VOLUME 65

MARILEIDE GONÇALVES FRANÇA
RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS
SIMONE APARECIDA FERNANDES ANASTÁCIO
(orgs.)

Diversidades e práticas educativas

Desafios e possibilidades

EDUFES

Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.

Universidade Federal
do Espírito Santo

Reitor
Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor
Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete
Aureo Banhos dos Santos

EDUFES
EDITORA

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Diretor da Edufes
Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial
Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Fabrícia Benda de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial
Douglas Salomão

Administrativo
Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos
Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design
Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização
Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Diretor da Graúna Digital
Thiago Moulin

Supervisão
Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos
Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design
Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico
Edufes

Diagramação e capa
Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

Fotografia da capa por
Jumpeestudio em
https://istockphoto.com/.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S471 Diversidades e práticas educativas [recurso eletrônico] : desafios e possibilidades / Marileide Gonçalves França, Raisa Maria de Arruda Martins, Simone Aparecida Fernandes Anastácio (organizadoras). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2023.
289 p. : il ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 65)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-544-1
Modo de acesso: https://repositorio.ufes.br/handle/10/774

1. Educação. 2. Professores - formação. 3. Prática de ensino. I. França, Marileide Gonçalves. II. Martins, Raisa Maria de Arruda. III. Anastácio, Simone Aparecida Fernandes. IV. Série.

CDU: 37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

MARILEIDE GONÇALVES FRANÇA
RAISA MARIA DE ARRUDA MARTINS
SIMONE APARECIDA FERNANDES ANASTÁCIO
(orgs.)

Diversidades e práticas educativas

Desafios e possibilidades

EDUFES

Vitória, 2023

Sumário

Apresentação 9
Marileide Gonçalves França
Raisa Maria de Arruda Martins
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

EIXO 1:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os desafios da formação de professores do campo no município de Castelo-ES 18
Rômulo de Souza Avansi
Andréia Weiss

Interfaces entre formação continuada de profissionais da educação, pesquisa-ação e autorreflexão organizada 32
Maria José Carvalho Bento
Nazareth Vidal da Silva
Mariangela Lima de Almeida

Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES 50
Mateus Augusto Almeida Martins
Marileide Gonçalves França

Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional: percepções e reflexões pelo olhar dos professores..... 70
Sirlei Ferreira da Silva Goularte
Agda Felipe Silva Gonçalves

Por uma educação do campo no sul capixaba: a substancialidade da formação docente para atuar na educação campesina face às características (geo)socioeconômicas em foco..... 85
Pedro Antônio Martins de Souza
João Paulo Casaro Erthal

Formação na/da escola e educação especial: contribuições de boaventura de sousa santos 103
Clayde Aparecida Belo da Silva
Alexandro Braga Vieira

A perspectiva bakhtiniana de linguagem e as questões históricas, sociais e ideológicas que perpassam a educação das relações étnico-raciais: possibilidades e potencialidades de diálogo e reflexão..... 121
Adriana de Medeiros Marcolano Thebas
Regina Godinho de Alcântara

EIXO 2:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Desafios e possibilidades: entrada e permanência de alunos público-alvo da educação especial no ensino superior na Ufes-Alegre-ES... 139
Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Práticas e experiências pedagógicas de educação escolar quilombola: possibilidades e desafios 161
Michele de Oliveira Sampaio
Marileide Gonçalves França

Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do caparaó Capixaba/ES..... 182
Aline de Menezes Bregonci
Denise Meyrelles de Jesus

Práticas educativas voltadas à educação das relações étnico-raciais em uma escola que atende a alunos quilombolas..... 202
Liliane Rosa Nogueira
Marileide Gonçalves França

Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular de uma escola de ensino fundamental: compreensão dos sujeitos envolvidos..... 223
Érica Castellari Costa
Emerson de Paula Azevedo
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Ensino de física de partículas para alunos com deficiência visual: proposta de elaboração de um material tátil 242
Dálete Rodrigues Alves
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Ana Cláudia Lima

Alfabetização científica com um olhar inclusivo 259
Márcia Cristina de Oliveira Silva
Agda Felipe Silva Gonçalves

Sobre os autores e organizadores..... 278
Lista de assuntos..... 288

Apresentação

Marileide Gonçalves França
Raisa Maria de Arruda Martins
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

> Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem (GONÇALVES E SILVA, 1996, p. 4).

A partir dessa assertiva e compreendendo a(s) diversidade(s) como componente do humano, constituída(s) histórico-socialmente, este livro propõe refletir acerca das práticas educativas voltadas às diversidades; partindo do pressuposto, como aponta Gomes (2003, p. 72), que esse conceito "[...] não diz respeito apenas ao reconhecimento

do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro", estabelecida nas interações humanas de poder e políticas.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17) alertam que, se por um lado, esse fato pode indicar importante mudança na forma como a sociedade compreende as diversidades, por outro, é preciso cautela, uma vez que a "[...] imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades."

A literatura da área destaca que a diversidade, assim como outros temas afins, vem ganhando destaque nas últimas décadas nas produções científicas, nas políticas educacionais brasileiras e nos discursos pedagógicos. Isso é resultado de um processo de luta dos movimentos sociais que, historicamente, reivindicam o reconhecimento dos direitos sociais e do direito à diferença. Nesse percurso, entrelaçado por dificuldades, contradições, retrocessos e avanços, os diferentes grupos sociais (negros/as, pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, sujeitos do/no campo, mulheres, entre outros) tiveram suas demandas e necessidades (re)conhecidas e alguns dos seus direitos garantidos em lei.

Assim, o Estado brasileiro desenvolveu, nas últimas décadas, políticas educacionais e ações voltadas à constituição de um sistema educacional inclusivo. Ao mesmo tempo, a escola foi impelida a (re) pensar sua organização e ressignificar suas práticas para atender a todos/as. Diante desse cenário, cabe questionar: o que entendemos por diversidade(s)? Como os sistemas educacionais lidam com os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano escolar? Como as políticas afirmativas se materializam nas práticas pedagógicas e na formação docente para atender a(s) diversidade(s)? Como se caracterizam os processos de ensino-aprendizagem que contemplam a(s) diversidade(s)? Quais são as políticas e práticas que emergem nesse contexto?

Tais questões norteiam a presente publicação intitulada "Diversidades e Práticas Educativas: desafios e possibilidades", na tentativa de contribuir com reflexões e proposições educativas voltadas à garantia do direito à educação de todos/as.

A produção deste E-book[1] integra parte das atividades da Linha de Pesquisa Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), unidade de Alegre. Esta obra foi contemplada pela seleção para livros da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), com financiamento do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) e Recursos do Tesouro Nacional, fazendo parte da "Coleção Pesquisa Ufes". O livro contribui para o fortalecimento do PPGEEDUC, por meio da articulação de professores e discentes que desenvolvem estudos voltados à área da Educação Especial, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação no Campo, enfocando discussões a respeito do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e continuada de professores.

O objetivo com a organização do livro foi contribuir com discussões e reflexões sobre as práticas educativas voltadas às diversidades, nos contextos escolares da educação básica e do ensino superior da região sul do estado do Espírito Santo.

A coletânea é composta por 14 capítulos, organizados em dois eixos temáticos: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. No primeiro eixo, o livro aborda as práticas de formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas nas diferentes redes de ensino da região sul do estado. No segundo eixo, são apresentadas as possibilidades e os desafios para o trabalho com os diferentes sujeitos que integram a escola.

---

1 O livro será disponibilizado gratuitamente no Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e será licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição — não comercial — sem derivações 4.0 Internacional.

Os trabalhos elencados são resultantes tanto das dissertações de mestrado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), quanto de outras pesquisas. Tais estudos vêm contribuindo para a produção e socialização de conhecimentos voltados aos processos de ensino-aprendizagem que reconhecem e valorizam as diferenças presentes nos cotidianos educacionais no sul do estado do Espírito Santo.

Assim, a partir da articulação de diversos autores, com distintas formações e perspectivas de análises, o livro se propõe a contribuir para avanços nas áreas de Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial, propiciando novos diálogos e a constituição de políticas e práticas que contemplem as diversidades, considerando que assumi-las

> [...] significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia (GOMES, 2003, p. 75).

As discussões do Eixo 1 se iniciam com o artigo "Os desafios da formação docente de professores do campo no município de Castelo-ES", de Rômulo de Souza Avansi e Andréia Weiss. Os autores apresentam iniciativas formativas em prol do campo no estado do Espírito Santo, além de discutir a formação dos professores que atuam nas escolas do campo no município de Castelo.

Em seguida, Maria José Carvalho Bento, Nazareth Vidal da Silva e Mariangela Lima de Almeida, no texto "Interfaces entre formação continuada de profissionais da educação, pesquisa-ação e autorreflexão organizada", buscam compreender a construção e as contribuições de processos formativos constituídos para profissionais da

educação; tendo como foco o acesso, permanência e escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, matriculados nas escolas comuns da educação básica.

A formação inicial dos professores articulada às discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais é discutida por Mateus Augusto Almeida Martins e Marileide Gonçalves França, no artigo "Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES". Os autores buscam identificar as políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, nas instituições de ensino superior do município de Alegre-ES que ofertam cursos de licenciaturas.

No texto "Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional: percepções e reflexões pelo olhar dos professores", Sirlei Ferreira da Silva Goularte e Agda Felipe Silva Gonçalves analisam a contribuição da prática docente dos professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT), no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Enfocando a educação no/do campo, o texto "Por uma Educação do Campo no sul Capixaba: a substancialidade da formação docente para atuar na educação campesina face às características (geo)socioeconômicas em foco", dos autores Pedro Antônio Martins de Souza e João Paulo Casaro Erthal, investiga a formação inicial e continuada em Educação do Campo para os docentes em exercício nas escolas do campo da região do Caparaó e identifica os saberes docentes a respeito dos conhecimentos relacionados à Educação do Campo.

A educação especial é abordada no texto "Formação na/da escola e educação especial: contribuições de Boaventura de Sousa Santos", de Clayde Aparecida Belo da Silva e Alexandro Braga Vieira, que apresentam discussões teóricas sobre os pressupostos da formação na/da escola, a partir das contribuições de Santos (2006, 2007); relacionados aos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No texto "A perspectiva bakhtiniana de linguagem e as questões históricas, sociais e ideológicas que perpassam a educação das relações étnico-raciais: possibilidades e potencialidades de diálogo e reflexão", Adriana de Medeiros Marcolano Thebas e Regina Godinho de Alcântara apresentam uma reflexão sobre as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, no que tange às questões sobre a educação das relações étnico-raciais em sala de aula e/ou na escola.

No início do Eixo 2, o processo de inclusão escolar no ensino superior é foco do artigo das autoras Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça e Simone Aparecida Fernandes Anastácio, no texto "Desafios e possibilidades: entrada e permanência de alunos público-alvo da educação especial no ensino superior na Ufes-Alegre/ES". As autoras buscam compreender como ocorre o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial na Ufes-Alegre e o que vem sendo realizado pela universidade para garantir a permanência e êxito desses sujeitos no contexto universitário.

As práticas educativas da Educação Escolar Quilombola é tema apresentado no texto "Práticas e experiências pedagógicas de Educação Escolar Quilombola: possibilidades e desafios", elaborado por Michele de Oliveira Sampaio e Marileide Gonçalves França, que buscam compreender as práticas e experiências pedagógicas constituídas na escola situada na comunidade quilombola Pedra Branca – Vargem Alta-ES.

A análise a respeito da consolidação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na região do Caparaó Capixaba-ES, considerando um grupo específico atendido por essa política — surdos, deficientes auditivos e surdocegos —, é apresentada no texto "Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba-ES", de Aline de Menezes Bregonci e Denise Meyrelles de Jesus.

As autoras Liliane Rosa Nogueira, Marileide Gonçalves França, no texto "Práticas educativas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais em uma escola que atende a alunos quilombolas", buscam

conhecer as práticas educativas voltadas à Educação das Relações Étnico Raciais, em uma escola que atende alunos oriundos da Comunidade Quilombola Córrego do Sossego, localizada no distrito de São Tiago – Guaçuí, no sul do estado do Espírito Santo.

O processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial é abordado por Érica Castellari Costa, Emerson de Paula Azevedo e Simone Aparecida Fernandes Anastácio, no texto "Inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Regular de uma escola de Ensino Fundamental: compreensão dos sujeitos envolvidos", que objetiva identificar a compreensão dos professores de uma escola pública de ensino fundamental I, quanto ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e quanto à funcionalidade e implementação do AEE na escola.

Na sequência, o ensino da Física na perspectiva da Educação Inclusiva é tema discutido por Dálete Rodrigues Alves, Simone Aparecida Fernandes Anastácio e Ana Cláudia Lima, no texto "Ensino de Física de Partículas para alunos com deficiência visual: proposta de elaboração de um material tátil". As autoras apresentam uma proposta de produção de material para o ensino de Física de Partículas para alunos com deficiência visual.

Finalizando, Márcia Cristina de Oliveira Silva e Agda Felipe Silva Gonçalves analisam práticas embasadas na perspectiva da Educação Inclusiva e da Alfabetização Científica, no texto "Alfabetização Científica com um olhar inclusivo".

Esperamos que esta publicação contribua com a ampliação do debate e a socialização dos conhecimentos relativos às práticas educativas voltadas às diversidades, a partir do compromisso político com a educação dos sujeitos que integram o cotidiano escolar, nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como com a formação de professores e práticas pedagógicas.

Portanto, convidamos os(as) leitores(as) a proporem outros questionamentos e reflexões que conduzam a novas pesquisas e compreensões acerca dessas temáticas.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 66-75.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. "Prática do racismo e formação dos professores". *In*: DAYREL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.168-178.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. "O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

Eixo 1: Formação de professores

Os desafios da formação de professores do campo no município de Castelo-ES

Rômulo de Souza Avansi
Andréia Weiss

INTRODUÇÃO

A educação para os povos do campo foi negligenciada por muitos anos. No entanto, muitas foram as conquistas, desde o surgimento do Movimento de Educação do Campo, mas é preciso salientar que ainda há muito a ser alcançado.

No sentido de sempre buscar a melhoria na qualidade de ensino no campo, o Movimento de Educação do Campo fez da formação de professores do campo uma de suas principais bandeiras. Com o objetivo de formar profissionais capazes de colaborar para uma educação do campo, com ênfase na heterogeneidade social e cultural desse contexto.

Assim, este capítulo propõe apresentar iniciativas formativas, em prol do campo, no estado do Espírito Santo, além de discutir a formação dos professores, que atuam nas escolas do campo no município de Castelo. As reflexões apresentadas neste texto resultam de pesquisa de mestrado realizada sobre os desafios da atuação docente no município de Castelo-ES (AVANSI, 2019).

O texto apresenta um breve histórico sobre a formação de professores do campo no Brasil, a fim de delimitar o tema e abrir discussão acerca da formação específica de educadores do campo no estado do Espírito Santo. Dialogando com as reflexões de Arroyo (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Foerste (2018) sobre a temática.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A educação para os povos campesinos sempre esteve atrelada aos interesses sociopolíticos das áreas urbanas. De fato, os espaços urbanos sempre foram vistos como lugares desenvolvidos, civilizados e detentores de conhecimento, sobrando ao campo o lugar de atraso (ARROYO, 2007). Esse olhar sobre o campo perdurou por muitos anos, contribuindo para a construção de políticas públicas excludentes.

As mudanças começaram a surgir a partir da promulgação da Constituição de 1988, pois ela, em seu texto, assegurava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Agora, amparados legalmente, os movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo passaram a cobrar por políticas públicas que contemplassem a formação de professores.

Durante a década de 1990, o campo começou a ser visto como uma possibilidade de promoção da "ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11), na tentativa de afastar a imagem de atraso atribuída ao campo historicamente.

Os movimentos sociais se empenharam para garantir políticas de formação que estejam alinhadas a um projeto de campo que contribua para o desenvolvimento da terra, seguindo as tradições do campo e a agricultura familiar. "Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da educação do campo e da formação de seus profissionais" (ARROYO, 2007, p. 171).

Dessa forma, fez-se necessário repensar a formação docente para o professor do campo, ao buscar formas de se contrapor à formação docente generalista. Porém, ao evidenciarmos a dificuldade em estabelecer políticas públicas em um país que possui um notório histórico de negação das diferenças, como nos explica Arroyo (2007, p. 160):

> Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar.

A ideia de uma formação generalista parte do princípio de que, ao formar um profissional único de educação, em um sistema único de ensino, todos os sujeitos serão contemplados igualmente em suas necessidades educacionais. No entanto, ao instituir políticas e normas educacionais generalistas há uma negação das especificidades culturais e identitárias dos coletivos que compõem a sociedade (camponeses, indígenas, pobres trabalhadores, negros, entre outros) (ARROYO, 2007; BELTRAME, 2009).

O movimento de Educação do Campo se opõe a essa visão, defendendo uma educação que atenda às características e às necessidades do povo do campo. Nesse sentido, os movimentos sociais ligados à Educação do Campo vêm lutando por espaço em políticas

e programas de formação que contemplem os ideais do movimento, no esforço de superar a visão urbanista e generalista, impregnada nas políticas educacionais.

> Ocupar os espaços já programados tem sido uma estratégia dos movimentos. Não pedem um trato diferenciado para a formação de educadores (as) do campo. Reivindicam que não se esqueça de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada (ARROYO, 2007, p. 166).

