais seriedade e foco durante as práticas, aumento da frequência de treinos, aprimoramento de movimentos, controle alimentar e busca por acompanhamento de outros profissionais – da nutrição, por exemplo – com o objetivo de maior performance e resultados esportivos.

[...] mas eu vi que me exigiam um **espaço** bem mais especial na minha rotina, então eu **comecei** a fazer **acompanhamento físico** por fora, a ir em nutricionista para manter **peso**, para manter performance e tudo mais (Atleta 1 – handebol, grifo nosso).

Com base nessa explanação, torna-se evidente a dedicação e o comprometimento por parte desses estudantes-atletas para com suas respectivas carreiras esportivas. Apesar disso, eles também deverão se dedicar às demandas acadêmicas encontradas na universidade, incluindo o cumprimento das cargas horárias de disciplinas obrigatórias, optativas e complementares, bem como de estágios obrigatórios. Dessa forma, tendo em vista a compreensão de que o esporte e a educação estão no cerne dos direitos constitucionais, faz-se necessário garantir meios para que os estudantes-atletas, representantes da dupla carreira, tenham suporte institucional que assegure as condições necessárias ao exercício de sua escolha (Rocha et al., 2020; Costa; Figueiredo, 2021).

Conclusão

Diante do exposto, as principais barreiras encontradas pelos estudantes-atletas da amostra ao trilharem a DC na UnB são: a falta de mecanismos para acesso aos conteúdos e explicações dos professores nos casos de ausências decorrentes de viagens e competições; e a inflexibilidade do corpo docente da instituição em aceitar justificativas, o que, por vezes, além de acarretar reprovação por falta, prejudica as notas, por não haver reposição das atividades avaliativas aplicadas durante a ausência dos atletas em aula. O contexto descrito ocorre pelo fato de a instituição carecer de dispositivos ou normas de suporte ao estudante-atleta que lhes assegurem direitos e determinem seus

deveres. Dessa forma, apontamos para a necessidade de elaboração de uma política institucional de apoio aos estudantes-atletas que os contemple em seus diferentes níveis de dedicação e rendimento esportivo. Destacamos que esse dispositivo não visa conceder vantagens aos atletas da instituição, mas garantir que tenham plenas condições para desempenhar e conciliar de forma exitosa as suas carreiras acadêmicas e esportivas, assim como já exposto em outros estudos realizados com atletas de representação da universidade.

Ademais, a realização de eventos acadêmicos na UnB, como palestras e seminários voltados para a DC, poderia contribuir para que haja maior entendimento e compreensão por parte do corpo docente, bem como de toda a comunidade acadêmica quanto aos desafios enfrentados por estudantes que decidem seguir concomitantemente as carreiras acadêmicas e esportivas.

A flexibilidade curricular presente na instituição é percebida pelos estudantes-atletas como facilitador no desenvolvimento da DC na UnB, visto que as grades

horárias de aulas podem ser adaptadas de forma que o cumprimento de suas rotinas de treinamento seja viável. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de cursar disciplinas optativas em outros *campi* e/ou departamentos, o que permite que seus currículos sejam preenchidos com matérias que estejam de acordo com os seus interesses acadêmicos e profissionais. Além disso, a depender da realidade do atleta, ou seja, levando em consideração seus locais de residência e de treinamento, a escolha de um *campus* mais próximo pode favorecer o seu deslocamento e otimizar o seu tempo.

Este estudo apresenta limitação amostral. Dos 11 atletas que se enquadram nos critérios estabelecidos para a amostra, apenas quatro concederam entrevista. Como aprofundamento, sugere-se a realização de estudos sobre a DC vivenciada por servidores da UnB, a fim de identificar as principais barreiras e oportunidades reconhecidas por eles em conciliar as carreiras profissionais e esportivas na instituição.

Notas

¹ Formas de Ingresso na Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.estudenaunb.unb.br/formas-de-ingresso>. Acesso em: 20 fev. 2022.

² Esses números são referentes ao ano de 2018, conforme apresentado no Anuário Estatístico da UnB de 2019 (Novais, 2019).

Referências

- ALFERMANN, D.; STAMBULSOVA, N. Career transitions and career termination. In: TENENBAUM, G.; EKLUND, R. C. (Org.). **Handbook Sport Psychol.** 3. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2007. p. 712-733.
- ARAÚJO, H. E.; BARBOSA, F. O futuro da previdência e do trabalho. **FGV EXECUTIVO**, v. 7, n. 4, p. 22-27, out. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.
- CAMPOS, R. C.; CAPELLE, M. C. A.; MACIEL, L. H. R. Carreira esportiva: o esporte de alto rendimento como trabalho, profissão e carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 01, p. 31-41, 2018.
- CASSIANI, S. H. de B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez. 1996.
- CEBRASPE. **O que é PAS?** Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTO UNIVERSITÁRIO. **Ranking Troféu Eficiência**. Disponível em: <https://www.cbdu.org.br/documento/trofeu-eficiencia/>. Acesso em: 8 dez. 2019.
- CORREIA, C. A. J.; SOARES, D. G.; SOARES, A. J. G. Estratégias e visões familiares na escolarização de jovens atletas. **Educação e Realidade**, n. 47, 2022.

CORREIA, C. A. J.; SOARES, A. J. G. Dilemas da dupla Carreira: projeto escolar e futebolístico de estudantes-atletas das classes médias e altas do Rio de Janeiro. **CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 31, p. 51-75, 2020.

COSTA, F. R. da; FIGUEIREDO, A. J. Reflexões sobre a dupla carreira – a harmonia entre a Universidade pública e o esporte de alto rendimento. **Revista de Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte**, v. 13, p. 1-16, 2021.

DEBOIS, N.; LEDON, A.; WYLLEMAN, P. A lifespan perspective on the dual career of elite male athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 15-26, 2015.

GALLAHUE, D. L. Conceitos Para Maximizar O Desenvolvimento Da Habilidade De Movimento Especializado. **Jurnal of Physical Education**, v. 16, n. 2, p. 275-289, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GUIROLA GÓMEZ, I.; TORREGROSA, M.; RAMIS, Y.; JAENES, J. C. Remando contracorriente: facilitadores y barreras para compaginar el deporte y los estudios. **Revista Andaluza de Medicina del Deporte**, v. 11, n. 1, p. 12-17, jan. 2018.

HERNÁNDEZ, C. L. S.; EQUIZA VAQUERO, X. La retirada en natación: la vida fuera del agua. **Revista Espanola de Educación Física y Deportes**, n. 421, p. 101-121, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua**. Disponível em: <https://painei.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

JORDANA, A. et al. Retirada del deporte de élite: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 26, p. 68-74, 2017.

LALLY, P. Identity and athletic retirement: A prospective study. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 1, p. 85-99, 2007.

MARTINS, F. B. **Análise da dupla carreira de atletas beneficiados pelo Programa Bolsa-Atleta do Governo do Distrito Federal**: conciliação entre a trajetória esportiva e educacional. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MATEU, P. **La carrera dual de estudiantes-deportistas: una aproximación multidisciplinar**. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Atividade Física, Educação Física e Esporte) Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.

MELO, L. B. S. de et al. Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 400-406, 2016.

MELO, L. B. S. de; SOARES, A. J. G.; ROCHA, H. P. A. da. Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 617-628, 2014.

MIRANDA, I. S. de. **Transição para fora do esporte**: a dupla carreira de ex-atletas beneficiadas pelo programa Bolsa Atleta do Distrito Federal. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MIRANDA, I. S. de et al. Dupla jornada no esporte de representação: o caso dos atletas da Universidade de Brasília. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 3, n. 1, p. 19-35, 2018.

MIRANDA, I. S. de; CORADO LORENO, L. T.; COSTA, F. R. da. A dupla jornada do atleta universitário: perspectivas para a conciliação entre estudos e treinos na Universidade de Brasília. **Movimento**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/100344>. Acesso em: 8 nov. 2024

NERI, M. **Motivos da evasão escolar**. 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/lbrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

NOVAIS, G. R. (org.). **Anuário Estatístico da UnB 2019**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872. Acesso em: 8. nov. 2024.

QS – TOP UNIVERSITIES. **World University Rankings**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 01, p. 41-87, 2011.

- ROCHA, H. P. A.; COSTA, F. R.; SOARES, A. J. G. Dupla carreira para estudantes atletas do turfe: entendendo a dedicação à escola e ao esporte. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 21, n. 03, p. 1614-1638, 2021.
- ROCHA, H. P. A. da et al. A dupla carreira esportiva no Brasil: um panorama na agenda das políticas públicas. **Revista Com Censo, Estudos educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 52-59, 2020.
- RYBA, T. et al. Dual career pathways of transnational athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 125-134, 2015.
- SCHLOSSBERG, N. K. A model for analyzing human adaptation to transition. **The Counseling Psychologist**, v. 9, n. 3, p. 2-18, 1981.
- SCHWARTZMAN, S. A educação média e vocacional no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. **Educação Média Profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005.
- STAMBULOVA, N. et al. ISSP Position stand: career development and transitions of athletes. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 7, n. 4, p. 395-412, jan. 2015.
- STAMBULOVA, N.; PHERSON, S.; OLSSON, K. Phases in the junior-to-senior transition of Swedish ice hockey players: From a conceptual framework to an empirical model. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 12, n. 2, p. 231-244, 2017.
- STAMBULOVA, N. B.; WYLLEMAN, P. Dual career development and transitions. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 1-3, 2015.
- TORREGROSSA, M. et al. Grupos, Entornos y Carrera Deportiva. In: T. García-Calvo, F. M. Leo, E. Cervelló (ed.). **Dirección de Equipos Deportivos - Sports Team Management**, p. 355-374. Valencia: Tirant Lo Blanc, 2020.
- TORREGROSSA, M. et al. Olympic athletes back to retirement: a qualitative longitudinal study: A qualitative longitudinal study. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 21, p. 50-56, nov. 2015.
- VELHO, G. **A utopia urbana**: um estudo de antropologia social. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas S. A., 2009.
- WYLLEMAN, P.; LAVALLEE, D. A Developmental Perspective on Transitions Faced by Athlete. **Developmental Sport and Exercise Psychology, A Lifespan Perspective**, Morgantown, p. 507-527, jan. 2004.
- WYLLEMAN, P. An organizational perspective on applied sport psychology in elite sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 42, p. 89-99, 2019.
- WYLLEMAN, P.; REINTS, A.; DE KNOP, P. A developmental and holistic perspective on athletic career development. In: VEERLE DE BOSSCHER; SOTIRIADOU, P. (ed.). **Managing high performance sport. Foundations of Sport Management**, London: Routledge, 2013.
- WYLLEMAN, P.; ROSIER, N. Holistic Perspective on the Development of Elite Athletes. **Sport and Exercise Psychology Research**, p. 269-288, 2016.

O aluno com deficiência e o cumprimento de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal

Students with disabilities and compliance with socio-educational measures in the Federal District



José Augusto Borges *
Valdilene Almeida Bruno **

Recebido em: 10 junho 2024
Aprovado em: 13 agosto 2024

Resumo: Na socioeducação o ensino tem como prioridade ressocializar o jovem/adolescente em conflito com a lei. A inclusão de direitos de crianças e adolescentes tem sido intensamente debatida e implementada na maioria das modalidades de ensino. Faltam elementos para reconhecemos aluno com diagnóstico de deficiência e/ou transtorno no sistema socioeducativo e tornar essa necessidade e esse jovem visível para criarmos ferramentas metodológicas para facilitar a aprendizagem do aluno. O tempo de internação pretende promover crescimento educativo e socioemocional do aluno. Esse artigo tem como objetivo reconhecer um aluno com necessidades educacionais especiais dentro de uma unidade de internação e promover seu acolhimento e atendimento. Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, na qual se realizou uma revisão sistemática da literatura. A contribuição desse trabalho é levar a percepção que a inclusão é vista como um desafio, pois é incompreendida no sistema socioeducativo pelos vários setores que ali atuam. Essa proposta é fruto do percurso *Direitos Humanos e Socioeducação*, desenvolvido na (antiga) Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEMEB/EAPE) e que traz subsídios teóricos e práticos de metodologias exitosas aplicadas na Unidade de Internação do Distrito Federal para a ressocialização de jovens com deficiências e/ou transtornos que estejam em cumprimento dessas medidas estabelecidas por lei.

Palavras-chave: Inclusão. Estudante PCD. Unidade de internação socioeducativa. Acesso e permanência do estudante socioeducativo.

Abstract: In socio-education, the priority is to re-socialize young people/adolescents in conflict with the law. The inclusion of the rights of children and adolescents has been intensely debated and implemented in most forms of education. There is a lack of elements to recognize students with a diagnosis of disability and/or disorder in the socio-educational system and make this need and this young person visible so that we can create methodological tools to facilitate this process. Internment is intended to promote the student's educational and socio-emotional growth. The aim of this article is to recognize a student with special educational needs within a detention unit and to promote his reception and care. We opted for qualitative and descriptive research, in which a systematic review of the literature was carried out. The contribution of this work is to raise awareness that inclusion is seen as a challenge, as it is misunderstood in the socio-educational system by the various sectors that work there. This proposal is the result of the Human Rights and Socio-education course, developed by the (former) Research and Continuing Education Department for Basic Education Modalities (GEMEB/EAPE), which provides theoretical and practical support for successful methodologies applied in the Federal District's Internment Units for the resocialization of young people with disabilities and/or disorders who are complying with these measures established by law.

Keywords: Inclusion. PWD student. Socio-educational hospitalization unit. Access and permanence of the socio-educational student.

* Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, professor de biologia, com mestrado na área de ensino de ciências. Atua na Unidade de Internação do Recanto das Emas. Contato: zegustobrg@gmail.com

** Professora de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás e em Letras pela Universidade de Brasília (2013). Professora formadora da EAPE/SEEDF. Contato: valdilene.bruno@se.df.gov.br.

Introdução

No primeiro bimestre do ano letivo de 2024, os professores da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) se depararam com um grupo significativo de alunos que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem e comportamento. A primeira pergunta feita foi se não possuíam algum laudo diagnóstico. A suspeita foi passada ao orientador educacional da unidade, que foi buscar informações no setor de saúde e nas pastas da Secretaria de Educação e por sua vez, constatou que 12 de 72 alunos tinham laudo com algum diagnóstico de deficiência ou transtorno. Porém, não teve acesso ao diagnóstico específico, por se tratar de documento sigiloso, não sendo possível acessá-lo no diário eletrônico pelo secretário escolar. Assim, o núcleo de ensino precisou descobrir, por conta própria, como identificar e atender esses estudantes, pois tem que aprender como compartilhar as informações com a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus), que atua dentro da unidade de internação, além de entender como essas informações colaboram com o atendimento ao socioeducando. O Quadro 1 apresenta o quantitativo de alunos da Unire com algum diagnóstico ou transtorno de aprendizagem.

Esse artigo surge, portanto, do desejo de observar e promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais diferenciadas, nas unidades de internação com restrição de liberdade no Distrito Federal. Há uma demanda na educação pela garantia de direitos de crianças e adolescentes. Apesar da literatura e das leis existentes, na prática, existem dificuldades dos professores e da escola em reconhecer e legitimar outros espaços nos quais os alunos agem e exercitam os processos de inclusão (Carrano; Sposito 2003).

Segundo Goffman (1988), um indivíduo estigmatizado é considerado como aquele que apresenta uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade, não contemplando padrões que existem enquanto regra numa sociedade de produção consumista. O indivíduo estigmatizado é visto como *diferente*, e fica em desvantagem aos demais, o que o leva a ser tratado de maneira diferente.

2. Referencial teórico

2.1 O processo de inclusão

De acordo com Sonza et al. (2013), ao longo do tempo, houve uma mudança na postura da sociedade em relação às pessoas com deficiência, que se modificou à medida que as culturas, crenças, fatores econômicos, políticos e sociais se alteraram. Já houve um período em que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos PCD da Unire

Deficiência/transtorno	Quantitativo
Deficiência Intelectual (DI)	3
Baixa Visão	1
Dislexia	1
Transtorno Misto das Habilidades Escolares	1
TDAH	4
TDAH/DI	1
TDAH/Dislexia	1
Total	12

Fonte: Elaboração própria.

No século XIX, começa o atendimento aos chamados “débeis” ou “deficientes mentais”. Já no final do século XIX e no início do século XX, uma outra concepção de deficiência passa a ser destacada. Houve alteração das ações de segregar e separar e iniciou-se um movimento de integração social. “E foi utilizando-se do normal como parâmetro, que se buscou a integração da pessoa com deficiência, a qual era vista como um desvio do normal” (Sonza et al., 2013, p. 25).

Existe uma discussão em torno de dois conceitos que já vem tomando espaço de debate há algumas décadas: o primeiro é o de *integração* e o segundo de *inclusão*. Ao utilizar o termo *integração*, a autora refere-se à inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, tendo várias possibilidades educacionais, podendo perpassar as salas de aula regulares ao ensino em escolas especiais (Mantoan, 2003, p. 15).

Segundo Sonza et al. (2013), integrar é “encontrar esse desvio e avaliar o que precisaria ser modificado no sujeito e em sua vida, buscando chegar o mais próximo possível do concebido como normal” (Sonza et al., 2013, p. 25-26). Assim é muito importante durante a internação encontrar ponto que a escola pode dar suporte ao aluno e que possibilitem o seu progresso pessoal, acadêmico e o façam refletir sobre possibilidades de construir seu futuro.

De acordo com Campbell (2001), uma das precursoras na área do ensino especial, o capacitismo é definido como “uma rede de crenças, processo e práticas que produzem um tipo particular de compreensão de si mesmo e do corpo (o padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano” (Campbell, 2001, p. 44, tradução nossa).

Para a autora, "a deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano" (2001, p. 44). Usar o nome de um diagnóstico ou uma característica física de forma pejorativa, como por exemplo, "Pior que cego em tiroteio", reforça a imagem das pessoas com deficiência como incapazes, imperfeitas ou sem valor. Assim, é fundamental mostrar, também na linguagem, que a deficiência não define ninguém.

Segundo Diniz (2003), é deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo, com lesões, e a sociedade. Lesão engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, resulta em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas de mesma idade e sexo em cada sociedade.

Michael Oliver (1990 *apud* Diniz 2003) faz uma crítica ao conceito pessoa com deficiência, ao "considerar que essa visão liberal e humanista vai ao encontro à realidade tal como ela é, experimentada pelos deficientes que sustentam ser a deficiência parte essencial da constituição de suas identidades e não meramente um apêndice" (Oliver, 1990, p. xii *apud* Diniz, 2003, p. 6). Ainda conforme Oliver (1996, p. 33 *apud* Pinto, 2015, p. 179): " [...] tudo o que impõe restrições às pessoas com deficiência: do preconceito individual à discriminação institucional, dos edifícios inacessíveis aos sistemas de transporte inutilizáveis, do ensino segregado às formas excluientes de organização do trabalho, e assim por diante". Para o autor, não faz sentido falar sobre pessoas e deficiência separadamente, pois os deficientes demandam aceitação como são, ou seja, como deficientes.

A perspectiva emancipatória implica uma abordagem interseccional da deficiência que considere a adoção de uma postura anticapacitista em todas as lutas sociais. Nesse sentido, Anahi Guedes Mello (2019), uma pessoa com deficiência, em seu texto *Politicizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook* apresenta um relato de experiência de sua imersão na campanha coletiva de mobilização da hashtag #ÉCapacitismoQuando, no Facebook, durante a semana do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, comemorado anualmente em 3 de dezembro. Assim, na situação de alunos de unidade de internação, que possui algum laudo e mesmo que necessite passar por um estudo que leve a um diagnóstico, isso não deve ser interpretado como incapacidade de realizar tarefas, mas de encontrar a maneira que este aluno as realize.

Na década de 1960, quando houve um grande aumento no número de instituições especializadas, a prática da educação segregada começou a ser questionada, tendo início então a luta pelo direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns das escolas regulares (Silva, 2009, p. 9).

2.2 Os alunos PCD (Pessoas com Deficiência): breve histórico após a Lei nº 9.394/1996

A primeira questão a ser levantada neste tópico é sobre quem são os alunos com necessidades especiais. Essa definição consta na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo artigo 5º institui:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

Isso pode ser constatado na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ressalta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente (não havendo obrigatoriedade) no horário regular ao qual o estudante esteja matriculado, para educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

A inclusão surgiu dentro dessa nova perspectiva de atendimento. "Passa-se a acreditar que todas as crianças devem aprender juntas não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter" (Oliveira; Vieira Junior, 2019, p. 2). Levando-se em consideração essa perspectiva de atendimento a pessoa com deficiência, o aluno da unidade de internação com algum laudo deve ser percebido e ter suas necessidades educacionais atendidas.

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil, são considerados educandos com Necessidades Especiais (NE) aqueles que apresentam:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

– Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recurso ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a etapa ou série escolar (Brasil, 2001, 2).

Assim, as diretrizes irão nortear a inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala de aula. Não somente a entrada, mas também é de suma importância a sua permanência na escola no período de internação.

De acordo com a legislação vigente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os alunos com deficiência ou que apresentam alguma NE possuem impedimentos a longo prazo, sejam eles de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, veem restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

As deficiências que são consideradas Pessoas com Deficiência (PCD) são: Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, define deficiência como a interação entre impedimentos e barreiras. Os impedimentos são condições presentes no corpo, enquanto as barreiras podem ser urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais, de transporte, comunicação e informação. Alguns exemplos de patologias que podem ser consideradas PCD são: Mal de Parkinson, Paralisia cerebral, Síndrome de Down, AVC (Acidente Vascular Cerebral), AVE (Acidente Vascular Encefálico), Esclerose múltipla. É importante ressaltar que transtornos psiquiátricos e outros déficits, como atenção e hiperatividade, não estão enquadrados como PCD (Brasil, 2015).

É garantido ao adolescente com restrição de liberdade a incolumidade, a integridade física e a segurança. A submissão a uma medida socioeducativa, para além de uma mera responsabilização, deve ser fundamentada não só no ato a ele atribuído. A Lei nº 12.594/2012 (Lei do SINASE) enuncia os objetivos das medidas socioeducativas, que são: responsabilizar o adolescente quanto às consequências do ato infracional, incentivar a reparação do ato infracional, integrar socialmente o adolescente, garantir os direitos individuais e sociais do adolescente. (Brasil, 2012).

Segundo Costa (1999), o processo de ensino-aprendizagem em ambientes socioeducativos de restrição de liberdade se inicia pela decisão do educador em se fazer presente na vida do educando. Isso demanda em compreender e conhecer os aspectos de vida dos jovens, suas dificuldades e potencialidades, independentemente dos atos que aquele jovem tenha praticado. Para exercitar

as potencialidades do aluno, o educador precisa buscar o diálogo com objetivo de auxiliar o jovem a superar os impasses vivenciados.

É determinante para o desenvolvimento da aprendizagem de adolescentes com restrição de liberdade, que se promova uma reconciliação consigo mesmo, de acordo com Costa (1999), uma ação pedagógica intitulada “pedagogia da presença”, na qual o educador está junto com o educando, acreditando ser possível haver uma construção de um novo projeto de vida. Uma ação pedagógica eficiente está condicionada ao comportamento do educando onde:

A educação é uma oficina onde o educador e o educando trabalham uma relação capaz de resultar instrumentos que possibilitem o educando, nos planos pessoal e social, executar sua iniciativa, sua liberdade e sua capacidade de comprometer-se consigo mesmo e com os outros (Costa, 1999, p. 43).

A temática é fundamentada pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional do Socioeducativo (SINASE), órgão que vem regularizar a execução das medidas socioeducativas dedicadas aos adolescentes que cometem algum ato infracional. Trata-se de uma política pública fundamentada nos princípios dos direitos humanos que objetiva colocar em prática serviços, ações e projetos no sistema de garantia de direitos, articulando o Sistema de Ensino, de Justiça, de Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), além das políticas de cultura, esporte e trabalho em prol dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas.

O estudante com deficiência deve participar de todas as atividades escolares como jogos, atividades esportivas, recreativas e de lazer, uma vez que a educação não se limita à sala de aula, segundo previsto no artigo 28, item XV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). As atividades realizadas no ambiente escolar devem ser oferecidas aos alunos com deficiência em igualdade de condições (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão impõe a oferta de profissional de apoio escolar. Conforme seu artigo 3º, item XIII, esse profissional

[...] é a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

O termo específico Pesquisa Emancipatória foi proposto por Mike Oliver, um ativista inglês para os direitos das pessoas com deficiência, que afirmou que a mera

participação de grupos vulneráveis (pessoas com deficiência) não é suficiente, mas eles devem ter um papel ativo em todas as etapas da pesquisa, enfatizando a importância da dimensão coletiva de seu envolvimento no processo como pesquisadores, refletindo coletivamente sobre as informações coletadas e seu significado (Barnes; Oliver; Barton, 2002). A pesquisa emancipatória é caracterizada por uma pesquisa-ação participativa e baseia-se no reconhecimento da *expertise* das pessoas em situação de vulnerabilidade, da capacidade de compreender as próprias necessidades, de identificar as barreiras existentes e identificar as estratégias apropriadas para superá-las.

O termo “Investigação Emancipatória da Deficiência” foi cunhado por Michael Oliver em 1992 (Oliver, 1992). Esta visão crítica da investigação na área da deficiência emerge na década de 1960. Em termos gerais, a investigação emancipatória pode ser definida como “a capacitação das pessoas com deficiência através da transformação das condições materiais e sociais de produção da investigação” (Barnes, 2003, p. 6).

3. Metodologia

Segundo Kitchenham e Charters (2007), uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é efetuada para buscar e avaliar quantitativa e qualitativamente os estudos já efetuados na área que tenham sido publicados ou disponibilizados para a comunidade científica e que tenham determinada importância acadêmica como base de pesquisas. Para isso, é necessário determinar questões de pesquisa, e, a partir destas questões, realizar o levantamento dos dados essenciais para respondê-las, orientando assim a leitura e seleção dos artigos de modo a selecionar os que farão parte da RSL. É indispensável, portanto, estabelecer critérios de inclusão e exclusão antes de realizar a pesquisa. A partir das questões formuladas e destes critérios, foi desenvolvido o protocolo utilizado como guia durante todo a RSL para a coleta de evidências.

Uma das etapas essenciais desta RSL foi a definição das questões de pesquisa que conduziram a busca dos documentos relevantes com o objetivo de responder à temática central do estudo: **Pessoas com Deficiência (PCD) e a restrição de liberdade**. A pesquisa foi feita com o intuito de verificar o atendimento aos alunos com laudo e seu atendimento nas unidades de internação e nas escolas que os recebem.

4. Resultados e análise dos dados

Foi feita uma pesquisa no *Google Acadêmico* com os seguintes termos: ‘Pessoa com deficiência e ‘restrição de liberdade’, e os artigos foram selecionados por contemplar

Quadro 2 – Produção de artigos por período

Período	Quantidade de artigos
2023	Aproximadamente 11.800 resultados
Desde 2020	Aproximadamente 15.600 resultados
Desde 2024	Aproximadamente 1.410 resultados

Fonte: Elaboração própria, a partir do *Google Acadêmico*.¹

temas de inclusão, pessoa com deficiência e sistema socioeducativo. O Quadro 2 apresenta o quantitativo apresentado nessa pesquisa.

A quantidade de artigos publicados desde o ano de 2020 envolvendo o tema pessoas com deficiência e restrição de liberdade foi expressiva, pois encontramos cerca de 15.600 publicações e assim podemos classificar esse período como bastante fértil e produtivo: encontramos uma diversidade de abordagens, relacionadas à temática de inclusão bastante estimulante.

No ano de 2020, vivido em meio a uma crise sanitária de escala global, as produções somaram 12.600 artigos. Na busca do tema educação, com as palavras-chave ‘alunos especiais’ e ‘restrição de liberdade’, verificou-se que o número de publicações continuou elevado em meio a pandemia de covid-19.

Quando realizada uma busca de artigos que mencionam inclusão e socioeducação, a seleção apontou um número bastante reduzido de publicações, conforme o Quadro 3 demonstra.

Quando se faz uma busca no *Google Acadêmico*, encontramos uma grande quantidade de artigos com os termos ‘Educação Inclusiva’. Porém encontramos apenas nove artigos ou teses que convergem a busca ‘educação inclusiva e ‘restrição de liberdade’. Porém, ao acrescentar o termo “sócio educação”, há uma restrição muito grande de publicações que contemplam simultaneamente o mesmo tema.

As mesmas diretrizes estabelecem ainda, que para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III- A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001, p. 49).

Quadro 3 – Artigos selecionados relativos à inclusão e restrição liberdade

Autoria	Data de publicação	Título	Objetivos	Contribuição do trabalho	Periódico/Repositório
Luiz Nolasco de Rezende Junior	Março de 2014	Pesquisa-Ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade	Analizar as contribuições de uma proposta de educação lúdica interdisciplinar, utilizando o jogo de xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade	Os jovens desenvolveram habilidades enxadrísticas e habilidades de escrita que puderam auxiliá-los em sua inclusão social, no planejamento de suas ações, escolhas e decisões, orientando-os na construção de novos valores de vida	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília
Ana Verena Rodrigues Amorim Alyne Emanuele Rodrigues Amorim Débora Araújo Leal	29 de julho de 2020	A Educação Especial na perspectiva inclusiva: apontamentos dos adolescentes com deficiência e privados de liberdade na Casa de Atendimento Socioeducativo em Feira de Santana (BA)	A educação especial na perspectiva inclusiva a qual visa desenvolver habilidades e competências no percurso humano, proporcionando ao indivíduo a ressocialização através do conhecimento adquirido propiciando a realização pessoal e profissional através de mecanismos da aprendizagem	O conhecimento adquirido durante o processo de internação deve dar suporte, motivação e ser o alicerce fundamental para a ressocialização do corpo discente em estudo para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres e de sua capacidade de alcançar os objetivos construídos em seu cotidiano	Brazilian Journal of Development
Amanda Oliveira de Almeida Orlando Nobre Bezerra de Souza	3 de junho de 2020	Percepções (Auto)formativas de docentes na educação em prisões: caminhos para uma educação libertadora	Compreender as repercussões das experiências vividas por cinco professores sobre o seu desenvolvimento profissional/pessoal, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas	No que se refere às práticas pedagógicas, os(as) entrevistados(as) destacaram que, apesar da carência de formação específica, se esforçam para implementar ações que potencializem a educação nos estabelecimentos penais como um instrumento capaz de propiciar aos que nela atuam e estão envolvidos, constantes reflexões sobre o ato em si, que mobilizam dimensões fundamentais da vida e da atuação profissional	Revista Dialogia
Sydney Aparecida Miranda Fonseca	2020	Adolescentes em conflito com a lei: do direito à educação no cumprimento da medida socioeducativa	A temática do direito à educação de adolescentes em conflito com a lei, em um contexto de privação de liberdade	Constatou-se que o espaço das unidades de internação poderia ser de reflexões e prática da libertação, mas o que se identifica é o fortalecimento do caráter punitivo em detrimento do educativo, em flagrante contrariedade à previsão legal	Repositório Institucional da Universidade de Uberaba

Rejane Matias Gomes da Silva	27 de fevereiro de 2024	Tornar-se socioeducando – uma questão de arte: processos de imaginação e criação na socioeducação	O objetivo dessa pesquisa foi compreender processos criadores que emergem na e da situação de privação de liberdade em adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação	No geral, os pré-indicadores apresentaram que o processo de composição das letras de rap é uma forma de expressão e de conexão entre os jovens no sistema socioeducativo	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília
Juliana Maria Luccas Duarte Eigenheer Débora Cristina Fonseca	2024	A produção de artigos relacionados a jovens em conflito com a lei, educação escolar e projeto de vida: 2011-2021	Teve como objetivo de examinar os avanços e lacunas nos estudos realizados sobre a relação entre socioeducação, projeto de vida e educação escolar	Os resultados indicam uma reduzida produção sobre o jovem em conflito com a lei e sua relação com a escola, bem como a construção de seu projeto de vida evidenciando que ainda são temas que ocupam pouco espaço na agenda acadêmica.	Revista Educação
Elisa Antônia Ribeiro Ricardo Oliveira Ramalho	2024	Educação e socioeducação: qual a relação? análise das práticas pedagógicas no contexto do SINASE	Examina o direito à educação em relação aos adolescentes em medida socioeducativa de internação	Este estudo busca não apenas examinar o estado atual do direito à educação para os adolescentes em internação, mas também destacar áreas que destacam melhorias e reformas nas políticas públicas e práticas institucionais	Caderno Pedagógico
Daniel Lucas Pessoa de Oliveira Silva Katia Regina Lopes Costa Freire	2024	A educação prisional e o processo de ressocialização de indivíduos em privação de liberdade	Discutem-se quais princípios embasam as práticas educacionais desenvolvidas nos ambientes prisionais	Destacam-se a ausência da Educação Prisional nos cursos de formação de professores do país e a oferta de uma educação que se distancia muito da proposta freiriana de emancipação, pois visa apenas atender, de forma tecnicista, ao mercado de trabalho ou à redução da pena.	Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação
Gabriela Duarte de Assis	2024	Narrativas autobiográficas de meninas no sistema socioeducativo: reflexões sobre letramento e educação em contextos de privação de liberdade	Compreender as temáticas abordadas em narrativas autobiográficas escritas em oficinas de leitura e escrita, conhecer as trajetórias de vida das autoras e identificar temas em comum entre os escritos destas adolescentes	Com este estudo, busca-se contribuir para ampliar os debates acadêmicos sobre as particularidades enfrentadas pelas adolescentes no sistema socioeducativo, especialmente sob a perspectiva de gênero.	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaboração própria.

Verificou-se, nessa revisão sistemática da literatura que há trabalhos apresentados em dissertações de mestrado e doutorado, e alguns poucos artigos que enxergam o aluno especial e a privação de liberdade, e o que é mais difícil ainda vislumbrar a situação no contexto do sócio educativo ou do sistema prisional.