Essa lógica reforça ainda mais a importância das reivindicações dos movimentos sociais para que os programas e iniciativas, que visam a formação de professores, considerem a complexidade e especificidades do campo.

De fato, os movimentos sociais desempenharam um importante papel para a constituição da Educação do Campo. Um dos pontos, fortemente defendidos pelo movimento, foi a oferta de uma formação aos professores que atuam no campo, que contemplasse as especificidades daquele contexto.

Discussões sobre a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo sempre estiveram em pauta dentro do movimento de Educação do Campo. No entanto, somente a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em julho de 1997, os movimentos sociais e, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) começaram a articular possibilidades em torno desse objetivo.

Os debates e ações iniciadas no Enera evidenciaram a necessidade de professores alinhados aos ideais da Educação do Campo, culminando na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O objetivo do programa é

> [...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016, p. 17).

Para que o objetivo fosse alcançado, fez-se necessário intensificar as lutas por políticas públicas e espaços formativos para os professores que atuam em áreas rurais.

Mais uma vez, é preciso destacar o empenho do MST para o fortalecimento do Movimento, pois este ainda busca uma formação digna para os professores, que atuam nos acampamentos, uma vez que são responsáveis pela formação das futuras gerações que integrarão o movimento (FRANÇA, 2013).

Mediante a esse anseio, o MST buscou parcerias com universidades, a fim de concretizar as ideias que vinham sendo discutidas desde o Enera. Dessas parcerias, podemos destacar o pioneirismo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na oferta do curso de Pedagogia da Terra; direcionado, principalmente, aos professores do MST (FOERSTE, 2005).

Podemos considerar que o final da década de 1990 foi o período histórico de maior relevância para a Educação do Campo. Muito se deve às iniciativas consolidadas pelo Pronera que tiveram um importante papel para a constituição de políticas públicas educacionais direcionadas ao povo do campo.

Porém, a década seguinte se mostrou promissora, com o direcionamento do relatório sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001. No ano seguinte, ocorreu a efetivação da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Tais documentos são considerados um marco na Educação do Campo e um enorme avanço para os movimentos sociais do campo, pois representam um avanço na compreensão de que o campo é

espaço de vida e a escola é um local do desenvolvimento humano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Nessa perspectiva e em resposta aos anseios dos movimentos sociais, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi[2]), no ano de 2004. A Secadi foi uma importante aliada na criação de convênios e promoção de iniciativas que contribuíram para a formação de professores que atuam no campo.

Seguindo a proposta de discutir a formação de professores do campo, dentre as iniciativas relacionadas à Secadi, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O programa tem como um dos seus principais objetivos a formação de professores, como explicitado:

> Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

Em relação à estrutura, o programa se orienta por quatro eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional

---

2 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Secadi foi extinta no ano de 2019, pelo então ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez. Criando em seu lugar duas novas Secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especiais da Educação, um retrocesso ao que se refere às políticas educacionais e ao combate às desigualdades.

e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica. Esses constituem um conjunto de ações, em prol da melhoria da rede ensino, contribuindo para a formação dos professores e elaboração de materiais específicos para a educação no campo (BRASIL, 2013).

O Eixo II trata, especificamente, da formação de professores e traça alguns objetivos, em relação à formação inicial e continuada, são eles:

> Formação Inicial de Professores: "Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio".
> Formação continuada de Professores: "Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola" (BRASIL, 2013, p. 11).

O Pronacampo se destaca, dentre as políticas em prol da Educação do Campo, por se tratar de um conjunto de iniciativas com a mesma finalidade: promover a melhoria da educação nas áreas rurais.

Porém, é preciso evidenciar que, desde sua criação, o programa é alvo de críticas, por limitar a presença e atuação dos movimentos sociais em suas iniciativas, abrindo espaço para a participação de setores ligados ao agronegócio (FONEC, 2012). Apesar desse contrassenso, o eixo ligado à formação de educadores do campo ainda possui certa ligação com os ideais do Movimento de Educação do Campo.

Destaca-se, ainda em sua estrutura, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O objetivo do Procampo é dar apoio à formação inicial de professores que atuam na Educação do Campo e quilombola, por meio do acesso a cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

Para esse fim, o Procampo firmou parcerias com os movimentos sociais e as Universidades Federais, que possibilitaram a implantação do curso de licenciatura em Educação do Campo. A partir do ano de 2014, a universidade passou a ofertar o curso de licenciatura em Educação do Campo direcionado aos professores que atuam em diferentes contextos campesinos. O curso traz como objetivo

> Formar educadores e educadoras para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos campesinos (UFES, 2019, p. 10).

Nessa perspectiva, o curso se mostrou um importante espaço formativo para professores que atuam no campo, contribuindo para a construção de uma escola de qualidade para as comunidades tradicionais do campo, no estado do Espírito Santo (pomeranos, quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, entre outros).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE CASTELO

Até o momento, evidenciamos iniciativas relacionadas à formação de educadores do campo. Porém, faz-se necessário discutir os processos formativos próximos à realidade desses profissionais. Dessa forma, abordaremos as dificuldades e anseios dos professores que atuam no campo no município de Castelo-ES, com base na formação inicial e continuada desses sujeitos.

O município de Castelo não se difere de tantos outros municípios do Espírito Santo, localizado no sul do estado, possui forte ligação histórica e econômica com o campo e com a agricultura familiar. O município possui por volta de 37.317 habitantes, dos quais 12.930 vivem no campo (IBGE, 2017).

Na rede municipal de educação do município, constam 10 escolas localizadas no campo, de um total de 21 escolas municipais. Para atender as escolas do campo, o município conta com cerca de 170 profissionais, atendendo um total de 1.444 estudantes (INEP, 2019).

O município de Castelo apresenta um número expressivo de escolas localizadas no campo, em relação ao número total da rede, o que nos leva a refletir acerca da formação desses sujeitos e sobre as implicações desses processos em seu trabalho cotidiano.

A formação específica de educadores do campo nunca foi uma prioridade no cenário das políticas públicas. Em pesquisa realizada no ano de 2019 no município, ficou evidente o descontentamento dos professores do campo, em relação à formação, pois esta não contempla as especificidades e características para o trabalho docente nas áreas rurais (AVANSI, 2019).

Os cursos superiores de licenciatura abordam a formação de profissionais da educação de forma generalista, negligenciando as particularidades do campo. "Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos" (ARROYO, 2007, p. 62).

Por essa razão, mesmo os educadores estando habilitados ao exercício de sua profissão, variadas são as dificuldades na atuação em escolas do campo. Nesse sentido, destaca-se a complexidade em compreender aspectos sociais e culturais da comunidade e a relação dessa com os conhecimentos da escola (AVANSI, 2019).

Essa dificuldade se explica pelo fato de a formação de profissionais da educação ser pensada para a atuação em escolas urbanas; não há preparo específico para o trabalho em escolas do campo. Os

cursos, de forma geral, não valorizam a cultura, história e memória do povo do campo (ALENCAR, 2010).

Diante do que foi discutido, nota-se que o campo necessita de um educador comprometido com a realidade, com condições técnicas e teóricas, capaz de romper com os paradigmas do ensino nas áreas rurais (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Nesse sentido, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) trabalha na promoção do curso de licenciatura em Educação do Campo no estado, visando contribuir para a formação de professores para além da ação docente, comprometidos com os processos educativos e com a comunidade.

Mesmo antes do lançamento do curso de licenciatura em Educação do Campo, a universidade já buscava formas de ampliar as possibilidades formativas, buscando parcerias com municípios para promover cursos de formação continuada específica para seus professores do campo (FOERSTE, 2013).

Mesmo com todas as iniciativas e parcerias bem-sucedidas da Ufes no estado do Espírito Santo, essa não é a realidade de todo o município no estado. Apesar do município de Castelo ofertar cursos de formação continuada para seus professores, em relação à formação específica para atuação no campo, os professores apresentaram desconhecimento e/ou conhecimento superficial sobre algumas das iniciativas apresentadas (AVANSI, 2019).

Tal situação pode ser compreendida pelo tratamento precário, imposto ao ensino nas áreas rurais, fruto do descaso político e social ao longo da história. Como apontado, as políticas de formação de professores do campo nunca tiveram destaque, historicamente, na educação brasileira.

Assim, o ensino pensado e produzido para as áreas urbanas fez com que as iniciativas formativas para atuação nesses espaços fossem priorizadas. Consequentemente, os profissionais da educação foram moldados dentro dessa lógica, ampliando o distanciamento entre a educação desejada para o campo e a educação ofertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no texto, nota-se que os professores que atuam no campo enfrentam alguns desafios, principalmente em relação à sua formação. Inúmeros são os profissionais que, por possuírem uma formação inadequada para atuação em escolas do campo, ainda praticam uma educação descontextualizada e distante dos princípios defendidos pelo movimento de Educação do Campo.

Assim, para que os professores do campo de Castelo e de tantos outros municípios do estado do Espírito Santo sejam contemplados com uma formação específica, é preciso não somente repensar a formação inicial e continuada, mas, principalmente, continuar lutando para que esses sujeitos tenham acesso à formação específica para o trabalho no campo, contribuindo no atendimento aos anseios e comprometimento com a emancipação do povo do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, [*s. l.*], v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida na FAE/UFMG. *In.* SOARES, L. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, [*s. l.*], v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AVANSI, R. S. **Os Desafios da Atuação Docente em Escolas do Campo do Município de Castelo – ES**. 2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

BELTRAME, S. A. B. A formação dos educadores do campo. **Caderno de Pesquisa:** Pensamento Educacional, [*s. l.*], v. 4, n. 8, p. 150-168, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. **Programa Nacional de Educação do Campo:** Documento orientador. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:** Manual de Operações. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Reunião Anual da Anped, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-da-terra--dialogos-entre-mst-e-universidade. Acesso em: 10 ago. 2021.

FOERSTE, E. Educação do Campo e Universidade: avaliando práticas de parceria na formação de professores. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais** [...]. Recife: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ErineuFoerste-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FOERSTE, Erineu. EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIVERSIDADE: Avaliando práticas de parceria na formação de professores. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2018, Recife. **Anais** [...]. Recife: ANPAE, 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL, 15 a 17 de agosto de 2012, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: [*s. n.*], 2012.

FRANÇA, D. M. **Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos MST/ES.** 2013. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama** – Castelo/ES. IBGE, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/castelo/panorama. Acesso em: 5 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 4 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo** – Ciências Humanas e Sociais. Ufes, 2019. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lec_chs_2019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

Interfaces entre formação continuada de profissionais da educação, pesquisa-ação e autorreflexão organizada

Maria José Carvalho Bento
Nazareth Vidal da Silva
Mariangela Lima de Almeida

INTRODUÇÃO

Vivenciamos nos últimos anos o movimento de inclusão, "[...] atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças" (MENDES, 2002 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 23). Em decorrência desses movimentos, vem ganhando espaço nos debates e discussões entre os profissionais

da educação, sobretudo entre aqueles que atuam, diretamente, com processos inclusivos de estudantes público-alvo da Educação Especial, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PAEE). Incluir esses estudantes nas escolas comuns da educação básica, efetivando, sobretudo, o direito a aprender, envolve estrutura de profissionais formados com conhecimento em educação especial (MELO; MAFEZONI, 2019).

Considerando tal compreensão, neste capítulo, questionamo-nos: quais as contribuições de processos formativos constituídos pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada para profissionais da educação, focalizando a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Para responder a essa questão, apresentaremos aspectos e resultados de processos formativos, com foco na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, constituídos pela via de grupos de estudo-reflexão no município de Marataízes-ES; obtidos por pesquisa orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e fundamentados na autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988).

Este texto busca compreender a construção e as contribuições de processos formativos constituídos para profissionais da educação, tendo como foco o acesso, permanência e escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva, inclusiva matriculados nas escolas comuns da educação básica. Assim, organiza-se o texto em cinco tópicos: contexto da inclusão; referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica e do agir comunicativo; metodologia; resultados e análise; considerações finais sobre o processo formativo.

A PESQUISA-AÇÃO E A AUTORREFLEXÃO ORGANIZADA

O termo "pesquisa-ação" foi cunhado pelo estudioso Kurt Lewin (1890-1947), que o descreveu como forma de investigar os efeitos ou resultados de várias ações, cujo objetivo seria promover a

mudança da própria condição social. Na sua proposição, a pesquisa-ação inspira-se nas transformações e nos novos elementos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa; devendo o pesquisador modificar a dinâmica somente com anuência explícita de todos os participantes, configurando o papel de pesquisador e o de participante do grupo. Na pesquisa educacional, os dois papéis do pesquisador complementam-se. Pela transformação e participação em pesquisa, considera os processos formativos, consequência da ação (FRANCO; BETTI, 2018).

Os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, na década de 1980, absorvem a perspectiva dialética da realidade social incorporando os fundamentos da teoria crítica de Habermas e assumem como finalidade a melhoria da prática educativa docente (FRANCO, 2005). Assim, a ciência social crítica, aquela que serve ao interesse emancipatório pela liberdade e autonomia racional, é o alicerce científico da pesquisa educacional.

Assim, a pesquisa-ação e seus pressupostos epistemológicos e metodológicos pautam-se em Carr e Kemmis (1988), que sustentam sua pesquisa crítica empregando, principalmente, o método pesquisa de ação de Lewin (CARR, 2019). Enquanto sujeitos da pesquisa, em todos os momentos do processo, passando pelo planejamento, execução e avaliação da ação, sempre adotamos a tríade *ação-reflexão-ação*; fortalecendo o vínculo colaborativo entre os participantes da pesquisa.

Pelo viés epistemológico, a pesquisa-ação na prática educacional, como estratégia para a formação profissional de docentes, fundamenta-se em teóricos a exemplo de Corey (1953), Stenhouse (1994), Elliot (1991), Aldeman (1976), Carr; Kemmis (1986), Freire (1972, 1982), Fals Borda (1985, 1991), Pimenta (2005) e Franco (2016) que abordam, com diferentes tendências e perspectivas, vertentes teórico-epistemológicas, enfocando a pesquisa-ação em diferentes países, abordagens e épocas, conforme suas realidades políticas (FRANCO; BETTI, 2018).

Carr e Kemmis (1986) afirmam que as circunstâncias das pesquisas em educação devem retratar a realidade do vivido no aqui/agora social — nada predeterminado. Os autores argumentam que

> [...] a abordagem da pesquisa educacional de acordo com a ciência social crítica rejeita a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade, pois vê a verdade como histórica e socialmente determinada, não como algo situado acima da história e as preocupações dos participantes, em situações sociais reais (CARR; KEMMIS, 1986, p. 161, tradução nossa).

Admitem os autores que a ciência social crítica busca aperfeiçoar a visão interpretativa, evidenciando, explicando e eliminando as causas que distorcem o autoentendimento. E justificam a necessidade de os atores educacionais (sujeitos da pesquisa) participarem efetivamente das pesquisas e de os pesquisadores participarem ativamente da realidade educacional investigada; desenvolvendo entendimento sistemático das condições que moldam, limitam e determinam suas ações, para então serem capazes de se emancipar, agindo de maneira diferente. Esses contextos de explicação e entendimento seriam como momentos mediadores, não fins em si. Defendendo, assim, pesquisa *para* a educação, não *sobre* a educação, considerando que a ciência educacional crítica teria como objetivo transformar a educação (SILVA, 2017).

Busca-se, assim, construir conhecimentos com o outro, para pesquisar, por meio da autorreflexão organizada, pelo princípio que, no

> [...] lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 24-25).

Compreendendo que a autorreflexão organizada "[...] exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam, e, mais, que os participantes se convertam em investigadores" (ALMEIDA, 2010, p. 68), intenta-se constituir comunidade intersubjetiva e autocrítica, com base na fala argumentativa, apostando em espaços discursivos com os participantes na busca pelo conhecimento e pela compreensão do contexto.

A autorreflexão organizada, propiciada pelo diálogo, autonomia, colaboração e fundamentada na dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade, na constituição de comunidades autocríticas, leva os sujeitos implicados no processo à produção de novos/outros saberes e posturas, transformando suas realidades. Tendo suas bases na experiência da força emancipatória da autorreflexão na perspectiva da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1987).

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Admitimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica e política, em sua acepção crítica, como possibilidade de concretização dessa outra lógica investigativa. Em sua natureza histórica de constituição, a pesquisa-ação, nas ciências sociais e humanas, tem evidências de sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica, o que contribui para a produção de conhecimentos com diferentes intencionalidades, ideologias e intenções sociopolíticas. Tal condição motiva-nos a produzir conhecimentos que atendam aos interesses educacionais de todas as crianças, jovens e adultos, incluindo os estudantes PAEE.

A pesquisa qualitativa em tela sustentou-se no referencial teórico-metodológico da ciência social crítica de Habermas (2012) e suas bases epistemológicas e metodológicas, apoiada na crítica emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES constituiu-se como campo investigativo para o estudo. Os encontros

e reuniões aconteceram no espaço da Secretaria de Educação Municipal e na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), alguns planejamentos ocorreram de modo virtual.

Para a realização da pesquisa foram constituídos três grupos. Primando, nesse percurso constitutivo, com o compromisso de amparar os princípios dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, da flexibilização de procedimentos, que é fundamental e deve permitir ajustes, seguindo as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo (FRANCO, 2005); delineando processo guiado pela comunicação entre pares.

Desse modo, apresentam-se nomenclatura, número de participantes e objetivo dos grupos constituídos para a construção de processos formativos, pela via da autorreflexão colaborativo-crítica para profissionais da educação de Marataízes:

- Grepus – Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes – 7 participantes (1 coordenadora, 3 gestoras, 2 mestrandas e 1 graduanda). Objetivo: discutir, planejar, estudar, refletir e executar as ações e atividades da formação continuada e da elaboração da proposta política junto aos outros grupos.
- Grepmeei – Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva – 22 participantes (2 diretoras, 1 graduanda, 4 professores especialistas, 2 mestrandas, 3 pedagogos, 4 pedagogos/Semed, 2 professores regentes e especialistas, 2 professores regentes, 2 técnicos Semed). Objetivo: a partir dos estudos do grupo, elaborar documento normativo para a Educação Especial e Inclusiva, com caráter de política. O Grepmeei constituiu dois subgrupos compostos pelos próprios participantes:
- Grupo de Estudo-Reflexão Semed-Marataízes – em que 22 participantes estudavam e refletiam e o Grupo Sistematizador, com 9 participantes que redigiam a proposta política, a partir dos pontos levantados no grupo maior.

- Grupo de Estudo-Formação – formação continuada para os profissionais da Rede de Ensino – 56 participantes (1 diretora, 1 graduanda, 24 professores especialistas, 2 mestrandas, 4 pedagogos, 7 pedagogos/Semed, 1 professor regente e especialista, 14 professores regentes, 2 técnicos Semed). Objetivo: estudar, refletir sobre temáticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os recursos/instrumentos utilizados foram: gravador de voz, *datashow,* textos, normas, legislações para leitura e discussões, PowerPoint, diário de campo, entre outros. Os encontros de todos os três grupos foram gravados em áudio, transcritos e categorizados.

Para compor os grupos de profissionais, a Semed-Marataízes enviou ofício-convite à gestão de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, orientando como seria a eleição para participação dos profissionais da escola e o objetivo do estudo.

> Para auxiliar na decisão de participação, esclarecemos a dinâmica que será utilizada no grupo de estudo e o compromisso dos participantes. "Assiduidade às reuniões é condição de permanência no grupo". "É imprescindível explicar que se trata de um grupo de estudo, e não de um curso ou formação específica". "Portanto, os participantes têm compromisso com a leitura de texto..." (RECORTE DO OFÍCIO-CONVITE, 25 jul. 2018).

Para análise de dados, apoiamo-nos, inicialmente, na análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando os textos produzidos na pesquisa (transcrições e diário de campo) e os textos já existentes nos documentos formais (resoluções, decretos, Plano Municipal de Educação, editais de seleção de professores, entre outros) para categorização por temáticas. Buscamos eixos analíticos que nos possibilitassem dialogar com a realidade do município e com os objetivos propostos, procurando "[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam" (BARDIN, 1977, p. 44). E norteamos as análises pelos referenciais teórico-epistemológicos, adotados na pesquisa.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO E DA AUTORREFLEXÃO ORGANIZADA

A constituição de processos formativos e a escrita da proposta de Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para o município de Marataízes – ES abordam movimentos vivenciados na Rede Municipal de Ensino, partindo da iniciativa das três gestoras da educação municipal, em parceria com o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes).

Intenta-se, por meio da autorreflexão organizada, que os grupos formados em parceria com a Ufes vão se constituindo "[...] comunidade autocrítica de pesquisadores ativos comprometidos com o melhoramento da educação" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, tradução nossa), instituindo-se em grupos de estudo-reflexão nessa perspectiva.

Optamos por fundamentar a proposta de grupo de estudo-reflexão nos pressupostos de Habermas (2000), adotando suas ideias quando destaca as funções mediadoras da relação teoria e prática:

> A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: **a formação e extensão de teoremas críticos**, que sejam consistentes com o discurso científico; **a organização de processos de conscientização**, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e **a condução da luta política**. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 41, tradução e grifos nossos).

Inicialmente, as gestoras realizaram "grupo de escuta" com os profissionais na rede de ensino: diretores, pedagogos, professores especialistas, professores regentes, gestores e equipe gestora da educação. Formando elementos teóricos, ou seja, "os teoremas críticos" (HABERMAS, 2000), questionaram-se os saberes e as práticas já postos pelos profissionais, que revisaram suas próprias ações e como portam-se sobre elas, discutindo saberes já adquiridos e as demandas oriundas das práticas.

Escutar as demandas e os anseios dos profissionais possibilitou compreensão da realidade; alcançar,

> [...] inicialmente, o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão coletivas (BARBIER, 2002 *apud* COSTA; FURTADO; ROCHA, 2012, p. 5).

Assim, ao levantar as demandas para aprofundamento dos estudos e reflexões, visando à formação continuada dos profissionais da educação e elaboração da política para a modalidade da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, destacaram-se: a inclusão dos profissionais na compreensão dos processos de inclusão; a concepção que os profissionais da rede municipal de ensino, em conjunto, pretendiam elaborar sobre a inclusão, para incluírem no documento norteador; a compreensão da diferença entre educação inclusiva, inclusão escolar e educação especial; entre Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e trabalho colaborativo; o AEE nas escolas; o diálogo entre a instituição especializada do município que oferta o AEE e as escolas; a elaboração de documento norteador para a educação especial; a formação continuada, elaborada a partir das demandas dos profissionais.

Os nove encontros reuniram, aproximadamente, 236 participantes, que foram ouvidos sobre formação continuada e Educação Especial. Sobre um desses momentos, a profissional relata:

> Eu sempre achei que em Marataízes a Educação Especial é muito solta. Nós não temos nossas diretrizes, e quando a gestora falou que a meta da Secretaria de Educação dentro da Educação Especial seria a construção dessas diretrizes, eu fiquei muito feliz, porque a gente se sente perdida com cada um fazendo aquilo que acha que deve fazer. Não tem uma unidade na Educação Especial (DIRETORA, GRUPO DE ESCUTA, 1 dez. 2017).

A fala da diretora confirma Bueno (2013), quanto aos diferentes entes federados, na reinterpretação e implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e comunica dificuldades, desafios e ambiguidades enfrentadas pelas redes de ensino.

Nesse contexto, houve necessidade de organização das demandas anunciadas e das ações a serem realizadas. Compreendida como "a organização de processos de conscientização" (HABERMAS, 2000), esse movimento procurou dialogar sobre demandas e necessidades, estudar, refletir, analisar e planejar ações que emergiam. Para tanto, constituiu-se o primeiro grupo — Grepus.

Apostando na relação pesquisador-participante, essencial na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que implica, necessariamente, o estabelecimento de relações com os outros (ALMEIDA, 2010), o Grepus buscou dialogar e estabelecer relações, a partir dos processos vivenciados, procurando aproximar teoria e prática, sem priorizar uma em detrimento da outra. Em alguns momentos, o secretário da Educação participou dos oito encontros, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1 – Encontros do Grepus realizados de 2017 a 2020

Data		Pauta	Participantes
1ª	26/09/2017	Recepção das gestoras da Semed pela Coordenação do Grupo de Pesquisa.	Coordenadora e gestoras.
2ª	14/11/2017	Apresentação das mestrandas e discussão de demandas.	Coordenadora, gestoras e mestrandas.
3ª	14/12/2017	Encontro na Semed do Grupo Focal com os técnicos; reunião com as gestoras e a secretária.	Secretária de educação, gestoras, equipe técnica, coordenadora e mestrandas.
4ª	27/3/2018	Discussão de demandas em reunião com o Grupo de Pesquisa.	Coordenadora, gestoras e mestranda.
5ª	25/04/2018	Reunião com o novo secretário.	Secretário de Educação, gestoras, equipe técnica, coordenadora e mestrandas.
6ª	05/06/2018	Definição de parceria e cronograma.	Coordenadora, gestoras e mestrandas.
7ª	01/8/2018	Assinatura do Termo de Cooperação e Parceria. Delineamento das pesquisas das mestrandas. Discussões sobre as ações realizadas. Definição do primeiro momento da pesquisa-ação e da elaboração dos artigos.	Coordenadora, gestoras, mestrandas e graduanda.
8ª	02/04/2019 18/02/2020	Encontro para avaliação do processo.	Coordenadora, gestoras, mestrandas e graduanda.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

Assim, em um processo em que "[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros" (BARBIER, 2007, p. 14, grifos nossos) e amparados pela racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), que mantém interação direta com o ouvinte, buscando entendimento mútuo e consenso, mesmo que provisório, a primeira abordagem da gestão com a coordenação do grupo de pesquisa, para uma das gestoras,

> [...] foi muito boa, porque a gente pode falar realmente o que que nós desejamos, quais são as necessidades do município, quais são as demandas do município, e a gente também pode ouvir no caso a abertura da professora do grupo de pesquisa e das possibilidades

(GESTORA DE PROJETOS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, GREPUS, 14 nov. 2017).

A intenção de elaborar propostas em parceria evidencia-se na fala de duas gestoras ao relatarem os objetivos iniciais, quando procuraram a coordenação do grupo de pesquisa:

> [...] nós queremos construir uma proposta de formação para toda rede, uma proposta política de formação, não uma política segmentada; uma política de governo, uma política pública de formação; então, um projeto de formação que seja uma política, e a gente acredita muito nessa perspectiva de grupo de estudos (GESTORA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, GREPUS, 14 nov. 2017).
> [...] articular o processo de formação continuada dos gestores e dos professores de toda rede, associado à sistematização do documento normativo, contendo os processos pedagógicos e as diretrizes (GESTORA DE PROJETOS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, GREPUS, 14 nov. 2017).

A proposição das gestoras vai ao encontro de que "Todo agir é intencional; [...] pois toda intenção de ação aspira à realização de uma meta estabelecida" (HABERMAS, 2004, p. 106), quando elas demonstram suas intenções no processo formativo.

Em movimento constante de planejamento sistematizado de ação, observação e reflexão (CARR; KEMMIS, 1988), considerou-se como "condução da luta política" (HABERMAS, 2000) o que foi feito, as ações realizadas, construir uma política de Educação Especial com processo formativo associado.

Os temas abordados na formação foram elencados, a partir do Grupo de Escuta dos profissionais da Rede de Ensino. O curso teve 7 encontros (5 de discussões temáticas, 1 de orientação geral para apresentação de trabalhos finais e, no último encontro, o "I Seminário

de Formação Continuada 2018 em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva"), de setembro a dezembro de 2018, em Marataízes.

Na avaliação do curso, considerando a pesquisa-ação, em que "a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas" (BARBIER, 2007, p. 144), dois cursistas afirmaram e registraram: "[...] quero continuar buscando..." e outro "[...] fica em nós a consciência de sermos multiplicadores"; esses participantes percebem que ensinar exige consciência do inacabamento e comprometimento (FREIRE, 2008).

O Grepmeei constituiu-se pela necessidade dos profissionais da Rede de Ensino de estudar e discutir a PNEEI/2008, para elaborar a política municipal. Foram 18 encontros, de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

Na avaliação do Grepmeei, um dos participantes diz que o estudo "[...] acrescentou muito conhecimento que, anteriormente, não possuía, e mudou a minha forma de olhar para a Educação Especial". Sobre esse aspecto, Pimenta (2005) pondera que

> [...] os professores [gestores] vão se constituindo em pesquisadores, a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos [...] seguidos de intervenção (PIMENTA, 2005, p. 523).

Para a elaboração do documento normativo, o Grupo Sistematizador, em oito encontros, em 2018, elaborou a primeira parte da proposta política, apresentada aos participantes do Grepmeei no final do ano letivo. Na discussão sobre como seria a escrita da proposta, temos o seguinte:

> [...] *é isso que eu tinha pensado,* [...] *da gente ter um grupo sistematizador aqui dentro do Grepmeei, não sei constituído de quantas pessoas,*

> *agora a gente olha o tamanho do documento e o tamanho do trabalho para saber, fica mais fácil a gente dividir isso. Aí vamos supor que a gente chegue à conclusão que nós vamos precisar de sete pessoas nesse grupo sistematizador. Vamos pensar assim, aí esse grupo sistematizador ele é responsável por sistematizar* (GESTORA DE PROJETOS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, 3º ENCONTRO DO GREPMEEI, 17 out. 2018).

No diálogo do grupo, evidencia-se, com base na ação comunicativa, que os envolvidos nas deliberações passam a buscar o consenso em torno de solução que beneficie a todos, igualmente (HABERMAS, 2012).

Vaz (2013, p. 201) afirma que se "[...] atribui ao professor do AEE características que denominamos como técnicas e de gestão. [...] As atividades que relacionamos como de gestão estão embasadas na organização do processo de inclusão nas escolas regulares". Assim, o percurso de elaboração da política de Marataízes demonstra a importância da participação dos professores e gestores na implementação de políticas para o atendimento ao estudante PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a construção e as contribuições de processos formativos, constituídos pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e os fundamentos da autorreflexão organizada para profissionais da educação, tendo como foco o acesso, permanência e a escolarização dos estudantes PAEE, matriculados nas escolas comuns da educação básica, compreende-se que a constituição de grupos estudo-reflexão possui potência nas formações continuadas, pois há o *planejamento*, *ação*, *observação*, *reflexão* em espiral e tais atividades se inter-relacionam de maneira sistemática e autocrítica (CARR; KEMMIS, 1988).

O "formar formando" e o "agir comunicativo" podem ser vivenciados, pois cada momento (formal e informal) com os participantes desta pesquisa foi de aprendizado e reflexão-crítica; moldando-nos em pesquisador, que busca sua emancipação pela pesquisa de suas práticas cotidianas, com produções em seminários e escrita da "Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar do Município de Marataízes – ES", documento que terá sua tramitação nas instâncias legais do município para aprovação.

Evidencia as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos na compreensão da realidade, relação entre os participantes da pesquisa, principalmente da mudança de postura dos profissionais que se constituíram pesquisadores, e na composição de grupos, como dinâmica de estudo-reflexão e elaboração de políticas públicas. Sinaliza a possibilidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos processos formativos, como outra racionalidade de produção de conhecimento, não mais positivista, mas comunicativa; possibilitando construir políticas para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, por meio da autorreflexão crítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivocolaborativo:** possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. 159 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 223 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In:* MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 25-38.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Revista Estreiadiálogos**, [*s. l.*], v. 4. n. 1, p. 14-26, jul. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. *In:* CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1986. cap. 5, p. 142-166. Disponível em: https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. 245 p.

COSTA, E. A. S.; FURTADO, E. D. P.; ROCHA, F. C.A**. A pesquisa ação colaborativa como instrumento de transformação das práticas escolares em EJA**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ 18ead4c77c3f40dabf9735432ac9d97a.pdf. Acesso em: 26 jan. 2019.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa:** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In:* FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação:** a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4, n. 1, p. 15-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 76 p.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. 521 p.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 560 p.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 236 p.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004. 332 p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 704 p.

MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: http://

www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/831. Acesso em: 15 jul. 2019.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.

SILVA, A. C. Becoming critical: education, knowledge and action research. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 229-232, set. 2017. Edição especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000600229. Acesso em: 31 dez. 2018

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil:** concepções em disputa. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Ações e práticas desenvolvidas em instituições de ensino superior voltadas à educação das relações étnico-raciais no município de Alegre-ES

Mateus Augusto Almeida Martins
Marileide Gonçalves França

INTRODUÇÃO

A história da população africana e afro-brasileira foi contada na escola, sob a ótica de quem escravizou e não sob a de quem foi escravizado, portanto, essas relações privilegiaram e privilegiam um grupo

social em detrimento do outro (AMÉRICO, 2014). Esse contexto também se repercute na formação docente, pois, historicamente, o currículo da formação inicial de professores não tem contemplado a temática étnico-racial (COELHO, 2005). Desse modo, apresentam fragilidades para o enfrentamento do preconceito e racismo presentes no universo escolar, assim como para a constituição de práticas que atendam e incluam a diversidade étnico-racial.

Sendo assim, na formação docente, há a necessidade de espaços-tempos de reflexão, acerca da história e cultura afro-brasileira nos territórios dos currículos. Sacristán (1995) apresenta que o currículo privilegia os conhecimentos das classes dominantes e, com isso, as necessidades dos indivíduos marcados pelas diferenças ficam relegadas e secundarizadas. Esse viés do currículo submetido à ideologia dominante tem sérias implicações no acolhimento das diferenças, pois, segundo o autor, deixa em segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos e seus conhecimentos.

Diante desse contexto, urge a necessidade de se discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) na formação inicial de professores, na tentativa de possibilitar o conhecimento sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; o debate acerca das desigualdades escolares entre negros e brancos; e a reflexão sobre o racismo que, também, manifesta-se na instituição escolar e nos conhecimentos escolares, que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora (PASSOS, 2014).

Neste estudo, buscamos identificar as políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Erer nas instituições de ensino superior que ofertavam cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES.