Os estudos realizados por acadêmicos ligados ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), além de contribuições de Zanella (2013); Fernandes, Cossentini e Costa (2021); Fernandes, Costa e Correia (2021); Fernandes (2022), além de outros pesquisadores como Cunha e Dazzani (2023) e Dias e Onofre (2010) demonstram a difícil relação estabelecida entre os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa e a escola, isso demonstra que algo precisa ser investigado no campo da educação especial.

Na mesma medida, inexistem trabalhos em grande volume e com clareza para sensibilizar professores e motivar o poder público a enxergar que alunos especiais com seus diversos diagnósticos sejam percebidos e atendidos dentro de seus direitos quando estiverem dentro de um estabelecimento onde haja restrição de liberdade.

Muitos desses estudos apontam para situações que envolvem dificuldades de aprendizagem, evasão, repetência, transtornos e outras questões que podem estar associadas a uma dificuldade de aprendizagem ou a necessidades educacionais especiais e, apesar de o atendimento a essas necessidades especiais estar garantido nas legislações vigentes, – Lei nº 8.069/1990 52 (ECA) e Lei nº 9.394/1996, que rege a educação no Brasil – como já apontamos, no campo da socioeducação, o assunto não é discutido por falta de aproximação com as áreas da educação especial e da psicopedagogia.

5. Conclusão

No regulamento que institui o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), na Seção II, “Do Atendimento a Adolescente com Transtorno Mental e com Dependência de Álcool e de Substância Psicoativa”, o artigo 64 diz:

Art 64. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que apresente indícios de transtorno mental, de deficiência mental, ou associadas, deverá ser avaliado por equipe técnica multidisciplinar e multisectorial (Brasil, 2012).

Sendo assim, a educação na perspectiva inclusiva precisa ser estimulada pelas esferas do governo e pelos três poderes, especialmente às equipes dos programas voltadas ao socioeducativo como o SINASE e a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). É preciso acabar com essa “violência institucional” por parte do Estado o mais breve possível, para que o atendimento público por parte das figuras políticas deixe de ser visto como uma concessão e propiciem uma educação de qualidade, principalmente para os jovens que estão em liberdade, pois muitos ainda apresentam uma distorção de idade/série na formação escolar, já que serão os futuros cidadãos brasileiros, como diria Paulo Freire (1967):

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionais, de que era presa fácil, na emersão que fazia em posição transitivante ingênua (Freire, 1967, p. 85-86).

As práticas educativas na perspectiva inclusiva, de ressocialização e em direitos humanos, precisam vislumbrar condições autênticas através de ações e atividades de qualidade, levando o fortalecimento de vínculos e a inclusão dos adolescentes no campo social. Essas medidas ajudam a encontrar soluções voltadas à realidade do aluno, pois sua cidadania acontece, quando o público-alvo do contexto socioeducativo estiver integrado à comunidade. ■

Notas

¹ Esse quadro foi configurado a partir da busca realizada no Google Acadêmico, a partir das palavras-chave ‘Pessoas com deficiência’ e ‘restrição de liberdade’.

Referências

- ALMEIDA, Amanda Oliveira; SOUZA, Orlando Nogueira Bezerra. Percepções (Auto) Formativas de Docentes na Educação em Prisões: caminhos para uma educação libertadora. *Dialogia*, n. 34, p. 219-232, 2020.
- AMORIM, Ana Verena Rodrigues; AMORIM, Alyne Emanuele Rodrigues; LEAL, Débora Araújo. A Educação Especial na perspectiva inclusiva: apontamentos dos adolescentes com deficiência e privados de liberdade na Casa de Atendimento Socioeducativo em Feira de Santana-BA. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 52363-52377, 2020.

ASSIS, Gabriel Duarte de. **Narrativas autobiográficas de meninas no sistema socioeducativo: reflexões sobre letramento e educação em contextos de privação de liberdade**. 2024. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

BARNES, Colin. What a difference a decade makes: reflections on doing 'emancipatory' disability Research", **Disability & Society**, v. 18, n. 1, p. 3-17, 2003. DOI: 10.1080/713662197.

BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len. **Disability Studies Today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 1º jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de360018ab. Acesso em: 7 jun. 2024.

CAETANO, Dorgival. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Coordenação de Organização Mundial da Saúde; Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

CAMPBELL, Fiona K. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of law. **Griffith Law Review**, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143871776.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-dez., 2003.

CHARTIER, Roger et al. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21239>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. **Impulso Piracicaba**, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan./jun. 2010.

DINIZ, Debora. **O modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres; p.1-8, 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

EIGENHEER, Juliana Maria Luccas Duarte; FONSECA, Débora Cristina. A produção de artigos relacionados a jovens em conflito com a lei, educação escolar e projeto de vida: 2011-2021. **Educação**, p. e70/1-22, 2024.

FERNANDES, Maria Nilvane. O direito à educação escolar na socioeducação: a atuação do Pedagogo na emancipação política do adolescente em conflito com a lei. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. 2022. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9866>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Nayara de Souza; CORREIA, Janiely; A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação. **Educação e emancipação**, v. 14, n. 3, p. 279-302, 2021. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p279-302>. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/vi ew/18192>. Acesso em: 28 jun. 2024.

- FERNANDES, Maria Nilvane; COSSETIN, Márcia; COSTA, Débora Pereira da. Políticas educacionais na socioeducação: a educação escolar na internação provisória. In: **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, 2021, p. 843-866. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.6053>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6053/4643>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- FONSECA, Sydney Aparecida Miranda. **Adolescentes em conflito com a lei: do direito à educação no cumprimento da medida socioeducativa**. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultura para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. EBSE Technical Report, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MELLO, Anahí Guedes. **Politicizar a deficiência, aleijar o queer**: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia C. (Org.). Desigualdades, gêneros e comunicação. São Paulo: Intercom, 2019, p. 125-142.
- OLIVEIRA, Poliane de Jesus Dorneles; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Uso das TDICs na inclusão de um aluno autista: um estudo de caso. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 11, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/11/uso-das-tdics-na-inclusao-de-um-aluno-autista-um-estudo-de-caso>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- OLIVEIRA SILVA, Daniel Lucas Pessoa; FREIRE, Katia Regina Lopes Costa. A educação prisional e o processo de ressocialização de indivíduos em privação de liberdade. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 24, n. 1, p. EE05-EE05, 2024.
- OLIVER, Mike. Changing the social relations of research production? **Disability and Society**, v. 7, n. 2, 1992, p. 101-114. DOI: 10.1080/02674649266780141.
- PINTO, Paula Campos. Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas? **Public Sciences & Policies [Ciências e Políticas Públicas]**, v. 1, n. 1, p. 174-200. <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2015.VIN1/pp.174-200>.
- REZENDE JUNIOR, Luiz Nolasco de. **Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- RIBEIRO, Elisa Antônia; OLIVEIRA RAMALHO, Ricardo. Educação e socioeducação: qual a relação? Análise das práticas pedagógicas no contexto do SINASE. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 4, p. e3857-e3857, 2024.
- SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.
- SILVA, Rejane Matias Gomes da. **Tornar-se socioeducando – uma questão de arte: processos de imaginação e criação na socioeducação**. 2023. 197 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- SONZA, Andréia Poletto; KADE, Adrovane; FAÇANHA, Agebson; REZENDE, André Luiz Andrade; NASCIMENTO, Gleison Samuel do; ROSITO, Maurício Covolan; BORTOLINI, Sirlei FERNANDES, Woquiton Lima (Org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Bento Gonçalves: IFRS, 2013.
- ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

A literatura em práticas de letramento: experiências pedagógicas em aulas de português

Literature in literacy practices: pedagogical experiences in Portuguese classes

 Bárbara Carolina Vanderley Boaventura *

Dayane Belém Costa Ferreira **

Recebido em: 21 maio 2024
Aprovado em: 21 nov. 2024

Resumo: O presente artigo objetiva, por meio da apresentação de duas sequências didáticas desenvolvidas em aulas de português de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, demonstrar como a leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento do letramento de estudantes em idade escolar. Para isso, destaca-se, entre outras práticas, a utilização de gêneros textuais diversos em sala, sejam escritos ou orais, literários ou não-literários. Como base teórica para este estudo, utilizou-se o aporte teórico de Kleiman (1995), Soares (2004), Marcuschi (2008) e Miranda (2018). Os resultados da pesquisa indicam que há uma intrínseca relação entre alfabetização, letramento e leitura literária e que, mesmo que a alfabetização complete seu ciclo, as habilidades de letramento do estudante são continuamente aprimoradas, a depender do estímulo escolar, familiar e/ou social. Ademais, pontua-se que a utilização, pelo docente, de gêneros textuais diversos nas aulas de português é um recurso profícuo não somente para o desenvolvimento das fases da alfabetização, como também para o desenvolvimento do letramento do estudante ao longo da sua trajetória escolar e para além dela.

Palavras-chave: Aulas de português. Literatura. Alfabetização. Letramento. Sequências didáticas.

Abstract: The aim of this article is to show how reading can contribute to the development of literacy¹ in school-age students, through the use of Portuguese classes in a school in the Federal District. To this end, we highlight, among other practices, the use of different textual genres in the classroom, whether written or oral, literary or non-literary. The theoretical basis for this study was Kleiman (1995), Soares (2004), Marcuschi (2008) and Miranda (2018). The results of the research indicate that there is an intrinsic relationship between literacy, literacy and literary reading and that even if literacy completes its cycle, the student's literacy skills are continuously improved, depending on school, family and/or social stimuli. Furthermore, it should be pointed out that the use of different textual genres in Portuguese classes by teachers is a useful resource not only for the development of the literacy stages, but also for the development of the student's literacy throughout their school career and beyond.

Keywords: Portuguese classes. Literature. Literacy. Didactic sequences.

* Bacharel e licenciada em Letras - Português pela UnB. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Professora de língua portuguesa da SEEDF. Editora adjunta e revisora de textos da Revista Com Censo e da Revista Com Censo Jovem (SEEDF). Contato: barbara.boaventura@se.df.gov.br

** Mestra em Linguística pela UnB. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia - IESA e Orientação Escolar pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Michelangelo (2007) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (2017). Atualmente atua no Setor de Afastamento Remunerado para Estudos da SEEDF. Professora na Educação de Jovens e Adultos da SEEDF. Contato: dayane.belem@gmail.com.

Introdução

Antes de iniciar a discussão a respeito das práticas de letramento em aulas de língua portuguesa, é essencial, no contexto deste artigo, abordar alguns pontos sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Basicamente, a alfabetização pressupõe a aprendizagem do sistema da leitura e escrita por meio de grafemas, enquanto o letramento diz respeito ao uso competente desse sistema de escrita nos contextos sociais em que a língua escrita é utilizada (Soares, 2010).

A partir de estudos de Magda Soares (2004, 2010), um dos nomes que se dedicou à pesquisa dessa temática no Brasil, “alfabetizar-se corresponde à aprendizagem da tecnologia do sistema alfabetico e ortográfico de uma língua, passando a utilizar dos mecanismos da leitura e da escrita de sua língua materna²” (Boaventura, 2023, p. 83). Esse processo depende do método de alfabetização aplicado, temática que promove debates amplos e não findos na agenda educacional brasileira (esses debates não serão temas discutidos nesse estudo).

O estudo estrutura-se em cinco partes: a primeira delas, a *Introdução*, apresenta brevemente o contexto no qual o estudo está inserido; na *Metodologia*, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nas duas sequências didáticas; na *Fundamentação Teórica*, apresenta-se o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa, apresentando definições teóricas importantes como os conceitos de alfabetização e letramento, o papel dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e a importância da leitura de textos literários na sala de aula; na seção *Resultados e Discussão*, são apresentados os dados coletados, incluindo alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ao longo da prática. As *Considerações Finais* apresentam conclusões e apontamentos relevantes, obtidos com base nas experiências didáticas relatadas. O artigo conta ainda com um *Apêndice*, que traz uma atividade elaborada pela professora durante a realização da segunda sequência didática.

Metodologia

Com o objetivo de investigar e mostrar a importância da leitura de textos literários em práticas de letramento em aulas de português, este artigo apresentará duas sequências didáticas realizadas em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), discutindo os resultados obtidos com essas práticas e a relevância delas para o desenvolvimento do letramento dos estudantes.

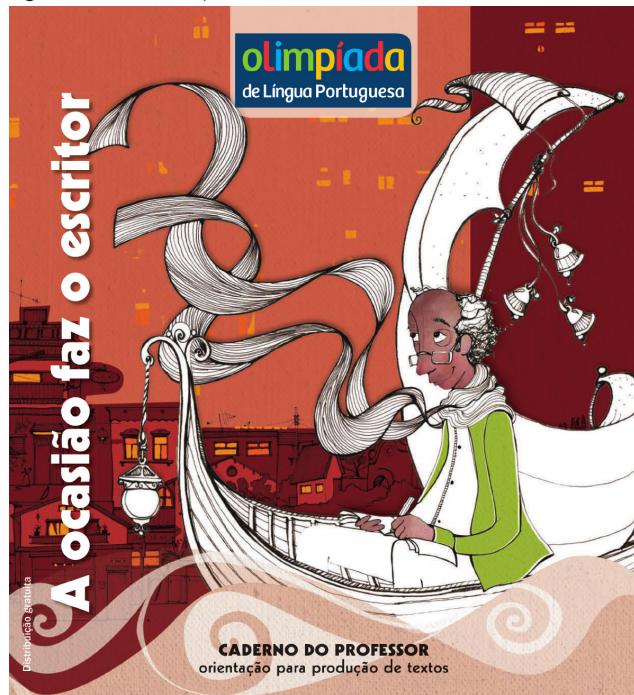
As sequências didáticas foram elaboradas e realizadas pela professora de português (uma das autoras deste estudo) de cinco turmas de 7º ano, cada uma com aproximadamente 15 estudantes na faixa etária entre 12 e

14 anos, em uma escola de Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2022. No período mencionado, as escolas da SEEDF retornavam, gradativamente, ao ensino presencial após o contexto pandêmico que o mundo enfrentava. Nesse cenário, estudantes e professores utilizavam máscaras, e, para garantir maior distanciamento entre eles, a escola dividiu as turmas em dois grupos: o primeiro frequentava a escola em uma semana, enquanto o outro grupo ia na semana seguinte. Os docentes ministriavam a mesma aula para ambos os grupos.

Para as práticas apresentadas e discutidas neste estudo, foi usado tanto o espaço regular da sala de aula como a biblioteca escolar, além de outros espaços coletivos da escola, como o pátio e outros ambientes ao ar livre, conforme se pode visualizar nas Figuras 4, 5 e 6.

Para a realização da primeira sequência didática, foi utilizado material elaborado para a Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo escolhidos dez exemplares da coletânea de crônicas, distribuídos para a turma, e o *Caderno do professor: orientação para produção de textos* (Figura 1), utilizado pela professora³. Nessa coletânea⁴, estão publicadas crônicas da literatura brasileira, sendo que, para esse estudo, a professora selecionou o texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar. Destaca-se que a opção por contos ou crônicas é indicada em aulas de português por se tratar de textos literários mais breves, que podem ser explorados em tempo mais hábil no contexto escolar, diferentemente de romances ou narrativas mais longas.

Figura 1 - Caderno do professor: crônicas



Fonte: Cenpec, 2019.

Na segunda sequência didática, foi apresentado o curta-metragem *Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo*, em inglês *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce, 2012), que tematiza o valor transformador dos livros na vida do protagonista, que tinha uma vida pacata antes da reviravolta que os livros trouxeram. Essa sequência também foi desenvolvida com as mesmas turmas de estudantes, no mesmo ambiente escolar, em períodos subsequentes. A intenção de utilizar a linguagem audiovisual, além de explorar os multiletramentos⁵, dialoga com a temática abordada na sequência e é uma maneira de mobilizar conhecimentos prévios e sistematizar outros após a exibição do curta, visto duas vezes para que os estudantes pudessem interpretar detalhes visuais e sonoros com mais atenção.

Além da exposição do curta, a professora elaborou um questionário de análise (disposto no Apêndice deste artigo), com dez questões, as quais foram respondidas pelos estudantes em sala de aula, a fim de compreender seus registros, impressões e interpretações após o desenvolvimento completo da atividade.

Fundamentação teórica

Nessa seção, serão apresentados conceitos, termos e discussões relevantes, utilizados como arcabouço teórico desse estudo.

Métodos de alfabetização: sintéticos e analíticos

Quando o assunto versa sobre alfabetização, há diversos métodos existentes, que, por sua vez, costumam estar divididos em métodos sintéticos e analíticos (Montano, 2016).

Os métodos sintéticos correspondem àqueles que partem de unidades menores para então chegar a unidades maiores, como palavras ou sentenças. Eles podem ser de três tipos: alfabetico, silábico ou fônico. No primeiro, também chamado de soletração, a letra é primeiramente nomeada para a criança, que aprende o alfabeto para então começar a construir sílabas e posteriormente criar sentenças. No segundo método, a criança aprende as combinações silábicas para então começar a ler as

primeiras sentenças. Ambos são tidos como métodos de aprendizagem mecânica, pois exigem memorização. O método fônico inicia-se com os fonemas. Nele, o estudante aprende a associar um determinado som da língua a uma letra. Entretanto, esse método recebe críticas diversas, uma vez que, no português, há sons que são representados por mais de uma letra.

Já os métodos analíticos fazem o caminho inverso dos sintéticos, visto que partem de unidades maiores para unidades menores, podendo ser também de três tipos: palavração, sentenciação e global. A palavração corresponde ao reconhecimento de letras e sons por meio de palavras simples. A sentenciação inicia o contato com sentenças completas para então chegar às estruturas menores. E o método global, também conhecido como método das histórias, baseia-se na apresentação de historietas.

Alfabetização: um processo de fases

A seguir, são apresentadas as fases do processo de alfabetização de acordo com os estudos de Magda Soares (2004). Ressalta-se que essas etapas podem se diferenciar conforme a corrente teórica adotada. Esse processo não é uniforme e ocorrem saltos de uma fase para outra, a depender do desenvolvimento do estudante. A Figura 2 mostra uma representação esquemática das oito fases da alfabetização, defendidas por Soares (2004) e explicadas na ordem em que aparecem.

A fase icônica é a fase mais inicial do processo, quando a criança utiliza apenas ícones e desenhos para representações no papel. A fase seguinte, chamada de garatuja, é a fase em que a criança ainda não reconhece que a palavra é som, e permanece representando a língua com desenhos, porém buscando assemelhá-los à grafia da letra cursiva dos adultos, imitando o movimento com linhas curvas e aleatórias. A terceira fase, pré-silábica, compreende o momento em que a criança percebe que a escrita se utiliza de letras, mas ainda as utiliza aleatoriamente, sem criar sílabas. Nesse sentido, quaisquer letras servem para escrever o que ela quiser, sem que haja uma sequência e combinação sistemática de letras, ou seja, uma convenção escrita. Na quarta fase, chamada de silábica sem valor sonoro, a criança percebe que existe uma cadeia sonora,

Figura 2 - Fases da alfabetização, segundo Magda Soares



Fonte: Nova Escola (2017).

a qual compõe a palavra, e que essa palavra é dividida em partes menores, denominadas sílabas. Como ela não faz associação entre letra e fonema, a representação silábica está sem valor sonoro.

Na fase posterior, silábica com valor sonoro, a criança começa a fazer a associação entre letra e fonema, ou seja, começa a compreender que os sons não são representados de forma aleatória, mas sim de maneira “organizada”. Ainda não há uma plena consciência de todas as letras e fonemas, e, por isso, em geral, ela representa os sons mais significativos da palavra, como as vogais que sustentam as sílabas e as letras iniciais dos vocábulos. Na etapa seguinte, a silábico-alfabética, a criança percebe que há mais fonemas na palavra, ou seja, ela nota que, em geral, há uma letra para uma representação fonética (futuramente, ela descobrirá que nem todas as palavras seguem essa regra em língua portuguesa).

Na fase alfabetica, a criança encaminha-se para concluir o processo de alfabetização, pois é nessa etapa que ela consegue escrever palavras variadas, associando letra e fonema. Mas é provável que ocorram desvios de ortografia, sobretudo nas palavras em que duas letras podem representar um único fonema, situação comum no português, como é o caso de sc, ss ou sç para representar o fonema /s/. Na última fase, conhecida por ortográfica, espera-se que o estudante comece a entender e assimilar as convenções ortográficas na língua que padronizam certos usos na escrita, assim como perceber que alguns fonemas podem ser graficamente representados por mais de uma letra.

Nessas duas últimas fases, é crucial o olhar atento do professor alfabetizador nos anos iniciais e, posteriormente, dos docentes de português nos anos finais, pois, com frequência significativa, ocorrem desvios de natureza ortográfica nos textos dos estudantes, oriundos dessas últimas fases de alfabetização, os quais precisam ser superados ao longo do processo escolar.

Há correntes teóricas distintas que investigam e explicam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, como a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que ficou bastante conhecida com a publicação da obra com o mesmo título. Neste artigo, no entanto, não serão aprofundadas outras teorias. Passa-se, portanto, à conceituação do fenômeno do *letramento*, tema central deste artigo.

Conceituando letramento

Os estudos a respeito de letramento no Brasil são tão recentes que o termo só foi dicionarizado em 2001. Segundo Soares (2010), esse termo foi usado pela primeira vez, na língua portuguesa, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Posteriormente aparece em outras obras, nas quais o conceito é mais explorado, como em *Adultos*

não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman (1995) e *Alfabetização e letramento*, também de autoria de Tfouni (1995).

De acordo com Kleiman (1995) o letramento “pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Assim, o letramento demanda o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social, ou seja, em práticas concretas da vida cotidiana e social. Portanto, é um processo que vai além do ambiente escolar, pois o indivíduo utiliza-se diariamente dessas habilidades nos diversos contextos sociais para se expressar, se manifestar, se comunicar, compreender o mundo em que está inserido e interpretar o que os outros dizem.

Em poucas palavras, o processo de letramento é o uso social das habilidades da leitura e da escrita pelo indivíduo, que “responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.” (Soares, 2010, p. 40).

Trata-se, desse modo, de um conceito que guarda, em sua essência, um eixo central: exige práticas coletivas, sociais, comunitárias e pragmáticas que inserem significado no uso concreto da língua materna, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Assim, é possível afirmar que as práticas de letramento são indispensáveis à vida e que o nível do letramento de um indivíduo está em constante desenvolvimento.

A relação entre letramento e alfabetização

Estabelecidos e delimitados os conceitos para alfabetização e letramento, traça-se a relação entre esses dois processos. Consoante os estudos de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos simultâneos que se complementam à medida que ocorrem, de forma concomitante: “[...] há uma relação de soma entre os dois processos e que devem acontecer simultaneamente desde a educação infantil e durante todo o processo de aprendizagem da língua escrita” (Carvalho, 2020, p. 2).

Para a estudiosa, alfabetizar-se é apropriar-se do sistema de escrita e letrar-se é desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita no mundo real. Para ela, o ideal é que a criança se alfabetize em contextos de letramento, processo ao qual ela chamou de “alfaletrar”. Em entrevista concedida à revista *Nova Escola*, Soares explica: “A criança se alfabetiza num contexto de letramento e ela se letra ao mesmo tempo que se alfabetiza” (Nova Escola, 2017). A autora destaca ainda que é fundamental a professora conhecer e saber como ambos os processos funcionam, assim como respeitar as especificidades de cada um.

Embora esse cenário seja o ideal, nem sempre é o real em muitas escolas brasileiras. Diversos fatores influenciam diretamente na possibilidade de oferecer ou não

realidades favoráveis e propícias para que ocorra um processo sólido de alfabetização e letramento, como a formação acadêmica e linguística dos docentes – que, em muitas regiões brasileiras, ainda é bastante precária –, e a estrutura física de muitas escolas, também bastante precária. Além disso, os recursos didático-pedagógicos são limitados, o acesso a bibliotecas e a materiais didáticos diversos é restrito, o acesso a outros ambientes que possibilitem práticas de letramento é muitas vezes inexistente ou limitado. Existem também barreiras familiares, sociais, culturais e econômicas, que não necessariamente impedem, mas impactam negativamente o processo de alfabetização.

Não se trata aqui de uma crítica ao termo alfaletrar proposto por Soares (2004), mas de uma ressalva importante à realidade educacional do Brasil: para que o processo de alfabetização e letramento flua com qualidade, há condições mínimas que precisam ser concretizadas. Obviamente, é indispensável destacar também que os estudantes são capazes de aprender em ritmos diferentes, desde que tenham oportunidades e condições para isso, além de docentes engajados com esse objetivo.

De qualquer forma, Soares explica que há uma relação de intercâmbio entre alfabetização e letramento. Ou seja, aprender as habilidades de leitura e escrita repercute na participação ativa e coletiva na vida em sociedade. Essa participação envolve práticas reais que demandam conhecimentos acerca do mundo, da língua materna e de outras formas de linguagem.

Um exemplo dessa relação, a título de ilustração, seria um estudante que aprende, na escola, a respeito da estrutura, da linguagem e dos objetivos do gênero textual *e-mail*, conhecendo sua origem e suas características específicas. Posteriormente, em contextos profissionais, ele pode precisar enviar um *e-mail* para sua chefia, solicitando, por exemplo, uma demanda da equipe ou lidando com uma situação semelhante.

A todo momento, em diversas situações da vida em sociedade, há a necessidade de se mobilizar habilidades de leitura e escrita, não só no ambiente profissional. Por essa razão, a escola precisa estar constantemente atenta às demandas educacionais, sociais, culturais e econômicas atuais, que exigem indivíduos cada vez mais dinâmicos, atentos e proficientes, sobretudo em um cenário notadamente marcado pelo surgimento constante de novas tecnologias.

Miranda (2018) aprofunda ainda mais essa discussão ao ressaltar que saber ler e escrever de forma não reflexiva não é mais suficiente; é necessário posicionar-se como sujeitos ativos e reflexivos em práticas que envolvam a leitura e a escrita, de modo a promover a transformação social. A partir dessa perspectiva, emergem as concepções de letramento e multiletramentos.

Encontra-se aí um desafio para as escolas, que perpassa o processo de ensino-aprendizagem do estudante: o desenvolvimento das práticas de letramento no contexto escolar. Essas práticas podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, destacando-se, entre elas, o uso de textos literários nas aulas de língua portuguesa, assunto do próximo tópico.

Importância da literatura em aulas de português

Ao ser analisado, o ambiente escolar é um dos mais importantes locais para o desenvolvimento e o aprimoramento do letramento dos indivíduos. Em muitas situações, a escola é o único ou um dos poucos espaços onde o estudante tem contato com a cultura letrada. Isso ocorre porque, entre outras funções, a escola tem a responsabilidade de oferecer formação acadêmica, científica, humana, intelectual e literária.

Entre as diversas práticas de letramento possíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar, o trabalho docente com textos literários constitui-se um caminho pertinente à formação cultural, humana e acadêmica do indivíduo. Optar, portanto, por uma abordagem educacional que valorize a leitura de textos literários é um caminho para permitir aos estudantes, além de acesso a outros universos e personagens, por meio do texto ficcional, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação de seus horizontes.

Além disso, a literatura pode proporcionar-lhes aprendizagens que os tornem mais criativos, reflexivos e, por que não, críticos em relação aos acontecimentos ao seu redor, bem como mais fluentes no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos. Isso ocorre porque a essência da literatura é a palavra, cuidadosamente escolhida e organizada pelo escritor para produzir um texto ficcional ou poético, conforme pontua Candido (2004): “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado” (Candido, 2004, p. 179). Assim, o texto literário constitui-se de tal maneira, conforme o crítico literário define:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2004, p. 176).

Candido (2004), em seu clássico texto *Direito à literatura*, defende fortemente que a literatura é um direito humano e, como tal, todos os indivíduos em uma sociedade, incluindo estudantes em fase escolar ou não, devem ter o direito de acessá-la. Nesse sentido, a sala de aula se configura como um espaço não apenas propício, mas também fundamental

para o desenvolvimento do letramento literário do estudante. Souza e Cosson (2011, p. 102) afirmam que o letramento literário “[...] faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Todavia, para esses autores, o letramento literário é singular e, por isso, tem uma relação diferenciada com a escrita.

Cosson (2014) destaca que o letramento por meio de textos literários vai além do simples uso social da escrita. Ele envolve uma dimensão específica que permite o pleno domínio da leitura e da escrita, valorizando a compreensão profunda dos textos e a capacidade de interpretação crítica. Esse processo, ao privilegiar a literatura, promove não apenas a habilidade técnica, mas também o desenvolvimento intelectual e cultural do leitor, ampliando sua percepção de mundo.

Nesse contexto, é essencial que os professores reconheçam que a promoção da literatura desde os estágios iniciais traz uma série de benefícios para a educação como um todo, pois o letramento literário vai além da simples habilidade de ler e compreender textos literários; ele envolve práticas que fomentam uma interação significativa entre o leitor e o texto. Assim, os estudantes não apenas aprimoram sua capacidade de interpretação e escrita, mas também enriquecem seu vocabulário.

Ressalta-se que, na Educação Básica, a literatura pode desempenhar ainda um papel relevante no desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes. Entretanto, é importante destacar que, embora a literatura tenha um papel fundamental na formação discente, acredita-se que a imposição da leitura de obras literárias não seja o melhor caminho para engajar os jovens leitores, sendo essa uma prática pedagógica frequentemente adotada nas escolas. Nesse sentido, entende-se que há outras práticas pedagógicas possíveis, as quais serão discutidas neste artigo.

Ademais, Miranda (2018) enfatiza que se vive em uma era de não-leitores de livros/literatura, destacando as consequências significativas que a falta de leitura pode acarretar tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Essas consequências se manifestam na autoestima, na exclusão social e na limitação do desenvolvimento econômico, científico e cultural. Segundo dados da 5^a edição do *Retratos da Leitura no Brasil*, promovido pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Instituto Itaú Cultural em 2019, uma amostra de aproximadamente 8 mil entrevistados revelou que o brasileiro lê, em média, cinco livros por ano, sendo que, na realidade, apenas 2,5 livros são lidos por completo (Instituto Pró-Livro).

Para que esse índice cresça de forma significativa, especialmente considerando o tempo restrito disponível nas rotinas intensas que caracterizam a sociedade atual, marcada pelo uso contínuo das redes sociais, isso se torna um desafio não apenas no ambiente escolar, como também no cotidiano atribulado das pessoas.

Acerca desse aspecto, atualmente se discute a qualidade das horas dedicadas à leitura de literatura, pois há uma tendência de se considerar que passar horas consumindo postagens em redes sociais equivale a tempo investido em leitura. O neurocientista e pesquisador francês Michel Desmurget, em entrevista concedida à revista *Veja*, discute o assunto, pontuando que o tempo dedicado pelas pessoas à leitura em telas não ultrapassa 2% a 3% do total de horas passadas com meios eletrônicos, variando conforme a idade (Sponchiato, 2024). Além disso, o pesquisador afirma que o conteúdo oferecido geralmente é de baixa qualidade linguística e traz poucos benefícios aos leitores.

Braga e Silvestre (2009) apresentam a leitura como um processo ativo de interação. Ademais, para as autoras, é preciso entender a leitura como uma ferramenta para decifrar o mundo ao redor e, por isso, deve-se considerar as condições prévias dos estudantes, pois “se o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo da interação texto-leitor” (Braga; Silvestre, 2009, p. 17).

Dessa forma, é imperativo que educadores valorizem e promovam a literatura em todas as etapas da Educação Básica, proporcionando aos estudantes oportunidades significativas de engajamento com textos literários. Ao fazer isso, contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de indivíduos críticos, criativos e culturalmente competentes, conforme as palavras de Orlandi (2008):

Quando lemos estamos produzindo sentidos reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido (Orlandi, 2008, p. 59).

A interpretação de Orlandi sugere que os estudantes que incorporam a literatura em seu cotidiano são capazes de produzir, reproduzir, expressar e compreender ideias, ou seja, estão habilitados para participar do processo histórico de atribuir significado ao mundo ao seu redor.

Nesse sentido, as práticas e eventos de letramento que ocorrem na escola são fundamentais para o aprimoramento contínuo do processo de alfabetização e letramento. Mas quais seriam ou poderiam ser esses eventos? Como a escola pode contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes? Quais práticas podem ser realizadas no ambiente escolar? Qual a importância dessas práticas?

Na próxima seção, serão abordadas algumas dessas práticas que podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes no ambiente escolar, com ênfase no uso de gêneros textuais em aulas de português.

Gêneros textuais e sequências didáticas: estratégias para aulas de português

Muitos estudos já apontam para o impacto positivo de se utilizar gêneros textuais (orais e/ou escritos) nas aulas de língua portuguesa, conforme apontam pesquisas em Linguística Textual e em Sociolinguística. Bortoni-Ricardo ressalta, em uma entrevista, que “[...] é preciso trabalhar na escola a competência de falar, de ouvir, de ler e escrever a Língua Portuguesa, levando em conta os gêneros textuais presentes na comunidade de fala” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 224).

Rojo e Moura (2012) destacam que o paradigma tradicional de textos e livros didáticos com práticas rígidas e desvinculadas do contexto está sendo substituído pela hipermídia. Nesse novo cenário, as diversas práticas e formas de aprendizagem ganham destaque, e os multiletramentos se tornam cada vez mais presentes em diferentes contextos escolares. Os autores ressaltam que, em vez de se considerar a leitura e a escrita como fins em si mesmos, elas passam a ser vistas como meios para a produção e o compartilhamento de conhecimento de forma dialógica. Além disso, enfatizam que as tecnologias devem ser entendidas não só como ferramentas de ensino, mas também como objetos de estudo.

Para Marcuschi (2008), por sua vez, já é consenso entre os linguistas que o ensino da língua deve ocorrer por meio de textos inseridos no ambiente escolar, mas é preciso observar como isso é posto em prática na sala de aula. Para o linguista, há falhas na forma como os textos são apresentados aos estudantes:

Sabe que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informational. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso, causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer lugar dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno (Marcuschi, 2008, p. 52-53).

A problemática apontada por Marcuschi (2008) é uma das preocupações dos docentes de língua materna: garantir que o texto tenha sentido e não seja apenas um conjunto de frases soltas. Uma solução para isso é trazer textos que estejam imbricados com as práticas sociais dos estudantes, pois isso facilita a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, alinhando-os ao que é relevante no contexto de ensino e aprendizagem.