Nessa direção, ao buscarmos uma reflexão sobre a formação docente na perspectiva decolonial, optamos por uma análise crítica e histórica sobre a educação planejada e desenvolvida no ambiente formativo institucional. Assim, para analisar como a temática da Erer é abordada no currículo dos cursos de licenciatura do município de

Alegre-ES, analisamos o percurso colonial que perpassa a organização do currículo, com vistas à formação docente, para, em seguida, buscarmos propor uma perspectiva de formação voltada para a concepção decolonial de currículo, ou seja, uma educação que pauta suas práticas educativas em metodologias que produzem outras formas de saber, ser e poder, interconectadas com as diversas formas de expressão da vida (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, em três IES que ofertavam cursos de licenciatura, situados no sul do estado do Espírito Santo. Os sujeitos participantes foram os professores que ministravam disciplinas voltadas à Erer, coordenadores dos cursos de licenciaturas, uma membra do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Ufes, a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Ifes e alunos finalistas dos cursos de formação docente. Elegemos como instrumentos de coletas de dados, a consulta documental, a entrevista semiestruturada, a observação e o diário de campo. Para produção dos dados, optamos pela análise de conteúdo.

Para tanto, inicialmente, discutimos a formação de professores na perspectiva da Erer, para, posteriormente, apresentarmos as políticas afirmativas e/ou ações voltadas à Erer nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior do município de Alegre-ES.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ERER

A formação docente teve, por séculos, seu corpo de conhecimentos científicos composto por saberes fragmentados e dispersos de ciências distintas e, assim, não pôde desempenhar um papel crítico na fundamentação dos saberes docentes, nem se exercitar como ciência da prática educativa. Considerando que os saberes construídos, historicamente, que fundamentam os processos formativos docentes foram pautados pelas concepções eurocentrada (GATTI, 2017).

Assim, o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade, pois enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nessa perspectiva, o pensamento da colonialidade defende que os saberes europeus e a sua cultura, assim como a branquidade, tidos como superiores e corretos, devem ser seguidos e reproduzidos. De acordo com Gomes (2005), a partir dessa concepção, os conhecimentos privilegiados no currículo da formação de professores são aqueles produzidos por uma elite branca e heterossexual, que carrega em si a recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou, até mesmo, como um inimigo potencial (GOMES, 2005).

Essa configuração do currículo da formação docente, que desconsidera a diferença, trouxe repercussões para a educação dos negros no Brasil. De acordo com Cruz (2005), os modelos oficiais de educação alegavam a incapacidade dos negros para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais. Portanto, o espaço escolar cumpria uma dupla função em relação ao negro: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação (CRUZ, 2005). De acordo com Cruz (2005), foram diversos os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros.

Por isso, faz-se necessário pensar em outra perspectiva de formação, que considere a diferença e a interculturalidade, denominada por Oliveira e Candau (2010) como descolonização desses saberes, que parte do princípio da possibilidade do pensamento, a partir da decolonização, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como os negros e indígenas da América Latina; contestando as concepções de que diversas sociedades não ocidentais seriam não modernas, atrasadas e não civilizadas. Assim, decolonizar cumpre o papel fundamental, do

ponto de vista epistemológico e político. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Assim, a inserção da temática da Erer nos currículos dos cursos de licenciaturas busca desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial nos cursos de formação de professores, marcado pelo silenciamento e invisibilidade das contribuições afro-brasileiras para o desenvolvimento da sociedade. E, ao mesmo tempo, contribuir para a problematização dos currículos, engessados por práticas homogeneizadoras, racistas e discriminatórias que perpassam o fazer pedagógico e naturalizam as hierarquias culturais, a subalternização das diferenças e a desvalorização da cultura afro-brasileira e africana (RIZZO; MARQUES, 2017).

Dessa forma, acreditamos que os currículos dos cursos de licenciatura se constituem como campos privilegiados para "mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico" (GOMES, 2012, p. 105), não só porque organiza os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque no currículo se personificam as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros; nesse caso, os conhecimentos referentes à história e à cultura da população negra. Por outro lado, nele também estão presentes as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades (PASSOS, 2014).

Nessa direção, apoiados nas contribuições de Oliveira e Lins (2013), pensamos num currículo antirracista, a partir da perspectiva intercultural e decolonial do currículo, cuja pretensão é garantir representatividade à população negra, buscando um caráter emancipatório, de valorização sociocultural, reconhecendo a educação como espaço privilegiado para promoção de atitudes, produção de conhecimento e redescoberta da nossa historiografia, numa perspectiva antirracista.

Com base nesses pressupostos, apresentamos no próximo item as ações e práticas voltadas à Erer nos cursos de licenciaturas das IES do município de Alegre da região do Caparaó, sul do estado do Espírito Santo.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E/OU AÇÕES VOLTADAS À ERER, NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO MUNICÍPIO DE ALEGRE-ES

A pesquisa foi desenvolvida no município de Alegre, que integra a região do Caparaó, localizado no sul do estado do Espírito Santo, nas instituições que ofertavam cursos de licenciaturas, na modalidade presencial, e eram responsáveis pela formação de professores da educação básica, a saber: Instituto Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre (Ifes), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia), a Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre (Ufes).

Nas análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), das matrizes curriculares dos cursos e das ementas, observamos que as três instituições possuíam em seu currículo conteúdos voltados à Erer, seja por meio de disciplinas específicas, seja em outras disciplinas correlatas. Cumpre destacar que a Fafia possuía uma disciplina específica da Erer, que era ofertada para o curso de licenciatura em História. No Ifes, a discussão era contemplada na disciplina de Diversidade e Educação, ofertada no 5º período, portanto, não tinha uma disciplina específica voltada à temática. A Ufes possuía duas disciplinas voltadas à Erer, que eram ofertadas para todos os cursos de licenciatura. Vale ressaltar que em todos os cursos essas disciplinas estavam dispostas como disciplinas obrigatórias, com a carga horária de 60h. No entanto, na Fafia 30% das disciplinas eram ministradas a distância, na plataforma que a instituição possuía.

Diante das disciplinas apresentadas, podemos perceber o desequilíbrio do currículo (GOMES, 2011), que pode ser verificado por meio da estrutura curricular das instituições e do lugar ocupado pela

disciplina de Erer. De acordo com Gomes (2011), essas discussões continuam ocupando o mesmo espaço, ao longo da efetivação da Lei n.º 10.639/03, ou seja, limitando-se a discussão à disciplina de história e às pedagógicas. Nesse sentido, a autora defende a ideia de que essa discussão precisa estar presente no currículo da formação de professores, sem restrição quanto à área de formação, como ocorre com os cursos da Ufes, que estabelecem que todos possuam as mesmas disciplinas, independentemente de sua área de estudo.

Em relação à existência de políticas e ações voltadas à Erer, as professoras entrevistadas disseram que a Fafia não possuía nenhuma política voltada a essa temática. Entretanto, a discussão da Erer estava presente nos eventos acadêmicos organizados pelos cursos ou nas atividades desenvolvidas em algumas disciplinas. A professora Solange relatou que, quando atuava na educação básica e, concomitantemente, desenvolvia sua atividade como docente na Fafia, buscava realizar algumas ações na escola, voltadas à discussão da diversidade étnico-racial, com a colaboração dos alunos do curso. Porém, com a sua aposentadoria, isso não foi mais possível.

Em linha semelhante, a professora Taís, da Fafia, relatou que a temática da Erer "[...] tem sido trabalhada nas semanas de estudos que a instituição organiza" (Tais, Fafia, Parda, 2019). Nessas semanas, os cursos buscavam trazer discussões sobre a área específica de atuação e/ou temáticas vinculadas à área da educação. Esses espaços se constituíam como mecanismos importantíssimos de formação para os alunos da instituição, por abordarem discussões como a Erer, gênero, sexualidade, práticas pedagógicas, entre outros.

As professoras Viola e Carol ratificaram a fala da professora Taís. De acordo com a professora Nicki, também docente da Fafia, o projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, que abrangia o atendimento à sociedade, assim como ações dentro das escolas, buscava auxiliar os sujeitos, em suas questões individuais. A partir do exposto, foi possível observar que na Fafia a discussão da Erer estava presente: nas semanas acadêmicas, organizadas pelos cursos de licenciatura; no

trabalho desenvolvido em algumas disciplinas, de modo transversal; e no projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, voltado à sociedade e às escolas da região.

Nesse contexto, Gomes (2002) ressalta que, nos cursos de formação de professores, estudar o tema é ação indispensável para a desconstrução do mito da democracia racial e para que as constituições estratégicas de valorização da diferença e da luta antirracista sejam adotadas, questionando a supremacia eurocêntrica, que, historicamente, ignorou e subalternizou as diferentes culturas e saberes dos negros e dos indígenas. Cabe destacar que ações como eventos acadêmicos e projetos de extensão podem se constituir como espaços formativos para a divulgação e ampliação dos debates que envolvem a temática da Erer.

No Ifes, as ações desenvolvidas pela instituição voltadas para a Erer eram desenvolvidas, especificamente, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), que se constituía como uma instância propositiva e consultiva, vinculada à Diretoria de Ensino, que estimulava e promovia ações de Ensino, Pesquisa e Extensão; orientadas às temáticas das identidades e das relações étnico-raciais e do racismo, especialmente, das populações afro-brasileiras e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa (IFES, PDI, 2017). Nesse sentido, o Neabi era um espaço formativo, que visava promover discussões sobre as questões étnico-raciais, de modo a fomentar a produção de conhecimentos na área e desenvolver ações que contribuíssem para a valorização e a consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil.

No que se refere às políticas instituídas no Ifes, a coordenadora do Neabi informou que,

> [...] a instituição possui o sistema de cotas, a própria existência do Neabi é um avanço para o instituto. E agora estamos em um ponto importante, que é garantir a efetividade do sistema de

> cotas, que é a implementação da banca de verificação, que efetivamente vai acontecer em 2021. Então, no próximo processo seletivo ainda não. Isso para o ensino integral. Mas, para a pós-graduação pode acontecer ainda em 2020. [...] Então, como política do Neabi estamos num processo, estamos caminhando. A gente formulou uma agenda e a gente tá batalhando e as coisas estão acontecendo na medida em que a gente consegue fazer as coisas (Elza, Ifes, Parda, 2019).

Assim, as ações da instituição envolviam a implementação do sistema de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas e a composição da banca de heteroidentificação nos processos seletivos do Ifes, de modo a assegurar que as vagas fossem ocupadas pelo público-alvo das políticas afirmativas. É um dado importante, considerando que esse item mostra a contribuição do núcleo e de suas atividades para a materialização das políticas afirmativas no Ifes. Sem dúvida, essa ação agregava valores também à formação discente.

Cumpre destacar que, por meio da Portaria MEC n.º 13/2016, o Ifes regulamentou, em 2017, as ações afirmativas para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência, nos cursos e programas de pós-graduação. Foi instituída a Comissão Permanente de Ações Afirmativas na Pós-graduação do Ifes (CPAA-Pós), que elaborou documentos com recomendações relativas à reserva de vagas discentes e ao acesso dos candidatos público-alvo dessas ações (CARVALHO; MELO, 2019).

Em relação às ações desenvolvidas na instituição, a coordenadora do curso, Gloria, relatou que o

> [...] Neabi, desenvolve alguns trabalhos e em novembro terá o evento da consciência negra, que é todo desenvolvido pelo Neabi. Eu não faço parte, mas tem colegas da instituição que fazem parte. Essas ações abrangem um maior número de alunos do ensino médio, porque o maior número de alunos da instituição é do

ensino médio e técnico, mas os alunos dos cursos superiores também podem participar (Gloria, Ifes, Branca, 2019).

Observarmos que as ações da Erer se concentram no mês de novembro, contudo, faz-se necessário destacar que a discussão sobre essa temática não pode se restringir a datas comemorativas como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, pois o currículo escolar tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam, ao segundo plano, as outras culturas, consideradas de menor prestígio e poder. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas, esporadicamente, nas atividades escolares (MUNANGA, 2004). Nesse sentido, Gomes (2008) nos chama atenção para que o dia 20 de novembro não seja mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com discussão sobre o processo de luta e resistência negra.

Buscando compreender melhor quais atividades o Neabi desenvolvia na instituição e se essas atividades incluíam o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a professora Elza disse que a Conferência da Consciência Negra, em sua quarta edição no ano de 2019, teve como objetivo apresentar e debater questões sociais e históricas, atuais e legais, que perpassavam a discussão na educação para as relações étnico-raciais. Foi um evento que aconteceu no dia 20 de novembro de 2019, em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

A coordenadora do Neabi apresentou ainda que uma das metas do Núcleo era trabalhar com formação de professores e com a realização de encontros, cuja culminância seria na Conferência da Consciência Negra. Entretanto, a professora apresentou dificuldades em realizar esses momentos de formação, tanto pelo impasse administrativo e financeiro, quanto pela carga de trabalho destinada pela Instituição aos professores para atuação no Núcleo, impossibilitando-os o envolvimento com a temática. No entanto, mesmo com a realização apenas da Conferência da Consciência Negra e de grupos de estudos organizados pelos professores, não houve uma divulgação

efetiva para o curso de Ciências Biológicas para que participassem dessas atividades; ficou em nível de intenção, pois a professora fala que isso "*provavelmente aconteceria*".

Elza apresentou as dificuldades e os desafios encontrados no que se refere ao desenvolvimento do trabalho do Neabi voltado para a Erer, considerando que "[...] alguns professores questionam se as atividades são obrigatórias, então dá para perceber certo tipo de resistência, até mesmo por comentário, desejo não participar" (Elza, Ifes, Parda, 2019). Brandão (2005) apresenta a importância do trabalho coletivo na formação de professores, apresentando que essa relação orgânica é primordial para o trabalho e, nesse caso, para o desenvolvimento das atividades do Neabi. Cabe destacar a recusa dos professores em não querer participar das atividades promovidas pelo Neabi, que pode estar relacionada à crença na inexistência do racismo, apoiados no mito da democracia racial e, por isso, não consideram importante essa discussão nesse espaço ou, até mesmo, no preconceito internalizado pelos professores, dirigido a essa temática ou à população negra.

Na Ufes, a discussão da Erer estava articulada ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab), criado em 1980. Sua sede estava situada em Vitória, na unidade administrativa de Goiabeiras. O Neab vem trabalhando, desde então, atividades interdisciplinares e cursos de formação de professores, visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 (NEAB, UFES, 2020). Assim, ao longo dos seus 12 anos de história, tem atuado na luta por políticas afirmativas, na oferta dos cursos de formação continuada de professores, assim como na reivindicação de concurso público para a vaga de docentes para a disciplina da Erer (BARRETO *et al.*, 2013).

Na unidade de Alegre, ainda não tinha um Neab, no entanto, possuía uma professora específica da área da Erer para desenvolver ações voltadas a essa temática. A professora assumiu a vaga na instituição, a partir de um concurso específico para trabalhar nessa área. Desse modo, diante da obrigatoriedade de contemplar a temática da Erer nos cursos da instituição, bem como da pressão dos movimentos

sociais negros do estado do Espírito Santo, a Ufes fez a opção de contratação de professores da área específica para o trabalho com essa temática, de acordo com as informações obtidas com os sujeitos da pesquisa. Assim, a Ufes, unidade de Alegre, contava com projetos de extensão, grupos de estudo e eventos acadêmicos para a discussão dessa temática, organizados por Chimamanda.

Nessa direção, quando perguntamos à professora Iza, da Ufes, se havia ações para trabalhar a temática da Erer na Ufes, para além do currículo disciplinar, ela disse: "Não, da instituição não. Eu não conheço. Tem sido trabalhado na disciplina obrigatória com a professora Chimamanda e com as ações que ela desenvolve, como grupo de estudos e o simpósio" (Iza, Ufes, Negra, 2019).

Já a professora Lizzo, da Ufes, disse não conhecer nenhuma política ou ação desenvolvida pela instituição, a não ser

> [...] as ações Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), que inclusive quem é o pró-reitor é o Gustavo Forde [...]. As ações que eu sei, que são promovidas aqui, são lideradas pela Chimamanda. Além das questões de processos seletivos, das cotas, a Chimamanda também está envolvida com as questões de heteroidentificação. Mas somente essas questões, algo mais sistemático não conheço ainda (Lizzo, Ufes, Parda, 2019).

Em linha semelhante, a coordenadora do curso de Ciências Biológicas disse:

> Olha, eu vejo muita política em nível de extensão. Inclusive pela Chimamanda, e desde que ela chegou aqui, no primeiro ano dela na instituição ela já começou a movimentar as discussões. Não culpando as outras professoras, mas é porque elas tinham outras demandas, e outras áreas de pesquisa e de extensão. Isso ficou muito latente na importância de possuir um professor específico para essa área. [...] Essas temáticas precisam ser abordadas em

> todas as disciplinas e com os professores. E política, eu vi muito latente quando o professor Forde assumiu a Proaeci [...] Ele é uma pessoa muito forte, tanto para nossa universidade quanto pro nosso estado, ele é uma pessoa que vem sempre lutando e militando por todas essas questões, e isso é muito importante para que aconteça as discussões. É muito importante para nossa universidade ter pessoas como Chimamanda e Gustavo, pois estão ali buscando discutir e desenvolver um trabalho voltado para as questões raciais (Lupita, Ufes, Parda, 2019).

Nas falas das professoras entrevistadas, observamos que as ações desenvolvidas na Ufes, unidade de Alegre, estavam ainda restritas às ações desencadeadas pela professora Chimamanda, que era da área da Erer. Os professores desconheciam uma política institucional, voltada a essa temática na universidade. Cumpre ressaltar o destaque realizado pela professora Lizzo sobre a posição importante ocupada por Gustavo Forde, na Proaeci da Ufes, considerando a importância da representatividade negra em espaços de poder e a sua posição para o desenvolvimento de políticas voltadas à Erer.

Essas ações se mostram importantes, pois, de acordo com Munanga (2004), ter uma lei tratando do assunto ou ter a disciplina não é o suficiente para a conscientização dos valores aqui discutidos. É fundamental que a práxis pedagógica provoque ressignificações que sejam capazes de deslocar e desvendar atos de discriminação e preconceito, presentes no contexto escolar.

A professora da disciplina Erer disse conhecer algumas ações desenvolvidas pela instituição. Chimamanda respondeu que:

> [...] a instituição há 10 anos iniciou esse processo de discussão em torno das políticas afirmativas. E uma política instituída foi a política de reserva de vagas para alunos pretos, pardos e indígenas, então é essa política de garantir o acesso. Aliado a isso nós temos outras ações, na tentativa de aliar a essa política, que

> é a assistência estudantil. Que tenta garantir um apoio financeiro para que os alunos permaneçam na instituição. E possuímos também, aqui na Ufes, alunos que recebem a bolsa permanência, que são destinadas a alunos quilombolas [...] Acho que quem tem desenvolvido dentro da instituição essa discussão é o próprio Neab, que faz seminários. Esse ano, por exemplo, tivemos a Conferência Mundial, o Copene. Mas, da universidade em si, eu só participei de um que foi a Conferência de Ações Afirmativas, que foi um evento voltado para discutir os dez anos que essa política foi implementada na universidade (Chimamanda, Ufes, Negra, 2019).

A professora apresentou aspectos importantes e fundamentais para a discussão da Erer: políticas de ações afirmativas de reserva de vagas, assistência estudantil, bolsa permanência, Neab e eventos acadêmicos específicos. Dessa forma, de acordo com Dias (2004), para garantir a materialização das políticas afirmativas, faz-se necessário a existência da lei e o desenvolvimento de ações. Nesse contexto, é importante entender que os avanços no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra, em prol da educação, ao longo dos séculos (DIAS, 2004).

A professora Chimamanda disse também que desenvolve projetos e ações. Dentre eles:

> [...] nós temos projeto de extensão, o da Capoeira Angola, projeto de formação continuada dos professores nas escolas, temos um grupo de estudos também, que está como projeto de extensão. [...] E temos projeto de pesquisa também. Estou inserida no programa de pós-graduação, o PPGEEDUC, e a gente tem orientado trabalhos na perspectiva de contribuir com as discussões nesse sentido. [...] a gente vem realizando o simpósio anualmente [...] E realizamos outro momento de discussão também,

> que é um espaço para a discussão com as comunidades quilombolas, que é o Diálogo com as Comunidades [...] E esses são os eventos que nós organizamos. Mas a gente também participa dos eventos que somos chamados, seja por escolas pra dar uma palestra, ou seja, pelos movimentos sociais que temos aqui em Alegre, como por exemplo o Situa Negro, que é um evento organizado pelos movimentos sociais organizados daqui de Alegre. Além dos eventos organizados pelos cursos, como semana de matemática, da química, que fazem o convite e a gente participa (Chimamanda, Ufes, Negra, 2019).

A professora apresenta ações importantes para a discussão da Erer na instituição, como o projeto da Capoeira Angola, projetos de extensão em escola da educação básica, Trabalho de Conclusão de Curso e pesquisas vinculadas ao curso de mestrado, organização e participação de eventos acadêmicos, pesquisas e formação em escolas. Nóvoa (2000) apresenta a importância da formação universitária, considerando essas ações, organizadas por Chimamanda, como instrumentos fundamentais na formação docente, a partir de ações, discussões e projetos, que vão para além do conteúdo de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as políticas e ações desenvolvidas pelos cursos, voltadas à Erer, notamos que a discussão da Erer se dava em outros espaços, para além dos componentes curriculares, ou seja, por meio de políticas e ações desenvolvidas nas instituições.

Na Fafia, foi possível observar que as ações voltadas para a Erer se encontravam presentes: nas semanas acadêmicas, organizadas pelos cursos de licenciatura; no trabalho desenvolvido em algumas disciplinas, de modo transversal; e no projeto desenvolvido pelo curso de Psicologia, voltado à sociedade e às escolas da região.

No Ifes, identificamos a existência de políticas afirmativas, especificamente, por meio do sistema de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas e da instituição de banca de heteroidentificação nos processos seletivos do Ifes; de modo a assegurar que as vagas fossem ocupadas pelo público-alvo das políticas afirmativas e pela existência das Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Ifes (2016), que propiciou a criação dos Neabis em cada campus e a composição do Foneabi. No que se refere às ações, essas eram desenvolvidas, especialmente, pelo Neabi, por meio de eventos científicos, como a realização da Conferência da Consciência Negra e o grupo de estudos. Entretanto, percebemos que as atividades eram voltadas, prioritariamente, para os alunos do ensino médio, como as atividades mencionadas por Elza, na tentativa de contribuir para a formação dos sujeitos e ampliação da discussão dessa temática. Desse modo, os cursos de licenciaturas não participavam dessas atividades. Isso ficou evidente pela fala dos alunos no questionário e na fala da coordenadora do curso.

Na Ufes, as políticas eram desenvolvidas e acompanhadas pela Proaeci, com direção do Gustavo Forde, e envolviam a reserva de vagas, a oferta da assistência estudantil, a existência do Neab e a existência de um professor com formação específica para trabalhar com a temática, como foi identificado na Ufes-Alegre. O trabalho da professora Chimamanda possibilitava ações mais incisivas, como a realização do Simpósio de Diversidade Étnico-Racial e o Diálogo com as Comunidades Quilombolas, que buscavam abordar as discussões da Erer, assim como aproximar as comunidades quilombolas da região do espaço universitário. A professora também desenvolvia projetos de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, assim como estudos vinculados ao PPGEEDUC, no qual orientava pesquisas voltadas para a Erer. Os projetos de extensão também faziam parte das ações desenvolvidas pela professora, como a Capoeira Angola, projetos desenvolvidos com professores nas escolas da rede pública da educação básica, assim como o Grupo de Estudo Étnico-Racial e Educação (GEERE).

Desse modo, ressaltamos a importância de políticas e ações voltadas para Erer, no intuito de assegurar que as discussões da temática aconteçam nesses espaços de formação, assim como haja políticas afirmativas que garantam o acesso e permanência de estudantes negros, conforme mencionado no Ifes e na Ufes. Destacamos, também, a importância dos núcleos responsáveis por essa temática, como o Neabi do Ifes e o Neab da Ufes-Goiabeiras, assim como possuir um professor para trabalhar, especificamente, com a Erer, pois percebemos nas falas dos sujeitos que, a partir da chegada da professora Chimamanda, as discussões se acentuaram na unidade de Alegre, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Cumpre mencionar, ainda, a pertinência das ações de pesquisa e extensão, voltadas à Erer, pois, para além das discussões presentes nas propostas curriculares, essas atividades contribuem para a formação dos alunos. Entretanto, ressaltamos a necessidade de ações efetivas e contínuas, que sejam desenvolvidas, ao longo do curso, e não em momentos esporádicos ou em datas comemorativas.

Dessa forma, o primeiro passo para incluir esta discussão nas IES é reconhecer a existência do racismo, pois, a partir desse processo, conseguiremos apresentar a importância da temática da Erer na formação de professores; assegurando que esteja presente no currículo desses cursos, assim como na contratação de professores específicos para desenvolver um trabalho voltado para a Erer, pois observamos os benefícios de possuir um professor específico, como no caso da Ufes, para o desenvolvimento de atividades e ações voltadas para a temática, abrangendo o ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, M. C. Formação de Professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 515 - 534, jul./dez. 2014.

BARRETO, M. A. S. C. *et al.* (org.). **Africanidade(s) e afrodescendencia(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória: Edufes, 2013. 225p.

BRANDÃO, Z. Pesquisa em educação: do individual ao coletivo. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2005.

CARVALHO, G. D.; MELO, Renata Gandra de. Implantação de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação do Instituto Federal do Espírito Santo. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: [*s. n.*], 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339802465_Implantacao_de_politicas_de_acoes_afirmativas_na_Pos-Graduacao_do_Instituto_Federal_do_Espirito_Santo. Acesso em: 14 abr. 2020.

COELHO, W. de N. B.. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970/1989. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 25-40.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 1-16, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: OUANE, A. *et al.* **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 1-24

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, [*s. l.*], v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 95-108, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 1, n. 21, p. 40-51, 2002.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2014-2019. Atualizado e aprovado pelo Ministério da Educação/Secretária de Educação Profissional e Tecnológica em jun. 2014. Disponível em: https://ifes.edu.br/institucional. Acesso em: 23 set. 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB, 3., nov. 2004, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2004

NEAB UFES, HOME PAGE. Disponível em: http://www.neab.ufes.br/. Acesso em: 20 jan. 2019.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface**, [*s. l.*], v. 4, n. 7, p. 129-138, 2000.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. *In*: MONTEIRO, R. B. (org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio**: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica: UFRRJ, 2013. p. 13-30.

PASSOS, J. C. dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**, [*s. l.*]. v. 8, n. 5, p. 172-178, 2014.

RIZZO, J. G. de S.; MARQUES, E. P. de S. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Revista FSA**, Teresina, v. 14, n. 5, p. 111-127, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1995. 419 p.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [*s. l.*], v. 26, n. 83, 2018.p. 1-16.

Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional: percepções e reflexões pelo olhar dos professores

Sirlei Ferreira da Silva Goularte
Agda Felipe Silva Gonçalves

INTRODUÇÃO

A exclusão e inclusão social são temas da atualidade que têm sido compreendidos como faces de uma mesma moeda, pois vivenciamos a necessidade de inclusão, pelo fato de haver a exclusão de uma parcela considerável da sociedade. A questão da inclusão/exclusão tem sido discutida em vários segmentos da sociedade, por ser uma problemática

que desafia os modos de produção de vida e de constituição do ser humano (BIESTA, 2013; SAWAIA, 2001). Padilha (2013, p. 88) alerta-nos enfatizando que "[...] conceitos como os de inclusão e exclusão não podem ser banalizados, simplificados, porque se corre o risco de banalizar e simplificar necessidades fundamentais do ser humano [...]".

A demanda inclusão/exclusão também se faz presente na escola. A escola, como um espaço cultural concebido para a educabilidade, nem sempre foi um espaço de todos e para a educação de todos. Ao longo da história de sua criação, remeteu-se a um lugar privilegiado, em que o acesso era para poucos, para os alunos considerados "normais". Assim, as pessoas com deficiência, por muito tempo, foram segregadas em escolas especiais e excluídas do processo educativo das escolas de ensino comum, devido à criação de um conceito de normalidade (padrão) de ser humano e de ser aluno que, de modo simultâneo, qualifica e desqualifica (PADILHA, 2007; SANTOS, 2007).

A desqualificação, como incapaz, doido, não normal, doente, limitado, apenas corroborou um processo de exclusão que apartou do convívio social e, em consequência, da escola comum, todos aqueles que, de algum modo, não se encaixavam no padrão construído de normalidade (PADILHA, 2007; WANDERLEY, 2001; SANTOS, 2006). A inclusão escolar significa conceber que "A educação [...] é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa [...] e talvez mais humana" (BIESTA, 2013, p. 16). Assim, a escola inclusiva é uma escola que se abre para todos, indicando o direito que todos os alunos, com ou sem deficiências, têm de conviver e aprender juntos, numa educação que reconheça a humanidade do outro, sem definições preestabelecidas para o que seja ser humano e ser aluno.

Dessa forma, a busca constante sobre o modo de atender às necessidades dos alunos que não se apresentam iguais, pois cada um possui potencialidades diferenciadas e, muitas vezes, complexas, traz inquietude e questionamentos sobre como melhor ensinar-aprender, no contexto da Educação Profissional Integrada ao ensino médio.

Este artigo foi escrito a partir da pesquisa de mestrado intitulada "Inclusão e a prática docente na educação profissional", no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Ufes. Teve por objetivo analisar a contribuição da prática docente dos professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A necessidade de analisar a contribuição da prática docente nesse processo surgiu a partir do ingresso de dois alunos (cego e surdo), no contexto de ensino em tela.

O estudo foi fundamentado na teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vigotski (2008, 2010), bem como de estudiosos dessa matriz, como Ferreira, M.; Ferreira, J. (2013), Gonçalves (2008a, 2010), Padilha (2007, 2013), Rego (2014), dentre outros. Na crença em uma EPT pautada no princípio da educabilidade, questionávamos: como a prática docente dos professores da EPT pode contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Qual a percepção dos professores sobre esse processo? Assim, a partir do entendimento que a transformação da escola comum em espaços inclusivos é condição essencial para que todos os alunos desenvolvam seu percurso formativo com qualidade e êxito acadêmico, lançamo-nos ao processo investigativo.

A pesquisa foi realizada no Ifes, campus Venda Nova do Imigrante-ES. Teve como sujeito docentes que trabalharam com alunos com deficiência. Os dados foram coletados em 2017, via grupo focal e estudo do tipo etnográfico. Para André (2015, p. 16), a etnografia "é a tentativa de descrição da cultura". De acordo com a autora, a cultura constitui os "sistemas complexos de significados" (ANDRÉ, 2015, p. 16) que os indivíduos apresentam para organizar seu comportamento.

A compreensão das práticas pedagógicas culturalmente instituídas pelos professores da educação profissional, por meio do estudo do tipo etnográfico, possibilitou-nos analisar as contribuições dessas

para o processo de inclusão. Para interpretação, lançamos mão da análise de conteúdo em Bardin (2011). Apresentamos, a seguir, as percepções e reflexões pelo olhar dos professores sobre esse processo.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como ponto de análise, tomamos as percepções e reflexões dos professores da/na educação profissional técnica de nível médio, acerca do processo de inclusão escolar, apresentando neste texto os dados coletados no 1º encontro de grupo focal sobre a seguinte questão reflexiva: qual a sua percepção sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? A análise das percepções/reflexões captadas dos 17 professores, expressadas durante o momento de discussão, troca e reflexão no grupo focal sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, configurou-se nas seguintes categorias:

a) Categoria 1 – a inclusão como possibilidade de (re)pensar a escola e de romper com os desafios postos a esse processo;

b) Categoria 2 – formação dos professores e profissionais da escola como caminho para consolidação do processo de inclusão.

Categoria 1 – a inclusão como possibilidade de (re)pensar a escola e de romper com os desafios postos a esse processo

Esta categoria emergiu a partir das reflexões de 12 professores que sinalizaram para a necessidade de se (re)pensar a escola, em outras palavras, pensar os tempos e espaços escolares.

Indicaram, também, questões que envolvem a prática docente no processo de inclusão, tais como: o despreparo em trabalhar com alunos com deficiência; a falta de conhecimento sobre esse tema; a falta de trabalho e atendimento adequado de forma geral; e o fortalecimento da parceria entre escola, família e Apae. Os participantes refletem sobre a forma como as relações são estabelecidas no espaço

escolar entre os atores que compõem o cotidiano educativo, como podemos notar em suas falas-respostas, no Quadro 1, Categoria 1:

Quadro 1 – Percepções dos professores sobre o processo de inclusão escolar

Categoria 1 – a inclusão como possibilidade de (re)pensar a escola e de romper com os desafios postos a esse processo	
Professor (a)	**Falas-respostas dos participantes**
Alice	"O processo de inclusão de alunos com necessidade especial no espaço escolar é fundamental. Porém, nem sempre essa inclusão ocorre de fato, [...]."
Amanda	"Percebo que a inclusão deve ocorrer na escola [...]. Aqui, no Ifes, há um maior preparo quanto ao acolhimento dos alunos com deficiência. Mas não é em todo lugar que isso ocorre."
Ana	"[...] aprender a conviver com a alteridade. Esse talvez seja o grande aprendizado numa instituição educacional."
André	"Acredito que há uma diferenciação no processo de inserir o aluno com deficiência, tratando-o de uma maneira diferenciada, enquanto o objetivo seria tratá-lo de uma maneira igual."
Cláudia	"[...] somente o atendimento na escola não é suficiente para inserir o aluno [...]. Enfim, a parceria deve ser entre as escolas, Apae e família."
Joana	"É um processo importante, porém difícil [...]."
Lúcia	"[...] conscientizar os demais de que não há diferença, mas sim diferentes formas de compreender e chegar a um só objetivo."
Marcos	"Temos [...] muitas obrigações no tocante à inclusão escolar de alunos com deficiência, mas enfrentamos muitas dificuldades para colocá-las em prática."
Mariana	"Acredito que o processo de inclusão [...] representa um ganho e um avanço imenso no processo de aprendizagem de todos."
Miguel	"Antes de pensar a inclusão, precisamos pensar a escola. Precisamos, como professor, estar mais dispostos a ouvir e aprender com as diferenças [...]."
Paulo	"Minha percepção é que esse processo de inclusão ainda não está bem consolidado [...]. Existe necessidade de se criar metodologias claras sobre o tema."
Roberto	"Como educador, parto do princípio que escola boa é aquela que consegue ensinar a todos [...]. Continuar avançando é o caminho e atividades como estas já nos tiram do lugar."