Ademais, é de extrema importância que os estudantes tenham contato com diferentes tipologias e gêneros textuais, lendo e produzindo textos variados, sobretudo para o exercício futuro da cidadania. Köche e Marinello (2015) ressaltam essa importância, lembrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontavam para o papel relevante do texto dentro do ambiente escolar:

O texto constitui a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é necessário contemplar em sala de aula a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Esse enfoque colabora para a formação de usuários competentes da língua, uma vez que considera as diferentes situações comunicativas em que se utilizam os gêneros como instrumentos de interação social (Köche; Marinello, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o trabalho escolar com textos diversos contribui para o desenvolvimento do nível de letramento dos educandos, o que impactará suas práticas sociais futuras. Vale destacar que a prática pedagógica envolvendo gêneros textuais em sala de aula não deve estar vinculada (ou não deveria estar) exclusivamente às aulas de língua portuguesa, uma vez que todos os docentes são responsáveis, em alguma medida, pela formação de leitores e produtores de textos. Embora essa responsabilidade costume recair, com maior frequência, nos professores de português, em uma perspectiva interdisciplinar, trata-se de uma habilidade e de um conhecimento que perpassam os demais componentes curriculares.

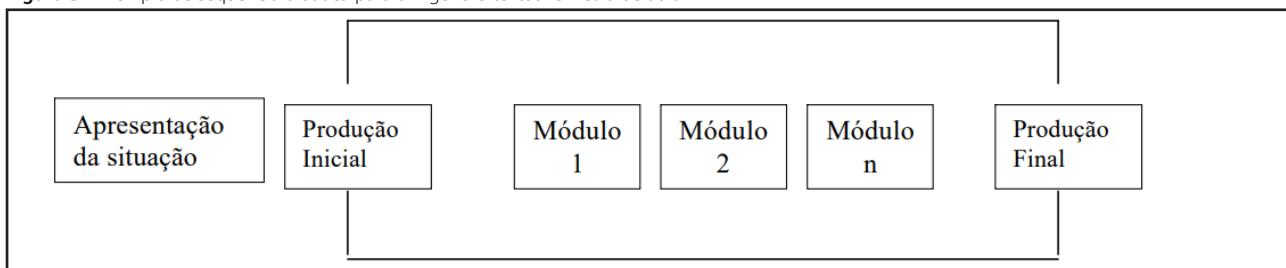
A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também traz contribuições relativas à aplicação de textos nas aulas de língua portuguesa:

Ao componente curricular LP cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a aplicação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 65-68).

Um caminho interessante para efetivar o uso desses gêneros textuais em sala de aula são as sequências didáticas, pois preveem uma metodologia que divide o conhecimento e as habilidades em módulos ou etapas. Para que uma sequência seja realizada e concluída, é necessário um tempo maior. A respeito da importância do uso das sequências didáticas, apresenta-se um esquema de Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Segate, 2010), que demonstra, por etapas, como podem ser desenvolvidas, conforme Figura 3.

Em um primeiro momento, o professor apresenta o gênero textual escolhido, mostrando à turma a estrutura textual, o tipo de linguagem utilizada, o objetivo e a intencionalidade do texto (apresentação da situação). Em seguida, os estudantes iniciam a produção com base no que foi apresentado. Ao avaliar esses textos iniciais, o professor poderá perceber quais conhecimentos os estudantes já possuem e quais ainda não têm. Caso necessário, a sequência didática pode ser adaptada à realidade dos estudantes, e o professor segue para um trabalho organizado em módulos, cujo objetivo é, por meio de exercícios e atividades, construir o conhecimento do discente a respeito do gênero estudado.

Figura 3 - Exemplo de sequência didática para um gênero textual em sala de aula



Fonte: Segate, 2010.

Por fim, chega-se à etapa da produção final, na qual, após as discussões e atividades mais detalhadas, o professor pede uma produção de texto para avaliar os progressos linguísticos dos estudantes. Nesse sentido, a utilização da sequência didática no contexto da aprendizagem propicia uma maior interação entre professores e alunos e permite que os conteúdos repassados sejam assimilados de forma mais efetiva, além de promover uma avaliação formativa adequada. Isso está em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014), que priorizam processos de avaliação formativa, os quais avaliam o estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Prática didática com leitura de crônicas: a literatura em cena

Torna-se elementar, portanto, que o professor de português explore e desenvolva sequências didáticas que envolvam a leitura, a escuta e a produção de gêneros textuais variados. Por gênero textual, comprehende-se as diferentes formas de texto utilizadas para transmitir mensagens. Marcuschi afirma que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2008, p. 19). Assim, são exemplos de gêneros textuais notícias, reportagens, cartas, e-mails, bilhetes, receitas, poemas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, fábulas, lendas, crônicas e contos, entre tantos outros.

Com o objetivo de explorar o contexto em que os textos aparecem, a finalidade deles, o tipo de linguagem utilizada, o público-alvo, a estrutura do gênero textual, o docente pode construir estratégias, aulas e práticas que explorem os sentidos dos textos. Obviamente, ao observar todos esses aspectos de maneira previamente planejada e com objetivos bem definidos, o professor amplia o olhar do aluno para o uso concreto da língua, permitindo que ele tenha maior domínio na leitura, interpretação e escrita de um determinado gênero textual.

Dito isso, e ratificando a relevância das sequências didáticas que empregam gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, são apresentadas, na seção seguinte, duas sequências desenvolvidas em aulas de português.

Primeira sequência: lendo e interpretando crônicas

Essa primeira sequência valoriza a leitura e a interpretação de crônicas nas aulas de língua portuguesa. Com o objetivo de ampliar o ambiente escolar para além da sala de aula, a professora levou seus estudantes para a biblioteca. Também é possível considerar o uso da própria sala de aula ou outros espaços escolares, caso não haja biblioteca na escola ou ela não esteja disponível. Nessa prática, notou-se que os estudantes se mostraram empolgados por estarem em um lugar diferente da tradicional sala de aula. Feita essa escolha, passou-se ao contato com o objeto principal da aula: o texto literário.

Após a divisão dos estudantes em duplas ou trios (a depender do tamanho da turma), teve início a leitura da crônica *Cobrança*, conforme exposto na metodologia deste artigo. Inicialmente, os alunos leram de forma individual e silenciosa, como pode ser observado na Figuras 4 e 5.

Figura 4 - Estudantes lendo a crônica Cobrança na biblioteca



Fonte: Acervo das autoras.

O texto *Cobrança* é uma crônica que narra a história de um casal, na qual o marido, um cobrador de dívidas, cobra as prestações de uma geladeira que sua esposa comprou. No entanto, ele faz isso de maneira inusitada: carrega um cartaz com os dizeres “Aqui mora uma devadora inadimplente” (Sciar, 2001) enquanto anda na frente da casa do casal. Ao ver a atitude do marido, a esposa reage à postura do cônjuge, e o diálogo entre os dois personagens se inicia, enriquecendo a história com falas enfáticas e energéticas⁶. A crônica ainda conta com a figura do narrador-observador, que faz breves interrupções no texto. O objetivo principal da leitura desse texto era estimular os estudantes a se envolverem, lendo e interpretando o que estava escrito. Para isso, o mesmo texto foi lido mais de uma vez e de formas distintas.

No primeiro momento da aula, os alunos leram o texto silenciosamente. Esse primeiro contato com a crônica teve como objetivo permitir que os estudantes conhecessem o texto a ser trabalhado, familiarizando-se com os personagens, o local onde a história se passa, o vocabulário empregado e a temática abordada. Ao concluírem a leitura individual, a professora pediu aos alunos que se organizassem em duplas ou trios para realizar uma leitura em voz alta, na qual cada aluno representaria um personagem (um estudante desempenhava o papel do esposo, o outro, o papel da esposa, e o narrador poderia ser um terceiro estudante, ou, no caso das duplas, o mesmo estudante que interpretava as falas da esposa também desempenhava o papel de narrador), conforme ilustrado na Figura 6.

Concluída essa primeira leitura dialogada, as duplas/ trios trocaram os papéis na história, a fim de ler as falas ainda não lidas, continuando com a técnica da leitura em voz alta. Dessa forma, os grupos leram o mesmo texto pelo menos duas vezes.

Observou-se que, à medida que eles repetiam a leitura, trocando os papéis, o texto ganhava mais vida, mais forma, mais entonação, mais sentido pelos leitores e, assim, a literatura ganhava um papel central na aula. Alguns grupos se envolveram tanto com a leitura em voz alta que leram o texto mais de três vezes.

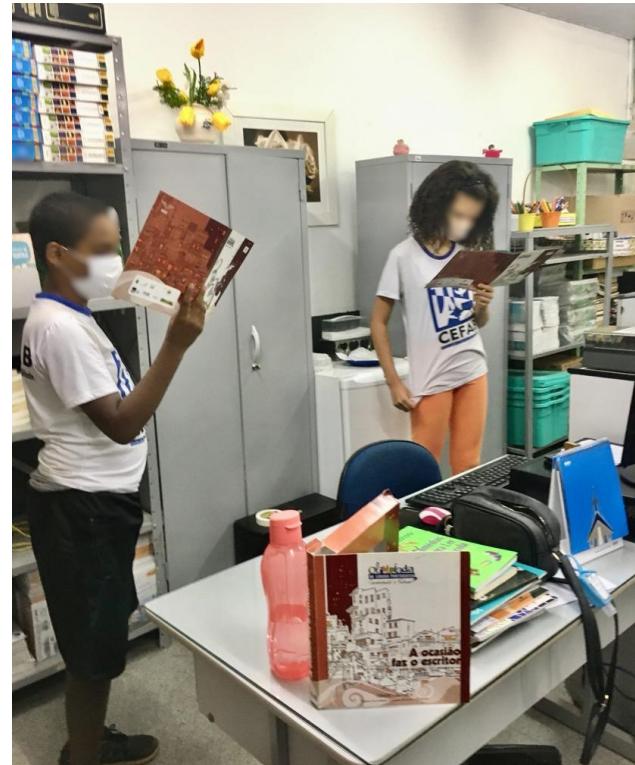
Além disso, observou-se que os estudantes não só compreenderam melhor o texto, como também demonstraram interesse e engajamento na leitura. Próximo ao final da aula, a fim de compartilhar as leituras realizadas nas duplas ou trios, a professora escolheu alguns grupos para apresentarem sua leitura compartilhada para outros estudantes, que, agora na posição de expectadores, compunham a plateia. E assim o texto literário ganhou forma e sentido para os estudantes, e uma aula de uma hora e meia, considerando-se um horário duplo, fluiu rapidamente, o que demonstra o potencial transformador dos textos literários para as aulas de língua portuguesa. Esses momentos finais de apresentação

Figura 5 - Estudantes lendo a crônica na biblioteca



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 - Dupla fazendo a leitura encenada, em voz alta, para a turma



Fonte: Acervo das autoras.

foram denominados pela professora regente de "leituras dramáticas". Ao final da sequência, a professora interagiu com os alunos questionando a respeito da experiência com o texto e fazendo perguntas que constavam no caderno de orientação do professor.

Segunda sequência didática: assistindo a curta-metragem e práticas de escrita

A segunda prática corresponde, diferentemente da primeira, a uma sequência didática que demanda mais de uma aula para ser realizada, uma vez que possui encaminhamentos e encadeamentos de uma aula para a outra.

No primeiro momento da prática, a professora leu, em voz alta, o livro *Os fantásticos livros voadores do Sr. Modesto Máximo* (título original, em inglês, *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*), mostrando aos estudantes todas as ilustrações contidas no livro (Figura 7). Essa obra escrita é, na realidade, inspirada no curta-metragem de mesmo título, filme disponível no YouTube⁷.

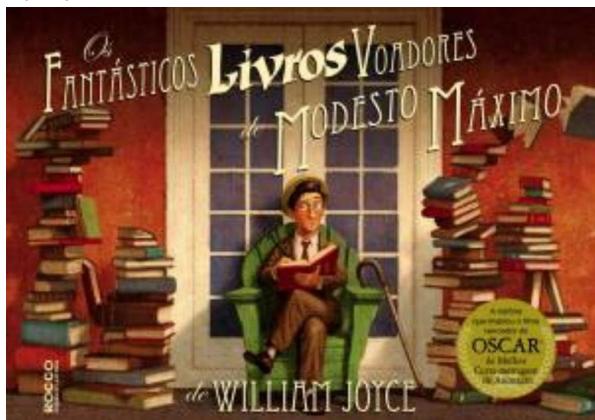
Os objetivos de ler a narrativa em voz alta para seus estudantes, antes da exibição do curta-metragem, foram dois. Em primeiro lugar, porque a leitura oral ou vocal possui um valor único para o público-leitor que escuta, como destaca Daniel Pennac (1993) em um belíssimo diálogo, em sua obra ensaística *Como um romance*:

[...] Todas as minhas respostas eram boas, se você quer saber, mas voltando para casa eu relia tudo em voz alta.

- Por quê?

- Pelo encantamento. As palavras pronunciadas se punham a existir fora de mim, elas viviam de verdade. E depois, me parecia que era um ato de amor. [...] Sempre tive a impressão de que o amor pelo livro passa pelo amor, simplesmente. Deitava minhas bonecas na minha cama, no meu lugar, e lia para elas (Pennac, 1993, p. 164).

Figura 7 - Capa do livro *Os fantásticos livros voadores do Sr. Modesto Máximo*



Fonte: Editora Rocco.

Em segundo lugar, a leitura da obra proporcionaria uma melhor contextualização do filme para os alunos, uma vez que o livro é rico em ilustrações expressivas e carregadas de significado. O curta-metragem mostra a história de Senhor Modesto, um homem que seguia sua vida tranquilamente na varanda da sua casa, até que um tornado na cidade altera completamente seu destino.⁸ Modesto acorda em um novo mundo, um universo repleto de livros com vida e emoções próprias. Ele passa a morar em uma enorme biblioteca, onde os livros são lidos, restaurados, relidos e até mesmo repassados a outras pessoas.

A seguir, apresenta-se uma das cenas do curta-metragem, na qual o protagonista encontra-se com o livro *Ovo*, um dos personagens emblemáticos da história.

Para essa prática pedagógica, a professora estabeleceu como objetivos gerais da sequência: ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio da exibição do curta-metragem; desenvolvimento da competência escrita dos estudantes por meio da atividade posterior; desenvolvimento da ludicidade por meio das imagens, dos sons e da trilha sonora do curta-metragem, bem como das ilustrações feitas pelos alunos ao final do filme. Por se tratar de uma prática mais longa, foi realizada em duas ou mais aulas, devido ao tempo exigido para sua realização.

Com base nessa introdução, e para não revelar o desfecho da narrativa àqueles que pretendem assistir ao curta, os alunos, após assistirem duas vezes ao filme, compartilharam suas impressões e opiniões a respeito do que viram e ouviram. Em seguida, com o intuito de desenvolver a habilidade escrita dos discentes, em outro momento de aula, a professora propôs questões discursivas sobre o curta para que os alunos pudessem respondê-las a partir da experiência semiótica que vivenciaram (ver Apêndice). Como se trata de um curta-metragem sem falas e praticamente sem texto escrito, os estudantes se concentraram mais na sequência dos fatos narrados, observando atentamente

Figura 8 - Cena do curta-metragem assistido em sala de aula



Fonte: Joyce, 2012.

Figura 9 - Exibição do curta-metragem em sala de aula



Fonte: Acervo das autoras.

a sucessão das imagens e dos sons, conforme pode ser visto na Figura 9.

Outra opção didático-pedagógica que pode ser realizada por meio desse mesmo curta-metragem, cujo objetivo é comum a essa experiência relatada, é a de estimular a competência escrita dos estudantes por meio de uma produção textual na qual eles precisariam criar um desfecho novo para a história, entre outras possibilidades que a imaginação do docente permitir explorar.

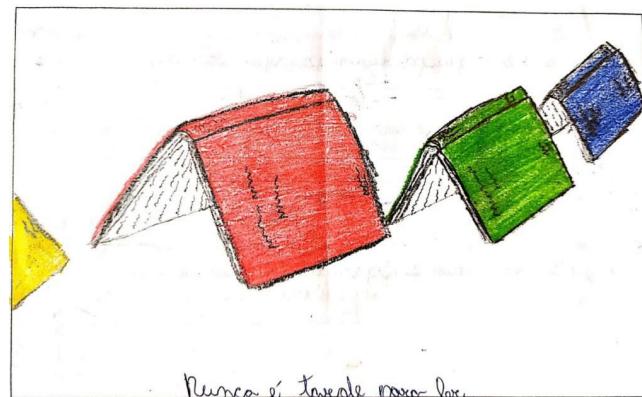
Após a apresentação do curta-metragem e as respostas às questões do questionário (ou à produção textual, a depender da escolha do docente), a professora, a fim de provocar a produção artística de seus discentes, solicitou que desenhassem a cena do filme que mais os havia chamado a atenção, podendo escrever algum trecho que a resumisse. Essa atividade resultou em desenhos ricos, coloridos, espontâneos e únicos, conforme pode ser visto nas Figuras de 10 a 13.

Considerações finais

Diante das discussões e temáticas abordadas neste artigo, chega-se a algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, entende-se que a alfabetização e o letramento são processos distintos e complementares, que podem ocorrer simultaneamente, e, quando isso ocorre, eles tendem a se complementar, conforme pontua Soares (2004).

A alfabetização é a proficiência individual das habilidades de leitura e escrita em uma determinada língua, sendo, portanto, a apropriação individual dessas duas competências, tão essenciais para as práticas de letramento. O letramento, por sua vez, dá sentido aos usos da leitura e da escrita, quando o indivíduo, já alfabetizado,

Figura 10 - Ilustração de E.R.



Nunca é tarde para sonhar.

Fonte: Acervo das autoras.

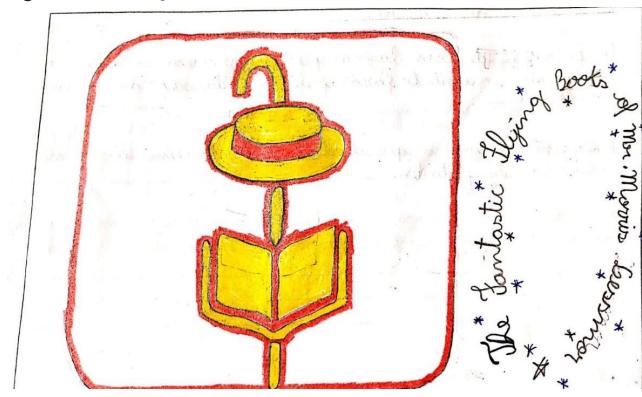
Figura 11 - Ilustração de K.O.



Os livros mágicos

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 12 - Ilustração de Y.C.



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 13 - Ilustração de I.R.



Fonte: Acervo das autoras.

interpreta as demandas da vida em coletividade, da vida pragmática, da vida concreta. As práticas de letramento vão muito além do reconhecimento de letras e números; elas correspondem à capacidade de lidar com os usos concretos da convenção escrita. Por isso, o letramento é um direito de cada cidadão, pois permite o acesso a novas condições e oportunidades sociais.

Por fim, percebeu-se que gêneros textuais como as crônicas, por exemplo, podem exercer um papel muito relevante no desenvolvimento das práticas de letramento na escola, ambiente propício para esses eventos. Indubitavelmente, a formação contínua dos professores, o engajamento da gestão escolar, a infraestrutura da escola e o empenho em definir e alcançar objetivos traçados com o trabalho pedagógico são fatores indispensáveis nesse processo, como visto no

artigo. Em suma, a busca por níveis mais elevados de alfabetização e letramento é o objetivo dos profissionais envolvidos no árduo ofício de educar.

Com o desenvolvimento das duas sequências didáticas apresentadas neste artigo, notou-se que o emprego de textos literários – como crônicas, contos e outros – são caminhos interessantes e eficazes para aproximar os estudantes da literatura e desenvolver práticas de letramento que expandam as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. O uso de outras linguagens, como curta-metragem, também se mostrou uma excelente ferramenta para o desenvolvimento do letramento dos estudantes. Esse estudo, obviamente, não se esgota aqui, uma vez que abre caminhos para futuras pesquisas que visem demonstrar o valor da literatura e de práticas de letramento em aulas de língua materna. ■

Notas

- 1 Apesar de serem conceitos expressos por termos diferentes no português, as expressões “alfabetização” e “letramento” são traduzidas, no inglês, para *literacy*.
- 2 Língua materna, segundo estudos linguísticos, refere-se à primeira língua que um indivíduo adquire desde sua infância, em geral, no ambiente familiar e comunitário. Também chamada de L1, é a língua aprendida antes mesmo do processo de escolarização, na qual o falante se expressa.
- 3 Se necessário, o docente pode providenciar a impressão de cópias do texto literário escolhido para a prática, a fim de contemplar todos os estudantes. Como as turmas participantes tinham cerca de 15 alunos cada, não foi necessário fazer a impressão.
- 4 Esse e outros cadernos estão disponíveis virtualmente no portal *Escrevendo o futuro*, onde são publicados materiais didáticos utilizados nas edições da Olimpíada de Língua Portuguesa, relatos de prática, artigos, além de cursos remotos para formação de professores de língua portuguesa (https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/cronica/sumario/).
- 5 Multiletramentos correspondem à variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e à multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.
- 6 Para quem tiver interesse em ler a crônica na íntegra, é possível acessá-la no link https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtu-al/texto/cobranca/index.html. Acesso em: 7 fev. 2024.
- 7 O curta-metragem encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs&t=1s>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- 8 Nesse ponto do curta, há uma intertextualidade com o clássico *O mágico de Oz*, de Frank Baum. Nessa obra, a protagonista Dorothy vivencia um tornado que faz sua casa ficar de cabeça para baixo.

Referências

- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente:** atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasil, 2017.
- BOAVENTURA, B. C. V. **Traços graduais do português brasileiro em textos escolares:** um estudo sociolinguístico no ensino fundamental. 294 p. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr., 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, K. S. de. Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. DOI: 10.25189/abralin.v19i2.1664. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1664>.

CENPEC. A ocasião faz o escritor. **Cadernos temáticos:** orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada – crônicas. 6ª ed. São Paulo, 2019.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculo em Movimento do Distrito Federal:** pressupostos teóricos. Brasília, 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **5ª Edição da Retratos da Leitura no Brasil.** Fomento à leitura e acesso ao livro. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

JOYCE, W. **Os fantásticos livros voadores do Senhor Modesto Máximo** (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*). 30 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs&t=1s>. Acesso em: 7 fev. 2024.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais:** práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, S. F. de. Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 5, n. 3, p. 136-142, 2018.

MONTANO, F. Alfabetização: conheça os métodos sintéticos e analíticos. **Revista Nova Escola.** 24 fev. 2016. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Criancas/Escola/noticia/2016/02/alfabetizacao-conheca-os-metodos-sinteticos-e-analiticos.html> Acesso em: 24 fev. 2024.

NOVA ESCOLA. **Alfaletrar:** alfabetização e letramento. 19 jul. 2017. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc&t=26s>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCLiar, M. **Cobrança.** In: *Imaginário Cotidiano*, São Paulo: Global, 2001.

SEGATE, A. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, v. 23, n. 13-24, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i23p13-24>.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** jan./abr., 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPONCHIATO, D. “Os livros nos tornam mais humanos”, diz neurocientista Michel Desmurget. **Veja.** 3 jun. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/os-livros-nos-tornam-mais-humanos-diz-neurocientista-michel-desmurget#:~:text=Pesquisas%20indicam%20que%20as%20mesmas,nos%20tornam%20literalmente%20mais%20humanos>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

Apêndice

Para acessar a atividade proposta na segunda sequência didática apresentada nesse artigo, acesse o código ao lado:



■ Arte e educação do projeto Caravana Buriti: criatividade e vivência artística

The Art Education of the Caravana Buriti Group: Creativity and experience

 Kathleen de Oliveira *
Lúcio França Teles **

■ Recebido em: 14 abril 2023
Aprovado em: 16 agosto 2024

Resumo: Este artigo apresenta um breve recorte histórico da atuação do Grupo Buriti, apresentando os primeiros movimentos de implementação do ensino das artes na educação escolar, refletindo sobre quais foram os principais desafios encontrados neste processo e as lutas enfrentadas pelos arte-educadores em busca da conscientização sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano. Essa investigação teórica busca estabelecer conceitos essenciais para a compreensão desse campo de estudo, em interface com a pesquisa realizada sobre o projeto de arte educação denominado "Caravana Buriti – Arte Educação na Estrada", fundado no ano de 2010, projeto de itinerância educacional idealizado pela "Cia OS Buriti", grupo de arte-educadores que se propõe a desenvolver novas metodologias em arte educação. O projeto é direcionado a escolas públicas e oferece espetáculos e oficinas realizadas com crianças, professores e comunidade.

Palavras-chave: Arte Educação. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: This article intends to carry out a historical analysis of art education in Brazil, presenting the first movements to implement the teaching of the Arts in school education, reflecting on what were the main challenges encountered in this process and the struggles faced by art educators in search of awareness about the importance of art for human development. This theoretical investigation seeks to establish essential concepts for understanding this field of study, and is an interface with the research carried out on the art education project called Caravana Buriti – Arte Educação na Estrada founded in 2010, an educational itinerary project idealized by Cia. Os Buriti, a group of Art Educators that proposes to develop new methodologies in Art Education. The project is aimed at public schools and works directly through shows and workshops, with children, teachers and the community.

Keywords: Art Education. Teaching and Learning.

* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (UnB). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
Contato: kathleenoliveira210@gmail.com

** Doutorado em Informática na educação, Universidade de Toronto. Atualmente é professor associado a Faculdade de Educação (UnB).
Contato: teleslucio@gmail.com

Introdução

Dividimos este artigo em dois momentos: no primeiro, intitulado *Breve estudo sobre a trajetória da Arte Educação no Brasil*, buscamos realizar uma contextualização histórica dos fatos mais recentes e que tiveram grande relevância no cenário da Arte Educação no Brasil, focando principalmente no contexto da educação escolar. Apresentamos os movimentos realizados pelos arte-educadores, as legislações e os conflitos que foram gerados por elas. No segundo momento, intitulado *Caravana Buriti: Arte Educação na Estrada*, apresentamos o trabalho realizado atualmente pelos arte-educadores do grupo, relatando o percurso histórico da Caravana, as ações realizadas, metodologias aplicadas, as motivações, o engajamento político e os desafios encontrados.

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizamos fontes de investigação bibliográfica, através de livros, artigos e periódicos acadêmicos, bem como foi realizada uma entrevista semiestruturada com os fundadores do projeto *Caravana Buriti: Arte Educação na Estrada*. Ademais, para acrescentar na coleta de dados, utilizamos também vídeos, entrevistas realizadas pelo grupo, materiais do arquivo dos Buriti e informações compartilhadas no site.

1. Breve estudo sobre a trajetória da arte educação no Brasil

A trajetória da arte educação no Brasil é marcada pela resistência e engajamento político por parte dos arte-educadores, sempre em busca da consolidação de um espaço de reconhecimento do valor da arte na sociedade. Observamos que a atuação de pessoas conscientes e politicamente atuantes na propagação do ensino da arte no Brasil foi de fundamental importância para a estruturação do movimento.

Nesse contexto, abordaremos primeiramente um movimento de grande relevância na trajetória da arte educação do Brasil, que surgiu de forma independente, pautado nos ideais de uma educação libertadora, aberta ao diálogo e à criatividade. Em 8 de julho de 1948, foi criada a primeira Escolinha de Arte, fundada pelo artista Augusto Rodrigues ao lado da artista norte-americana Margaret Spencer e da professora Lúcia Alencastro Valentim (INEP, 1980). “A Escolinha de Arte era uma instituição de utilidade pública, de caráter filantrópico sem fins lucrativos” (Britto, 2008, p. 15).

Segundo o arte-educador Augusto Rodrigues, como não havia um local amplo para ser utilizado, as primeiras aulas ocorreram no corredor da Biblioteca Castro Alves, no centro do Rio de Janeiro, ali as crianças utilizavam o material disponível que era fornecido pelos próprios professores (INEP, 1980).

Nas palavras de Anísio Teixeira, podemos compreender a importância que as Escolinhas de Arte tiveram para a educação brasileira como uma grande inovação pedagógica e artística:

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as “escolinhas de arte” são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão “deliberadamente” banida das “escolas” convencionais de “retalhos de informação”, secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas (Teixeira, 1970, p. 3).

Ao longo dos anos, esse movimento tornou-se referência em arte educação e realizou inúmeras ações de relevância histórica, social e cultural em benefício do ensino das artes no Brasil “oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (Barbosa, 2019, p. 170). Outro acontecimento significativo ocorreu em 1965, na Universidade de Brasília, local onde ocorreu o primeiro encontro de arte educação em uma universidade brasileira, no antigo auditório do Instituto Central de Artes.

Com o auditório lotado, palestraram Augusto Rodrigues, Maria Helena Novais, Glênio Bianchetti, Ana Mae Barbosa (organizadora), entre outros. O Instituto Central de Artes funcionou somente até 1965, pois fechou suas portas em decorrência da ditadura militar de 1964 a 1985, voltando a se reorganizar novamente somente na década de 1980 com o nome de Instituto de Artes (Barbosa, 2019).

O ensino de artes passou a ser obrigatório no Brasil a partir da promulgação da Lei de nº 5692, denominada Lei Diretrizes e Bases de 1971, responsável pela criação da disciplina de Educação Artística, como determina o seu artigo 7º:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1971).

Conforme Barbosa (1989), essa conquista foi resultado de esforços de arte-educadores norte-americanos, que por meio de um acordo oficial reformulou a educação brasileira. Ainda segundo a autora, essa lei estava pautada no ensino tecnicista, onde a educação secundária era basicamente profissionalizante, entre 1964 e 1985, período em que o Brasil esteve sob o regime da ditadura militar e as companhias multinacionais adquiriram grande poder econômico. Dessa forma a educação estava direcionada a capacitar mão de obra barata para a manutenção deste sistema de produção.

Em seguida, no ano de 1973, devido à implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foi criado pelo governo federal um curso universitário de polivalência

para a formação de professores para atuação na disciplina de Educação Artística. A formação era compreendida por um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país (Barbosa, 2022). Essa medida gerou muitos conflitos e debates sobre a perspectiva do Estado em relação ao ensino das artes e a função do educador.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1^a à 8^a séries e, em alguns casos, até o 2^º grau (Barbosa, 1989, p. 170).

Bacarin (2005) considera que essa formação de licenciatura polivalente em Educação Artística gerou uma diminuição qualitativa dos saberes e das especificidades de cada uma das linguagens da arte. “[...] desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc” (Bacarin, 2005, p. 150).

A partir da década de 1980, ocorreram mudanças significativas no cenário brasileiro, com o fim da ditadura militar e a retomada das eleições diretas. Em 1988, foi promulgada a Constituição, dessa forma passaram a ser considerados os direitos políticos da maior parte da população (Bacarin, 2005). Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição, ocorre um marco importante para a inserção da arte na educação escolar, através da atual LDB 9.364/1996, que revogou as disposições anteriores eliminando a disciplina de Educação Artística e estabelecendo o ensino de Arte como componente curricular obrigatório na educação básica. “Com a sua introdução no currículo escolar a Arte passou a vigorar como área do conhecimento com conteúdos específicos, abrangendo o trabalho educativo com as várias linguagens, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.” (Bacarin, 2005, p. 152).

Araújo e Silva (2007) afirmam que a obrigatoriedade do ensino de Arte não é fruto do poder legislativo, com a implementação de leis e decretos, mas sim da luta política de arte-educadores brasileiros

Convictos da necessidade do ensino de arte no desenvolvimento intelectual das novas gerações, arte/educadores brasileiros se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar, a partir da ideia de que arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios [...] (Araújo; Silva, 2007, p. 11).

Consequentemente, apesar da LDB de 1996 reconhecer a Arte como uma área específica do conhecimento, não houve uma mudança em relação a contratação de profissionais para atuarem nas escolas,

com formações específicas nas quatro linguagens artísticas, dessa forma o profissional continua sendo polivalente (Bacarin, 2005).

Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018, a arte perdeu sua dimensão como área de conhecimento específico do currículo e passou a se subordinar à área de Linguagens. Conforme Peres (2017), o documento da BNCC está comprometido com a ideologia dos grupos dominantes, e significa um retrocesso nas conquistas que foram alcançadas. “Essa superação ideológica só é possível por meio de um trabalho artístico-pedagógico consistente, no qual o artista e/ou educador consiga enxergar as marcas da ideologia na sua poética e na sua prática educativa” (Peres, 2017, p. 31).

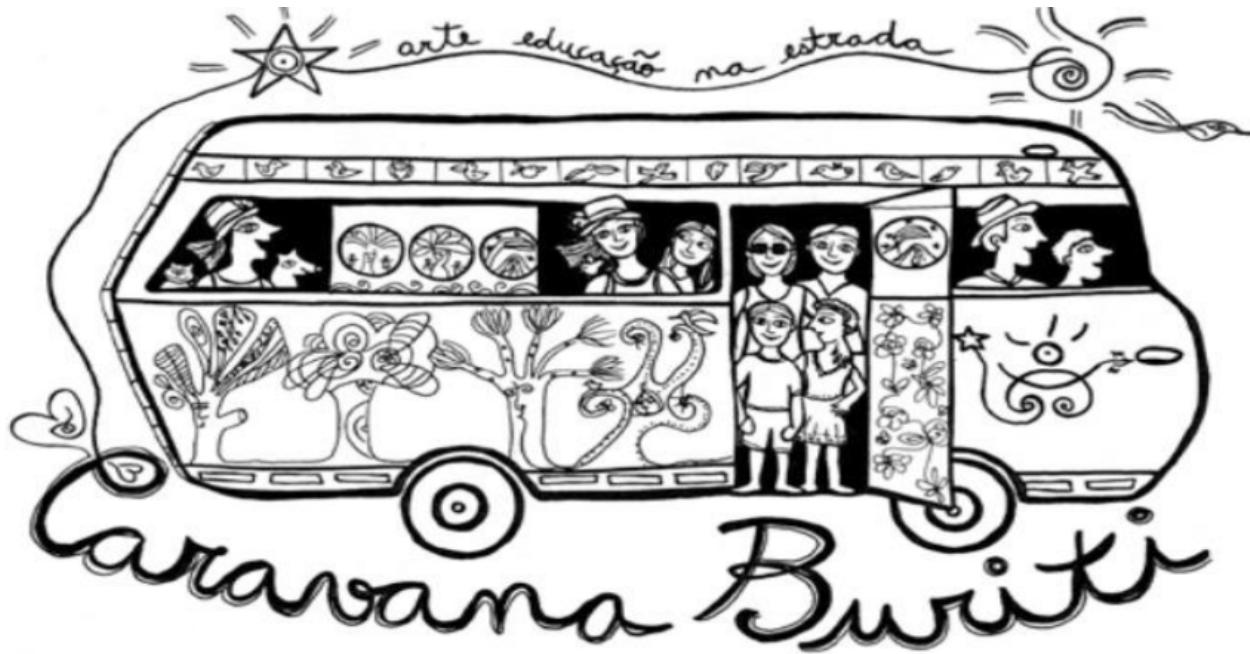
A restrição do espaço da arte no currículo da Educação Básica é extremamente alarmante, pois demonstra a intenção de impedir o potencial do trabalho artístico na escola, perdendo espaço para as outras áreas do conhecimento. Dessa forma a promoção de um ensino superficial de arte colabora para limitar a força da imaginação das crianças, jovens e adultos, comprometendo as compreensões críticas da arte e da sociedade (Peres, 2017).

A realidade hoje é perversa: não se dá, se tira. Tira-se o número de aulas para que ele possa desenvolver projetos artísticos que não sejam ações pontuais descontinuadas; tira-se o espaço físico adequado para que ele tenha lugar onde a Arte seja respeitada; tira-se as condições financeiras para que ele possa vivenciar Arte no dia a dia, tanto em sua prática quanto em sua fruição e seu estudo. O que ocorre, então, é que os espaços da escola passam a ser não-lugares de Arte (Pimentel, 2018, p. 78).

Podemos analisar que a descontinuidade das políticas governamentais são questões extremamente complexas e interferem diretamente no lugar da arte na sociedade, portanto são muitos os desafios e obstáculos a serem enfrentados para que possamos verdadeiramente valorizar o ensino da arte. É necessário que medidas de maior profundidade sejam tomadas, e que ressignifiquem a importância da arte na educação escolar. Através dos estudos realizados, observamos que os arte-educadores estão lutando contra o movimento de opressão que, de forma implícita e explícita, tenta abafar as manifestações artísticas. Desse modo, são de grande relevância ações que estabeleçam a união entre artistas e educadores. “Professor/Artista não deve ser uma dualidade, mas sim a efetivação de um ser que, sendo docente, é artista porque vive Arte e, sendo artista, é docente porque ensina/aprende Arte” (Pimentel, 2018, p. 77).

Além disso outra questão considerável é a fundamental importância do conhecimento histórico, essencial para a formação da consciência política dos educadores. Tal conhecimento proporciona os pontos de referência indispensáveis para analisar o presente e projetar o futuro, gerando ações e debates contextualizados (Barbosa, 2019).

Figura 1 – Ilustração de Eliana Carneiro



Fonte: Arquivo "Os Buriti".

2. Caravana Buriti – arte educação na estrada

A Caravana Buriti é um projeto de arte educação fundado no ano de 2010 pelas professoras Eliana Carneiro, Naira Carneiro e Daniel Pitanga. Também participa da equipe do projeto o músico percussionista e professor Carlos Frazão, e em edições específicas conta com a participação de outros artistas educadores.

Eliana Carneiro é atriz, dançarina, diretora, ilustradora e fundadora da Companhia Os Buriti. Formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), foi professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB, da Faculdade de Teatro Dulcina de Moraes e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo – Portugal. Naira Carneiro é atriz, dançarina, musicista e produtora. Estudou violão, sanfona e canto na Escola de Música de Brasília. É graduada em Educação Artística – Artes Cênicas pela UnB. Atua desde os seis anos na Cia Os Buriti e trabalha com sua mãe Eliana Carneiro na concepção dos espetáculos da companhia. Daniel Pitanga é instrumentista, compositor, arranjador, produtor fonográfico e educador musical. Possui mestrado em música e licenciatura em Educação Artística com habilitação em música pela UnB, é formado no curso técnico de arranjo pela Escola de Música de Brasília. Foi professor do núcleo de violão popular da Escola de Música de Brasília, e atua como professor substituto do Departamento de Música da UnB.

A Caravana Buriti foi criada em um cenário no qual, anteriormente a ela, a Cia Os Buriti já existia há 15 anos, e antes da criação da Cia Os Buriti, mais de uma década de pesquisas e trabalhos solos de Eliana Carneiro. Dessa forma, o projeto se manifesta a partir da união de saberes

e de histórias de vida dedicadas ao ensino e a aprendizagem da arte, que, ao somarem seus conhecimentos, multiplicaram seus poderes de realização e ampliaram a capacidade de atuação do projeto com as múltiplas linguagens artísticas, levando variadas formas de expressão e de encantamento pelas artes.

Com a primeira pergunta da entrevista, buscamos compreender quais os fatores que motivaram a criação da Caravana Buriti. A professora Eliana Carneiro começou dizendo que desde a infância sempre teve uma conexão muito forte com a educação e com a arte, e que suas brincadeiras estavam envolvidas neste contexto. Quando criança foi matriculada por sua mãe em uma escola referência no ensino de Balé, onde também eram ofertadas aulas de dança, teatro e desenho. *"Nessa escola eu me apaixonei pela arte e tive minha primeira epifania fazendo um exercício de teatro"*. Eliana relatou que as experiências que teve durante a infância foram extremamente importantes dentro desse universo do seu descobrimento e da sua relação com a arte, gerando uma necessidade de trazer e de compartilhar esse espaço de criação. No ano de 1995, foi realizado o primeiro espetáculo da Cia Os Buriti, quando Naira Carneiro, aos 6 anos de idade, decidiu que queria entrar em cena. A partir desse momento, os espetáculos foram adaptados para integrar também a infância.

Eliana contou que, em 2008, ela e Naira foram convidadas para participarem de um projeto em Santa Catarina, um caminhão palco que transitava entre várias cidades levando espetáculos culturais. Nesse projeto, as escolas locais eram convidadas para integrarem o público. Através dessa vivência, elas concluíram como era interessante

trabalhar de forma itinerante, realizando apresentações para grupos distintos. Isso começou a gerar o interesse em realizar um projeto no qual pudessem viajar, mas ao mesmo tempo, estreitar e desenvolver de forma mais profunda os laços com educadores e crianças.

A professora Naira Carneiro complementou dizendo que suas motivações também estão relacionadas ao fato de ser uma grande defensora da educação pública e por sempre ter estudado em escolas públicas, reconhece a importância de que todos nós possamos nos dedicar em contribuir de alguma forma com a educação. Ela afirma que somente iremos conseguir transformar nossa sociedade quando realmente investirmos em educação pública de qualidade para todos.

O professor Daniel Pitanga afirmou que a música e a educação são extremamente importantes em sua história, e que quando começou a se dedicar ao estudo da música consequentemente sentiu a vontade de compartilhar esse conhecimento com as outras pessoas: *“Desde a minha adolescência quando comecei a tocar, eu já sabia que queria tanto ser músico como ser professor, então essas duas vontades, sempre existiram desde muito cedo”*. Daniel considera que a união da arte com a educação agrega uma potencialidade muito importante para o Brasil. Ele disse acreditar que a arte, organizada e sistematizada em um projeto com uma metodologia contextualizada, tem um potencial muito grande de transformar a realidade.

2.1 Propósitos

A Caravana Buriti possui uma proposta que busca estreitar as relações entre artistas e educadores. O grupo busca desenvolver novas metodologias em arte educação,

que possam inspirar educadores e despertar o interesse das crianças pelas artes. Possui como propósito levar a arte para as escolas públicas de cidades pequenas e periféricas, locais com pouco acesso a projetos artísticos, bem como propõe apresentações ofertadas para a comunidade, nas praças e centros comunitários das cidades.

O projeto tem como foco a criança, facilitando processos que desenvolvem a criatividade e o imaginário. Além disso, são proporcionadas oficinas específicas para trabalhar com os educadores da escola, para que possam se inspirar e seguir desenvolvendo suas próprias metodologias.

2.2 Do sonho à realidade

A primeira edição da *Caravana Buriti* aconteceu no ano de 2010, com a conquista de um prêmio ofertado pela Funarte (Fundação Nacional de Artes) ao melhor projeto de incentivo à cultura. A partir desse momento a Caravana saiu do mundo dos sonhos e foi direto para a estrada. Com o valor do prêmio, o grupo decidiu comprar um *motorhome* carinhosamente chamado de “Carneirinho”, responsável pelo transporte até as cidades. O veículo possui uma representação simbólica relacionada a trupe de artistas que chega levando seus encantos, espetáculos e oficinas, assim primeiramente ele é uma forma de brincadeira e de estímulo a esse imaginário coletivo, e também exerce a função de casa, camarim e em alguns casos se torna o cenário das apresentações.

Essa primeira edição teve a duração de três meses e ocorreu nos estados de Goiás e Mato Grosso Sul, em 10 municípios. As oficinas também foram oferecidas aos agentes de saúde locais, em uma parceria realizada com o Ministério da Saúde. Nessa edição foram visitadas

Figura 2 - Na imagem, da esquerda para a direita, os Arte-educadores Carlos Frazão, Eliana Carneiro, Naira Carneiro e Daniel Pitanga



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

24 escolas, ofertadas 150 oficinas e espetáculos, aproximadamente 5.600 pessoas beneficiadas e cerca de 3.500 quilômetros percorridos.

A segunda edição ocorreu no ano de 2012 e 2013 nas escolas públicas do Distrito Federal. O projeto foi patrocinado pelo Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC/DF), ocorreu em 12 cidades e 12 escolas, sendo realizados 288 espetáculos/oficinas, 6 espetáculos e 1 oficina para professores na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) com duração de 8 horas, 9.000 crianças beneficiadas e cerca de 3.000 quilômetros percorridos.

A terceira edição da Caravana ocorreu em 2015, na Chapada dos Veadeiros, nas cidades de Cavalcante, Alto Paraíso, São Jorge e Teresina, patrocinada pelo Banco do Brasil. Contou com várias apresentações nas praças e espaços comunitários. Nessa edição, foi realizado um encontro em uma comunidade quilombola localizada em Cavalcante. Foram ofertados ao todo 66 espetáculos/oficinas, 6 espetáculos e 6 oficinas para professores.

A quarta edição da Caravana ocorreu no ano de 2019, nas cidades de Valparaíso (GO), Brazlândia (DF), Luziânia (GO) e Olhos D'água (GO). Essa edição foi patrocinada com recursos do FAC, em um projeto aprovado para a *Cia Os Buriti* e que contava com a realização da quarta edição da Caravana.

2.3 Metodologia da Caravana Buriti

A *Caravana Buriti* trabalha com três frentes de atuação: espetáculos/oficinas realizadas nas salas de aula com as crianças, espetáculos teatrais para a comunidade local em praças e espaços comunitários e oficinas formativas para os professores das escolas. Ao visitarem a escola, vivencia-se os espetáculos/oficinas em sala de aula, e no contraturno, são ofertadas oficinas de formação para os docentes. A metodologia utilizada pela *Caravana Buriti* foi criada com base nas experiências artísticas dos artistas/educadores, que possuem uma vida inteira dedicada ao estudo das Artes.

O “Varal de Histórias” é um espetáculo/oficina criado por Eliana e Naira Carneiro que começa com brincadeiras, dança e sapateado. Em seguida, inicia-se uma apresentação de contação de histórias, as arte-educadoras encenam dois contos, o “Cobra Norato” e “Ratinha Branca”. A intenção do espetáculo é sensibilizar as crianças para as linguagens artísticas, já que muitas delas nunca tiveram a oportunidade de irem a um teatro ou cinema. Dessa forma, desperta-se o encantamento da criança pelo artista,

Figura 3 – Motorhome “Carneirinho”



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

e em seguida, é realizada uma imersão das crianças no processo criativo e colaborativo, em oficina artística para a turma. Após as brincadeiras e a contação de histórias, as crianças são convidadas a criarem em conjunto, a história do jacaré, que se depara com o problema da poluição do rio no local onde vivem, levando as crianças a pensarem sobre o lixo e a destruição da natureza.

São realizados brincadeiras e jogos que incentivam as crianças a cantar, dançar e contar histórias, sendo que elas participam ativamente de todo o processo de criação e após esses momentos, são realizados os desenhos que serão expostos em um varal e apreciados por todos da turma. O espetáculo/oficina trabalha as linguagens da dança, teatro, música e artes visuais, colaborando com os processos de desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Segundo Eliana Carneiro, as histórias míticas alimentam o imaginário e possuem o poder de nos conectar ao mundo das possíveis realidades. A Oficina do Varal de Histórias oferece momentos de afetividade entre as crianças e colaboradores para a ampliação da leitura de mundo. De acordo com Pimentel (2022), a integração da Arte na educação escolar é extremamente significativa:

Sendo a arte parte integrante da cultura, sua incorporação nas escolas é uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania multicultural, já que facilita o conhecimento e o desfrute das expressões artísticas de diferentes culturas, o que submerge os alunos no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pessoal (Pimentel, 2022, p. 767).

A oficina musical é realizada por Daniel Pitanga e Carlos Frazão e começa com os músicos tocando instrumentos acústicos, instrumentos de percussão, violão e sanfona. Neste primeiro momento, os arte-educadores apenas tocam músicas instrumentais e caminham entre

Figura 4 - Oficina do Varal de Histórias



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

as crianças, que escutam de perto a sonoridade de cada instrumento. Ao longo da oficina, as crianças cantam, improvisam e tocam os instrumentos da sua própria maneira. As crianças vivenciam os vários elementos da música e também trabalham aspectos da corporeidade, em uma prática de sensibilização musical na qual elas experimentam as diferentes sonoridades e podem se expressar de forma espontânea.

A oficina musical está fundamentada em uma prática de compartilhamento e troca de experiências, contando com a participação ativa das crianças, em uma relação não-centralizada. De acordo com Pederiva:

Não se pode educar musicalmente somente na dimensão intelectiva. Cada experiência vivida na cultura e suas produções musicais estão impregnadas de sentidos e de significados, que devem ser compartilhados de modos relacionais entre os participantes de cada processo educativo. Assim, aprender e desenvolver-se musicalmente compreende trocar experiências musicais de modo colaborativo (Pederiva, 2018, p. 5).

A Oficina de formação para professores ocorre no contraturno, e aborda os interesses prévios dos educadores. A professora Eliana Carneiro ressalta que uma questão que é muito abordada pelos docentes está relacionada ao silêncio das crianças durante os espetáculos/oficinas

Figura 5 - Momento de interação e afetividade entre as crianças, com as linguagens da música e da dança



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

e a forma como elas observam atentas cada movimento e se sentem confortáveis para poderem se expressar. As oficinas trabalham o corpo movimento, contação de histórias, e elementos da educação musical. São oferecidas atividades práticas, que trabalham diretamente com a linguagem do corpo.

Nas palavras de Eliana Carneiro, *“O arte-educador precisa ter a experiência artística para que ele possa ser tocado pela arte, a arte ela precisa ser vivida, ela precisa ser tocada e experimentada”*. A intenção das oficinas de formação é fazer com que os professores possam mergulhar em um contexto artístico, e experimentarem as várias possibilidades de expressão do corpo, e através dessas práticas poderem se ver como seres criativos, capazes de levar a criatividade para seus alunos. Segundo Eliana Carneiro, *“[...] se o educador entende que ele tem a capacidade criadora, ele pode estimular a criança a criar, se ele não se entende e não se vê como uma potência criadora, ele não pode estimular o outro a criar”*. Dessa forma, as oficinas de formação destinam-se a despertar o reconhecimento dos professores para a sua própria capacidade criativa, como representado na Figura 9.

Ao final da realização dos espetáculos/oficinas dentro das escolas, acontecem os espetáculos teatrais nas praças e espaços comunitários das cidades, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 6 – Naira Carneiro e Eliana Carneiro, com a professora da turma, durante a contação de histórias



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 7 – Na imagem as crianças e o educador musical Daniel Pitanga



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 8 – Os educadores musicais Carlos Frazão e Daniel Pitanga, em um momento de compartilhamento de experiências musicais de forma colaborativa com as crianças



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 10 – Apresentação teatral ofertada para a comunidade da Chapada dos Veadeiros



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 12 – Espetáculo realizado com a participação das crianças



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

2.4 O encontro de arte-educadores

Em 2018, a Caravana Buriti realizou o seu 1º encontro de Arte-educadores com duração de quatro dias. Em formato itinerante, o encontro percorreu quatro cidades situadas no Distrito Federal: Brazlândia, Riacho Fundo I, Recanto da Emas e Samambaia. Contou com a participação de seis companhias: Cia Os Buriti (DF), Carroça de Mamulengos (RJ/PE), Cia Lumiato (DF), Parabolé Educação e Cultura (PR), Moitará (RJ), e Débora Dodd (DF). Além das companhias artísticas, também participaram do encontro 23 estudantes de licenciatura em Artes. Segundo

Figura 9 – Oficina para professores de corpo movimento ofertada por Eliana Carneiro



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 11 – Espetáculo teatral realizado na praça



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Figura 13 - Eliana e Naira Carneiro durante apresentação teatral



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

Daniel Pitanga, a proposta do encontro surgiu a partir da necessidade de estender o diálogo sobre a arte educação com outros artistas, com o propósito de desenvolver uma união entre outros grupos que também estão pensando suas metodologias.

O encontro foi baseado em uma troca de experiências artísticas. Foram realizadas várias palestras e atividades práticas com os arte-educadores convidados que puderam compartilhar suas criações. Juntaram-se ao encontro estudantes das diferentes linguagens artísticas de Brasília e

Figura 14 – Momento de compartilhamento de apresentações artísticas durante o encontro de Arte-educadores



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

das escolas. Desenvolveu-se no seguinte formato: primeiramente acontecia uma palestra, voltada especialmente para os estudantes de licenciatura, mas aberta também aos docentes da escola, para que apresentassem seus trabalhos. Em seguida acontecia uma atividade prática, na qual os convidados iriam demonstrar com as crianças e adolescentes suas metodologias de ensino. O encontro era finalizado diariamente com uma roda de conversa aberta para reflexões e perguntas.

Conforme Daniel Pitanga, as pessoas que estão no fazer artístico possuem um conhecimento muito importante e que na maior parte das vezes, não é contemplado pelas universidades. Dessa forma, o encontro buscou compartilhar os saberes de artistas que estão realizando seus espetáculos e que também possuem trabalhos conectados à educação.

2.5 A importância do projeto

Pudemos analisar que, ao longo da sua trajetória, a *Caravana Buriti* realizou ações de grande relevância dentro do contexto da arte educação. Foram muitas as crianças que se inspiraram ao poder vivenciar processos de criação dentro da escola, além de receberem a oportunidade de presenciar espetáculos teatrais, que normalmente se encontram distantes do local onde vivem.

Os resultados alcançados pelo projeto são imensuráveis, ou seja, se encontram em um espaço de subjetividade e dificilmente poderão ser quantificados. Nesse sentido, a *Caravana Buriti* realiza revoluções individuais, levando o encantamento e a transformação pela arte para as crianças e educadores.

Portanto, a *Caravana Buriti* não realiza vivências pontuais, mas imersões profundas nas linguagens artísticas. Ela contribui para a construção dos processos de individuação da criança e trabalha elementos significativos no campo do desenvolvimento, como por exemplo, a comunicação, a linguagem, a estrutura de pensamento, os conhecimentos simbólicos, a relação com o corpo, com as emoções, com a psiqué e o imaginário. Além de contribuir com proposições artísticas mais dilatadas, oferecendo oficinas de formação que trabalham com as quatro linguagens artísticas.

Questionamos ainda Naira, Eliana e Daniel sobre algum episódio que os tenha marcado em suas jornadas na Caravana. Naira Carneiro respondeu que, em cada turma, acontecem momentos muito especiais e significativos, mas que queria compartilhar um momento que aconteceu em um espetáculo/oficina em que ela e Eliana começaram a contar histórias em conjunto com as crianças (nesta atividade cada criança pega um dos personagens e conta um pedacinho da história, esse personagem passa de mão em mão). Segundo Naira, uma menina pegou o personagem e contou sua parte da história, e a atividade seguiu. Depois desse momento, a professora da turma relatou às artistas, muito emocionada, que havia sido a primeira vez que ela havia escutado a voz daquela menina. Ou seja, passaram-se meses em que essa criança estava na escola, mas ainda não havia se sentido confortável para se expressar.

Daniel Pitanga também relatou que, nas oficinas de música, muitas crianças têm a oportunidade de tocar um instrumento pela primeira vez e demonstram um grande encantamento ao verem um instrumento sendo tocado ao

Figura 15 – Roda de conversa para a troca de saberes



Fonte: Arquivo da Cia Os Buriti.

vivo, sendo que muitas delas improvisam letras e melodias com grande facilidade. Ele acredita que a forma como as oficinas acontecem contribui para que elas se sintam à vontade para poderem criar.

Eliana Carneiro complementou dizendo que o projeto proporciona um “paraíso na terra”, um lugar de encantamento e de festa com a arte, onde constrói-se em conjunto um espaço de liberdade para a criança.

2.6 Desafios

Durante esse percurso, foram vários os desafios encontrados pelo grupo, e um deles está relacionado ao entendimento sobre o lugar da arte dentro da sociedade. Para o grupo, a arte educação é vista pela sociedade somente como um entretenimento. Segundo Eliana Carneiro,

Esse ainda é um processo muito longo de transformação social, cultural e política, essa visão que se tem do artista e da arte em geral, como uma pessoa que não tem valor, que não é um trabalhador sério, que não está dando aulas reais e importantes. A arte ainda ocupa um lugar de muito desdém social, e isso é algo nítido através das últimas ações governamentais.

Eliana complementa dizendo que é muito importante modificar o paradigma vigente, para que seja possível enxergar a seriedade de um trabalho de arte educação, que envolve linguagens específicas, que exigem muito estudo e pesquisa. “A arte é transbordante no sentido de transpassar todos os conhecimentos, ela é uma possibilidade muito ampla de conexões múltiplas, mas que a escola ainda não percebe isso, nem mesmo a universidade”. Segundo ela, existe uma valorização exacerbada das disciplinas exatas,

gerando em contraponto uma desvalorização, ou mesmo uma falta de conhecimento em relação à importância da arte para o desenvolvimento de fatores subjetivos. Dessa forma, a Caravana também busca realizar um processo de conscientização para as comunidades escolares.

Outro desafio está relacionado ao espaço escolar, que normalmente não consegue acolher fisicamente a totalidade da proposta. Então, muitas vezes são feitas adaptações em salas de aula muito pequenas, e em algumas situações, também acontecem questões relacionadas ao tempo escolar, que não é disponibilizado na duração necessária. Daniel Pitanga ressalta: “A nossa vontade é de realmente tentar fazer com que o espaço escolar se torne um espaço possível para a arte, sabendo que esse espaço não está instituído”.

Outro aspecto relatado pelo grupo foi que o baixo incentivo financeiro em projetos de cunho cultural/educacional também interfere diretamente na continuidade da execução da *Caravana Buriti*. A proposta acontece por meio de patrocínios governamentais, e que em sua maior parte, envolvem verbas muito pequenas, dificultando assim que a proposta tenha uma maior duração e edições contínuas.

Considerações finais

Paulo Freire (2021), em uma de suas falas no documentário *Paulo Freire 100 anos*, exibido pela TV Cultura, advoga em defesa da importância dos sonhos para a existência humana:

Eu acho que não é possível existir humanamente sem sonhos, sem utopias. Nós mulheres e homens viramos seres na história que não prescindem do amanhã, quer dizer, nós somos seres em busca sempre de um amanhã que por sua vez está ali à

espera da gente, mas que é o resultado do que a gente faça pela transformação do presente que a gente vive, com a iluminação do ontem que a gente viveu. Ora, se nós somos seres incapazes de abandonar a perspectiva de um amanhã que tem que ser feito por nós, como tirar da nossa experiência histórica o sonho. Eu te digo que não é possível viver sem sonho, enquanto projeto, enquanto programa, enquanto curiosidade, enquanto querer ser diferente. Esses discursos que falam na morte dos sonhos, das utopias, são os mesmos que dizem que a história se acabou, são os mesmos que dizem que as classes sociais sumiram. Basta sair de dentro desse estúdio e até dentro dele para ver que há classes sociais diferentes, os famintos desse país em que lugar ficariam, os trabalhadores deste país, eu não acredito nisso, acredito que nós continuamos com classes sociais, continuamos com luta de interesses ou interesses diferentes, e continuamos a precisar do sonho, eu não viveria sem sonho nem somente eu, individual, quanto mais enquanto minha prática social (Freire, 2021).

A arte educação no cenário brasileiro vem sendo negligenciada de muitas formas possíveis, mas ela se torna realidade graças às ações de artistas/educadores que acreditam no potencial transformador e emancipador da arte. Ao longo do tempo, como analisado no tópico 1, muitos arte-educadores têm demonstrado engajamento em busca de realizarem revoluções individuais e coletivas. A *Caravana Buriti* foi criada a partir da vontade de fazer com que as artes se tornem cada vez mais acessíveis. Por meio do projeto, crianças, educadores e moradores locais puderam ser tocados pelas múltiplas possibilidades de encantamento das artes. Assim, como nas palavras de Paulo Freire (2021), é necessário que possamos continuar a sonhar, trabalhando para que a educação se torne cada vez mais um lugar no qual as linguagens artísticas sejam verdadeiramente pertencentes em sua totalidade.

A abordagem da arte na escola, quando acontece de forma participativa, se materializa em projeto de arte que permite que todos os alunos estejam envolvidos e possam ser produtivos e criativos. A proposta da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, contém três eixos norteadores: a Leitura, a Contextualização e o Fazer Artístico. Nas aulas de arte, ela ressalta a importância de o aluno compreender e fazer uma visualização da proposta artística. Na proposta da abordagem triangular, é enfatizada a atividade do último eixo, do fazer artístico que as crianças produzem em oficinas participativas em aulas e eventos na escola (Barbosa, 2019).

A participação ativa dos alunos na aula de arte é discutida por Fayga Ostrower (2014) que afirma que não se trata de dizer aos alunos de que estão livres para ser criativos: "Vocês estão livres, façam qualquer coisa, criem. Antes, deveria ser possível dizer: vocês estão livres, perguntam, indaguem, experimentem, poderão fazer tudo, uma vez que assumam a responsabilidade pelo que fizerem" (Ostrower, 2014, p. 34). Este comportamento dos alunos,

de se comprometer com o tema trabalhado na aula e a escolha do que querem fazer é um dos requisitos para uma boa aula de arte. Por isto é importante o modelo de arte educação por projeto, no qual todos participam e podem exercer sua criatividade (Ostrower, 2014).

É imprescindível que os educadores se tornem cada vez mais engajados politicamente, e que estejam desertos sobre a importância das artes para a educação, que estabeleçam ações contextualizadas, exigindo perante ao Estado políticas de investimento para ações direcionadas ao ensino das artes, conscientes que o processo de negação e opressão do valor da arte na sociedade é histórico e cultural, sendo urgente a necessidade de mudança de paradigmas, criando novas concepções, em que a arte seja reconhecida em sua potencialidade. Somente poderemos viver em uma sociedade com indivíduos não-fragmentados quando essa mudança se tornar cada vez mais efetiva.

Assim, por meio das investigações históricas e da pesquisa sobre a atuação da Caravana Buriti, foi possível perceber que existem padrões muito enraizados, que contribuem significativamente para que os mesmos desafios continuem se apresentando ao longo dos anos. Há uma ideologia que predomina sobre os sistemas educacionais, e que tenta transformar a educação em um maquinário, que prepara seres humanos para o mercado de trabalho, ocultando os aspectos subjetivos e singulares de cada estudante. Questiona-se: seria possível a redução de diagnósticos e "estudantes problemáticos", caso a escola se tornasse um lugar que estimula e fomenta o ensino das artes?

O ensino meramente conteudista não oportuniza vivências necessárias para o desenvolvimento humano de forma integral. Não podemos focar somente nas mentes das crianças, abandonando o corpo e silenciando seus processos criativos. Para tanto é fundamental que as escolas estabeleçam parcerias com artistas que estão pensando sobre a arte educação, e que realizam pesquisas nesse sentido. O saber de quem vivencia a arte em seu cotidiano pode contribuir com o ensino das artes nas escolas. Esse diálogo cultural e educacional possibilita que as leituras de mundo sejam ampliadas, para além disso, as escolas também precisam frequentar o teatro, exposições, concertos, etc.

As artes concebem a capacidade de acolher as variadas formas de ser e estar no mundo, elas nos ensinam a respeitarmos a diversidade, gerando nos indivíduos criticidade e criatividade, elas nos mostram que não precisamos todos seguir as mesmas linhas de raciocínio e que a vida pode se manifestar além dos padrões pré-estabelecidos. Portanto, se faz necessário que a educação contribua para o desenvolvimento das capacidades criativas, e não elimine das crianças, futuros adultos, esse direito fundamental da expressão humana.

Referências

- ANDRADE, Isabella. **Cia Os Buriti completa 20 anos de arte e educação.** Grupo Caravana Buriti. Correio Braziliense. Disponível em: https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/09/07/interna_diversao_arte,497475/cia-os-buriti-completa-20-anos-de-arte-e-educacao.shtml. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquiades Araújo de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação brasileira. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, GE: Educação e Arte/nº 01, Caxambú, 2007.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil:** história e política. Maringá, [s.n.], 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 dez. 2023.
- BRITTO, Jader de Medeiros (Org). **60 anos de Arte-educação, através da Escolinha de Arte do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora do livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Documentário da TV Cultura “Paulo Freire, 100 anos”**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG_pVkhzr1c&t=1621s. Acesso em: 18 set. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Coordenação de Augusto Rodrigues. **Escolinha de Arte do Brasil**, Brasília, 1980.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação musical e emancipação. In: **IV Encuentro Hacia Una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América**, Buenos Aires, 2018.
- PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Colégio Pedro II, **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem em arte e mediação: problemas e inovações. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. **Os riscos da arte:** formação e mediação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2018.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da (Org.). **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 765-771. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gou-vea_pimentel.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.
- TEIXEIRA, Anísio. **As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues.** Arte e Educação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set. 1970.

Orientações Pedagógicas: uma análise dos aspectos que incidem sobre a Pedagogia e a Psicologia

Pedagogical Guidelines: an analysis of the aspects that affect Pedagogy and Psychology

 Rodrigo Rodrigues de Oliveira *
Andréa Kochhann **

Recebido em: 29 maio 2023
Aprovado em: 26 nov. 2024

Resumo: Este artigo busca possibilitar aos leitores uma discussão crítica das Orientações Pedagógicas (OP) (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010), documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que estabelecem as diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), nos aspectos que incidem sobre a Pedagogia e a Psicologia. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa baseado em pesquisa bibliográfica e documental. Guiando-se pela lei da transformação da quantidade em qualidade (Engels, 1976), capturamos o seguinte resultado preliminar: a Pedagogia está subsumida a Psicologia nos documentos que deram origem ao serviço e nos que o reformularam nos diferentes momentos históricos. Essa fragilidade observada pode impedir os pedagogos de conceberem a partir da própria Pedagogia, do campo pedagógico, as respostas que são convocados a elaborarem face às solicitações de apoio. Ao final do texto, é apresentado um modelo de atuação que o pedagogo pode adotar para fundamentar o trabalho na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), alinhando-se à perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Orientação Pedagógica. Pedagogia. Psicologia.

Abstract: This article seeks to provide readers with a critical discussion of the Pedagogical Guidelines (OP) (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010), official documents from the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) that establishes the technical and pedagogical guidelines for the work of professionals who make up the Specialized Learning Support Service (SEAA), in aspects that affect Pedagogy and Psychology. Methodologically, this is a qualitative study based on bibliographic and documentary research. Guided by the law of transforming quantity into quality (Engels, 1976), we captured the following preliminary result: Pedagogy is subsumed under Psychology in the documents that gave rise to the service and in those that reformulated it at different historical moments. This observed fragility can prevent pedagogues from conceiving, from Pedagogy itself, from the pedagogical field, the responses that they are called upon to elaborate in the face of support concessions. At the end of the text, a model of action is presented that the pedagogue can adopt to support the work in the Specialized Learning Support Team (EEAA), in line with the perspective of historical-critical pedagogy.

Keywords: Specialized Learning Support Team. Pedagogical Guidelines. Pedagogia. Psychology.

* Graduado em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB), especialista em Educação na Diversidade e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Gestão, Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPGET/UEG). Servidor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde atua com programas de Atendimento Educacional Especializado. Contato: rodrigo.pedagogo@gmail.com

** Pedagoga pela UEG, especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) com pós-doutorado em Educação pela PUC-GO. Docente da UEG. Contato: andreakochhann@yahoo.com.br

Ideias iniciais

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 1968, tem como referência um trabalho pioneiro no tocante ao atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Na atualidade, o serviço é regido pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Distrito Federal, 2010), bem como pela Portaria nº 1.152, de 6 de dezembro de 2022¹ (Distrito Federal, 2022). O presente estudo tem como objeto as Orientações Pedagógicas (OPs) (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010). Guiando-se pela lei da transformação da quantidade em qualidade (Engels, 1976), busca-se, delimitando o objeto, possibilitar aos leitores uma discussão crítica das OPs nos aspectos que incidem sobre a Pedagogia e a Psicologia.