Fonte: dados obtidos no grupo focal – 1º encontro (2017)

Nessa categoria os professores sinalizam que acreditam na possibilidade de uma educação inclusiva, vista por eles como um processo complexo e desafiador. Entendemos que as questões elencadas pelos docentes, como o despreparo em trabalhar com alunos com deficiência, a falta de conhecimento, a falta de atendimento adequado; e a falta de parceria entre escola, família e Apae, influenciam, diretamente, a prática pedagógica do professor na inclusão de alunos com deficiência. Diante dessas questões, que interferem na dinâmica da sala de aula, torna-se urgente repensar a organização da escola em prol do processo inclusivo,

> [...] requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional. É preciso que a escola organize seu trabalho pedagógico e nele inclua, como ponto essencial, um espaço sistematizado para que os professores e outros profissionais encontrem-se para analisar e recriar sua prática (ALMEIDA, 2005, p. 2).

A educação inclusiva nos remete à concepção da escola reflexiva defendida por Alarcão (2001, p. 25), em que a escola reflexiva é uma "[...] organização (escolar) que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade [...]". Assim, na perspectiva de uma educação inclusiva, a escola deve ser um espaço de reflexão, de ação coletiva e colaborativa, de autonomia, de respeito e de aprendizagem para todos os alunos e para os profissionais que nela atuam.

Alarcão (2001), ao desenvolver o conceito de escola reflexiva, faz uma analogia ao professor reflexivo, um professor que pensa a sua prática e, ao fazê-lo, avalia-a e a (re)significa. O professor reflexivo não se conforma com os desafios a ele posto, em sua prática na sala de aula, mas considera o seu contexto de atuação e, a partir desse cotidiano vivido, transforma-o.

Nesse sentido, podemos perceber, nas falas-respostas dos professores, que eles estão dispostos e abertos à inclusão de alunos com deficiência, a partir da forma como manifestaram seus pensamentos e percepções em relação ao processo de inclusão. Entendemos que essa disposição e pensamento dos professores podem contribuir, favoravelmente, para a consolidação de uma educação profissional inclusiva, na medida em que refletem sobre a escola, sobre a forma como o espaço educativo está organizado e em como esse ambiente precisa se constituir em um espaço inclusivo.

Consideramos a relevância desse pensamento e disposição dos professores participantes do estudo em aceitar uma educação inclusiva e nela acreditar, pois eles apontam para o caminho dos possíveis, por meio de uma postura que, para nós, é fundamental: a atitude inclusiva. Essa atitude inclusiva tem estreita relação com os dizeres de Padilha (2007, p. 2):

> Quero 'ter olhos para ver', 'ter ouvidos para ouvir' na descoberta do sujeito que, apesar do que faz ou do que deixa de fazer e, porque faz e deixa de fazer, é sujeito – nem sempre normal, nem sempre doente; nem sempre com limitações, mas com limitações. É sujeito e não doença. É sujeito e não 'normal'. É sujeito e não 'patologia'.

Na Educação Profissional Integrada ao ensino médio, esse processo de inclusão, ainda, é muito novo, principalmente na Rede Federal de Ensino. Esse fato nos leva a refletir sobre como é necessária a reconfiguração das práticas pedagógicas e organizativas nessa modalidade de educação, para que a inclusão seja cada vez mais uma realidade experienciada. Sabemos que a transformação da escola comum em um espaço mais inclusivo, com práticas adequadas, reveste-se cada vez mais de importância, como elemento estratégico para a democratização do ensino e da educação, em especial, na educação profissional de nível médio.

Nessa perspectiva, Rego (2014, p. 118) sinaliza que Vygotsky apontava para a "[...] necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos". Uma escola em que a prática pedagógica e o modo como se organiza seja resultado de uma relação recíproca de uma prática social e, culturalmente, vivenciada nos preceitos da autonomia, da contradição, da reflexão crítica sobre a prática, possibilitando uma educação pautada nos princípios inclusivos.

Desse modo, reiteramos a afirmação do professor Roberto, explicitada em sua fala na Categoria 1, que diz: "***Escola boa é aquela que consegue ensinar a todos***", por concordarmos que a escola e a educação inclusiva são pautadas nesse princípio. Assim, se almejamos a consolidação da escola inclusiva, o trabalho do professor e dos demais profissionais da escola, bem como sua formação continuada precisam ser assumidos sobre o postulado da diversidade humana. Gonçalves (2008b, p. 5) corrobora esse postulado e acerca disso nos esclarece:

> Educação Inclusiva postula o enfrentamento à discriminação, à segregação e à intolerância, tão presentes na sociedade. Nesse sentido, a adoção da prática da educação inclusiva supõe uma restruturação da escola e de sua filosofia, bem como a mudança das práticas habituais que tendem a padronizar uns, excluir ou segregar outros.

Considerando as percepções dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, acreditamos que as reflexões possibilitadas, por meio do grupo focal, servirão como mola propulsora para (re)pensar a escola, bem como suas práticas pedagógicas e organizativas.

Categoria 2 – formação dos professores e profissionais da escola como caminho para consolidação do processo de inclusão

Nas falas de cinco professores, nessa categoria, é possível observar, por meio das falas-respostas, no Quadro 2, Categoria 2, uma

preocupação com a prática docente, em relação à inclusão dos alunos com deficiência, evidenciando a necessidade e a importância da formação, de modo a fomentar uma prática pedagógica que consiga lidar com a diversidade existente na sala de aula e na escola.

Quadro 2 – Percepções dos professores sobre o processo de inclusão escolar

Categoria 2 – formação dos professores e profissionais da escola como caminho para consolidação do processo de inclusão	
Professor(a)	**Falas-respostas dos participantes**
Antônio	"A inclusão [...], para que aconteça de forma efetiva, todos os envolvidos precisam de uma capacitação [...]. Tendo por base uma capacitação adequada e um preparo adequado do ambiente, acredito na real inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar."
Carlos	"Acho que precisamos de treinamento para lidar com esse público tão especial."
Clara	"Sinto necessidade de me capacitar e aprender na prática."
Emanoel	"[...] a inclusão não é só termos estrutura física adaptada e bons equipamentos, mas é essencial profissionais qualificados para que a inclusão seja promissora. [...] necessário capacitação dos profissionais."
Pedro	"É fato que ainda funciona de forma muito incipiente e que pouquíssimos profissionais têm competência técnica para fazê-la [...]."

Fonte: dados obtidos no grupo focal – 1º encontro (2017)

As falas/percepções apontadas, nessa categoria, pelos professores, acerca do processo de inclusão escolar em consonância com a prática docente, ressaltam a urgência de formação adequada, que os qualifique a trabalhar de forma exitosa com os alunos com deficiência.

A indicação desses professores nos leva a refletir sobre uma formação que não seja apenas pontual e desconexa da realidade. Precisamos instituir uma formação como explicitada anteriormente na fala do professor Antônio e, aqui, destacada novamente: "***Tendo por base***

uma capacitação adequada e um preparo adequado do ambiente, acredito na real inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar".

Dentro dessa ótica, a formação do professor deverá considerar a imprevisibilidade e mudanças que perpassam a escola, mostrando que a diversidade é inerente à condição humana e se presentifica na escola e na sala de aula. Jesus (2002, p. 30) alerta-nos quanto à necessidade de uma "[...] nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigiram dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida".

É importante destacar que, na implementação de uma formação de professores que visa a fomentar uma educação inclusiva, precisa-se considerar a realidade e os desafios que eles vivenciam em suas práticas, em seus contextos de atuação. Partimos do pressuposto de que a formação em contexto é uma formação que leva em conta o cotidiano da escola e da sala de aula e seus desafios.

A formação em contexto, ou seja, aquela realizada no ambiente da escola, planejada pela escola e com os professores, passa a considerar a forma organizativa e pedagógica instituída no espaço educativo e a prática do professor. Acreditamos que a formação em contexto tem muito a colaborar para uma prática pedagógica que aceita a singularidade de cada aluno e a escola como espaço de inclusão de todos. Assim sendo,

> [...] a formação continuada em contexto se configura como dispositivo necessário/possível para o educador potencializar suas práticas, aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos, instituir contextos de aprendizagem para todos os alunos, bem como projetar a escola como espaço-tempo para a continuidade do aperfeiçoamento docente [...] (VIEIRA, 2008, p. 11-12).

Entendemos que a reflexão sobre os contextos de atuação pode estimular os professores a um agir coletivo. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2005, p. 11), quando enfatiza que, para a efetivação

da educação inclusiva, precisamos de profissionais que adotem outras formas de pensar e agir:

> Desse modo, pensarmos práticas inclusivas requer pensarmos no profissional que vislumbra a organização escolar como contexto do pensar e agir coletivamente, onde todos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educativas especiais.

A formação do professor ganha destaque em nosso estudo por sua relevância para o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência, principalmente, ao refletirmos e analisarmos sobre como a sua prática pedagógica contribui para a inclusão escolar.

Ao refletirmos sobre a docência, importa destacar que as práticas pedagógicas não são esvaziadas de concepções, valores e fundamentações teóricas. Nessa perspectiva, Ferreira (2005, p. 74) evidencia a necessidade de (re)significar as práticas educativas, ressaltando que "Ressignificar as práticas escolares significa, entre outros aspectos, superar os problemas advindos do referencial teórico assumido pelos educadores".

Desse modo, compreendemos que a formação dos professores pode ou não contribuir para o processo de inclusão escolar, pois suas práticas pedagógicas, seus referenciais teóricos assumidos se materializam no cotidiano da sala de aula, por meio das práticas desenvolvidas, e refletem, diretamente, no ensino e na relação com seus alunos. Padilha (2007, p. 96), também, esclarece-nos que o ensino é um "[...] fazer pedagógico que só se sustenta se ancorado na reflexão teórica com base em uma concepção de homem, de mundo, história, desenvolvimento, de aprendizagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na educação profissional evidenciam questões que impõem

a esse processo a necessidade do fortalecimento de uma política de educação especial inclusiva na Rede Federal. Política tal que vise à implementação de um projeto pedagógico educacional que conjugue: ações de formação continuada em contexto para professores e demais profissionais que compõem o ambiente educativo, ações voltadas às práticas inclusivas de ensino e ações promotoras de apropriação do conhecimento sobre os princípios que embasam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Necessário se faz, também, instituir condições que favoreçam o fazer docente em sala de aula, para a plena aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino profissional. Condições essas que garantam o processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, inclusive, com o apoio de profissionais da área da educação especial.

Entendemos que a educação inclusiva só pode ser efetivada em parceria entre o professor da sala de aula regular e os outros profissionais que se fazem necessários a esse processo. Dependendo das demandas apresentadas pelos alunos com deficiência, muitas vezes, será preciso a presença do professor de educação especial, o intérprete e tradutor de Libras, dentre outros profissionais e ou recursos assistivos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 144 p.

ALMEIDA, M. L. Diversidade e diferença na sala de aula: algumas reflexões sobre a formação e a prática pedagógica. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Anped, 2005. 1 CD-ROM, GT 15.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. [*S. l.*]: Papirus Editora, 2015. 132 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011. 280 p.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 207 p.

FERREIRA, M. C. C. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9., 2005, Vitória, ES. **Anais** [...]. Vitória, ES: Ufes, 2005. p. 65-79.

FERREIRA, M.C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 154 p.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-cultural**. Vitória: GM, 2008. 124 p.

GONÇALVES, A. F. S. Aspectos históricos, filosóficos, políticos e sociais da educação especial e da educação inclusiva. *In*: GONÇALVES, A. F. S. (org.). **Minicurso "Os alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços educacionais"**. Tema 1 – 2008. Vitória: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (Neesp – Ufes), 2008b. p. 1-10.

GONÇALVES, A. F. S. **Percursos investigativos dentro do processo de inclusão escolar no estado do Espírito Santo**. 2010. 128f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação Especial) – Centro de

Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. 217f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 195 p.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 140 p.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. 512 p.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. 128 p.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 187 p.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 562 p.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 187 p.

Por uma educação do campo no sul capixaba: a substancialidade da formação docente para atuar na educação campesina face às características (geo) socioeconômicas em foco

Pedro Antônio Martins de Souza
João Paulo Casaro Erthal

INTRODUÇÃO

A ausência de conteúdos que valorizem a cultura e a identidade do povo campesino, aliado a um currículo que não fomenta as lutas históricas dessa comunidade, assim como a desvalorização dos documentos norteadores da educação do campo na produção dos projetos políticos pedagógicos nas escolas, são questões pedagógicas tratadas neste texto, que tem como mote de pesquisa a formação dos professores das escolas campesinas na região do Caparaó Capixaba.

Os problemas enfrentados nas escolas do campo no sul Capixaba no que tange às questões estruturais da formação do homem do campo não são exceção em relação aos demais contextos rurais do Brasil e, sim, parte de uma problemática nacional que tem mobilizado pesquisadores de vários pontos do território a refletir tal questão; partindo da investigação científica das conjunturas que entravam e, por vezes, atrofiam o progresso do projeto nacional para a educação do homem do campo, cuja perspectiva atual foca-se numa nova ótica de educação do campo (e no campo), condizente com as necessidades dessa camada populacional no atual cenário sócio-histórico.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar a formação inicial e continuada em Educação do Campo para os docentes em exercício nas escolas do campo da região do Caparaó e verificar o saber docente a respeito do conhecimento e da afinidade para com a Educação do Campo. Metodologicamente o trabalho científico alicerçou-se em pesquisas bibliográficas com trato qualitativo, conjuntamente a dados empíricos coletados no levantamento de campo, que abarcou três municípios da região do Caparaó Capixaba: Alegre, Guaçuí e Ibitirama. Esses foram selecionados pelo motivo de possuírem escolas em áreas rurais, com características que se aproximam do ideário de Educação do Campo.

Em síntese, neste texto, o leitor irá, primeiramente, conhecer as primeiras percepções acerca da (não) formação docente para atuar na educação do campo na região sul capixaba; num segundo

momento, conhecerá nossos objetivos e metodologias; em seguida, trilhará conosco os caminhos dos pressupostos teóricos; num quarto momento, enveredar-nos-emos pelos caminhos das discussões que englobarão todos os elementos reunidos nesta pesquisa, isto é, os resultados de cada etapa deste estudo culminando nas considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

"Outros Sujeitos" é um termo cunhado por Arroyo (2014) para dissertar sobre os invisibilizados socialmente. Desse grupo fazem parte os camponeses, em especial os analfabetos que, silenciados por sujeição às classes dominantes, são colocados no outro lado da linha abissal que divide o grupo dos dominantes do grupo, dos dominados. Silenciados historicamente, hoje lutam por seu reconhecimento — por "Outras Pedagogias".

Um pouco da história desses "Outros Sujeitos" do Estado do Espírito Santo inicia-se com a abolição dos escravos, ainda, no século XIX. Pouco mais de uma década após esse fato histórico nacional — já no século XX —, a região sul passou por crise de mão de obra, forçando os fazendeiros a fracionar suas propriedades e estabelecer o regime de parceria com os imigrantes que não paravam de chegar. Meio século após a Lei Aurea, mais precisamente, a partir da década de 1940, o Estado se insere numa outra modalidade produtiva, a pecuária bovina, principal responsável pela devastação acelerada de florestas nativas, que deram espaço a pastagens que iriam garantir o (pseudo) sucesso da nova atividade agrícola (FERRARI; ARTHMAR, 2011).

Apesar dos esforços em prol da bovinocultura, o café sempre liderou o *ranking* dentre as atividades agropecuárias, caracterizando-se pelo alargamento dessa produção em sentido norte do estado e uma retração ao sul, onde pioneiramente tinha-se essa tradição. O projeto Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura

(Gerca) afetou, radicalmente, a economia Capixaba, em especial na região sul. Rocha e Morandi (*apud* FERRARI; ARTHMAR, 2011, p. 77-78) explicam que:

> O programa de erradicação, executado entre junho/62 e maio/67, atingiu mais da metade do cafezal capixaba, liberando 71% da área plantada com café, deixando praticamente 60 mil pessoas sem emprego na área rural. As consequências desse programa foram de imediato, uma profunda crise social, devido principalmente ao problema do desemprego no setor agrícola, que provocou êxodo de famílias para as cidades, especialmente para a região da Grande Vitória, que não dispunha de infraestrutura urbana suficiente para abrigar o número elevado de pessoas que se deslocaram e, muito menos oferecia empregos para essa massa de trabalhadores desempregados.

Além da pecuária, a cultura canavieira e do eucalipto também foram responsáveis pelo êxodo rural, consequentemente, pelo desemprego, a concentração de terra em detrimento à agricultura familiar, dentre outros problemas sociais, decorrentes da problemática exclusão das camadas populares dos meios de produção e subsistência. Ao persistir até o presente século essa questão de políticas públicas em emprego, trabalho, renda e educação, o Espírito Santo está sob ameaça de imersão numa crise político-econômica.

Para Ferrari e Arthmar (2011, p. 213), "a não consolidação de uma Economia do Conhecimento no Espírito Santo funciona como ameaça, pois estas atividades tendem a se concentrar nos estados mais desenvolvidos", se isso ocorrer, conforme previsto pelos estudos dos referidos pesquisadores, o Estado pode deixar de ter a quinta melhor renda *per capita* do país, o que em termos técnicos já não representa um valor expressivo, se comparado à melhor renda, que é três vezes maior.