A investigação surgiu da necessidade de apreender a questão da Pedagogia e da Psicologia constantes nos documentos. Com efeito, vê-se que, no percurso histórico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), há contradições, disputas e indefinições que ocasionaram impactos ao trabalho dos profissionais na forma e no conteúdo. Os estudos acerca da matéria poderão cooperar para a construção de novos olhares, possibilidades e políticas públicas educacionais frente ao trabalho dos pedagogos na rede pública de ensino do Distrito Federal, sobretudo, no tocante à Pedagogia, haja vista a primazia da Psicologia que tem se perseverado nos documentos e normativas que buscam regular o serviço.

Para tanto, o trabalho vincula-se a uma abordagem qualitativa baseada em uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim sendo, tanto na pesquisa bibliográfica como na pesquisa documental, as tarefas realizadas para a concretização do objetivo consistiram nas seguintes: i) exploração das fontes; ii) leitura do material selecionado; iii) tratamento, organização e análise do material estudado e iv) elaboração das conclusões a respeito do estudo realizado. Essa cinesia possibilitou a apreensão da temática, a compreensão de seu movimento, bem como a descoberta das lacunas concernentes aos documentos orientadores da EEAA o que contribui, dessa maneira, para a elaboração de uma síntese provisória e contributiva.

A organização do texto prevê uma estrutura em três seções. A primeira busca historicizar o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) atentando-se, especificamente, para a EEAA. A segunda busca discutir o lugar da Pedagogia e da Psicologia nos documentos da EEAA. Por fim, as considerações finais são acompanhadas de um modelo de atuação que o pedagogo pode adotar para fundamentar o trabalho na EEAA, alinhando-se à perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A gênese e o desenvolvimento da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Fazer uma incursão histórica acerca da constituição da EEAA se impõe como tarefa essencial neste estudo, porque a partir da percepção fragmentada e difusa da organização do serviço torna-se possível descobrir, a partir do movimento, o que constitui, fundamenta e organiza o trabalho dos pedagogos e psicólogos. Ademais, configura-se numa possibilidade de refletir quanto aos aspectos que incidem sobre o lugar da Pedagogia e da Psicologia nas OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010).

O serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por pedagogos e psicólogos, existe na SEEDF desde meados de 1968. Iniciou-se na Escola Parque 307/308 Sul. Após três anos, precisamente em 1971, o serviço foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP) após os Convênios nº 02/84 e nº 06/86, firmados entre as Fundações Educacional e da Saúde, atualmente Secretarias, com vistas à realização de diagnóstico diferencial e complementar dos estudantes com histórico de fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais (Distrito Federal, 1994a).

Em 1974, a então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), em razão da grande demanda de alunos que não estavam sendo atendidos pelo COMPP, retomou a coordenação do serviço e formou, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília, a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial:

Essa equipe, também composta por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, recebia a demanda de alunos do Ensino Especial ou da comunidade, com intuito de diagnosticá-los e encaminhá-los aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública (Distrito Federal, 2010, p. 18).

Nota-se que a atuação dos pedagogos e psicólogos centrava-se em uma perspectiva de diagnóstico que à época se baseava em concepções deterministas e inatistas acerca dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem (Distrito Federal, 2010). Desse ponto de vista, tem-se que a concepção de desenvolvimento inatista tinha por pilar a pedagogia tradicional. Assim, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença em nível individual e orgânico.

Dado o aumento expressivo do número de alunos encaminhados, em 1987, a SEEDF instituiu as Equipes de Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino (Penna-Moreira, 2007; Distrito Federal, 2010). Esse atendimento estruturou-se em duas modalidades:

i) Atendimento Especializado, composto por pedagogos e psicólogos, tendo como alvo os alunos do ensino regular de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental que objetivava “[...] a intervenção educacional que propicia ao aluno com dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, motoras, emocionais e sociais [...]” (Distrito Federal, 1994a, p. 6) e o ii) Atendimento Preventivo, composto por psicólogos, tendo como alvo os alunos do Ensino Fundamental e Médio que visava a “[...] a análise e compreensão da realidade escolar [...] a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos indivíduos [...] buscando a superação dos obstáculos à apropriação do saber [...]” (Distrito Federal, 1994a, p. 13-14). Como se vê, somente em meados da década de 90, foram publicados, na forma de livretos, pelo Departamento de Pedagogia da então FEDF, os primeiros documentos orientadores do serviço, as OP nº 20 e OP nº 22, à época fundamentadas em uma linha comportamentalista, biologizante e reducionista (Silva, 2018).

A OP nº 20, intitulada “Atendimento Psicopedagógico”, organizou-se em seis partes, a saber: (i) Apresentação; (ii) Introdução; (iii) Objetivos; (iv) Fundamentação Legal, Estrutura; (v) Funcionamento e (vi) Anexos. Tinha por finalidade normatizar o atendimento especializado para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, contribuindo para o enfrentamento da evasão e repetência no âmbito da rede pública de ensino (Distrito Federal, 1992). Por sua vez, a Orientação Pedagógica nº 22 sob o título de “Atendimento diagnóstico e avaliação psicopedagógica” estruturou-se em cinco partes, nomeadamente: (i) Fundamentação Legal; (ii) Objetivos, (iii) Definição e classificação dos alunos portadores de necessidades educativas especiais; (iv) Processo de diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica e (v) Considerações Finais. O objetivo do documento era orientar os profissionais na identificação dos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais com o fito de realizar os devidos encaminhamentos para o atendimento educacional especializado e propor adequações escolares (Distrito Federal, 1994b).

Consoante o exposto, constata-se, que depois de um longo período, a então FEDF publicou os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados sob a prerrogativa de promover a melhoria no desempenho escolar (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b), mas, que, contradicoratoriamente, também expressavam uma tendência histórica de se colocar, das mais diferentes formas, a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional da escola quanto da ordem social na qual ela está inserida. Isso é o que se pode depreender quando a OP nº 20 explica que “os problemas de ordem biopsicossociais são traduzidos sob a forma de obstáculos que ocasionam comprometimentos no

desenvolvimento da aprendizagem, na integração social ou mesmo [...] a ida do aluno à escola ou permanência na mesma” (Distrito Federal, 1992, p. 5); situa o trabalho dos profissionais no “[...] estímulo a atitudes e comportamentos para uma formação sadia da personalidade do aluno [...]” (Distrito Federal, 1992, p. 6) e incorre em práticas individualizantes as quais buscam “[...] intervir em conteúdos como relacionamento interpessoal, timidez, agressividade, socialização e [...] realizar diagnósticos” (Distrito Federal, 1992, p. 5).

Passados dois anos, as OPs nº 20 e nº 22 foram revisadas e republicadas (Penna-Moreira, 2007; *Distrito Federal, 2010*). Na OP nº 20, a clientela do serviço foi ampliada de modo que o apoio ofertado “[...] se dava [...] aos alunos de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino, visando a melhoria do seu desempenho escolar [...]” (Distrito Federal, 1994a, p. 3). A OP nº 22, por sua vez, dava subsídios aos profissionais no encaminhamento dos estudantes para o ensino especial por meio de diagnósticos definidos em razão do “[...] tipo e grau de limitação do aluno, podendo incluir entrevistas, anamneses, [...] observação, testes psicométricos (mental, psicomotor, habilidades adaptativas) projetivos e expressivos” (Distrito Federal, 1994b, p. 15). Silva e Marinho-Araújo (2017) pontuam que a OP nº 20 (Distrito Federal, 1994a) avança, um pouco, ao reconhecer como os estudantes eram considerados, isto é, “[...] os estudantes com dificuldades de aprendizagem não eram deficientes [...]” (2017, p. 696). Essa nova orientação marca uma nova compreensão quanto à origem dos problemas de aprendizagem, ao substituir o determinismo biológico pelo determinismo psicológico, noutros termos, ao trocar a causalidade médica pelas deficiências nos processos psicológicos.

Pela análise de conjunto, ainda que tenha trazido algumas atualizações, os documentos mantinham-se alinhados às concepções biologizantes e psicologizantes em relação aos problemas escolares. Com a ausência da Pedagogia, vê-se um descomprometimento da compreensão e ressignificação da práxis que envolve o processo de ensino-aprendizagem, bem como um descuido no processo de democratização educacional na rede pública de ensino do Distrito Federal.

A partir do ano de 2000, houve uma mudança considerável nos pressupostos político-pedagógicos que orientavam a organização e o planejamento das ações dos serviços de apoio pedagógicos especializados no país, em razão de documentos emanados pelo Ministério da Educação, a saber, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001) e a *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino*, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação (Brasil, 2006). Contudo, em desacordo com as políticas nacionais, a SEEDF continuava prevendo que

Esgotados os recursos educacionais disponíveis para o atendimento psicopedagógico dos alunos portadores de dificuldade de aprendizagem, durante pelo menos um ano, e verificada a persistência das suas limitações para aprender, estes deverão ser encaminhados, por orientação da Divisão de Apoio Escolar, para a equipe de diagnóstico/avaliação psicopedagógico local, para investigação aprofundada das suas condições e necessidades individuais, viabilizando, se for o caso, a realização do atendimento nos programas educacionais desenvolvidos pela Educação Especial (Distrito Federal, 1994b, p. 19).

Frente a esse quadro, de forma a coadunar com as novas propostas nacionais e, principalmente, sobre a influência das pesquisas realizadas junto ao serviço em âmbito local (Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2003; Neves e Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Rossi; Paixão, 2003; Senna, 2003; Senna; Almeida, 2005) foi elaborado um novo modelo de atuação denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE), desdobramento do estudo de Neves (2001), visando a

Superar visões reducionistas, não destacando somente questões individuais ou sociais, mas sim promovendo uma integração entre esses dois polos. É um passo a mais na tentativa de abandonar algumas práticas [...] que foram inadequadamente transpostas para o espaço escolar [...] o PAIQUE nasce [...] para atender às demandas da escola (Neves; Machado, 2005, p. 149-150).

Face ao exposto, constata-se que as modificações pelas quais passariam a OP (Distrito Federal, 2006) foram subsidiadas tanto pelas recomendações exaradas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006) quanto pela pesquisa de Neves (2001). O giro paradigmático ocorreria quando a avaliação considerasse as múltiplas dimensões que poderiam dificultar o processo educativo, em vez de se limitar apenas aos fatores individuais localizados nos estudantes.

Em 2004, a SEEDF uniu as Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e as Equipes de Atendimento Psicopedagógicos estruturando, assim, para toda a rede um único serviço de apoio psicopedagógico para a educação pública denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) composto pelos mesmos profissionais já existentes, pedagogos e psicólogos, acrescido da figura do orientador educacional (Distrito Federal, 2010). Dessa nova configuração, observa-se outra mudança paradigmática. Antes as práticas eram, tradicionalmente, individualizantes e remediativas; agora o foco da atuação desdobra-se em práticas de apoio e intervenções junto aos professores, à família e aos alunos. Fato que demarca uma atuação interacionista-construtivista a qual se sustentava em uma pedagogia nova.

Dois anos após a criação da EAAA, em 2006, a SEEDF reformulou a OP e publicou a "Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem" (Distrito Federal, 2006). O documento considerava a importância da revisão e atualização dos conceitos e práticas, na dimensão educacional, do aluno e familiar, adotando para tal

Um trabalho integrado e articulado entre a comunidade escolar, para identificar no decorrer do processo educativo os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, levando em consideração todas as variáveis que incidem na aprendizagem, quer sejam as de cunho individual do aluno, quer em condições ambientais ou metodológicas (Distrito Federal, 2006, p. 13).

Dessa perspectiva, nota-se que a OP (Distrito Federal, 2006) representou avanços para a EAAA se comparada às práticas que vinham sendo desenvolvidas, pois propunha a realização de avaliação preventiva, contextualizada e intervenciva nos âmbitos do contexto educacional, do aluno e da família, conectando, dessa forma, a reestruturação do serviço aos novos rumos da educação. A norma, portanto, se destaca ao propor práticas avaliativas e intervencivas, individuais e em grupo, preferencialmente, no contexto escolar envolvendo a família e incluindo outros atores educativos (Distrito Federal, 2006; Silva e Marinho-Araújo, 2017).

Em 2008, em mais de 40 anos de história, com a publicização da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008, ocorreu pela primeira vez a oficialização legal do serviço que passou a ser chamado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A composição do serviço retornou à sua configuração inicial, isto é, equipes compostas, apenas, por pedagogos e psicólogos. De acordo com o regulamento, o trabalho visava ao assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, nas perspectivas preventivas, institucionais e intervencivas em articulação com a orientação educacional e a sala de recursos, quando se tratar de alunos com deficiência (Distrito Federal, 2008). Concomitantemente à publicação da Portaria, fora constituída uma comissão de trabalho com o fito de reformular as diretrizes que norteavam o serviço. Em razão deste movimento, em abril de 2009, fora apresentado o documento *Plano Orientador: Equipes Especializadas de apoio à Aprendizagem* que

Ao congregar as principais diretrizes do serviço, objetivou viabilizar a participação, a análise e o debate por parte dos profissionais das EEAA acerca do processo de reformulação do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (Distrito Federal, 2010, p. 28-29).

À vista disso, observa-se que houve corresponsabilização coletiva dos profissionais do serviço com o objetivo de consolidar as transformações necessárias à atuação

das EEAA. Paralelamente, fora oferecido à época o curso *Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem* por meio da articulação acadêmico-profissional existente entre a Fundação Universidade de Brasília, hoje Universidade de Brasília (UnB), e a SEEDF, oficializada por meio de um Convênio de Cooperação Técnica. A formação concedida desenvolveu-se tanto por professores da UnB quanto por profissionais da SEEDF, em especial, os das próprias EEAA capacitados, precedentemente, pelos professores do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB (Distrito Federal, 2010). O curso tinha por objetivo proporcionar que

Todos os profissionais de psicologia e de pedagogia, que compunham as EEAA, participassem dos estudos e das discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas para o serviço, e que culminariam na publicação do documento Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Distrito Federal, 2010, p. 31).

Esse movimento resultou na materialização de uma versão preliminar da OP, nos idos de 2009, a qual, submetida à apreciação de toda a comunidade escolar, constituiu-se na atual versão da OP (Distrito Federal, 2010). De acordo com o instituído, o trabalho na EEAA concentra-se na

Promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações *institucionais*, preventivas e interventivas, que buscam subsidiar o aprimoramento das atuações profissionais dos atores das instituições educacionais e promover a melhoria do desempenho dos alunos, pela concretização de uma cultura de sucesso escolar (Distrito Federal, 2010, grifo dos autores, p. 15).

A questão do fragmento deixa entrever uma mudança quase imperceptível. De “[...] perspectivas preventivas, institucionais e interventivas [...]” (Distrito Federal, 2008, grifo dos autores, p. 1) o prisma altera-se para “[...] perspectivas *institucionais*, preventivas e interventivas [...]” (Distrito Federal, 2010, grifo dos autores, p. 9). Embora pareça algo meramente acessório, depreende-se que essa nova roupagem visa chancelar na rede pública de ensino um serviço de apoio educacional institucional voltado para a análise do contexto escolar e para a organização do trabalho pedagógico com vistas à ressignificação da totalidade institucional, de apropriação de suas contradições e possibilidades de superação.

Cabe destacar um fato notório no percurso histórico de constituição da EEAA para além dos marcos datados. Nos idos de 2022, a Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA) em parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ofereceu aos pedagogos da EEAA o

curso *A atuação da pedagoga no serviço especializado de apoio à aprendizagem*. A carga horária do curso foi de 90 horas distribuídas em 14 semanas de trabalho. Contemplava atividades diretas (encontros síncronos) e indiretas (elaboração de um Projeto de Intervenção Local). Teve por objetivo promover a criação de estratégias para a operacionalização das ações do SEAA a partir da OP (Distrito Federal, 2010), considerando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

O curso representou um “divisor de águas” uma vez que, ao longo de toda a trajetória de constituição das EEAA, houve a ausência, explícita, de uma Pedagogia que desse sustentação às discussões teórico-metodológicas do serviço. Dessa forma, o feito buscou promover aos pedagogos um guia para uma adequada fundamentação pedagógica, oportunizando aos profissionais trabalho sistemático, intencional e direcionado à finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, assegurando que esses se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados como condição de emancipação.

A Orientação Pedagógica - OP (Distrito Federal, 2010) constitui até os dias atuais o documento norteador específico do trabalho dos profissionais desse serviço ao lado de outros mais gerais como o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino (Distrito Federal, 2019), o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (Distrito Federal, 2011), a Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022 (Distrito Federal, 2022), o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014; 2018a; 2018b; 2020) e as Diretrizes do Ciclo Anos Iniciais e Anos Finais (Distrito Federal, 2014a; 2014b).

O lugar da Pedagogia e da Psicologia nas Orientações Pedagógicas

As mudanças ao longo da história de constituição das EEAA, no tocante à Pedagogia e à Psicologia, desveladas por intermédio das OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010), guardadas as devidas proporções, parecem ser as mesmas que Kuhn (1989) apresentou para as crises de paradigmas. Tendo por base o ponto de vista kuhniano, tem-se que essas modificações, ao longo da constituição do serviço, foram motivadas por causas internas e externas. As causas internas resultam do esgotamento das práticas convencionalizadas. As externas foram fruto das mudanças na sociedade e na cultura que permitiram aos pedagogos e psicólogos novos arcabouços teóricos que dessem sustentação ao trabalho desenvolvido na EEAA. Neste contexto, é importante explicitar de maneira sintética as contradições presentes nas OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010), bem como os paradigmas² que foram predominantes.

Quadro 1 - Trajetória constitutiva do SEAA e os paradigmas predominantes

MARCOS TEMPORAIS	1968	1987	2004	2008
NOMENCLATURA	Equipe de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial	Equipe de Atendimento Psicopedagógico	Equipe de Atendimento e Apoio à Aprendizagem	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
DOCUMENTOS	Sem registros de regulamentação	OP nº 20 e nº 22	OP (2006)	OP (2010)
CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	Inatista / Comportamentalista		Interacionista - construtivista	Psicologia Histórico- cultural
CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	Pedagogia tradicional		Pedagogia nova	Aproxima-se da Pedagogia histórico- crítica
ORIGEM DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	No indivíduo (determinantes hereditários) / Ambiente familiar desajustado / No indivíduo e seus relacionamentos (determinantes do comportamento)		Determinantes sociais e culturais (nível socioeconômico)	Determinantes histórico- culturais
POR QUE O ESTUDANTE NÃO APRENDE?	Fatores orgânicos e/ou comportamentais		Fatores desenvolvimentais e/ou necessidades e interesses individuais	Ausência de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores tendo por base Distrito Federal (1992, 1994^a, 1994^b) e Distrito Federal (2006, 2010).

Para a análise documental das OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010) foram definidas seis categorias: i) nomenclatura; ii) documentos; iii) concepção de desenvolvimento; iv) concepção pedagógica; v) origem dos problemas de aprendizagem; vi) por que o estudante não aprende? apresentadas no Quadro 1³.

A análise inicial do Quadro 1 permite verificar o princípio da lei da transformação da quantidade em qualidade (Engels, 1976). Tal lei se refere ao fato de que, ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo. Toda e qualquer transformação na natureza passa por períodos lentos nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas que, em um determinado momento, provocam mudanças qualitativas. Pode-se inferir, a partir da apreensão do movimento constitutivo do real, das contradições e direções expressas pelas normas, que a SEEDF foi aos poucos estabelecendo novas diretrizes que implicavam em mudanças substantivas na dinâmica e constituição do serviço. Nota-se, a partir dessa totalidade, que as transformações não aconteceram num mesmo ritmo, foram pequenas mudanças quantitativas que possibilitaram mudanças, substancialmente, qualitativas marcadas por transformações radicais.

No que diz respeito à *nomenclatura*, o serviço iniciou-se com um nome e por meio das modificações foi se alterando. No primeiro momento, chamou-se Equipe de

Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial. Embora tenha na composição “Psicopedagógica”, destaca-se que o trabalho não condizia com os pressupostos da Psicopedagogia. Essa surgiu no Brasil, posteriormente, em meados da década de 1970, fortemente influenciada por autores estrangeiros, como Sara Paín, Jorge Visca, entre outros. Naquela conjuntura, o termo “Psicopedagógica” tinha por intuito imprimir o *modus operandi* do trabalho realizado por pedagogos e psicólogos, noutros termos, simbolizava a atuação conjunta desses profissionais

Compreende-se por avaliação psicopedagógica o processo realizado por equipe multidisciplinar, composta por pedagogo e psicólogo, por meio do qual se descrevem, minuciosamente, o potencial de aprendizagem do aluno com necessidades especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo, a fim de adequá-lo às características individuais do aluno, de forma a favorecer o desenvolvimento, com aproveitamento e qualidade, dos componentes curriculares (Distrito Federal, 1994b, p. 15).

Embora essa unidade apareça nos documentos quanto às respectivas áreas, a Pedagogia e a Psicologia, há de se considerar que a Pedagogia não estava presente nas diretrizes das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, Equipe de Atendimento Psicopedagógico, Equipe de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA)

e, atualmente, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A Pedagogia ficou subsumida à Psicologia. A busca pela superação dos obstáculos à apropriação do saber ao longo do processo de escolarização deu-se, em especial, “[...] a partir do conhecimento na área da Psicologia [...]” (Distrito Federal, 1994a, p. 14). As OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010) não trazem de maneira explícita a Pedagogia tomada como ciência da educação, constatação essa que pode ser notada pela falta de fundamentação teórica no tocante à Pedagogia no corpo dos documentos. Pode-se depreender, a partir da análise, que a Pedagogia naquele momento era determinada por conhecimentos externos advindos da Psicologia. O que pode ter impedido os pedagogos de conceberem, a partir da própria Pedagogia, do campo pedagógico, as respostas que eram convocados a elaborar face às solicitações de apoio travestidas de “queixa escolar”.

É fundamental reconhecer que, à primeira vista, o leitor pode interpretar que os pesquisadores ignoram a interseção entre a Psicologia e a Educação. Para fundamentar a defesa de um (re)encontro entre a Pedagogia e a Psicologia nas normativas do serviço, é pertinente citar Saviani (2007) quando argumenta que urge

O resgate da longa e rica trajetória [...] da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente às várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e de chegada a própria prática educativa (Saviani, 2007, p. 130).

Ao coadunar com a defesa realizada por Saviani, comprehende-se que a Pedagogia e a Psicologia, se tomadas como ciência na mesma proporção, poderiam oportunizar uma ação mais efetiva, haja vista que a ênfase do trabalho da EEAA perpassa por intervenções e mediações da prática educativa (guiadas pela organização do trabalho pedagógico), pela democratização da escola e por uma atuação que ocorra do macro para o micro (longe de uma lógica “clínica”, “psicologizante”, “patologizante” e “medicalizante”). Enfim, o foco do trabalho está no processo de construção e apropriação do conhecimento, por parte do aluno, com o fito de equacionar ou resolver as questões que desafiam a escola, o professor e o estudante. Saviani (2009) é bastante explícito no tocante à questão ao afirmar que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [...]” (2009, p. 51).

Com relação as concepções de desenvolvimento, observa-se que de um viés inatista e comportamentalista as OPs alteraram-se para uma perspectiva interacionista-construtivista, chegando, no fim, a uma psicologia histórico-cultural (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010). Essas transformações pelas quais as OPs passaram refletem o movimento de constituição da sociedade, da Educação e da própria Psicologia.

No que se refere às concepções pedagógicas, a pedagogia tradicional sustentou o inatismo/ambientalismo, a pedagogia nova deu as bases para o interacionismo-construtivismo e, por fim, a pedagogia histórico-crítica acabou por cimentar a psicologia histórico-cultural nos documentos (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010). Como se constata, a partir do evidenciado, ainda que as OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010) não tragam a Pedagogia na sua essência, essa aparece subentendida, pois as concepções psicológicas e pedagógicas estão intimamente interligadas, uma influenciando a outra.

Ainda no que se refere às concepções pedagógicas, pode-se apreender que a última normativa (Distrito Federal, 2010) é a que mais se aproxima, de maneira sutil, de uma pedagogia progressista. Entre os autores citados no documento, têm-se Libâneo (1996; 2005) e Saviani (2005). Há de se considerar também, a partir do movimento real e da lógica contraditória, o esforço da SEEDF, na figura da GSEAA, em ter a pedagogia histórico-crítica como fundamento da psicologia histórico-cultural. Tal fato pode ser justificado pela oferta do curso *A atuação da pedagoga no serviço especializado de apoio à aprendizagem*, o qual considerava de maneira explícita os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como fundamentos que podem contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas origens dos problemas de aprendizagens.

Consoante à *origem dos problemas de aprendizagem*, inicialmente, a gênese encontrava-se no indivíduo, precisamente nos determinantes hereditários ou mesmo no ambiente familiar desajustado. Posteriormente, podem ser localizadas nos determinantes sociais e culturais (nível socioeconômico). No limite, acham-se nos aspectos histórico-culturais. No que diz respeito ao *por que os estudantes não aprendem*, os documentos (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006; 2010) vão sugestionando algumas razões, as quais perpassam pelos fatores orgânicos e/ou comportamentais; posteriormente, passa-se para as explicações de ordens desenvolvimentais chegando, por fim, ao entendimento de que a ausência de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal pode acarretar prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Nos termos de Kuhn (1989), é no interior dessa “crise de paradigmas” das concepções pedagógicas e das concepções psicológicas que emergem as grandes questões para as quais deve-se buscar tanto recursos explicativos quanto recursos metodológicos das áreas da Pedagogia e da Psicologia que possam orientar ações dos pedagogos e psicólogos. A Figura 1 busca uma síntese elucidativa desse *motus* constitutivo da EEAA nos aspectos que recaem sobre os marcos temporais, a nomenclatura, os documentos e a proposta de atuação dos pedagogos e psicólogos ao longo das reformulações pelas quais passaram os documentos.

Sendo o mundo concreto uma totalidade de elementos em relações permeadas de reciprocidade e contrariedades, a Figura 1 é ilustrativa do movimento, isto é, das mudanças qualitativas que se deram na EEAA. Depreende-se, a partir da análise, que as rupturas paradigmáticas observadas acabaram por incidir sobre a atuação dos pedagogos e psicólogos, possibilitando revisões e atualizações de conceitos e práticas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias que, lamentavelmente, ainda são vigentes nas instituições escolares.

Esse movimento não nega os aspectos das tradições anteriores, constantes das OPs (Distrito Federal, 1992; 1994a; 1994b; 2006), (inatismo/pedagogia tradicional), (interacionista-construtivista/ pedagogia nova), mas avança

na busca por um fio condutor dialético (psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica) que possa orientar o trabalho dos pedagogos e psicólogos imersos em múltiplas determinações horizontais (história e desenvolvimento dos problemas de aprendizagem), verticais (aparência e essência dos problemas de aprendizagem), familiares, sociais e escolares que só podem ser superadas com a ação comprometida e consciente de todos os envolvidos.

Considerando que o papel da teoria pedagógica é “explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real” (Saviani, 2017, p. 718), os pedagogos e psicólogos, tendo também por base a Pedagogia, poderão pensar por contradição as relações da escola com a sociedade (função social da escola), a natureza e a especificidade do trabalho da escola (seleção e organização dos conteúdos com base no saber universal), a competência técnico-pedagógica do professor (relação professor-aluno, bem como nos aspectos metodológicos e procedimentais do ensino) e o compromisso político com os pressupostos de emancipação (a escola como um local, ao mesmo tempo, conservador e revolucionário).

Figura 1 - Mudanças qualitativas na EEAA

MARCOS TEMPORAIS	1968	1987	2004	2008
	NOMENCLATURA	Equipe de diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial	Equipe de Atendimento Psicopedagógico	Equipe de atendimento e Apoio à Aprendizagem
DOCUMENTOS	Ausência de regulamentação.	OP nº 20 E 22	OP (2006)	OP (2010)
PROPOSTA DE ATUAÇÃO	Modelo clínico e individualizado de atuação. As etapas consistiam na: anamnese, na avaliação psicológica, na avaliação pedagógica e na devolutiva.	Modelo clínico com intervenções em grupos e individualizados após a anamnese.	Modelo preventivo e intervencional. Intervenções junto aos alunos, professores, família e gestores. Adoção do PAIQUE organizado em cinco níveis: o encontro com o professor; a análise da história escolar do aluno; o encontro com a família; o encontro individual com o aluno e o encontro com os alunos nos grupos de atendimento.	Atuação institucional nas seguintes dimensões: Mapeamento Institucional, Assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.
<p>Processo de pequenas mudanças qualitativas na EEAA que geraram modificações na atuação dos pedagogos e psicólogos.</p>				

Fonte: Oliveira (2023).

À guisa de consideração

O exercício possibilitado neste manuscrito permitiu captar as fragilidades nos documentos, a fim de prospectar tendências que aproximem a normativa do serviço de outros documentos mais gerais, como o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino (Distrito Federal, 2019), o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (Distrito Federal, 2011), o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a; 2018a; 2018b; 2020) e as Diretrizes do Ciclo Anos Iniciais e Anos Finais (Distrito Federal, 2014b e 2014c), os quais já abarcam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Em uma síntese provisória, as reflexões aqui apontadas podem se destacar pelas contribuições que trazem face da elaboração dos futuros documentos orientadores da EEAA. Não se intenta com a análise desconsiderar a Psicologia, mas sim fundamentar o trabalho dos pedagogos também nas bases da Pedagogia.

Consolidados por uma Pedagogia, em especial a pedagogia histórico-crítica, os pedagogos superam a condição de “resolvedores de problemas” e tornam-se “intelectuais orgânicos” (Oliveira, 2023), desenvolvendo um trabalho sistemático, interdisciplinar e multidimensional do fenômeno educativo. Aqui, pois, reside o ponto nevrálgico. Ao tomar a Pedagogia como ciência nos

documentos orientadores, tem-se a possibilidade de, por meio do conhecimento pedagógico, transformar as condições que geram a desigualdade dentro e fora da escola, pois do foco “individual” (pedagogia liberal), da libertação em termos individuais, passa-se ao foco “coletivo” (pedagogia histórico-crítica), da libertação em termos coletivos.

Por intermédio da pedagogia histórico-crítica, o pedagogo será capaz de: i) captar os condicionantes objetivos expressos nas problemáticas inerentes a concreticidade da escola (que afetam a apropriação e a construção do conhecimento por parte dos estudantes); ii) refletir acerca dessas adversidades; iii) formular objetivos realizáveis para as intervenções institucionais e preventivas que se fizerem necessárias à promoção do sucesso escolar; iv) organizar

meios para o alcance dos objetivos nas dimensões escola, família e aluno (este último, se necessário); v) instaurar um processo concreto que realize objetivos nas dimensões escola, família e aluno (este último, se necessário) e vi) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação no qual os homens se fazem e do qual emerge a práxis revolucionária do trabalho da equipe.

Como se descortina, amparado pela pedagogia histórico-crítica, o pedagogo é capaz de contribuir para o processo de desvelamento ideológico de práticas educacionais cristalizadas e estigmatizantes rompendo, assim, em diferentes instâncias com as explicações psicologizantes que, por vezes, ao re-situarem as dificuldades de aprendizagem, acabam referendando a manutenção do *status quo*. ■

Notas

- ¹ Portaria editada anualmente que dispõe, entre outras coisas, sobre os critérios referentes à organização e à atuação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- ² Neste estudo, parte-se da acepção de Kuhn (1899) de paradigma como “toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada” (KUHN, 1989, p. 219).
- ³ O quadro busca sintetizar, ainda que de modo bastante embrionário, alguns aspectos que caracterizaram a trajetória constitutiva do SEAA e os paradigmas predominantes em cada um dos momentos históricos. Embora simplificado e inacabado, preferimos o quadro porque nos permite melhor visualizar o desenvolvimento da EEAA em relação ao contexto social mais amplo.

Referências

- ARAÚJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno:** uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 1995.
- ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências:** uma opção para uma capacitação continuada. 2003. 395f. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.]/coordenação geral. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. Departamento de Pedagogia, **Orientação Pedagógica nº 20 – Atendimento psicopedagógico.** Brasília, 1992.
- DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. Departamento de Pedagogia. **Orientação Pedagógica nº 20 – Atendimento psicopedagógico.** Brasília, 1994a.
- DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. Departamento de Pedagogia. **Orientação Pedagógica nº 22 – Atendimento diagnóstico e avaliação Psicopedagógica.** Brasília, 1994b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar para o 2º ciclo.** Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º ciclo.** Brasília, 2014c.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Orientação pedagógica equipes de atendimento/ apoio à aprendizagem**. Brasília, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica** – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Distrito Federal**, ano XVII, n. 248, Brasília, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas do Distrito Federal** – Carlos Mota, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento da Educação Infantil**. Brasília, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento da Educação Básica**: Anos Iniciais - Anos Finais. Brasília, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1. 152, de 6 de dezembro de 2022**. Brasília, 2022.
- ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREITAS, E. R. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola**. 2019. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Brasília: Universidade de Brasília, 2019.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. M; ALMEIDA S. F. C. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S. F. C. Almeida (Org), **Psicologia Escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.
- NEVES, M. M. B. J. **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores**. Dissertação de Mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 1994.
- NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C; ARAÚJO, C. M. M; CAIXETA, J. E. Uma experiência de extensão em psicologia escolar. **Participação** – Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ano 5, (10), Brasília, DF, 2001.
- NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: S. F. C. Almeida (Org), **Psicologia Escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.
- NEVES, M. M. B. J; MACHADO, A. C. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. **Psicologia escolar e compromisso social**, p. 135-152, 2005.
- OLIVEIRA, R. R. **O trabalho do pedagogo na equipe especializada de apoio à aprendizagem: limites, possibilidades e enfrentamentos**. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias) – Luziânia: Unidade Universitária de Luziânia, Universidade Estadual de Goiás, 2023.
- PENNA-MOREIRA, P. C. B. **A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal**: um estudo sobre as equipes de atendimento/apoio à aprendizagem do Plano Piloto, 2007.
- ROSSI, T. M. F; PAIXÃO, D. L. L. **Significações sobre a atuação do psicólogo escolar**. Em S. F. C. Almeida (Org), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.
- SAVIANI, D. "Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter". **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, 2017.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENNA, S. R. C. M. **Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal**: panorama atual e perspectivas futuras. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SENNA, S. R. C. M; ALMEIDA, S. F. C. Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. In: A. M. Martinez (Org), **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Alínea, 2005.