O exemplo anterior é um bom recorte de recentes estudos científicos sobre a economia do Estado e, consequentemente, de tudo que permeia o campo da produtividade, isto é, a importância de se compreender a formação do docente que irá formar os cidadãos localizados nas áreas rurais do sul capixaba, mais especificamente, da Região do Caparaó, onde a cultura do café representa a base econômica e, em contrapartida, está ameaçada pelos fluxos migratórios contínuos, do não investimento em formação dos profissionais da educação e das políticas que privilegiam a cultura urbanocêntrica, em detrimento a campesina.

> No debate sobre a inovação e seu papel no desenvolvimento econômico, as regiões ou localidades se tornam pontos de criação de conhecimento e aprendizado. [...] regiões devem adotar os princípios de criação de conhecimento e aprendizado contínuo, devendo se tornar "regiões que aprendem". Para que isso se concretize as regiões devem fornecer infraestruturas específicas que facilitem o fluxo de conhecimento, ideias e aprendizado, e que, ao mesmo tempo, tenham capacidade de governança local. Dado que o processo de inovação possui fortes componentes tácitos, cumulativos e localizados, os atributos regionais se tornam decisivos, daí surgindo a discussão do papel da inovação no desenvolvimento regional [...] (FERRARI; ARTHMAR, 2011, p. 213).

Alegre, Guaçuí e Ibitirama são municípios com características muito similares, mas, em relação ao setor primário, nota-se pelos dados do IBGE uma acentuada variação desse último, em relação aos dois primeiros municípios elencados. Ibitirama aparece com um índice de produção agrícola superior à média regional, isto é, sua produção total é mais que o dobro dos municípios de Alegre e Guaçuí juntos. Esse fato nos dá uma pista interessante que corrobora, mais uma vez, a tese da importância de se fortalecer a Educação do Campo, a partir da formação de profissionais que atuarão junto às comunidades campesinas.

Acreditamos que investigar a educação ofertada às comunidades campesinas dessa região é uma possibilidade de compreendermos as motivações que justificam parte dessa problemática socioeconômica. Nessa região, encontra-se um dentre os três *campi* da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que, presumivelmente, é a instituição mais adequada para conduzir pioneiramente estudos locais e apontar descritores científicos que sirvam de indicadores para tomadas de decisões político-educacionais para o desenvolvimento social, educacional e econômico da região do Caparaó Capixaba.

Comparando o Produto Interno Bruto (PIB) da região do Caparaó Capixaba (mais de 1.3 bilhão), que possui 11 municípios e 179.622 habitantes, com o PIB da microrregião de São Mateus (mais de 2.2 bilhões), com 209.844 mil habitantes em cinco municípios, veremos uma discrepância abissal na soma bruta dos valores. Essa diferença em reais é de quase 1 bilhão, cerca de 80% a mais que a soma das riquezas dos 11 municípios da região do Caparaó, o que confere à microrregião de São Mateus o *status* de uma das mais ricas do estado em oposição à região do Caparaó, classificada como a mais pobre do estado. Ambas as regiões têm forte apelo econômico no setor agrícola, ponto em comum que queremos chamar atenção, pois tal fato está, diretamente, ligado ao alvo desta pesquisa.

Dessa forma, o desafio nesta pesquisa foi diagnosticar a realidade da Educação do Campo, no que se refere à formação do docente para subsidiar as comunidades campesinas, técnico e cientificamente, de modo a garantir ao discente uma formação baseada na realidade local e nas necessidades (profissionais) da juventude da região do Caparaó.

Investigar a realidade dos profissionais da Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba significa compreender a função estratégica das instituições de ensino que, segundo a legislação educacional em vigor, devem formar os cidadãos para o mundo do trabalho. Quando se pensa nos trabalhadores campesinos capixabas como cidadãos de direito, inclusive a educação de qualidade e voltada para o atendimento de suas necessidades laborais, reconhecemos

a necessidade de uma pedagogia específica. Uma pedagogia que, como bem elucida Arroyo (2014), contemple os "Outros Sujeitos", isto é, aqueles que estão preteridos pelo sistema educacional cosmopolita.

DISCUSSÕES

A investigação sobre formação docente para o exercício do magistério nas escolas campesinas da região do Caparaó Capixaba revelou: (1) a ausência de formação inicial para os docentes nesse contexto; (2) a rasa e, por vezes, ausente formação continuada; (3) o não envolvimento docente para com o projeto político pedagógico escolar; (4) vulnerabilidade dos projetos político pedagógicos das escolas, em relação ao ideário educativo campesino; (5) desafio na superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade, na região do Caparaó Capixaba.

As problemáticas supracitadas são as mesmas que levaram os camponeses de várias regiões do país a lutarem por seus direitos, em prol da concepção da camponia[3]. O estado do Espírito Santo tem avançado nesse propósito da Educação do Campo, porém a região do Caparaó, em relação às demais regiões do Estado, está aquém nesse propósito — não por falta de clientela, mas por uma questão de gestão pública da educação.

A primeira e mais importante constatação desta pesquisa representa um forte indicador da necessidade de se repensar os espaços socioeducativos, não urbanos, da região do Caparaó Capixaba. O fato constatado *in loco* é de que existe um déficit epistemológico na formação do docente que se destina à educação campensina, passível

3 Termo recém-cunhado pelo pesquisador Milton Souza Ribeiro Miltão para explicar que, se a cidadania é o gozo dos direitos civis e políticos dos indivíduos que vivem nas cidades, analogamente camponia é "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre e que é o habitante do campo" (MILTÃO *et al.*, 2016, p. 4).

de ações estratégicas que reverta essa bipartição nas políticas públicas estaduais em Educação do Campo, de modo a incluir a região do Caparaó Capixaba na agenda de ações político-educativas para efetivação do artigo 60 da Resolução 3.777/2014, que fixa normas para a educação no sistema de ensino do estado do Espírito Santo, a despeito da formação inicial e continuada, adequadas ao exercício do magistério no contexto campensino.

Segundo dados do IBGE, Censo 2010, os 11 municípios que compõem a região do Caparaó Capixaba, juntos, totalizam uma população de 179.622 mil habitantes, dentre os quais 38% (68.230) desse total são residentes do campo. Considerando, unitariamente, a situação da divisão populacional campo-cidade de cada município, esse percentual aumenta consideravelmente em 6 (de 11) municípios, nos quais a população rural em alguns casos chega a percentuais superiores a 60%. Segundo Molina e Sá (2011, p. 67),

> [...] no que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de três salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentravam-se 24,2% da população. O desamparo e a vulnerabilidade da população do campo refletem-se nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7% (MOLINA, SÁ, 2011, p. 67).

Não obstante, podemos com esta pesquisa anunciar a impreterível e eminente necessidade de atendimento educacional capacitado à população campesina desse cenário investigado, frente aos pilares

da legitimidade, da legalidade e da economia do conhecimento; uma educação com fins no crescimento e desenvolvimento econômico de uma dada região, que representa o coeficiente governamental decisivo à manutenção sustentável da vida do homem do campo nesse contexto Capixaba.

Verificamos, na maioria das vezes, constância nas medidas de frequência de alguns fenômenos investigados durante a pesquisa de campo, o que nos permite afirmar que os resultados encontrados revelam precisão, no que se refere ao fenômeno (não) formação docente para o magistério na Educação do Campo, na população selecionada para pesquisa. Dos 27 professores da rede municipal de ensino de Alegre, Guaçuí e Ibitirama, distribuídos nas 6 escolas do campo pesquisadas nesses 3 municípios, 20 afirmaram possuírem formação continuada em Educação do Campo, mas nenhum possui formação inicial nessa área. Porém, aqueles que declararam possuir formação continuada realizaram apenas um único curso, de pequena carga horária — geralmente de 30 ou 60 horas.

A segunda e mais importante constatação a que chegamos nesta pesquisa é que a ausência de uma política de formação inicial e/ou continuada satisfatória sinaliza uma provável apatia que permeia os espaços escolares do campesinato capixaba. Sem que haja identidade para com o universo campesino, professores e gestores de unidades escolares do campo não protagonizam com o devido e esperado destaque sua função social, junto a seu público-alvo. Para a efetivação de um trabalho pedagógico eficaz é consenso, por parte dos pesquisadores da Educação do Campo, que é imprescindível afinidade para com esse contexto social, sem o qual não há empatia com a cultura, identidade e modo de vida no campo. Logo, é com base nessa necessária alteridade sociocultural que o docente dará vida e sentido à sua ação pedagógica, à aplicação do currículo e à fundamentação didática de seu trabalho e promoverá trocas e intercambiamento de saberes.

Com isso, queremos evidenciar que muitos aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

deixam de ser cumpridas, em função da ausência epistemológica de formação docente que propicia o fomento de saberes necessários. São exemplos dessas negligenciações: a questão da preservação da identidade da escola, face sua realidade local; a universalização da educação em espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos, direcionados para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social e econômico, justo e ecologicamente sustentável, nesse contexto; propostas pedagógicas diferenciadas que contemplem os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia circunscritos, de modo especial, no âmbito do campo.

A terceira constatação, intimamente ligada à segunda, é o desconhecimento do projeto político pedagógico, por parte dos professores, o que denota a ausência de formação continuada *in loco*, a omissão dos objetivos e metas da educação local, bem como a omissão ao ato de pensar e reelaborar —sempre que necessário — medidas didático-pedagógicas de superação de entraves metodológicos, estruturais e de recursos humanos, no processo de ensino-aprendizagem dos camponeses. Suscitar essa questão não significa conjecturar que a formação continuada *in loco* do docente deva ser à moda Procusto[4], porém também não é pertinente concebermos como trivial o denegar dos docentes, em relação ao que está instituído como proposta no projeto político pedagógico de sua escola.

Sempre iremos argumentar a favor da formação inicial como sendo o eixo principal na defesa à educação de qualidade nas escolas do campo, o que não inviabiliza pensar e conceber a ideia de uma formação continuada que garanta, epistemologicamente, os pilares teóricos capazes de tornar o professor mais autônomo, crítico e engajado às questões campesinas. Por meio da pesquisa de campo, ficou constatado que o docente raramente participa de formação continuada,

---

4 Personagem da mitologia grega que, para ajustar seus convidados à medida exata do leito que lhes concedia em sua pousada, estirava ou amputava seus membros (braços, pernas etc.).

prova disso é que 7 professores nunca receberam formação continuada, sendo que a maioria (15 docentes) está há mais de cinco anos lecionando na escola do campo de sua lotação.

Desconhecer objetivos e metas do projeto político pedagógico das escolas não significa, apenas, ser furtivo aos direitos de aprendizagem do homem do campo, em relação ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 28, que, dentre outras coisas, garante a adequação e a adaptação dos sistemas de ensino à natureza do trabalho na zona rural e às reais necessidades e aos interesses de seu público-alvo; significa também a alienação do trabalho docente, bem como seu reducionismo a uma atividade meramente ideológica, autoritária e antidemocrática.

A quarta constatação, ainda relacionada ao projeto político pedagógico, diz respeito à fragilidade desse documento que deveria ser o norteador do professor em sua jornada docente (*in loco*). No entanto, além de majoritariamente esse não ser visitado, estudado, refletivo e aplicado no cotidiano escolar, por vezes, encontra-se inacabado, guardado nas secretarias de educação e não na escola, com elevado teor pedagógico urbanocêntrico, pouca ou nenhuma proposta à camponia, de modo geral e/ou especificamente.

Certamente, isso é resultado da ausência de base teórica em documentos norteadores da Educação do Campo, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que sequer foi citada ou referenciada nos projetos político pedagógicos, evidenciando tacitamente seu desconhecimento. Enfaticamente, é bom frisar, que nenhuma das seis escolas investigadas citou e/ou referenciou essa diretriz em seus projetos político pedagógicos.

Apenas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Família Agrícola do Mepes no município de Ibitirama entendemos que conceitos básicos à Educação do Campo foram frisados. Esses conceitos são:

> - Educação para o trabalho e pelo trabalho – a aprendizagem é feita pela ação a qual leva ao intercâmbio à responsabilidade, ao diálogo e ao desenvolvimento da personalidade. [...]
> - Relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como processo em constante construção que se faz e se refaz (PDI/MEPES, 2016, p. 20).

Nas demais escolas investigadas, apesar da preocupação com a formação do jovem do campo, nem sempre fica claro que tipo de formação será realizada em matéria de aplicação ao seu contexto social, reproduzindo, muitas vezes, clichês socioeducativos com vieses urbanocêntrico, por exemplo: excelência acadêmica, liberdade e pluralismo de pensamento, educação e respeito aos Direitos Humanos, consciência ética e responsabilidade social, democracia e cidadania, integração, cooperação e criatividade. Não que tais competências não sejam, também, aplicáveis ao estudante das escolas do campo, porém não se resume a tais ideários o que se tem pretendido propor que a Educação do Campo tome como seu compromisso social com a diversidade socioeducativa que está sob sua tutela.

Ademais, tais elementos citados nos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas pesquisadas são, extremamente, importantes à formação do sujeito, mas nenhum deles vem com as descrições e considerações sobre sua articulação à educação do campo, deixando essas ideias muito vagas e pouco, ou nada, contextualizadas à educação promocional do homem camponês. Façamos uma breve ressalva em relação ao PDI do Mepes, no qual se detalha e esclarece melhor cada uma de suas premissas básicas à educação emancipadora de seu público-alvo: o homem do campo.

Nossa quinta constatação diz respeito ao desafio na superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. As estatísticas revelam, em larga escala, o quão remotas estão as ações político-sociais de formação profissional e, consequentemente, de formação

humana de parcela considerável da juventude campesina sul-capixaba. Nossa realidade educativa no campo é igual, ou tão mais grave, que a vivenciada pelos jovens (e adultos) de todo país.

> No que diz respeito ao Ensino Médio, o estudo também aponta que entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (22,1%) estão frequentando esse nível de ensino contra 49,4% na zona urbana. Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos rurais do Ensino Fundamental formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 estudantes). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 estudantes). Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menos nível de escolaridade (MOLINA; SÁ, 2011, p. 67).

De acordo com dados do IBGE, estatísticas de 2015 apontam que os 11 municípios do Caparaó Capixaba juntos somam 31.636 estudantes da educação básica, sendo 25.309 matriculados no ensino fundamental e 6.327 matriculados no ensino médio. Se levarmos em consideração o percentual de moradores das áreas rurais desses municípios, que é de 38% (68.230) do total de (179.622) habitantes da região do Caparaó Capixaba, podemos estimar que desses 31.636, aproximadamente, 12 mil jovens são campesinos.

Como já vimos, anteriormente, 90% das escolas de educação básica do estado estão na área urbana, isto é, a maioria dos estudantes campesinos tem seus direitos subtraídos. O ensino-aprendizagem do camponês deveria ter como premissa básica, garantida pelo Estado, a Educação do Campo no campo. Porém, foi constatado nesta

pesquisa que somente 1.200 estudantes do ensino básico da região do Caparaó Capixaba têm esse direito resguardado.

Todos esses números apresentados são para corroborar os dados levantados sobre a realidade da região do Caparaó Capixaba, no que se refere à realidade educacional oferecida na zona rural. Esses valores, por si só, são suficientes para justificar as demandas pleiteadas pelos movimentos sociais pró-Educação do Campo. A formação do educador para atuar nessa realidade é fator determinante para o sucesso da universalização da educação básica no campo, como fenômeno político-educativo emergente pactuado em diversos documentos, porém, negligenciado nessa região, apesar da expressiva demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As licenciaturas em Educação do Campo assumem "uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais" (MOLINA, 2015, p. 59). Por esse motivo, tais licenciaturas, necessariamente, são planejadas valorizando a luta de classes no contexto campesino brasileiro "assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social" (MOLINA, 2015, p. 59).

As avaliações que Molina (2015) faz sobre o panorama nacional da Educação do Campo coadunam-se com a realidade constatada por meio desta pesquisa, em que pudemos perceber que a ausência de formação docente para atuar junto às comunidades campesinas na região do Caparaó Capixaba representa fortes indícios de que a desterritorialização, as migrações do campo para cidade, o empobrecimento do campo nessa região, a aculturação dos pequenos grupos remanescentes, o analfabetismo e a baixa média em anos de escolaridade, a alienação ideológica e o desrespeito com essa diversidade sociocultural poderão impactar ainda mais e duramente o contexto sul Capixaba, no que se refere às questões socioeconômicas, bem como seus desdobramentos sociais. Tudo isso

por falta de ações coordenadas do governo, em prol de uma economia do conhecimento voltada para o ambiente rural do Caparaó Capixaba, a começar pela formação do educador do campo. Como consequência, o que se tem gerado nesse território Capixaba como saldo devedor da ausência de políticas educacionais nessa região são mazelas de ordem social, cultural e econômica, já relatadas nesta pesquisa.

Formar um docente com esse perfil é tarefa de um curso, especificamente, projetado para tal, logo, defendemos a ideia de que é necessário implantar cursos de formação docente, inicial e continuada, para Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba; formando esses profissionais, de modo a torná-los aptos a planejar, gerir, educar e avaliar os processos educacionais ligados à vida, ao trabalho e à cultura do jovem campesino.