SILVA, L. A. V. & MARINHO-ARAUJO, C. M. Orientações pedagógicas: contribuições para atuação de psicólogos escolares no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, 22(49), 2017.

SILVA, G. J. Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#12). v. 5, n. 1, 2018.

Aspectos motivacionais considerados pelos alunos de uma escola técnica do Distrito Federal para escolha do curso

Motivational aspects considered by students at a technical school in the Federal District when choosing a course

 Maria Carolina Barbosa Dantas *
Ivette Kafure Munoz **

Recebido em: 27 agosto 2023
Aprovado em: 9 julho 2024

Resumo: Compreender como e por que as pessoas buscam informação para tomada de decisões é questão norteadora para qualquer estratégia de negócio ou de políticas públicas. O presente trabalho buscou identificar os aspectos emocionais envolvidos na escolha do curso técnico ofertado por uma escola técnica pública do Distrito Federal (DF), a Escola Técnica de Brasília (ETB). Para coletar os dados, foi realizada uma enquete e enviado um questionário buscando informações sobre a motivação pelo curso técnico de informática, eletrônica, eletrotécnica ou telecomunicações, e o porquê de ser esta instituição. Para coletar os dados, os meios utilizados foram a rede social Instagram e o serviço de envio de mensagens, o e-mail. A fim de fundamentar o tema, apresentamos um breve histórico da educação profissional e técnica no Brasil até os dias atuais com a discussão da nova reforma do Ensino Médio, trazendo alguns pontos breves e importantes no processo de tomada de decisões. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que a escolha pelo curso técnico e pela escola pesquisada se justifica, principalmente, pela grande oferta de vagas e pela entrada rápida no mercado de trabalho, fato este já comprovado em outros estudos que mostram a dualidade entre formação específica e formação geral, onde os jovens menos favorecidos são inseridos numa massa à mercê de empregos de baixa qualificação, que geralmente oferecem salários menores e condições precárias de trabalho.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional e Técnica. Aspectos Motivacionais.

Abstract: Understanding how and why people seek information to make decisions is a key issue for any business or public policy strategy. This study sought to identify the emotional aspects involved in choosing a technical course offered by a public technical school in the Federal District (DF), the Brasília Technical School (ETB). To collect the data, a survey was carried out and a questionnaire sent out seeking information on the motivation for the technical course in computer science, electronics, electrotechnics or telecommunications, and why this institution was chosen. The means used to collect the data were the social network Instagram and the messaging service e-mail. In order to substantiate the topic, we present a brief history of vocational and technical education in Brazil up to the present day with the discussion of the new reform of secondary education, some brief and important points in the decision-making process. The results obtained in this research show that the choice of technical course and the school surveyed is justified mainly by the large supply of vacancies and the quick entry into the job market. This fact has already been proven in other studies that show the duality between specific and general training, where disadvantaged young people are placed in a mass at the mercy of low-skilled jobs, which generally offer lower salaries and precarious working conditions.

Keywords: Education. Professional and Technical Education. Motivational aspects.

*Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB). Licenciada em Língua Portuguesa pelo CEUB. Pós-graduada em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas. Pós-graduada em Tecnologia para uma Educação Empreendedora pelo Sebrae e Faculdade Mário Quintana. Mestre e doutoranda em Ciência da Informação pela UnB. Servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9082-9741>. Contato: mariacarolina.dantas@gmail.com

** Graduada em Engenharia de Sistemas, Universidade Autônoma de Manizales, Manizales, Colômbia. Especializada em Práticas Audiovisuais, Universidad del Valle, Cali, Colômbia. Especializada em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas na Universidade da Paz (Unipaz) em colaboração com a Universidade Paulista (Unip). Mestre em Informática pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Ciência da Informação pela UnB. Professora na Faculdade de Ciência da Informação na UnB. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5758-8226>. Contato: ivettek@unb.br.

Introdução

A educação e a informação são elementos essenciais da história da humanidade. Desde que os homens se tornaram seres sociais capazes de interagir com o mundo ao seu redor, a necessidade de se adaptar ao ambiente existe. Com isso, é possível perceber que o aprendizado era inerente e os dados traspassa todo o processo de desenvolvimento da raça humana. Educação, comunicação e informação são campos que trabalham juntos e se complementam.

Conforme Lehfeld, Rosario e Antonini (2021), o ser humano teve que se esforçar no processo de transformação do ambiente e das práticas laborais para garantir sua sobrevivência ao longo da história. Desde os primórdios da humanidade, a relação entre educação e trabalho é natural e fundamental para a sustentação da vida. Com o desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo, os interesses mudaram e tomaram novas formas. Antes era voltado apenas à sobrevivência, depois o homem passou a extrair e transformar os recursos naturais com a finalidade de serem comercializados com outros grupos. Surgiam aqui as relações de trabalho baseadas na troca e na economia.

As transformações vistas nos processos de produção e de trabalho com a inclusão de novas tecnologias e o aparecimento das novas formas de gestão causaram significativas metamorfoses na vida social: a inserção no mercado de trabalho e a qualidade do processo laboral estão diferentes. Silva, Pelissari e Steimbach (2013) afirmam que estas mudanças não se restringem às esferas econômica e produtiva, mas a todas as relações sociais, massificando ainda mais o controle e a administração da vida humana e a mercantilização da vida social.

A partir deste contexto, a educação passa a ser vista como prioridade, sobretudo porque a ela cabe a formação profissional, desenvolvendo as “competências” para atender as necessidades do mercado. Diante disso, surgem os debates sobre as novas exigências no processo de qualificação da força de trabalho. Esse processo é provocado pelas grandes transformações no meio profissional, cada vez mais especializado.

De acordo com Motta (2012), as razões pelas quais os jovens passaram a buscar novas alternativas para especializar-se e buscar um posto de trabalho são: a nova ordem mundial e as mudanças no mercado do trabalho, as novas tecnologias da informação e da comunicação, a mudança na economia global e a modernização dos processos produtivos. A formação de trabalhadores técnicos continua sendo uma necessidade econômica e não uma medida exclusivamente social como em sua gênese. E os jovens são, em grande parte, o público-alvo dos cursos técnicos.

Nos últimos anos, o cenário do cotidiano escolar apresenta jovens que se encontram desmotivados e sem perspectivas. Damon (2009), em sua obra *O que o jovem quer da vida?*, busca explicar a aparente apatia dos jovens da atualidade perante a vida. O autor acredita que a falta de engajamento dos jovens em algo que realmente preencha de sentido suas vidas pode levá-los a comportamentos de desinteresse e a sintomas psicológicos.

Para minimizar o problema, algumas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam a importância de se trabalhar o Projeto de Vida, que constitui uma unidade curricular obrigatória no Novo Ensino Médio (NEM), com os estudantes da Educação Básica, especialmente as competências 6 e 8. A competência 6 pretende que os jovens desenvolvam a capacidade de fazer escolhas assertivas, responsáveis e cidadãs quanto ao mundo do trabalho. Já a competência 8 objetiva que eles possam compreender a importância de se conhecer, cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecer suas emoções e as dos outros, e ser capaz de lidar com essas emoções nas diversas situações de suas vidas.

Silva (2008) também aponta que os processos de educação formal passam a receber a tarefa de desenvolver nos sujeitos as novas competências requeridas, representando uma convergência entre educação e emprego e uma adaptação da escola à sociedade, mesmo que esta se organize de forma excludente e discriminatória. Isto porque a política de educação técnica e profissional é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade. Ramos (2014) afirma que historicamente, a dualidade entre a educação propedêutica – voltada para a cultura e para as artes que preparava para a entrada dos alunos na universidade – e a educação profissional – voltada para a preparação de mão de obra de trabalhadores para fomentar as vagas abertas pela entrada de indústrias estrangeiras no Brasil – caminha até os dias atuais.

No momento atual, é possível perceber que a educação é subordinada às demandas do mercado. Porém, tanto os conteúdos quanto os métodos acabam sendo determinados segundo a classe social, o que restringe as oportunidades para a população menos privilegiada quando se trata de ocupar posições superiores e decorrentes das novas tendências no mercado. Esse panorama, considerado benéfico devido à especialização da mão de obra destinada aos trabalhadores, na verdade, fortalece e mantém as pessoas mais vulneráveis em ambientes de “controle, subserviência e regulamentação através de práticas excluientes” (Lehfeld; Rosario; Antonini, 2021, p. 89078).

Segundo o IBGE, no terceiro trimestre de 2020, auge da pandemia, o desemprego entre pessoas com idade de 18 a 24 anos chegou a 31,4%. Além disso, a pandemia trouxe uma queda de 84,9% na contratação de jovens aprendizes, destruindo o sonho de muitos que estavam prontos para entrar no mercado de trabalho.

Dos quase 14 milhões de desempregados no quarto trimestre de 2020, cerca de 70% eram pessoas na faixa etária entre 14 e 24 anos de idade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE.

Considerando o panorama descrito e a necessidade de qualificação dos jovens, a educação profissional e técnica é um caminho rápido para inserção destes jovens no mercado de trabalho. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional e tecnológica é uma modalidade de ensino que tem por objetivo preparar e desenvolver habilidades em jovens e adultos para o exercício de profissões, contribuindo para que eles se insiram no mercado de trabalho. O modelo de aprendizagem pode ser oferecido no ensino médio e no superior, podendo constituir um itinerário formativo contínuo de aprendizagem ao longo da vida dos estudantes. É importante diferenciar as modalidades da educação profissional, que sofreram alterações na nomenclatura, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como apresenta o Quadro 1. A Educação Profissional de nível básico mudou para Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. A Educação Profissional de nível técnico agora é a Educação Profissional Técnica de nível médio. E a Educação Profissional de nível tecnológico passou a se chamar Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

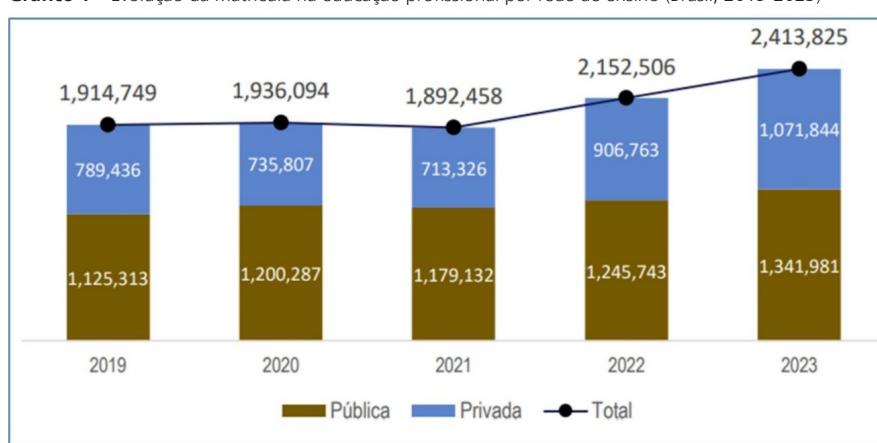
Dados do Censo Escolar 2023, apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que a educação profissional e técnica (EPT) teve um aumento de 12,1% em 2023. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de qualificação profissional foram os que mais cresceram, com incremento de 71,9% no último ano.

Quadro 1 – Diferenciação das modalidades da educação profissional

Educação Profissional e Técnica (EPT)	Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	Formação Inicial e Continuada (FIC)
É uma modalidade educacional, em nível médio, que contribui para a preparação dos jovens e estudantes ao mercado de trabalho.	Tem por objetivo preparar e desenvolver habilidades em jovens e adultos para o exercício de profissões, contribuindo para que sua inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Abrange cursos de graduação tecnológica e de pós-graduação.	Organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho, em nível de qualificação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na educação profissional por rede de ensino (Brasil, 2019-2023)



Fonte: Censo Escolar 2023.

Em 2021, foram 1.892.458 matrícula, em 2022, 2.152.506, e em 2023, 2.413.825 matrículas, como ilustra o Gráfico 1 (Evolução da matrícula na educação profissional por rede de ensino (Brasil, 2019-2023). Apesar do crescimento, o país ainda está longe da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulou triplicar as matrículas neste segmento, chegando a 5 milhões de estudantes até 2024. O número atual corresponde a apenas 40% da meta estabelecida.

Diante deste cenário, foi proposto um estudo quantitativo e qualitativo para identificar os aspectos emocionais e cognitivos que influenciam os estudantes na busca por um curso técnico e, especificamente, a Escola Técnica de Brasília. A pesquisa fez uso de instrumentos tecnológicos, como a rede social *Instagram* e um programa de envio de mensagens para realizar as perguntas básicas sobre a decisão do curso e da escola técnica. Para fundamentar a pesquisa, foi elaborado um estudo sobre a história da educação profissional e técnica brasileira. Também há uma breve pesquisa sobre comunicação mediada por computador, trazendo a vista autores como McLuhan e Habermas, precursores da internet, canal usado para coleta de dados. Ainda na fundamentação teórica, o

artigo apresenta dados sobre tomada de decisões. Por fim, após a metodologia, apresenta-se os resultados e discussões sobre os achados.

Para esta pesquisa, foi considerado como universo a Escola Técnica de Brasília, localizada em Brasília (DF), que oferece gratuitamente 890 vagas, distribuídas em quatro cursos técnicos, na modalidade presencial, sendo eles Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Telecomunicações. O ingresso nos referidos cursos se dá por meio de sorteio realizado semestralmente. A duração de cada curso é em média de 4 semestres.

2. Desenvolvimento

2.1 Breve histórico da educação profissional e técnica brasileira

Segundo Rosa, Cruz e Araújo (2022), um dos maiores desafios enfrentados por líderes em diversos países é a transição da vida acadêmica para a carreira profissional. Diversos estudos têm evidenciado consequências de longo prazo na carreira de jovens quando enfrentam obstáculos na transição entre escola e trabalho. Autores como De Fraja, Lemos e Rockey (2021) e Nickell e Quintini, (2002) citados por Rosa, Cruz e Araújo (2022), apontam entre essas repercussões: a redução da renda, o aumento do risco de desemprego no futuro, a probabilidade maior de viver na pobreza e até mesmo um maior envolvimento em atividades criminosas. Uma medida sugerida para facilitar essa transição é investir em educação técnica e profissionalizante, o que possibilita uma integração mais eficaz e direta dos jovens no mercado de trabalho.

Com poucos registros, a formação para o trabalho no Brasil data desde o tempo da colonização, ao se considerar, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundição e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil, criados no Ciclo do Ouro. Estes funcionaram nos primeiros 60 anos do século XVIII. Durante o Brasil Império, de 1822 a 1889, ocorreu a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias.

O Ministério da Educação (MEC), criado em 1930, considera como o marco de uma política pública, o início da educação profissional e tecnológica (EPT) por meio da criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha. A partir de 1927, a oferta do ensino profissional nas escolas primárias financiadas ou mantidas pela União tornou-se obrigatória.

Em 1937, as escolas foram transformadas em "Liceus Profissionais" e o ensino profissional passou a ser tratado como dever do Estado. Em 1942, os Liceus deram lugar às "Escolas Industriais e Técnicas". No mesmo ano, foi criado

o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-Lei nº 4.048/1942, e foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) com a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.127/1942).

Em 1943, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto nº 6.141/1943) e em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946), ano que foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei nº 8.621/1946. Já em 1959, em nova mudança de terminologia, foram instituídas as Escolas Técnicas Federais como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo governo federal, conhecidas hoje como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº 9.394/1961, promulgada em 1961, equiparou o ensino propedêutico ao ensino profissional técnico, que permitia aos concluintes de cursos de educação profissional continuar os estudos no ensino superior.

Ramos (2014) enfatiza que dos anos de Juscelino Kubistchek (JK) à ditadura civil-militar, o Brasil viveu processos políticos intensos cujas concepções de sociedade e de projeto de desenvolvimento estiveram francamente em disputa. "A formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção" (Ramos, 2014, p. 15).

Neste cenário, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971, quando se instituiu a Lei nº 5.692, a qual orientou a concepção de educação básica e profissional por mais de duas décadas. O ensino profissional passou a ser obrigatório a fim de justificar a qualificação de mão de obra para preencher as vagas que surgiam nas indústrias estrangeiras que começaram a investir no Brasil.

A partir de 1978, as escolas técnicas iniciaram sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, com a publicação da Lei nº 6.545/1978. Com a aprovação do projeto da nova LDB, apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, com caráter minimalista, foi possível realizar a reforma da educação profissional, que deixou de ser obrigatória, e do ensino médio, por meio do Decreto nº 2.208/1997.

A expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico se institucionalizou por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnicas foram transformados, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ramos (2014) explica que esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Melo, Brito e Souza (2022) explicam que a percepção da grande demanda por qualificação profissional, em 2011, fez o governo federal criar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O programa oferece cursos gratuitos com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica para estudantes maiores de 16 anos, cursando segundo e terceiro ano do Ensino Médio. A ideia é ofertar educação profissional para que o mercado absorva estes estudantes após a conclusão do ensino médio e do curso técnico profissionalizante. Com a facilidade de acesso à dispositivos tecnológicos, alguns cursos são oferecidos na modalidade presencial e outros, na modalidade à distância.

Em 2017, a Lei nº 13.415 trouxe modificações para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterando a estrutura do ensino médio. A mudança aumentou o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e propôs uma nova organização curricular mais flexível, que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Esses itinerários consistem em um grupo de matérias, projetos, *workshops* e áreas de estudo que os alunos podem selecionar ao longo dos três anos do último ciclo da educação, enfatizando as áreas de conhecimento, formação técnica e profissional. Os objetivos dessa reformulação são garantir uma educação de qualidade para todos os jovens brasileiros e aproximar as instituições de ensino da realidade dos estudantes atualmente, levando em conta as novas demandas e complexidades do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a capacitação profissional e técnica é mais uma opção disponível para o estudante. Com a implementação do Novo Ensino Médio instituído em 2023, é possível ao jovem escolher realizar uma formação profissionalizante ou técnica dentro do horário destinado ao ensino médio tradicional. Ao término dos três anos, as instituições de ensino deverão conceder a certificação tanto do ensino médio quanto do curso técnico ou dos cursos profissionalizantes selecionados. No entanto, da forma como foram aplicados, os itinerários receberam muitas críticas por proporem conteúdos e atividades de pouco interesse para a trajetória educacional dos estudantes.

Assim, em 2023, foi criado um projeto de lei no Legislativo para reformular, novamente, o ensino médio. A proposta de modificação atual fortalece os itinerários formativos, ao mesmo tempo em que os alinha com as quatro áreas de conhecimento estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): linguagens e suas tecnologias, incluindo língua portuguesa e literatura, língua inglesa, artes e educação física; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias abrangendo biologia, física e química; e ciências humanas e sociais aplicadas que englobam filosofia, geografia, história e sociologia. Outro ponto da proposta é recompor as 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e sem integração com curso técnico. No caso dos cursos técnicos, serão 2.100 horas de disciplinas básicas e pelo menos 800 horas de aulas técnicas.

Estima-se que cerca de oito milhões de estudantes, que estão atualmente nos últimos três anos da educação básica e também os futuros alunos do ensino médio, poderão sentir os efeitos das mudanças planejadas no sistema educacional.

A Escola Técnica de Brasília (ETB) recebe alunos com ensino médio concluído, ou que pelo menos estejam cursando o 2º ano do ensino médio, ou os segmentos equivalentes ao 2º e 3º anos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presente pesquisa buscará identificar as razões pelas quais os alunos optam por estudar um curso técnico e também, qual motivo escolhem a referida instituição.

2.2 **Tecnologias da comunicação e da informação**

Um dos eixos da presente pesquisa é a comunicação mediada pela tecnologia, visto que a coleta de dados se utilizou de tecnologias de comunicação e informação (TCI). Além disso, os alunos precisam destes dispositivos para inscrever-se no sorteio eletrônico de vagas dos cursos técnicos oferecidos pela Escola Técnica de Brasília, o que pode interferir nos resultados sobre os aspectos motivadores para a escolha dos cursos técnicos.

Embora Marshal McLuhan tenha falecido na iminente revolução do computador pessoal e suas teses apontassem para o estudo da televisão, autores como Levinson (1999) acreditava que, na verdade, McLuhan já antecipava as ideias da internet.

McLuhan (1964), em sua teoria de que “o meio é a mensagem”, indicava que o “meio” é uma extensão do aparelho sensorial e do sistema nervoso central do ser humano, podendo ser comparado a um computador, nos dias atuais.

As novas mídias eletrônicas mudaram o paradigma de comunicação, de escrito para oral, e interligaram todo o planeta numa única “aldeia”. Com o advento da internet, a tese ficou ainda mais evidente, pois combina o efeito unificador dos eventos de caráter global com a interação simultânea entre todos os membros desta “tribo eletrônica”.

A visão futurista de McLuhan gerada pela sua crença no determinismo tecnológico falhou apenas num ponto essencial: projetou uma evolução tecnológica correta, mas numa ligação tradicional entre a mídia e seus consumidores, pois a internet evoluiu, até por razões subjetivas, para uma arquitetura em rede. O que se aplica aqui é o conceito de domesticação, introduzido por Silverstone (2003), na qual a tecnologia que tornou possível a internet foi apropriada pelos indivíduos e integrada nos seus fluxos de uma forma que não era necessariamente aquela que era imposta pela própria tecnologia.

A partir do estudo da internet, Shannon e Weaver (1975) apresentam a descoberta do ruído que se interpõe como fator negativo entre emissor e receptor, no qual interfere diretamente na universalização das informações. Para os autores, as pesquisas propõem focar não apenas na geração de informação a seus públicos consumidores que assistem tevê, conectam a internet e outros veículos dos meios de comunicação, mas tornar este mercado do audiovisual produtivo e importante como fator de crescimento socioeconômico e cultural.

Wiener (1970) contesta o modelo linear e “transmissivo” da teoria de Shannon e propõe a substituição por um modelo interativo, apoiado na ideia de que a comunicação, como a circulação da informação, é um mecanismo de organização mediante o qual os sistemas, sejam eles máquinas, organismos ou sociedades, tendem a contrariar constantemente a tendência entrópica para a desordem e a destruição. O matemático criou o termo “cibernética” para designar a ciência do controle, comunicação e cognição e afirma que a informação tem que ser acessível a todos. E, com ela, as disparidades sociais do acesso à informação devem tender a desaparecer, assim como a sua transformação em mercadoria. Isso seria o ideal, pois iria de encontro ao progresso, fator contrário à “entropia” que gera seu recuo. Mesmo assim, ainda se verifica o controle dos meios de comunicação por uma minoria rica, que detém o poder econômico e ideológico. O que produz um efeito “anti-homeostático”, quando torna a sociedade manipulável e sem qualquer força de atuação concreta, coexistindo com pequenos grupos atuantes como forças de combate à ideologia de mercado imposta.

A amplitude desse conceito favoreceu o surgimento de outras ciências, cibernéticas por natureza, como a Ciência Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Robótica e a Informática. Apesar de a Cibernética ter surgido em 1940, suas ideias originais continuaram a brotar, gerando novos conceitos e novas aplicações. Com a comunicação sendo intermediada pela tecnologia, há facilidade para infinitos processos, incluindo a divulgação das informações sobre os cursos da Escola Técnica de Brasília e todo o andamento para ingressar na instituição.

2.3 Aspectos emocionais e cognitivos para tomada de decisão

Tomada de decisão é um processo que consiste em optar por uma alternativa entre muitas outras disponíveis no momento. Para os jovens que vão entrar no mercado de trabalho, a decisão pelo curso e pela modalidade de ensino torna-se uma etapa importante em sua vida. Kafure e Pereira (2016) afirmam que para se ter sucesso na tomada de decisões, tradicionalmente, era necessário evitar a intervenção das emoções. “Era frequente dissociar a emoção da razão em termos mentais e neurológicos” (Kafure; Pereira, 2016).

Atualmente, estudos científicos apontam que a emoção e a cognição estão relacionadas e entrelaçadas. Damásio (2005) esclarece que a emoção auxilia na escolha entre diversas opções e possibilidades em complemento com o conhecimento e a razão (Damásio, 2005).

O processo decisório, para a área das ciências humanas, está vinculado à função de planejamento. Alguns autores consideram método como a essência da gestão, outros o entendem como uma etapa dessa função ou como um caminho que induz as pessoas a produzir decisões, tanto em organizações privadas e públicas quanto em relação à vida pessoal. Na evolução deste estudo, no ambiente organizacional ou educacional, duas variáveis estão sempre presentes: a informação e a comunicação. Ambas são extremamente importantes para facilitar a vida de qualquer pessoa no contexto da tomada de decisão (Préve; Moritz; Pereira, 2012).

O presente estudo se utiliza das teorias aqui mencionadas como fundamentação para a descoberta de novos resultados sobre a prática informacional entre os alunos da Escola Técnica de Brasília, mais precisamente os aspectos motivacionais e cognitivos que os impulsionaram a escolher a educação profissional e técnica como parte de uma formação humana integral.

3. Metodologia

A informação é, hoje, um bem capital. Para trabalhar com informação, é preciso aliar profissionais atuantes e tecnologia adequada. A presente pesquisa busca o entendimento dos aspectos emocionais e cognitivos pessoais considerados no momento da escolha de um curso técnico e, especificamente nesta instituição técnica e pública. O período total de coleta de dados foi de 14 dias, entre o envio da primeira enquete e o recebimento das respostas enviadas pelo *Google Forms*. As perguntas da enquete e do questionário foram elaboradas de acordo com a necessidade da pesquisa.

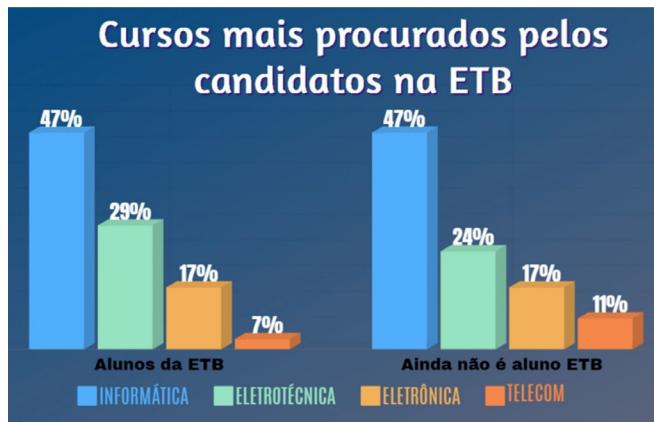
De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser descrito como uma abordagem de pesquisa que consiste em uma série de perguntas apresentadas por escrito

às pessoas, com o propósito de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vividas e assim por diante. Dessa forma, ao tratar de questões baseadas em evidências factuais, o questionário é uma ferramenta que tem a finalidade de coletar dados da realidade, motivo para sua escolha nesta pesquisa. Outro aspecto a ser considerado, entre os pontos positivos, é o custo baixo do questionário. Nesse sentido financeiro, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) afirmam que o questionário se revela como um instrumento democratizador da pesquisa.

As redes sociais virtuais (RSV) são consideradas um novo local de interação. Pesquisadores começaram a utilizá-las em seus estudos e as RSV deixaram de ser apenas um meio de conhecer pessoas com interesses semelhantes, de comercialização de marcas, produtos e serviços, para propagação de publicidades (virais), e tornaram-se, também, canais para estudos científicos e empíricos. A plataforma utilizada, nesta pesquisa, para coleta de dados, pode servir também para divulgação de resultados e também como termômetro de receptividade de temas. Por este instrumento, Costa (2018) afirma que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogo com os membros da amostra e até mesmo estabelecer contatos individuais com entrevistados.

Vasconcellos e Guedes (2007), ao estudarem o uso de questionários eletrônicos via internet no âmbito das pesquisas acadêmicas, afirmam que a internet, entre outras utilidades, possui potencial para a realização de pesquisas científicas. Contrariamente, Castells (2002, p. 442), afirma que "a comunicação mediada pela internet é um fenômeno social recente demais para que a pesquisa acadêmica tenha tido a oportunidade de chegar a conclusões sólidas sobre seu significado social". Para o presente estudo, a RSV foi a ferramenta escolhida dada suas características de praticidade, ampla abrangência e facilidade na execução.

Gráfico 2 – Cursos mais procurados pelos candidatos na ETB



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com dados coletados.

4. Resultados e discussões

Em setembro de 2022, foi realizada uma enquete por meio do perfil oficial da referida escola, pela rede social *Instagram*, com perguntas sobre o aspecto motivador para a escolha do curso e da instituição de ensino. Em aproximadamente 10 horas, obteve-se mais de 1.000 respostas, sendo que 60% são de alunos da ETB e os outros 40% são alunos em potencial. Entre os alunos respondentes, 47% cursam o técnico em informática, 7% telecomunicações, 17% eletrônica e 29% eletrotécnica. Entre os seguidores que ainda não estudam na escola, 47% pretendem cursar informática, 24% eletrotécnica, 17% eletrônica e 11% telecomunicações, apresentado no Gráfico 2 (Cursos mais procurados pelos candidatos na ETB).

Quando perguntados sobre o principal motivo para se inscrever naquele curso, 81% dos alunos busca se qualificar para conseguir um emprego melhor, 16% para ter seu próprio negócio e 3% por influência dos pais ou amigos. Entre os candidatos, alunos potenciais que ainda não estavam matriculados na escola, 78% alega que a busca por um emprego melhor é um fator importante para querer cursar o técnico, 21% espera abrir seu próprio negócio e 2% tem influência paterna na escolha do curso, conforme apresentado no Gráfico 3 (Motivos para escolher a educação profissional e técnica).

A escolha pela Escola Técnica de Brasília devido à qualidade de ensino e dos professores foi eleita por 41% dos votos dos alunos. A gratuidade influenciou a decisão de 40% dos alunos, 17% foi por indicação de amigos, e apenas 2% considerou a localização como a causa de estarem estudando um curso técnico. Para os candidatos, ainda não matriculados, 53% aponta a boa qualidade do ensino e dos professores, 29% considera a gratuidade um fator importante nesta decisão, 11% faria por indicação e 8% pela localidade, como ilustrado no Gráfico 4 (Motivos pelos quais escolheu ou escolheria na ETB).

Gráfico 3 – Motivos para escolher a educação profissional e técnica



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com dados coletados.

Diante dos resultados, é possível inferir que os aspectos motivadores para a escolha do curso são semelhantes para os alunos da escola e os interessados em ingressar na escola, bem como a porcentagem dos cursos procurados e os realizados e, também a razão pela qual escolheram ou escolherão a escola pública técnica.

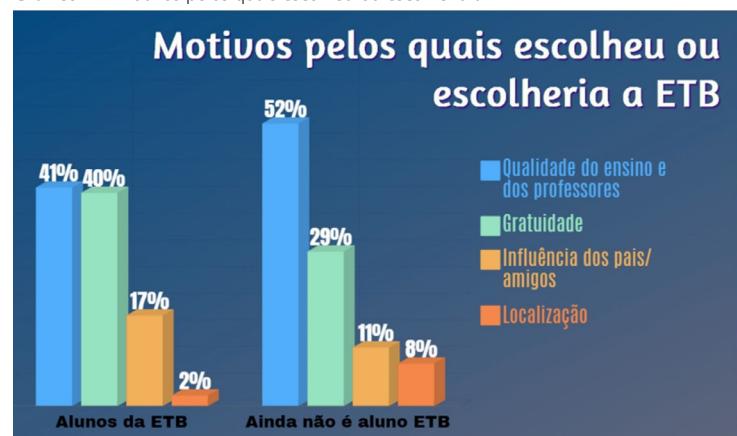
Considerando um intervalo de 7 (sete) dias, outra enquete foi lançada na mesma rede social, com apenas duas perguntas: "Por que você escolheu um curso técnico?" e "Qual curso você acha que é mais procurado no mercado de trabalho?". Houve 955 respondentes para a primeira pergunta e 881 respondentes para a segunda pergunta. Entre os aspectos considerados para escolha de um curso técnico, 64% respondeu que era por causa da entrada rápida no mercado de trabalho; 14% considera a carência de mão de obra técnica; 14% considera a possibilidade de cursar simultaneamente o ensino médio; e 8% considera a duração menor do curso, fator importante para a escolha de um curso técnico, dados apresentados no Gráfico 5 (Motivos pelos quais os alunos da ETB escolheram a educação profissional e técnica).

Entre os cursos cujo mercado de trabalho mais absorve, informática é a mais procurada com 51% das respostas; eletrotécnica aparece em 2º lugar com 32%, seguido de eletrônica com 11% e telecomunicações com 5%.

Simultaneamente às enquetes lançadas na rede social, ficou disponível um questionário com 10 perguntas estruturadas e fechadas, enviado a 200 e-mails do banco de dados dos alunos da Escola Técnica de Brasília. O retorno foi de 28 respostas, no decorrer de 2 semanas. A faixa etária predominante entre os respondentes foi de 18 a 24 anos (50%), em seguida, alunos entre 36 e 50 anos (32%), seguido pela faixa de 25 a 35 anos (14%) e apenas uma resposta apontou para mais de 50 anos. O dado é ratificado pelo Censo Escolar de 2023, o qual apresentou que educação profissional é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 75,1% das matrículas, em todo o território nacional, como mostra o Gráfico 6 (Faixa etária dos alunos da ETB).

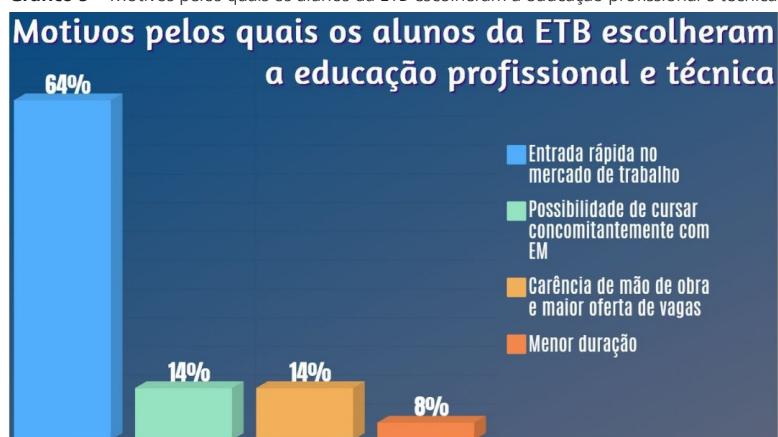
De acordo com o Censo Escolar de 2023, há, em todas as faixas etárias, a predominância de matrículas de mulheres na educação profissional e técnica. A maior diferença na participação do sexo feminino está na

Gráfico 4 – Motivos pelos quais escolheu ou escolheria a ETB



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com dados coletados.

Gráfico 5 - Motivos pelos quais os alunos da ETB escolheram a educação profissional e técnica



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com dados coletados.

Gráfico 6 - Faixa etária dos alunos da ETB



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com dados coletados.

faixa de 40 a 49 anos, com 62,9%. Diferentemente, na Escola Técnica de Brasília, o cenário é diferente: 68% dos alunos são do sexo masculino e 32% do sexo feminino.

Entre os respondentes, 69% estão estudando na Escola Técnica de Brasília e 31% já se formou. O curso que teve mais participação foi de informática (55%), seguido de eletrônica (23%) e eletrotécnica (22%).

Entre os motivos que os levaram a fazer um curso técnico, 86% busca um emprego, 11% quer abrir o próprio negócio e 3% respondeu que a escolha é para não ficar em casa. Os motivos elencados na escolha pela Escola Técnica de Brasília, 68% foi pela gratuidade, 60% pela qualidade de ensino, 32% porque oferecia o curso que estava procurando, 21% pela história e tradição da escola e, 3% pelos professores. Aos respondentes foi dada a possibilidade de selecionar até dois motivos.

A pergunta sobre o motivo pelo qual levou a escolha do curso apontou que 54% foi pela paixão e a identificação com a área e, 46%, pelo mercado de trabalho. A forma como o processo seletivo para os cursos técnicos da escola ficou conhecido mais votada foi pelos amigos (54%), seguido por 21% pelo site da escola, 10% por outras redes sociais, 7% pelas redes sociais da escola, 7% por outros sites, como demonstrado no Gráfico 7 (Como ficou sabendo do processo seletivo da escola?).

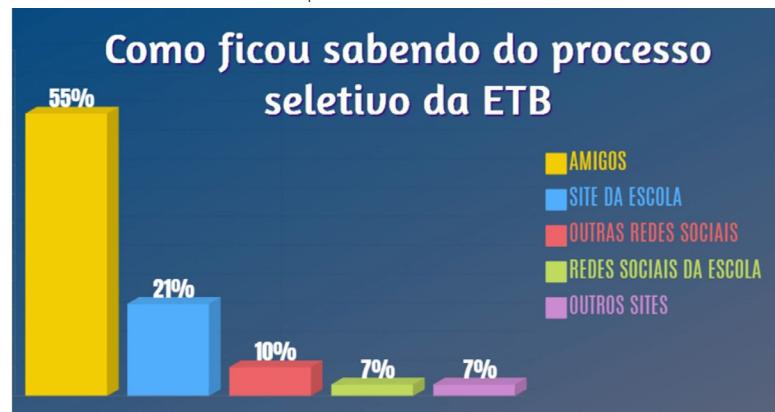
Sobre as informações para ingressar na escola técnica, 82% apontou que estavam claras e 18% disse que não estavam claras. E a principal dificuldade para ingressar na escola foi a falta de informação sobre o processo de inscrição (39%), seguido pela complexidade do processo como um todo (33%) e página de inscrição confusa (6%). Destes, 23% informou que não teve dificuldade.

5. Conclusão

A educação profissional, segundo Cordão e Moraes (2017), foi considerada, durante muito tempo no Brasil, um modelo com caráter meramente moralista, assistencialista e economicista. À medida que a sociedade foi se desenvolvendo, observou-se que a força de trabalho por ela gerada, tende a alavancar a educação e, consequentemente, a economia brasileira.

No entanto, a herança colonial escravista brasileira influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de mão de obra. Naquela época, não havia vínculo entre educação escolar e o trabalho, já que a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. Naquela época, não havia vínculo entre educação escolar e o trabalho, já que a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissionais, como apontam Ciavatta e Ramos (2012) em seus artigos.

Gráfico 7 - Como ficou sabendo do processo seletivo da escola?



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados coletados.

No cenário atual, a economia depende diretamente de áreas como trabalho formal e informal, cuja base está na qualificação dos profissionais que o adentram. A tecnologia impulsionou a busca por cursos especializados e, após a pandemia, é visto que a oferta de cursos *online* cresceu exponencialmente, o que facilita o acesso dos estudantes à aprendizagem tecnicista e, posteriormente, no mercado de trabalho.

Ciavatta (2023) defende que a educação integra-se ao universo profissional ao contribuir para o conhecimento fruto dos processos de alteração da natureza e da sociedade. A autora ainda destaca a relevância política da educação no contexto social, bem como sua limitação conceitual como área disciplinar para a investigação científica.

A partir do presente estudo, foi possível inferir que a busca por um emprego com remuneração melhor é fator impulsionador pela grande procura de jovens pelos cursos técnicos. Além da entrada rápida no mercado de trabalho, a pesquisa identificou que o movimento de buscar melhoria para sua vida pelo desenvolvimento de uma nova habilidade está centrada nas respostas dos estudantes como oportunidades.

Silva e Moura (2022) sustentam a necessidade de uma política pública voltada para a melhoria da educação no Brasil, especialmente no ensino médio, que precisa incluir medidas práticas nas quais assegurem o direito dos jovens mais pobres continuarem seus estudos, para não destiná-los a empregos com baixa qualificação, salários reduzidos e más condições de trabalho.

Com as informações pesquisadas, sugere-se para estudos futuros, uma forma de identificar o perfil destes estudantes de cursos técnicos e como a escola pode orientar melhor a entrada no mercado de trabalho levando em consideração suas habilidades.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional primário e gratuito. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 janeiro de 1942.** Lei Orgânica do ensino industrial. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 da janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm Acesso em 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 11 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BRASIL. **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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BORKO, Harold. **Information Science:** what is it? American Documentation, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 6^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisasocial.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

CIAVATTA, Maria. Uma volta no tempo: do presente ao passado, para o futuro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45, p. 1-7, 2023. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/59249/34812>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/indes.pt/article/download/677/704/4330>. Acesso em: 15 jun. 2023.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 30 ago. 2023.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. 2^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**, vol. 2 - Lifeworld and System: a critique of functionalist reason, Boston, Beacon Press, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domílio:** aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e educação profissional. [s.l.]: IBGE, 2020.

KAFURE, Ivette; PEREIRA, Jorge Luís Barreto. Aspectos emocionais e cognitivos do usuário na interação com a informação: um estudo de caso no Laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes de Experiência (ITAE). **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 3, p. 222-239, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pci/a/K8QCJSjMKHFysqJH5c3GZKB/>. Acesso em: 10 out. 2022.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza; A. de S.; ROSARIO, Maria Eduarda Oliveira; ANTONINI, Lívia Masson. Análise da Educação Profissional Brasileira sob o viés da Inclusão/Analysis of Brazilian Professional Education from the perspective of Inclusion. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 89078-89094, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-190> Acesso em: 12 jul. 2023.

LEVINSON, Paul. **Digital McLuhan:** a guide to the information millennium. London, Routledge, 1999.

MELO, Antongnioni Pereira de; BRITO, Renato de Oliveira; SOUZA, Camilo Lago de. A Educação Profissional no Distrito Federal antes e depois do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: um estudo comparado. **Educação Profissional e Tecnológica em revista**. v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/718/906>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media: the extensions of men.** London and New York: 1964.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologia do capital social:** atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

PRÉVE, Altamiro Damian; MORITZ, Gilberto de Oliveira; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Organização, processos e tomada de decisão.** 2^a ed. reimpr. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Coleção Formação Pedagógica**. Curitiba - Instituto Federal do Paraná (EAD). Volume V. 1^a edição. 2014. Disponível em <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ROSA, Thiago Mendes; CRUZ, Bruno de Oliveira; ARAUJO, Luiz Rubens Câmara de. Retorno da educação técnica no brasil: um estudo em painel e *cross-section* de 2007 a 20181. In: **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho. – v. 73, n. 0, (abr. 2022). Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bmt73>.

SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. **A teoria matemática da comunicação**. Tradução de Orlando Agueda. São Paulo: DIFEL, 1975.

SILVA, Marcelo Lira. Integrações desintegradas: os (des)caminhos da educação profissional e “tecnológica”; no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**,[S. I.], v. 15, n. 1, p. 449-470, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i1.49270. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49270>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/NchnDPckKPb5bfdYKGH5T8x/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 maio 2023.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 48, n. contínuo, p. e240913, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199889>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Roger. **Media and Technology in the Everyday Life of European Societies**: Final Deliverable - The European Media and Technology in Everyday Life. London School of Economics and Political Science: London, 2003.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120f. 2008. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVERSTONE, Roger. **Media and technology in the everyday life of european societies**: final deliverable: the European media and technology in everyday life. London School of Economics and Political Science: London, 2003.

SOUZA, Camila Lago de. A Educação Profissional no Distrito Federal antes e depois do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: um estudo comparado. **Educação Profissional e Tecnológica em revista**. Vol 6, numero 1, 2022.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascenção. E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **SEMEAD - Seminários em Administração**. 10. FEA - USP, agosto de 2007. Anais. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

WIENER, Norbert. **A cibernetica na história**. 3^a ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Educação antirracista o ano todo

Anti-racism education all year round

 Kelly Cristina da Silva Francisco *
Camila Lopes Martins Miranda **
Deijami de Alcântara Coelho ***

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o projeto *Educação Antirracista o Ano Todo*, detalhando as suas características, as ações realizadas e seus impactos na abordagem das questões étnico-raciais no ambiente escolar das unidades escolares da CRE Recanto das Emas. O método adotado incluiu uma abordagem qualitativa, com mapeamento de práticas pedagógicas, aplicação de questionários, realização de rodas de conversa e organização de fóruns e formações, permitindo a coleta e análise de dados descritivos sobre a implementação de práticas antirracistas. As principais abordagens do projeto incluem a capacitação de professores para identificar e combater o racismo, a elaboração de planos de aula inclusivos e o fortalecimento da comunidade escolar por meio de ações colaborativas e contínuas. Entre os desafios enfrentados, destacaram-se a adequação das práticas pedagógicas às realidades locais e a formação insuficiente dos docentes, superados por meio de parcerias estratégicas e do engajamento coletivo. Os resultados iniciais indicam avanços no fortalecimento de práticas inclusivas e na conscientização docente sobre a importância da educação antirracista.

Palavras-chave: Educação afro-centrada. Relações étnico-raciais. Formação continuada. Reconhecimento. Diversidade. Coalizão.

Abstract: The All Year-Round Anti-Racist Education Project aims to tackle structural and institutional racism in schools, fostering an education based on racial equity and the appreciation of ethnic-racial diversity, in line with Law No. 10.639/03. The methodology adopted included a qualitative approach involving the mapping of pedagogical practices, the application of questionnaires, the facilitation of discussion circles, and the organization of forums and training sessions, allowing for the collection and analysis of descriptive data on the implementation of anti-racist practices. The project's main strategies focused on teacher training to identify and combat racism, the development of inclusive lesson plans, and strengthening the school community through collaborative and continuous actions. Key challenges included adapting pedagogical practices to local realities and addressing teachers' insufficient training, which were mitigated through strategic partnerships and collective engagement. Initial results demonstrate progress in fostering inclusive practices and raising awareness among educators about the importance of anti-racist education.

Keywords: Ethnic-racial relations. Professional development. Recognition. coalition.

* Graduada em História pela Universidade de Brasília. Especialista em Educação à Distância, Universidade Clarentiano, Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Brasília, professora de História na SEDF e atualmente Coordenadora Intermediária de Anos Finais na CRE do Recanto das Emas. Contato: kelly.francisco@se.df.gov.br

** Graduada em Letras Português e Respectivas Literaturas, Faculdade Jesus Maria José (FAJESU), professora de Língua Portuguesa na SEDF e atualmente Coordenadora Intermediária de Anos Finais na CRE do Recanto das Emas. Contato: camila.martins@se.df.gov.br

*** Graduada em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Centro de Ensino Universitário de Brasília - CEUB, professora de Língua Portuguesa na SEDF e atualmente atuando como Assessora Pedagógica na CRE Recanto das Emas. Contato: deija.alcantara@gmail.com

Introdução

Após vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2003) tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de educação, é fato que a referida Lei ainda não se efetivou amplamente dentro das unidades escolares.

Ao incluir o dia 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, a data transformou-se em um evento festivo, com pouca ou nenhuma reflexão sobre seu significado, envolvendo um número reduzido de práticas educativas que realmente valorize a cultura africana e que busque promover estratégias de combate ao racismo que persiste em permear as estruturas sociais do nosso país.

Isso se deve a um conjunto de fatores que extrapolam os muros das escolas, passando desde uma resistência institucional e cultural, a uma formação insuficiente de professores para abordar a temática de modo efetivo, aliado a um currículo que, muitas vezes, é construído de maneira eurocêntrica e a fatores sociais como o racismo estrutural.

De acordo com Silvio Almeida (2019), é uma engrenagem fundamental na manutenção das desigualdades sociais, configurando-se uma forma de organização da sociedade que perpetua a hierarquia racial, sendo, portanto, um sistema que permeia as relações sociais, políticas e econômicas. Não estando a educação imune de sofrer influência direta desse sistema.

O racismo estrutural se difere de outras formas de racismo, como o individual e o institucional. O autor enfatiza que, enquanto o racismo individual está ligado a atitudes e comportamentos de pessoas específicas, o racismo institucional se refere às práticas discriminatórias de organizações; o racismo estrutural é mais profundo. Ele está presente nas próprias bases da sociedade, moldando as relações de poder e as oportunidades de forma que favoreça sistematicamente os brancos em detrimento das pessoas negras (Almeida, 2019).

Paulo Freire (2019) escreve uma relação de opressão que se caracteriza por uma profunda desigualdade de poder. Os opressores são aqueles que detêm o poder e os recursos, enquanto os oprimidos são os que são subordinados e explorados. O autor vê essa relação como uma dinâmica desumanizadora, em que os oprimidos são tratados como objetos em vez de sujeitos com plena dignidade e potencial.

Paulo Freire (2019) destaca ainda que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada por meio da conscientização crítica, uma vez que os oprimidos se reconhecem enquanto sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. É preciso desenvolver uma prática pedagógica que empodere os oprimidos, ajudando-os a perceber suas próprias condições e a lutar pela libertação.

Assim, dar voz ao professor e ao estudante negro é o caminho para se construir uma educação que valorize as contribuições históricas e culturais dos grupos étnicos que foram historicamente marginalizados.

Gomes (2003) argumenta que a educação antirracista deve ser uma prática contínua e integral, não restrita a datas ou eventos específicos. Ela defende a incorporação dessa perspectiva no currículo escolar, nas relações pedagógicas e na formação de professores. Defende ainda que o racismo estrutural afeta a educação e destaca a importância de que esta se reconheça e valorize as identidades negras e indígenas, combatendo preconceitos e estereótipos.

Desse modo, este relato de experiência tem como objetivo apresentar o projeto *Educação Antirracista o Ano Todo*, detalhando suas características, as ações realizadas e seus impactos na abordagem das questões étnico-raciais no ambiente escolar das unidades escolares da CRE Recanto das Emas. Além disso, busca-se discutir os desafios enfrentados ao longo de sua execução e avaliar os resultados alcançados, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a equidade racial.

Metodologia

O presente relato foi construído com base em uma abordagem qualitativa, priorizando a coleta e análise de dados descritivos sobre as práticas pedagógicas e ações implementadas no âmbito do projeto *Educação Antirracista o Ano Todo*. Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- ✓ Depoimentos das professoras organizadoras do projeto: as principais organizadoras do projeto foram entrevistadas por meio de depoimentos semiestruturados, abordando os objetivos, os desafios enfrentados e as percepções sobre os resultados obtidos. Essa técnica possibilitou compreender as motivações e estratégias por trás das atividades realizadas, alinhando-se à perspectiva de Paulo Freire (1996), que valoriza a escuta ativa como parte fundamental do processo educativo.
- ✓ Aplicação de questionários de sondagem: antes do início das atividades, foram aplicados questionários de sondagem junto às equipes escolares participantes, com o objetivo de identificar as práticas antirracistas já existentes e as demandas específicas das unidades escolares. Essa etapa visou mapear o contexto inicial das escolas, garantindo que as ações fossem adequadas às realidades locais, conforme recomenda Munanga (2020) sobre a importância de diagnósticos prévios no combate ao racismo estrutural.

- ✓ Questionários de avaliação dos eventos realizados: após a execução dos eventos, foram aplicados questionários avaliativos para medir a percepção dos participantes sobre os conteúdos abordados, a relevância dos debates e a aplicabilidade das estratégias discutidas. Essa etapa foi essencial para aferir o impacto das ações e identificar pontos de melhoria, seguindo a metodologia proposta por Triviños (1987), que valoriza a avaliação contínua em processos educativos.
- ✓ Rodas de conversa: foram realizadas durante os eventos e compostas por gestores e professores de unidades escolares que já desenvolviam práticas voltadas para a educação antirracista. A seleção dos participantes foi estruturada a partir dos dados obtidos nos questionários de sondagem, assegurando que o grupo representasse experiências diversas e relevantes para o contexto do projeto. Essa metodologia, descrita por Freire (2019) como um espaço de diálogo horizontal, possibilitou a troca de experiências e a construção coletiva de soluções práticas para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Durante as rodas de conversa, foram discutidos os desafios encontrados, as estratégias implementadas e os resultados obtidos, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo entre os participantes.
- ✓ Depoimentos de convidados: representantes de instituições parceiras, como OAB-DF, Defensoria Pública e Conselho Tutelar, foram convidados a participar dos eventos e a compartilhar suas percepções por meio de depoimentos. Essas contribuições ampliaram a perspectiva do relato, integrando saberes diversos e reforçando o compromisso interinstitucional com a educação antirracista.

A combinação dessas técnicas de coleta de dados garantiu uma abordagem abrangente e participativa, permitindo que o relato refletisse de maneira fidedigna os desafios, avanços e aprendizados proporcionados pelo projeto. Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva, contextualizando-os dentro do referencial teórico que embasa a educação antirracista e a pedagogia dialógica.

Para a análise das informações obtidas, os dados foram organizados e categorizados em unidades temáticas. Esse processo permitiu uma interpretação sistemática e estruturada, facilitando a identificação de padrões, tendências e aspectos relevantes para o contexto do estudo. A categorização temática possibilita uma análise aprofundada dos conteúdos, conforme preconiza Bardin (2011), ao destacar a importância de delimitar e sistematizar os dados em categorias para melhor compreensão e interpretação.

Achados e discussão

Os dados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma análise sistemática e estruturada. Esse processo facilitou a identificação de padrões, tendências e aspectos relevantes para o contexto do estudo.

Organização e planejamento

Desde 2019, a Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas realiza o *Seminário da Consciência Negra*, que tem se consolidado como um evento de grande relevância para a comunidade escolar local. Desde a primeira edição, realizada em novembro, o seminário tem contado com significativa adesão de professores e gestores, que, em sua maioria, já desenvolvem práticas pedagógicas com uma perspectiva afro-centrada. Essas ações refletem o compromisso em valorizar a cultura afro-brasileira e combater o racismo no ambiente escolar.

A escolha por abordar a temática da consciência negra é respaldada pela importância de reconhecer e valorizar as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras na construção da identidade nacional, conforme destaca Gomes (2019). A autora enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais deve ser uma prática cotidiana nas escolas, especialmente em contextos onde o público atendido é majoritariamente negro. No caso do Recanto das Emas, a cidade é composta por uma população que aproximadamente 67% dos moradores se autodeclararam pretos ou pardos, segundo dados da CODEPLAN (2021). Essa demografia reforça a necessidade de implementar ações que promovam o reconhecimento e o fortalecimento da identidade racial dos estudantes, como forma de combater o racismo estrutural e institucional que permeiam a sociedade brasileira (Almeida, 2019).

O *Seminário da Consciência Negra* tem se destacado também pela participação de convidados reconhecidos como autoridades no estudo das relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e educação para a diversidade. Essas vozes contribuem para fomentar reflexões críticas e propor estratégias pedagógicas inclusivas que respondam às demandas de uma população escolar diversa. Nesse sentido, Munanga (2020) destaca que a construção de uma sociedade mais equitativa passa pela promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e enfrente o racismo de forma sistemática.

Em março de 2024, com o objetivo de ampliar o impacto das ações, foi lançada a proposta do projeto *Educação Antirracista o Ano Todo*. Esse projeto tem como finalidade desenvolver um conjunto de ações educativas voltadas ao combate ao racismo, à promoção da equidade e ao fortalecimento das identidades dos estudantes e profissionais das escolas da região. A iniciativa busca

consolidar uma prática educativa democrática e inclusiva, que reconheça na diversidade uma oportunidade de ampliar horizontes culturais e acadêmicos, conforme a pedagogia dialógica de Freire (1996), que valoriza a inclusão e a construção coletiva do conhecimento.

O projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* também tem como objetivo fortalecer o empoderamento e a autoestima da comunidade escolar, promovendo valores de respeito, reconhecimento e orgulho da herança cultural afro-brasileira. Como afirmam Schucman e Mello (2020), ações educativas que se dedicam ao fortalecimento identitário e à valorização das culturas negras são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e para o enfrentamento das desigualdades históricas que ainda marcam o Brasil.

Com o intuito de desenvolver ações que transcendem a abordagem tradicionalmente restrita ao mês de novembro, o projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* buscou a implementação de atividades ao longo de todo o ano letivo. As ações visaram não apenas mapear e valorizar as práticas educativas já existentes nas unidades escolares, mas também incentivar o desenvolvimento de novas abordagens que promovessem o combate ao racismo e a valorização das relações étnico-raciais. Segundo Gomes (2019), a educação antirracista deve ser uma prática contínua e cotidiana, e não um evento isolado, para que se possa efetivamente transformar as realidades escolares e sociais.

Para garantir que essas ações tivessem um impacto direto no fazer pedagógico das escolas, foi formado um grupo de trabalho composto por professores comprometidos com a construção de uma educação inclusiva, que defenda a diversidade e valorize a cultura afro-brasileira. De acordo com Freire (1996), é fundamental que os educadores se envolvam ativamente em processos que visem transformar a realidade educacional, atuando não só como transmissores de conteúdos, mas também como agentes de mudança social.

Esse grupo de trabalho teve um papel crucial na criação e implementação das rodas de conversa, que se configuraram como um espaço de diálogo entre docentes e gestores escolares. Essas rodas de conversa, com base nas reflexões e questões levantadas no contexto das escolas, permitiram que as fragilidades identificadas nas práticas pedagógicas fossem transformadas em ações que atendem às necessidades específicas de cada unidade escolar. Segundo Triviños (1987), a construção de práticas pedagógicas eficazes exige um processo reflexivo e participativo, em que as vozes de todos os envolvidos são ouvidas, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa.

As rodas de conversa se tornaram um instrumento fundamental para o sucesso do projeto, permitindo que gestores e educadores compartilhassem experiências,

Figura 1 – Arte do projeto *Educação Antirracista o ano todo*



Fonte: Template elaborado no Canva, 2024.

discutissem desafios e estabelecessem estratégias conjuntas de enfrentamento ao racismo e à discriminação nas escolas. Munanga (2020) destaca que a criação de espaços de diálogo é essencial para promover a construção de uma identidade racial positiva, além de proporcionar a reflexão sobre as dinâmicas de poder e a implementação de práticas pedagógicas que efetivamente enfrentem as desigualdades.

Esses momentos de troca e reflexão foram decisivos para garantir a efetividade das ações do projeto, pois permitiram aos envolvidos não apenas entender as realidades das unidades escolares, mas também olhar além daquilo que já era conhecido, considerando novas possibilidades de intervenção e transformação.

A primeira ação do projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* consistiu no mapeamento de práticas educativas antirracistas que já estavam em desenvolvimento no cotidiano das unidades escolares. Essa etapa inicial revelou um desafio significativo: muitas unidades escolares não conseguiam identificar se estavam implementando práticas educativas voltadas para o combate ao racismo. Em alguns casos, mesmo quando práticas antirracistas eram reconhecidas, elas eram vistas como iniciativas isoladas de professores específicos, sem um vínculo com a identidade institucional da escola. Esse cenário reflete a constatação de que, embora o tema seja reconhecido por alguns educadores, ele não está sistematizado de forma a integrar as práticas pedagógicas de modo contínuo e estruturado (Gomes, 2019).

O formulário utilizado para o mapeamento foi uma ferramenta essencial para a coleta de informações sobre as práticas educativas. De acordo com Lück (2013), a utilização de questionários e formulários na pesquisa educacional permite que se obtenham dados

amplos e representativos, facilitando a identificação de lacunas e necessidades nas práticas pedagógicas. Nesse caso, o formulário funcionou como um relato individual dos professores, possibilitando que eles expressassem o reconhecimento da importância do tema antirracista, mesmo que não tivessem ações sistemáticas implementadas nas escolas. Essa abordagem promoveu uma visão mais detalhada e genuína da realidade de cada unidade escolar, revelando tanto avanços quanto desafios na implementação de uma educação antirracista.

O objetivo inicial do formulário foi identificar práticas que pudessem ser sistematizadas e compiladas em um *Caderno-Guia de Práticas Educativas* com o intuito de fornecer aos educadores diretrizes claras para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas ao longo do ano letivo. A análise dos dados coletados revelou que, de um total de 38 profissionais que responderam ao formulário, sete práticas foram identificadas como já sistematizadas e prontas para serem compartilhadas com outras unidades escolares. Essas práticas servirão de inspiração e modelo para os professores de diferentes contextos educacionais, como propõe Silva (2016), ao destacar a importância de se criar redes de troca de experiências pedagógicas que visem à transformação social.

No entanto, as respostas também indicaram que, apesar do reconhecimento da importância do tema, as práticas de educação antirracista ainda são majoritariamente concentradas no mês de novembro, com ações pontuais ocorrendo ao longo do ano. Esse dado reforça a necessidade de uma abordagem mais sistemática e contínua, conforme defendido por Nascimento (2020), que argumenta que o combate ao racismo deve ser uma prática constante, não restrita a datas comemorativas. Além disso, observou-se que 51% dos profissionais que responderam ao formulário atuam nas áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Códigos e Linguagens (Língua Portuguesa e Artes), o que evidencia a concentração do ensino de temas relacionados às relações étnico-raciais nessas disciplinas. Isso sugere que, apesar da implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, as questões étnico-raciais ainda não estão amplamente integradas a todo o currículo escolar (Klein, 2015).

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas e estratégias pedagógicas que promovam a integração das questões étnico-raciais em todas as disciplinas, criando uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, conforme defendem autores como Gomes (2019) e Munanga (2020).

I Fórum de Educação Antirracista da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Recanto das Emas

A segunda ação implementada pelo projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* foi a realização do I Fórum de Educação Antirracista da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Recanto das Emas, ocorrido no dia 5 de junho de 2024. Com o objetivo de compartilhar práticas pedagógicas mapeadas na etapa inicial do projeto, o evento buscou inspirar e incentivar outras unidades escolares a desenvolverem iniciativas próprias voltadas para a educação antirracista. Além disso, o fórum marcou o lançamento oficial do projeto, contando com ampla participação de autoridades políticas, educacionais e representantes da comunidade escolar.

Entre os participantes, destacaram-se o Deputado Chico Vigilante e o Deputado Fábio Félix, além de representantes da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, da SUBEB e da DSADHD. A abertura do evento contou com uma apresentação teatral realizada pela Companhia Formigueiro de Teatro, dirigida por Tiago Borges Leal, professor de arte e ex-aluno da rede pública. O espetáculo, intitulado *Sabe por que tu não deu bola?*, abordou questões de representatividade negra e trouxe uma perspectiva artística sobre as relações étnico-raciais na educação.

O fórum reuniu aproximadamente 250 professores por turno, representando todas as unidades escolares da CRE, evidenciando um interesse significativo nas temáticas abordadas. Embora a adesão massiva não necessariamente signifique engajamento pleno nos objetivos do projeto, a presença de representantes de todas as escolas reforçou a viabilidade de ampliar a mobilização docente para a causa antirracista. Freire (1996) ressalta que espaços de diálogo coletivo, como os promovidos pelo fórum, são essenciais para a conscientização e a transformação das práticas pedagógicas, permitindo que educadores reconheçam seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa.

O evento também foi palco para o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas, apresentadas por educadoras como Sandra Amélia (UNISS), Clébia Ferreira Cruz (CED 308), Fabíola da Costa Farias (JI 603) e Juliana Soares (CEF 113). Cada profissional trouxe relatos de experiências práticas, demonstrando como a integração da perspectiva antirracista pode transformar o cotidiano escolar. Essa troca de saberes é fundamental, conforme argumenta Gomes (2003), para consolidar uma educação que promova o reconhecimento e a valorização das identidades raciais.

Um destaque do fórum foi a contribuição da professora e mestre Ildete Batista, militante do Movimento Negro e atuante na UNIEB da Coordenação Regional do Gama. Em sua apresentação, Ildete enfatizou a importância de educadores se tornarem agentes antirracistas em suas práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de ações contínuas e estruturais no combate ao racismo. Sua fala também trouxe uma reflexão crítica baseada na pedagogia de Paulo Freire (2019), que defende a construção de uma educação emancipatória, capaz de libertar os sujeitos de opressões históricas.

A realização do fórum reafirmou a relevância do projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* ao promover uma rede colaborativa de educadores comprometidos com a transformação do ambiente escolar. Munanga (2020) aponta que iniciativas desse tipo, que priorizam o fortalecimento de identidades raciais e o enfrentamento ao racismo estrutural, são cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Círcito de Formação Antirracista

O projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* desenvolveu o *Círcito de Formação Antirracista*, uma ação voltada à capacitação de professores para identificar, compreender e combater o racismo em suas múltiplas formas no ambiente escolar. O objetivo central da iniciativa era promover nos educadores uma compreensão teórica e prática sobre as dinâmicas do racismo estrutural, institucional e cultural, oferecendo ferramentas pedagógicas para fomentar a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade racial. Essa abordagem dialoga com os pressupostos da Lei nº 10.639/2003, que obriga a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, reconhecendo a importância da educação como um espaço para o enfrentamento das desigualdades raciais e a construção de uma sociedade mais justa.

O racismo estrutural, como destaca Almeida (2019), é uma das principais barreiras enfrentadas em instituições educacionais, sendo necessário compreendê-lo como um fenômeno sistemático e enraizado nas estruturas de poder. Essa perspectiva foi fundamental para moldar o *Círcito de Formação Antirracista*, que buscou capacitar os docentes para reconhecer e desafiar preconceitos, incluindo aqueles inconscientes, que muitas vezes se manifestam nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Além disso, os encontros visaram auxiliar os professores na formulação de estratégias concretas para combater as desigualdades raciais no cotidiano das salas de aula.

A realização do Círcito, entretanto, revelou desafios logísticos e estruturais. Entre as dificuldades encontradas estavam a necessidade de alinhar as demandas das escolas participantes com os objetivos do projeto, a adequação dos calendários escolares e a disponibilidade de formadores com experiência acadêmica e vivência prática no enfrentamento ao racismo. Formadores com repertório consistente e sensibilidade para abordar as questões étnico-raciais em diálogo com os professores eram essenciais para o sucesso das formações. Essa demanda por especialistas reflete o que Oliveira e Candau (2010) identificam como um dos entraves centrais na implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade: a formação inicial e continuada insuficiente dos profissionais da educação.

Para superar esses desafios, o projeto estabeleceu parcerias estratégicas. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF), por meio do *Círcito Permanente de Debates Antirracistas*, contribuiu com especialistas que possuem profundo conhecimento sobre a realidade das escolas públicas locais. Entre os formadores, destacaram-se referências do movimento negro educacional, como os professores Carlos Fernandez e Márcia Gilda, reconhecidos por sua atuação na Secretaria de Raça e Sexualidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Outro apoio significativo veio da Comissão de Igualdade Racial da OAB-DF, liderada pelo Dr. Beethoven Nascimento de Andrade e pela Dra. Patrícia Guimarães, que articulou a participação de membros qualificados da comissão.

O processo de implementação do Círcito enfrentou ainda desafios internos nas unidades escolares e na Coordenação Regional de Ensino, especialmente em relação ao planejamento do calendário. Apesar disso, a cooperação das escolas foi decisiva para a viabilização das formações, com adaptações de agendas internas para garantir a realização dos encontros entre agosto e setembro. Esses esforços evidenciam o compromisso das instituições em priorizar a temática antirracista, mesmo diante de agendas concorrentes, como a realização de outros projetos pedagógicos, como o Plenarinha e o Círcito de Ciências.

A experiência do *Círcito de Formação Antirracista* reafirma a relevância de uma educação crítica e comprometida com a promoção da equidade racial. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um ato político, capaz de transformar a realidade social por meio da conscientização e do engajamento coletivo. Nesse sentido, ações como as promovidas pelo projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* são fundamentais para avançar na construção de práticas educacionais que enfrentem o racismo de forma efetiva e contribuam para uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Quadro 1 - Participação e temáticas abordadas nas formações do Circuito

Etapa	Quantitativo de professores que participaram do circuito de formação	Carga horária	Temas
Educação Infantil	119 professores	4 horas	Compreensão de conceitos básicos para uma educação antirracista: história do racismo e suas implicações sociais e educacionais. Representatividade no material didático: análise crítica e seleção de material didático que represente a diversidade étnico-racial.
Ensino Fundamental Anos Iniciais	245 professores	8 horas	Desconstrução de preconceitos pessoais e institucionais: autoavaliação de preconceitos inconscientes, vieses pessoais e análise crítica das práticas educacionais que perpetuam desigualdades raciais.
Ensino Fundamental Anos Finais	187 professores	4 horas	Branquitude e racismo: desnaturalizando o racismo e a noção de democracia racial nas escolas.
Ensino Médio	161 professores	4 horas	Como ser um educador antirracista?

Fonte: Formulário elaborado pelos autores, 2024.

O *Círculo de Formação Antirracista* foi organizado para acontecer no espaço das próprias unidades escolares, em grupos de três escolas, conforme ilustrado no Quadro 1.

Para impactar a realidade dos estudantes de forma duradoura e contínua, é preciso alcançar os professores e o caminho para que isso aconteça é a formação continuada. É preciso superar a barreira dos preconceitos intrínsecos e reconhecê-los. As formações foram estrategicamente pensadas para não apenas apresentar fundamentos teóricos e metodológicos de enfrentamento ao racismo, mas também como forma de sensibilizar e mobilizar o professor para importância de abordar a temática étnico-racial constantemente e de diferentes formas em sua prática pedagógica.

Cabe destacar ainda que esse projeto não prevê ações apenas para professores, mas as ações iniciais foram pensadas para que estes profissionais fossem motivados e engajados na temática. Ao realizar o *I Fórum de Educação Antirracista*, com o compartilhamento de diferentes ações por profissionais que ocupam desde a sala de aula até a gestão escolar de diferentes etapas, por exemplo, demonstra que é possível realizar um trabalho de combate ao racismo e de valorização da cultura afro-brasileira para além do mês de novembro e a tradicional Semana da Consciência Negra. Já o Circuito foi pensado para que o educador continuasse a refletir de maneira mais aprofundada a respeito do tema.

A construção de ambiente escolar seguro, acolhedor e diverso converge na mudança de paradigma de que o professor não é capaz de interferir numa prática

reprovável como é a discriminação racial. Ao contrário, instrumentalizar o professor para enfrentamento ao racismo dentro de sua prática pedagógica é parte do caminho para uma Educação Antirracista. Por isso, a promoção do *Círculo de Formação Antirracista* foi uma etapa crucial do projeto, pois as formações ofereceram repertório teórico para estudos posteriores, letramento racial básico e ainda favoreceram a troca de experiências entre docentes.

Das avaliações realizadas durante o Círculo Formativo, cerca de 64% dos professores participantes consideraram a formação muito importante para sua prática docente, 77% dos professores consideraram que adquiriram novos conhecimentos a partir da formação em que participou, sendo que 73% acreditam que as formações foram capazes de garantir um conhecimento mínimo para aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Essas avaliações positivas demonstram que iniciar o projeto incentivando e valorizando práticas pedagógicas que promovam a diversidade garantiu que os professores se sentissem pertencentes ao processo de construção de uma Educação Antirracista. Além disso, ofertar formações que possibilitam conhecimento de conceitos, reflexões para planejamento de aulas permite ao professor mais segurança e propriedade em aplicar a Lei nº 10.639/2003 e, ainda que de forma ousada, afirmar que as ações pedagógicas, mesmo que continuem concentradas somente em novembro, serão ressignificadas. De modo que uma prática pedagógica não seja mais o meio de reprodução do preconceito insistente e, por vezes, opressivo.

O *Círculo de Formação Antirracista* permitiu promover a reflexão do quanto uma prática pedagógica impensada pode ser instrumento de reprodução dos preconceitos e violências que crianças e adolescentes negros já sofrem na sociedade. Foi interessante observar que professores e professoras se perceberam no lugar de peças inconscientes do racismo, promovendo o debate, que não apenas vitimiza, mas demonstra que toda a estrutura histórica e social considera a educação como um ponto fundamental para romper o que ainda insiste em fazer parte das relações sociais.

I Fórum de Educação Antirracista do CRE Recanto das Emas para gestores

Após a conclusão do *Círculo de Formação Antirracista*, o projeto avançou para uma etapa voltada à conscientização e instrumentalização dos gestores escolares. A partir de situações concretas ocorridas na comunidade escolar, buscou-se junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a elaboração de um protocolo de medidas que poderiam ser adotadas para situações de injúria racial e racismo nas escolas. A Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade (DSADHD) informou estar em tratativas com o Ministério Público do Distrito Federal para a construção desse protocolo, evidenciando o compromisso da gestão pública em atender às demandas educacionais. Conforme afirma Freire (1996), uma educação transformadora exige que o contexto social dos educandos seja considerado nas práticas escolares, possibilitando que questões estruturais como o racismo sejam enfrentadas de forma crítica e dialógica.

Diante da necessidade de respostas imediatas, foi planejado o *Fórum de Educação Antirracista* para gestores escolares da regional. Esse evento teve como foco as equipes gestoras das unidades escolares e as instituições parceiras, reunindo representantes de diversos setores para contribuírem com sugestões fundamentadas na legislação, ética e compromisso com o combate ao racismo. Como argumenta Freire (1996), o diálogo é central para a construção de uma pedagogia que valorize a autonomia dos sujeitos e o enfrentamento das opressões. Gomes (2003) complementa que a transformação do ambiente escolar em um espaço democrático exige o envolvimento de diversos atores sociais, articulados para promover a equidade racial.

O Fórum teve como objetivo principal oferecer orientações de medidas de enfrentamento às práticas racistas nos ambientes escolares do Recanto das Emas. Participaram do evento representantes de instituições como a SUBIN, Conselho Tutelar, Delegacia Especial de Repressão aos Crimes por Discriminação Racial e Intolerância Religiosa (DECRIN), Ordem dos Advogados do Brasil – Seção

Distrito Federal (OAB-DF), Defensoria Pública do Distrito Federal (DPDF), o Delegado da 27ª Delegacia de Polícia e o Batalhão Escolar. O formato do evento foi uma roda de conversa mediada, na qual os participantes puderam expor situações reais, questionar e serem questionados. Para Freire (2019), a roda de conversa é um espaço pedagógico que permite a troca horizontal de saberes, promovendo a conscientização coletiva e o fortalecimento das práticas emancipatórias.

Além de ser uma resposta imediata, o evento foi planejado como uma ferramenta preventiva contra violências e desigualdades. Ele propõe diretrizes claras para identificar e lidar com situações de racismo e discriminação de forma adequada e legal, fortalecendo o ambiente escolar ao torná-lo mais acolhedor e seguro. De acordo com Munanga (2020), a efetivação de políticas públicas antirracistas manifesta-se na criação de mecanismos que garantam proteção às vítimas e engajem a comunidade escolar em práticas que valorizem a diversidade e combatam preconceitos. Freire (2001) destaca que uma prática educativa voltada à justiça social deve não apenas responder às demandas imediatas, mas também propor caminhos para a transformação estrutural das relações opressoras, promovendo uma cultura de respeito e solidariedade.

O evento contribui para o fortalecimento da educação antirracista ao promover valores como respeito, diversidade e empatia, pilares para a construção de uma sociedade mais justa. Carneiro (2005) ressalta que a educação antirracista deve ir além do combate às práticas discriminatórias pontuais, sendo necessária a transformação de toda a estrutura educacional para romper com as desigualdades históricas que permeiam as relações sociais no Brasil.

Considerações finais

O projeto *Educação Antirracista o Ano Todo* demonstra ser uma iniciativa inovadora e essencial para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação brasileira. Baseando-se em leis e princípios pedagógicos sólidos, como a referida Lei nº 10.639/2003 e os conceitos de Paulo Freire, o projeto oferece um modelo viável para a integração de práticas antirracistas na rotina escolar. Apesar dos desafios enfrentados, como a resistência institucional e a falta de preparo docente, os resultados mostram que é possível mobilizar educadores e gestores para uma educação mais inclusiva e equitativa.

As ações realizadas, especialmente o *Círculo de Formação Antirracista* e os fóruns, evidenciam o impacto positivo da formação continuada dos profissionais da Educação e do diálogo interinstitucional na construção de um ambiente escolar acolhedor e diverso. Ao mesmo tempo, o projeto aponta a necessidade de políticas

públicas consistentes que garantam a continuidade e a ampliação dessas iniciativas. A reflexão constante sobre a prática pedagógica, alinhada ao combate ao racismo estrutural, é um caminho indispensável para promover

mudanças significativas na sociedade. Portanto, o projeto não apenas alcança seus objetivos imediatos, mas também abre caminhos para futuras ações que consolidem uma educação efetivamente antirracista. ■

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Racismo, classe e gênero**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 34-58.
- CODEPLAN. **Perfil socioeconômico do Recanto das Emas – 2021**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Pluralismo étnico e cultural**: desafios para a educação. Brasília: MEC, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: reflexões e desafios para a prática pedagógica. 7ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KLEIN, Lúcia. **Educação e identidade**: a formação de uma consciência antirracista. São Paulo: Cortez, 2015.
- LÜCK, Heloísa. **Avaliação da aprendizagem escolar**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, p. 124-194, 2020.
- OLIVEIRA, I. B.; CANDAU, V. M. Formação de professores e culturas: diálogos necessários. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 375-390, 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer; MELLO, Joselina da Silva. **Relações raciais na escola**: desafios e possibilidades para a educação básica. São Paulo: Cortez, 2020.
- SILVA, Maria Isabel da. **Reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica**: formação de professores e identidade docente. Campinas: Papirus, 2016.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Questionários SuperAção: conhecer para intervir

SuperAção questionnaire: knowing in order to intervene

 Ismênia Pereira da Costa Santana *
Lívia Miranda de Oliveira **
Rejane Matias Gomes da Silva ***

Resumo: Os Questionários *SuperAção* foram elaborados por um Grupo de Trabalho da Unieb de Santa Maria com o objetivo de oferecer suporte e qualificar o atendimento às 18 escolas de Ensino Fundamental com alunos em situação de incompatibilidade série/ano participantes do Programa *SuperAção* no ano de 2023. O trabalho surgiu da necessidade de conhecer e de dar voz e protagonismo aos estudantes, como também de coletar dados para subsidiar o planejamento, a organização e a execução de ações interventivas mais eficientes para o público-alvo do programa. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa quantitativa e qualitativa através da elaboração de questionário no formato *Google Forms* com 19 questões para professores e 32 questões para os alunos, com posterior tabulação de dados e entrega de cadernos personalizados às escolas com resultados e sugestões de ações.

Palavras-chave: Questionário. Programa *SuperAção*. Incompatibilidade idade/ano. Protagonismo. Ações interventivas.

Abstract: The SuperAção Questionnaires were prepared by a Working Group at Unieb Santa Maria with the objective of offering support and qualifying the service for the 18 Elementary Schools with students in a situation of grade/year incompatibility participating in the SuperAção Program in the year 2023. The work arose from the need to know and give voice and protagonism to the students, as well as to collect data to support the planning, organization and execution of more efficient intervention for the program's target audience. To this end, the methodology adopted was quantitative and qualitative research through the elaboration of a questionnaire in Google Forms format with 19 questions for teachers and 32questions for students, with subsequent tabulation of data and delivery of personalized notebooks to schools with results and suggested actions.

Keywords: Questionnaire SuperAção Program. Age/year incompatibility. Protagonism. Interventions actions.

* Coordenadora Intermediária dos Anos Finais da Unieb de Santa Maria. Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília. Contato: ismenialiteratura@gmail.com

** Coordenadora Intermediária dos Anos Finais da Unieb de Santa Maria. Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Contato: livia.miranda@edu.se.df.gov.br

*** Chefe da Unieb da CRE de Santa Maria no período da realização e aplicação dos questionários nas Unidades Escolares. Contato: rejane.gomes@edu.se.df.gov.br

Introdução

Este relato de prática tem por objetivo apresentar uma ação realizada pela Unidade Básica de Educação (Unieb) da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria no ano de 2023, com ênfase em um recorte específico da pasta da Coordenação Intermediária dos Anos Finais intitulado de *Questionário SuperAção: conhecer para intervir*.

Inicialmente, cabe esclarecer que no início do ano letivo de 2023 a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresentou, através da Circular nº 11/2023, o Programa *SuperAção* destinado aos estudantes do Ensino Fundamental do 3º ao 8º ano em situação de incompatibilidade idade/ano de pelo menos dois anos de escolaridade. Nesse sentido, esse programa foi implantado na rede de ensino, com o ano letivo já em curso, com o propósito de atender a todos os estudantes em situação de incompatibilidade. É válido ressaltar que a incompatibilidade idade/ano ocorre

[...] quando o estudante passa por situação de reprovação ou abandono por dois anos ou mais, durante sua escolarização, precisa repetir um ano e, mesmo que dê continuidade aos estudos, ele se encontrará em situação de incompatibilidade idade/ano, considerando a defasagem nas aprendizagens em relação à faixa etária adequada a cada ano escolar (Distrito Federal, 2023, p. 5).

Oriundo da defasagem idade/ano, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo. Prado (2000) afirma que a repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira.

Por conseguinte, uma vez que “a incompatibilidade idade/ano é vista com fenômeno multicausal e que produz diferentes impactos na vida dos estudantes e que o percurso escolar descontinuado contribui para o afastamento definitivo dos estudantes das salas de aula” (Distrito Federal, 2023), a Unidade Básica de Educação da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria sentiu a necessidade de conhecer, de dar voz e protagonismo a estes estudantes uma vez que, na maioria das vezes, os mesmos são descritos como repetentes e desinteressados, entre outros rótulos.

Respaldada e em consonância com as normativas presentes na Constituição Federal (Brasil, 1988), no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, mas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que em seu Artigo 24, inciso V prevê a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996), a Secretaria de Educação do Distrito Federal sempre implantou diferentes políticas públicas destinadas a mitigar a defasagem e a distorção idade/ano.

Entende-se, nesse contexto, a pertinência de intervenções pedagógicas que abarquem outra lógica de planejamento temporal e espacial, de gestão escolar e curricular na organização do trabalho pedagógico, bem como possam provocar impactos na concepção de educação de todos os envolvidos no processo educativo (Distrito Federal, 2023, p. 7).

O Programa *SuperAção* despontou neste cenário como uma política pública implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como em outros momentos outros programas já estiveram vigentes, sendo pautado na legislação e nos documentos que regulamentam e orientam a educação pública do Brasil e do Distrito Federal como uma intervenção para correção do fluxo escolar, distorção idade/série, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

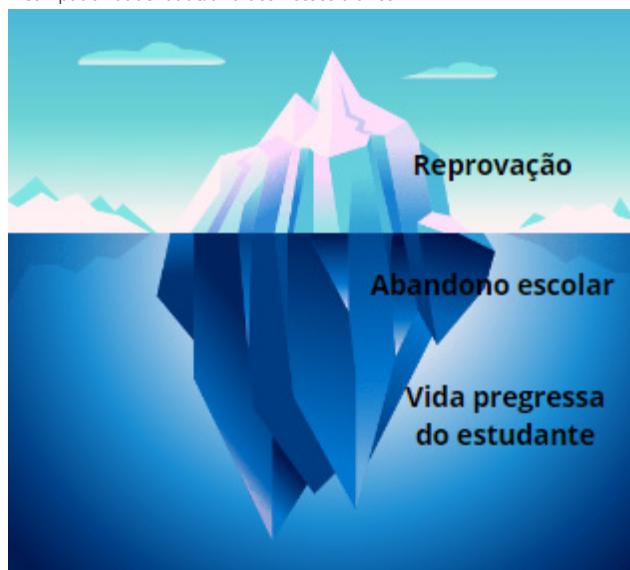
O Programa *SuperAção* coaduna com as Diretrizes de Avaliação Educacional que compreende a avaliação na perspectiva formativa, na qual busca-se aprimorar constantemente os processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas dimensões. Essa perspectiva garante a todos os estudantes o direito legal e inalienável de aprender e prosseguir seus estudos sem interrupções com sucesso, além de possibilitar sua progressão, promovendo os estudantes em até dois anos escolares sempre que, ao final do ano letivo, seu progresso for evidenciado, com o intuito de reverter o cenário do fracasso escolar presente no Ensino Fundamental. (Distrito Federal, 2023, p. 9).

Posto isto, mesmo que nas Diretrizes do programa *SuperAção* estivesse explicitado qual é o seu público-alvo, ou seja, estudantes do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental, em situação de incompatibilidade idade/ano; o seu plano de atendimento, sendo a formação de turmas exclusivas compostas por alunos dentro do perfil ou a enturmação deles em classe comum com atendimento personalizado; e seu objetivo, que é o de reconstruir as trajetórias escolares destes estudantes, a Unidade Básica de Educação (UNIEB) da Coordenação Regional de Ensino no intuito de dar suporte e qualificar o atendimento às escolas de Ensino Fundamental com estudantes em situação de incompatibilidade elaborou e propôs também uma intervenção pedagógica diagnóstica: a aplicação de um questionário a estudantes e docentes envolvidos diretamente ou não com o Programa *SuperAção*.

Desenvolvimento

Assim, em uma reunião coletiva, a equipe da Unieb de Santa Maria, após o conhecimento e estudo das diretrizes presentes no documento Programa *SuperAção* – Atendimento aos Estudantes em situação de Incompatibilidade idade/ano do Ensino Fundamental”, apresentaram questionamentos como: “Quem são esses alunos?”; “Qual a trajetória escolar desses estudantes

Figura 1 – Qual a trajetória escolar e o que pode ter contribuído para a incompatibilidade idade/ano dos nossos alunos?



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

e o que pode ter contribuído para a incompatibilidade idade/ano?" E mais ainda, na medida em que o programa *SuperAção* é uma política pública implantada em toda a rede educacional de Ensino Fundamental, "Como os professores se percebem nesse processo?"

Com o intuito de compreender os vários percalços que contribuíram para as situações de reprovação e abandono escolar, como ilustra a Figura 1, o questionário buscou ir mais além. Como analogia, propomos pensar na imagem do iceberg, pois muito mais do que está visível, por trás da reprovação há inúmeros fatores que favorecem o cenário de incompatibilidade idade-série. Assim, a construção do questionário *Superação* objetiva coletar dados para subsidiar o planejamento, a organização e a execução de ações interventivas para o público-alvo desse programa.

Desta maneira, o questionário foi elaborado no mês de março de 2023, no modelo *Google Forms* por um Grupo de Trabalho representado pelas várias pastas que compõem a Unieb, a fim de ser aplicado nas 18 escolas de Ensino Fundamental com estudantes inseridos no programa.

Através de levantamento inicial realizado pela Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria, o quantitativo era de 345 estudantes aptos, distribuídos da seguinte maneira: 153 alunos nos Anos Iniciais e 192 alunos nos Anos Finais, além de todos os professores que atuam no Ensino Fundamental.

Imbuídos do intuito de construir um instrumento de conhecimento sobre os estudantes do Programa *SuperAção*, como também sobre o que os professores da rede sabiam a respeito do referido programa que estava sendo instituído pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o questionário elaborado pela equipe da Unidade Básica de Educação e da Coordenação Regional

Figura 2 – Ferramenta para acessar e conhecer o questionário encaminhado às escolas de Santa Maria

Para conhecer o formulário encaminhado às Unidades Educacionais, acesse o QR code:



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

de Tecnologia na Educação da CRE de Santa Maria foi encaminhado às 18 escolas com o público elegível com os devidos esclarecimentos e a finalidade pretendida.

Assim, para a parte destinada aos professores foram elaboradas 18 questões com uma abordagem ampla como: campo de atuação, formação, atuação pedagógica, sobre a escola e suas disponibilidades e sobre o conhecimento do Programa *SuperAção*.

Já para os estudantes foram elaboradas 34 questões divididas entre os tópicos: dados do estudante, sobre reprovação, sobre as dificuldades e fragilidades do estudante, sobre o apoio pedagógico e apoio institucional, sobre a família e sobre possibilidades. É válido ressaltar que em atenção à Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD (2018), todos os alunos foram entrevistados individualmente através de escuta sensível pelo Orientador Educacional da escola com todo o cuidado na preservação dos dados. Disponibilizamos o acesso ao questionário através do código de QR code ilustrado na Figura 2.

Outro cuidado foi o fato de que, quando a tabulação das respostas foi realizada, não foi utilizado nomes dos alunos, mas foi construído também à parte um outro caderno, este sim, com a identificação dos alunos exclusivamente para os Orientadores Educacionais, visto que tais informações também seriam relevantes para o suporte ao atendimento destes profissionais aos estudantes de suas escolas.

Metodologia

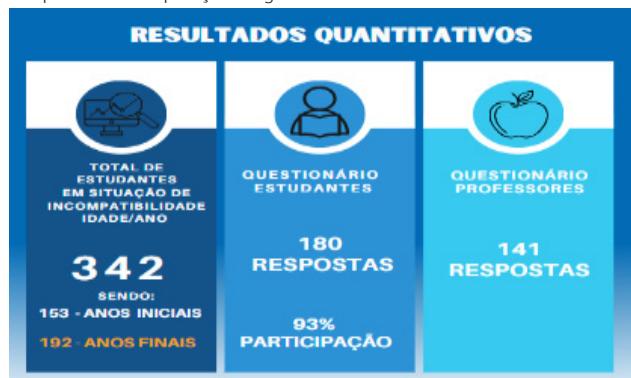
A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa e tomou-se como objeto de análise as respostas obtidas do questionário construído. A metodologia utilizada pela pasta de Anos Finais foi a pesquisa-ação, pois como método agrupa várias técnicas de pesquisa, entre as quais a coleta e a interpretação de dados e a proposição de intervenção na solução dos problemas, com vistas à organização de ações. Assim, na medida em que a Coordenação Intermediária de Anos Finais pode vislumbrar o cenário como um todo (em nível regional de Ensino Fundamental) e no recorte somente dos Anos Finais, o acompanhamento tornou-se mais personalizado e pontual.

Thiollent (1985) define a pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Assim, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria da prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Finalizada a etapa de preenchimento, obteve-se no nível regional (Anos Iniciais e Anos Finais) um total de 424 respostas entre alunos e professores. Os dados pertencentes ao segmento dos Anos Finais constam na Figura 3.

A pasta de Anos Finais de Santa Maria elaborou cadernos personalizados com a compilação das respostas de cada escola, ou seja 9 (nove) cadernos com dados personalizados por Unidade Escolar; 1 (um) caderno com os dados pertencentes à região de Santa Maria todos com a análise dos dados e sugestões de uso pela Unidade Escolar. Aliada a essa grande feita, foi elaborado também um caderno à parte e personalizado para o uso da Orientação Educacional, visto a necessidade de intervenções diferenciadas devido a respostas sensíveis

Figura 3 – Quadro com quantitativo de respostas (Anos Iniciais e Anos Finais) do questionário Superação - segmento Professores e estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

e sigilosas apresentadas por alguns alunos. O material produzido foi apresentado, discutido, analisado e entregue às Unidades Educacionais.

Produto final

A compilação das perguntas presentes no questionário permitiu gerar dados relevantes para analisar em nível regional e individual (por escolas) as informações quantitativas e qualitativas a respeito das categorias questionadas: estudantes e professores.

Assim foi encaminhado a cada Unidade Escolar de Anos Finais o seu respectivo Caderno de Resultados com as sugestões de uso dos dados coletados com fins de apoiar o monitoramento da trajetória escolar e subsidiar estratégias para o acompanhamento individualizado da aprendizagem dos estudantes inseridos no programa *SuperAção*.

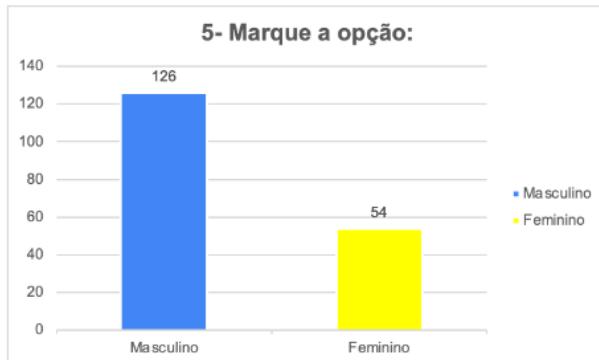
A partir dos resultados qualitativos e quantitativos presentes nas respostas do questionário, foi possível construir o perfil da região de Santa Maria em relação aos seus estudantes. Apresentaremos algumas das perguntas propostas no questionário e os gráficos elaborados a partir dos resultados advindos das

Figura 4 – Ilustração dos cadernos produzidos no programa



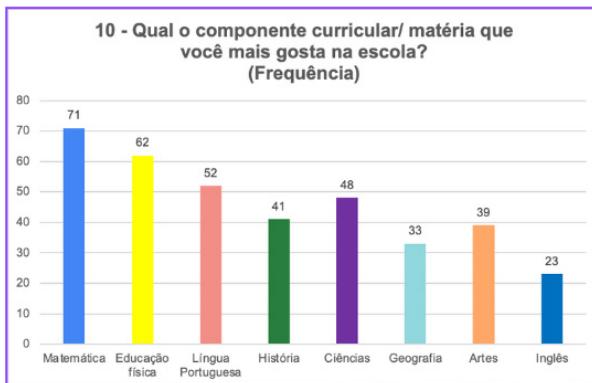
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 5 – Pergunta: Qual o seu sexo?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

Figura 7 – Pergunta: Qual a matéria que você mais gosta na escola?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

Unidades escolares dos Anos Finais, como demonstra as Figuras 5 e 6.

A tabulação dos dados indicou que a maioria dos estudantes do Programa são do sexo masculino e a maior parte dos respondentes declarou que gosta de estudar.

Somente esses dados iniciais já proporcionam elementos para reflexão e para subsidiar intervenções que devem ocorrer no planejamento de ações. Temos uma realidade onde os resultados apontam que a disciplina que os estudantes mais gostam é de Matemática, porém a dualidade presente aqui é que o componente curricular com maior dificuldade também é a disciplina de Matemática. Então, como a maioria dos estudantes gostam da Matemática, como se explica tantas fragilidades nesse componente curricular?

Ainda seguindo as ponderações que as respostas apontadas no questionário nos permite, foi perguntado aos docentes: quais ações imprescindíveis devem ser desenvolvidas no ambiente escolar para alcançar resultados positivos para mitigar a incompatibilidade idade/ano?

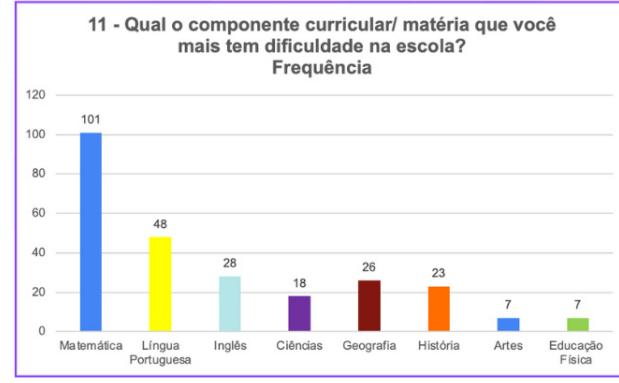
Ao fazer uma correlação com as respostas dos professores, verifica-se que os docentes entendem que o reforço escolar e o desenvolvimento de projetos são ações necessárias para que a escola consiga recuperar as aprendizagens dos estudantes inseridos no programa.

Figura 6 – Pergunta: Você gosta de estudar?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

Figura 8 – Qual matéria tem mais dificuldade na escola?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

Figura 9 – Pergunta: Qual a matéria que você mais gosta na escola?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

A execução do Questionário SuperAção: *conhecer para intervir* pode então, trazer esse olhar intervintivo como buscar correlacionar perguntas com mesmo conteúdo (ou tema afim) entre os questionários de professores e alunos (Figura 10) e assim procurar traçar possibilidades, caminhos para a superação desses nossos estudantes. Assim, há uma seção presente no Caderno SuperAção com propostas para a análise dos dados.

Figura 10 – Sugestão para análise dos dados obtidos: pontos convergentes entre as respostas dos estudantes e dos professores



Fonte: Caderno Superação (Regional).

Deste modo, a proposta da elaboração desse questionário não foi somente para apresentar dados, mas como dito anteriormente, subsidiar o planejamento, a organização e a execução de ações interventivas mais eficientes, principalmente no sentido de como fechar a tríade Escola-Estudantes-Família (Figura 11) como fator primordial para o sucesso da recomposição das aprendizagens do público elegível para o programa *SuperAção*.

Por fim, compartilhamos, por meio dos códigos inseridos nas Figuras 12 e 13, os frutos do trabalho relatado nesse texto.

Um dado relevante foi a devolutiva recebida pelas nossas Unidades Escolares a respeito do recebimento dos dados coletados. Entre os depoimentos, nos reportaram que:

1 - Em relação ao avanço nos letramentos:

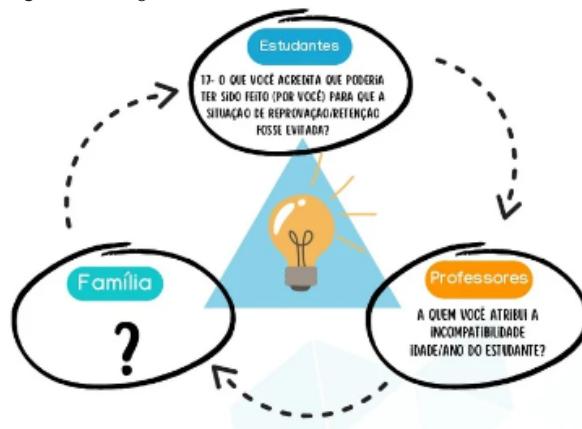
- “Movimentou a gestão, a coordenação e a orientação pedagógica a promover a acolhida e sensibilização dos profissionais a respeito do grupo de estudantes”;
- “O questionário forneceu dados sólidos para provocar o professor a adotar novas estratégias pedagógicas”;
- “A análise individualizada dos dados coletados instrumentalizou a escola no processo de (re) planejamento”;
- “A apresentação dos dados fez a escola (re)definir metas possíveis e alcançáveis para esse grupo de alunos”;

Figura 12 – Acesso ao Caderno SuperAção dos Anos Finais de Santa Maria



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 11 – E agora, como fechar a tríade Escola estudantes família?



Fonte: Caderno Superação (Regional).

- “O instrumento revelou um aluno muito mais frágil do que se pensava inicialmente e gerou no grupo reflexões para um redirecionamento pedagógico voltado para as relações humanas”;
- “Os gráficos das respostas dos estudantes auxiliam a pensar ações mais específicas”.

2 - Em relação ao protagonismo estudantil

- “O instrumento revelou o aluno ao próprio aluno”.
- “O instrumento revelou a percepção do aluno com relação à sua própria defasagem. Revelou ainda, a sua percepção com relação à contribuição do professor, da escola, da família e do estado no seu processo de aprendizagem”.
- “O questionário ajuda a mapear alguns aspectos como o motivo da defasagem e as perspectivas que o estudante tem sobre o próprio futuro”.

Figura 13 – Caderno SuperAção de uma Unidade Escolar de Santa Maria



Fonte: Elaborado pelas autoras.

3 - Em relação à percepção dos Orientadores Educacionais:

- “Foi relevante para conhecermos a história de vida de cada estudante, no entanto na parte efetiva da execução do projeto não impactou as ações dos docentes, tendo em vista que a grande maioria do perfil de defasagem desses estudantes são ocasionados por desestrutura familiar, o que está além das possibilidades da escola resolver”;
- “Foi um momento muito esclarecedor e que poderia ser utilizado em outras ações na escola”;
- “Sugestão: perguntar mais sobre as hipóteses das dificuldades escolares”.

Considerações finais

A relevância dessa pesquisa, ou seja, a elaboração e aplicação do questionário que denominamos *Questionário SuperAção: conhecer para intervir* encontra-se na multiplicidade de informações que ele nos fornece, sendo a

principal delas a de ofertar o protagonismo a estudantes que, na maioria das vezes, estão em situação de exclusão e de desrespeito no processo de ensino aprendizagem.

A questão da incompatibilidade idade-ano não é recente, mas o diferencial da proposta exposta aqui foi a de agregar a esta política pública, a saber o Programa *SuperAção*, o lugar de fala de professores, mas principalmente dos estudantes em situação de incompatibilidade idade-série. Através de uma iniciativa de acolhimento e de escuta, a coleta de informações nos proporcionou conhecer quais os fatores que possam ter contribuído para a trajetória do insucesso escolar de nossos estudantes e de posse desse conhecimento buscar mudar essa realidade.

Neste sentido, o *Questionário SuperAção: conhecer para intervir* foi um recurso, uma ferramenta eficaz que permitiu análises ricas e pontuais. E ao utilizar os dados coletados eficazmente, as Unidades Escolares puderam adaptar seus procedimentos para melhor atender às necessidades dos alunos no sentido de fortalecer as práticas pedagógicas realizadas e intervir com a execução de estratégias para a obtenção da recomposição das aprendizagens e assim, atribuir protagonismo na caminhada desses estudantes. ■

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei13005-14>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/13709.htm
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei geral de proteção de dados pessoais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens.** Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Programa SuperAção** - Atendimento aos Estudantes em situação de Incompatibilidade idade/ano do Ensino Fundamental. Brasília, 2023a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Circular nº 11/2023 SEE/SUBEB, de 10 de fevereiro de 2023.** Brasília, 2023b.
- PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Revista em Aberto**, Brasília v. 17, n. 71, p. 49-56, jan, 2000. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i71.2102>.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

Anotações



"Serpente dos Ancestrais" para Tabuleiro de jogo pedagógico na forma de serpente em espiral criado por Juliana Ramalho (SEEDF) e Flora Lago (SEEDF).

Foto da capa: Juliana Ramalho (SEEDF)

O jogo foi uma criação a partir de uma PRAD apresentada no curso "Saberes e fazeres africanos, afro-brasileiros e indígenas e suas potencialidades educativas ministrado pela formadora Renata Nogueira da Silva, na Uni-EAPE – Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, em 2024. O jogo pedagógico "Serpente dos Ancestrais" tem o tabuleiro em forma de serpente espiralada, representando a continuidade, as transformações e honrando sua presença em diversas cosmologias africanas e indígenas. A ideia do jogo é inserir os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas na vivência escolar, utilizando habilidades diversas, como interpretação dos mitos, fruição de músicas, leitura de provérbios e movimentações corporais. Com inspiração nos valores civilizatórios afro-brasileiros, o jogo tem como foco a coletividade, a oralidade e pode ser trabalhado nas escolas de forma interdisciplinar. Seu objetivo é a construção coletiva de saberes, sem buscar um vencedor.

REVISTA

COM CENSO

10
ANOS

Secretaria
de Educação