É por esse motivo que nossa pesquisa buscou conhecer o atual cenário educativo no contexto campesino sul Capixaba, apontando o cerne da problemática e, respectivamente, propondo a revisão das políticas educacionais locais, atentando para as especificidades da Educação do Campo, diante dessa diversidade local, expressivamente, avolumada em percentuais quantitativos, isto é, face ao expressivo contingente populacional das áreas rurais desta região.

Outro fator preponderante para o sucesso da Educação do Campo é a organização do Projeto Político Pedagógico como um documento norteador dos valores, missão e objetivos da escola, frente à comunidade ao qual está ligada, visando o sucesso institucional, no que se refere à formação omnilateral da juventude campesina, tomando como ponto de partida, como afirmamos *a priori*, a formação em Educação do Campo dos docentes como caminho para solucionar os impasses educativos nesse panorama.

Ajudar os campesinos "a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 119) é uma ação educativa que envolve e perpassa o processo de construção de um Projeto Político Pedagógico que, além de promover tal reflexão no ato de sua edificação, estabelece diretrizes para que, permanentemente,

essa leitura seja uma ação educativa endógena e exógena ao ensino escolar. Para além dos limites da sala de aula, todo o processo de aprendizagem deve ser levado em conta; isso, sim, deve ser o alvo da natureza pedagógica da Educação do Campo forjado pelo coletivo escolar (educadores, estudantes e gestores).

"A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza [...] a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro [...]" (SILVA, 2011, p. 14), por isso, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo devem contemplar, dentre muitas coisas, esses encontros. Seja no processo educativo entre educadores e educandos, educadores e educadores, educandos e educandos, ou educadores, comunidade e educandos, o maior contributo dessa abordagem é a reflexão sobre nossa identidade nacional e regional, o reconhecimento das diferenças e a reflexão crítica sobre as desigualdades, principalmente, as sociais.

A cultura campesina — objetivo de investigação desta pesquisa pela via "educação formal", especificamente, no que tange à formação do docente para tal exercício — é objeto de apreensão no cenário nacional, tanto quanto o é na região do Caparaó Capixaba nesse instante, principalmente e pioneiramente, a partir desta pesquisa. Logo, considerando a afirmação de Silva (2011), quando afirma que toda educação é cultura, estamos ainda mais convictos de que a Educação do Campo precisa de educadores formados para compreender a cultura campesina, vivenciá-la em suas práticas pedagógicas e elaborar, didaticamente, propostas metodológicas que deem conta de atender essa diversidade social em suas singularidades e universalidades.

Dessa forma, não cabe na Educação do Campo um currículo relativo, um projeto político pedagógico relativo, um professor, relativamente, formado para atuar nessas comunidades. Precisamos, para as escolas campesinas do Caparaó Capixaba, de conteúdos, propostas pedagógicas e profissionais alinhados com a cultura desse grupo social, que compreendam e eduquem com base nas lutas, nas causas, no modo de vida, na cultura e nas perspectivas dessa diversidade chamada camponeses.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 336 p.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 214 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://goo.gl/4NNmDU. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2018.

FERRARI, M. A. R.; ARTHMAR, Rogério (org.). **Novas leituras sobre a economia do Espírito Santo**. Vitória: PPGEco: Corecon-ES, 2011. v. 1. 315 p.

IBGE. 2010. **Cidades**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

IBGE. 2015. **Cidades**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2016.

MILTÃO, M. S. R. *et al.* Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Ciências Físicas nas EFAS do Semiárido. **Caderno de Física da Ufes**, Vitória, p. 1-12, 2016. Disponível em: https://goo.gl/NqPrCy. Acesso em: 3 ago. 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das Experiências. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, A. (org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. v. 1, p. 185-198, 207 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, N. N. da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia** – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde , Universidade Fumec. Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 13-29, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307. Acesso em: 12 jun. 2018.

Formação na/ da escola e educação especial: contribuições de boaventura de sousa santos

Clayde Aparecida Belo da Silva
Alexandro Braga Vieira

INTRODUÇÃO

O exercício do magistério tem nos colocado diante de salas de aulas plurais e da necessidade de investimentos na formação dos professores, pois nos deparamos, cotidianamente com estudantes com trajetórias de vida e de escolarização diferenciadas, estando, dentre eles, aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecidos, na política educacional brasileira, como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

O processo de inclusão desses estudantes se configura uma realidade complexa de ser analisada, porque, por um lado, constitui um desafio para os professores, quando convocados a compor ações didático-pedagógicas para ensinar todos os alunos no coletivo da sala de aula comum, mas, de outro, retrata as conquistas trazidas pelo esforço coletivo dos movimentos sociais que pressionam o Estado a compor políticas públicas mais inclusivas, visando o direito à Educação, sem nenhum tipo de distinção.

Os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial tiveram, por longas décadas, negado o direito à Educação como ação estatal, sendo tal compromisso delegado à sociedade civil, que acabou por constituir espaços segregados, para que algum tipo de intervenção pudesse ser realizada; tendo as de caráter clínico-social suprimido as de cunho pedagógico, tendo em vista a concepção teórica adotada que relacionava a deficiência a um quadro patológico.

A complexidade que envolve os processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial tem levado muitos pesquisadores (JESUS, 2005; PRIETO, 2009) a defenderem o direito à Educação desses sujeitos, consequentemente, o direito e a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, pois os desafios existem e demandam políticas públicas educacionais e ações pedagógicas mais inclusivas para serem superados.

Os investimentos na formação de professores se colocam como fundamentais para os processos de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois, se a atuação docente já pressupõe a vivência de processos permanentes de aperfeiçoamento profissional, visando assegurar ações pedagógicas que promovam aprendizagens significativas para todos, a matrícula desses alunos nas escolas comuns só faz salutar, ainda mais, a necessidade de o professor assumir sua formação como processo contínuo.

Por isso, formar-se continuamente tornou-se necessidade para os professores, visando o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, ou seja, a igualdade de acesso ao conhecimento, mas sempre

em diálogo com ações curriculares, práticas pedagógicas, atividades didáticas, modos organizativos das salas de aula, recursos, redes de apoio, estratégias pedagógicas, tempos escolares e propostas de avaliação da aprendizagem sempre plurais, por se considerar a diferença como constitutiva do humano.

Entende-se que a composição de ações inclusivas se coloca como um desafio para os educadores, os gestores e as políticas educacionais, que, nos espaços-tempos escolares, atuam profissionais com distintas experiências docentes e trajetórias de formação inicial e continuada e que os estudantes trazem certas peculiaridades de aprendizagem, as quais nem sempre são respondidas pelas ações didáticas dos professores, e, ainda, que os modos organizativos das escolas, historicamente, não se constituíram para mediar processos de ensino-aprendizagem na igualdade e na diferença.

Nóvoa (1992, p. 28) alerta para a necessidade de se "[...] trabalhar no sentido da diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico", principalmente, ao considerar que a formação do educador se alimenta de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado (educado). Por isso, considera que "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Baseados no pensamento do autor, temos analisado a necessidade de se buscar por propostas alternativas de formação docente e de se investir, positivamente, nos saberes do professor, explorando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; comportando situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 27), "[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas,

exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo".

Dentre as várias possibilidades de sistematização de propostas de formação continuada de professores, temos nos aproximado dos pressupostos da formação na/da escola. Trata-se de propostas de formação que se realizam na escola e a partir da escola, ou seja, iniciativas que reconhecem a escola como lócus de formação docente e assumem o diálogo entre as questões da prática pedagógica com diferentes aportes teóricos como uma rica possibilidade de o docente lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a educação, na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem.

A formação na/da escola pode colaborar com a criação de novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem e proporcionar aos estudantes as oportunidades necessárias para eles promoverem vínculos com os conhecimentos mediados nos diferentes espaços-tempos da escola, relacionando toda essa apropriação com a sociedade em que estão inseridos.

Diante disso, acreditamos ser importante compor pensamentos alternativos (SANTOS, 2008), para que todos os profissionais da educação estejam envolvidos em momentos formativos, mediante a necessidade de se fazer dialogar o currículo da sala de aula comum com o atendimento educacional especializado de forma complementar/suplementar (BRASIL, 2008), rompendo com perspectivas substitutivas que, historicamente, fundamentaram as ações da Educação Especial dentro do cenário educacional brasileiro.

Assim, este texto objetiva apresentar discussões teóricas sobre os pressupostos da formação na/da escola, a partir das contribuições de Santos (2006, 2007), considerando que as preocupações do autor para com a sociologia do conhecimento apontam elementos que podem ser correlacionados aos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ao necessário investimento na formação dos educadores para que esses profissionais se coloquem como pesquisadores de novos-outros conhecimentos mais inclusivos.

A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA/DA ESCOLA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O presente texto busca respaldo no pensamento de Santos (2006, 2007) para discutir os pressupostos da formação na/da escola, pelo fato de o autor defender a ideia de que a ciência e os demais saberes podem ser parceiros — um dos pontos relevantes das lutas sociais por uma sociedade mais equitativa. Por isso, acredita que, simultaneamente, há de se promover uma justiça social, mas também uma justiça cognitiva entre os saberes existentes no mundo contemporâneo, pois, para a promoção da primeira justiça, há de se investir na segunda.

> [...] há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007, p. 40).

É justamente o tensionamento produzido sobre a necessidade de se reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes no mundo contemporâneo e a importância de eles se traduzirem (dialogarem) que leva o autor a ter reconhecimento como sociológico do conhecimento moderno. A partir da defesa de que as pessoas podem colocar em análise contextos de alienação, escravidão e colonização, Santos (2006, 2007) aposta na promoção de conhecimentos emancipatórios, por isso, argumenta que há de se compor conhecimentos prudentes para uma vida decente.

Tratam-se de conhecimentos que possibilitem reflexões crítico-propositivas para a realidade social, de modo a se reconhecer que muitos conhecimentos e experiências são vistos/produzidos como

invisíveis/inexistentes, sendo necessário se promover estratégias para irromperem na realidade social. Por isso, Santos (2006) busca valorizar o papel da educação, demarcando que a ciência não desassocia do ser, mas coexiste com ele e para ele.

À vista disso, a primeira aproximação de Santos (2008) para com a formação continuada de professores, na interface com a Educação Especial, é a reflexão crítica que faz sobre o pensamento moderno. Segundo suas teorizações, o pensamento moderno é movido por uma racionalidade indolente, ou seja, preguiçosa, que se considera única e exclusiva e coloca a ciência como a única forma de conhecimento valorado. Diante disso, ela não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável que existe em outras formas de conhecimento e experiências que podem contribuir na compreensão da transformação da realidade social.

A razão indolente acaba projetando as agências de formação docente como únicos espaços formativos e somente os profissionais que ali atuam como pesquisadores de outros saberes. Há de se ampliar esse conceito e espaço de produção do saber para as escolas e demais profissionais da educação, bem como fazê-los dialogar com os outros saberes que, também, circulam nas escolas: os da própria comunidade escolar, os que emergem, cotidianamente, na sociedade e os plurais modos de existência e de produção de vida.

Os processos de formação dos professores ligados a uma abordagem indolente trazem propostas de formações prontas que, frequentemente, não atendem às necessidades dos docentes. Uma formação que coloca o docente como um sujeito passivo ou que nada tem a contribuir durante o processo de formação. Uma formação que ora não se embasa em questões teóricas (valorizando a prática pela prática e desmerecendo os fundamentos da educação), ora se posiciona plenamente teórica (sem relação com as práticas dessas teorias) ou tomada de teorias que não dialogam com o vivido na escola e na sala de aula. Tudo isso por acreditar que é possível pensar propostas únicas/totalitárias de formação, pois os desafios das escolas são

idênticos e homogêneos, e, assim sendo, se a pessoa conhece uma escola, conhece a todas.

A razão indolente ao implicar as questões escolares e a formação docente traz o pressuposto de que o professor tem de ser "reciclado", criando a ideia de que basta uma única perspectiva de formação. Esse profissional — visto como um sujeito sem conhecimentos, socialmente, considerados valorados — acaba sendo subjetivado como uma tábua rasa ou um receptáculo de conhecimentos produzidos por outros ou por empresas formadoras e produtoras de pacotes prontos de formação. Os pacotes de formação continuada instituídos (comprados) por muitas Secretarias de Educação (sem certo embasamento teórico mais crítico e sem uma relação mais profícua com o cotidiano escolar) podem ser exemplos de pensamentos indolentes.

Muitas formações que chegam "prontas" para os professores não consideram os conhecimentos dos docentes e suas experiências, nem mesmo a realidade das redes de ensino, das escolas e das salas de aulas, pois, ao "comprar" a proposta pensada para uma determinada realidade, parte-se do seguinte entendimento: se é bom para um determinado Estado ou sistema de ensino, é ótima para qualquer escola, independentemente do ambiente onde a formação se localiza. Tal processo se fundamenta na ideia de totalidade produzida pela razão indolente. Nesse cenário, não se pergunta aos professores: quais são as suas necessidades de aprendizagem? Que conhecimentos já dispõem sobre esse tema? O que pensam sobre esse cenário? Como realizam a ação docente? O que precisam estudar para se ampliar os saberes-fazeres?

Nem de longe, defendemos que palestras, seminários e grandes encontros, por exemplo, sejam desconsiderados como propostas e investimentos necessários à formação docente. No entanto, pensamos na potência/necessidade de pensá-los em diálogo com a realidade concreta das escolas e com base em uma ecologia de possibilidades para organizar e potencializar a formação dos professores, assumindo a formação na/da escola, como também um fecundo espaço/oportunidade para que essa ação se realize.

Quando a escola rompe com perspectivas de conhecimento que se colocam hegemônicas, desliga-se do que o autor denomina de pensamento indolente (verdades absolutas), colocando-se aberta a deixar que várias experiências fluam, que muitas outras possibilidades de compreender a realidade social apareçam, que sujeitos mais experientes venham aprender com mais novos (e ao contrário) e, ainda, que se possa combater (por meio de práticas inclusivas) o epistemicídio (morte) de muitos conhecimentos.

A razão indolente enfraquece e empobrece a formação dos professores. Muitas propostas formativas têm conduzido vários profissionais da educação a buscar receitas e fórmulas prontas para lidar com alunos diversos que possuem em sala de aula, como se elas dessem conta das contradições, desafios, necessidades, trajetórias e potências presentes em sala de aula, bem como das tensões que permeiam os saberes e fazeres docentes. A partir desse cenário, é muito comum alguns docentes se perguntarem sobre o que fazer com uma determinada criança ou como ensiná-la, tendo ele o desejo de que alguém lhe aponte um método eficaz que tenha um efeito imediato. Acredita-se que uma fórmula ou receita totaliza a diversidade das necessidades de aprendizagem humanas, pois muitos professores assim entendem: se conheço uma criança com determinada característica, conheço todas.

Quando essa receita pronta não ocorre, lança-se o aprendiz para um futuro incerto, já que ele é considerado como tendo dificuldade de aprendizagem ou incapacidade de aprender. O professor não se vê pesquisador de novos-outros conhecimentos e de práticas pedagógicas capazes de lidar com a diversidade/diferença humana existente em sala de aula e, no caso de alunos com indicativos à Educação Especial, a frustração por não encontrar tais fórmulas leva muitos professores a não se sentirem responsáveis por essa criança, questionando, inclusive, a presença delas na sala de aula.

Nesse sentido, contra os desperdícios de conhecimentos e de experiências produzidos pela razão indolente, Santos (2008) propõe o trabalho com a sociologia das ausências e das emergências. A primeira

busca dar visibilidade a tudo aquilo que a razão indolente, por meio das suas monoculturas, invisibilizou. Segundo Santos (2007), essas monoculturas se expressam por meio de cinco modos de produção de ausências: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo.

> Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa ideia de que não são críveis gera o que chamo de subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, descredibilizada, muita experiência social (SANTOS, 2007, p. 32).

Em outras palavras, as ausências se expressam pela monocultura do conhecimento científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante e do modo de produção capitalista. Elas implicam os modos de forjar os processos de formação de professores, quando legitimam uma única perspectiva de se pensar esses processos, quase sempre, nutridos por um único olhar teórico, tempos padronizados para o professor aprender e conhecimentos que não consideram a fluidez da vida humana.

A sociologia das ausências se apresenta como uma proposta transgressiva a essas monoculturas, quando aponta a existência de várias possibilidades de o professor viver a formação docente, a existência de várias bases teóricas que podem ajudar aos profissionais da educação a refletirem sobre as ações cotidianas, a potência dos espaços-tempos de formação em contexto, as oportunidades de valorização de conhecimentos e experiências locais, entre outras.

> A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. [...] cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente (SANTOS, 2000, p. 15).

Também se contrapondo ao desperdício de conhecimentos e experiências produzidos pela razão indolente, a sociologia das emergências legitima como produção válida tudo o que a razão indolente rotula como não existente, tornando-as presentes e fazendo-as irromper no cenário social. Ancorados nos pressupostos da sociologia das ausências e das emergências, vislumbramos a possibilidade de pensar em perspectivas contra-hegemônicas de formação de professores, situação que nos leva a defender esta concepção de formação: a formação na/da escola.

Mas que proposta seria essa? A formação "na" escola é aquela que se realiza no cotidiano escolar em diferentes espaços tempos, ou seja, nos momentos coletivos (reuniões e situações afins), nos momentos de planejamento, nas horas de estudos, nas trocas de experiências, nas práticas de colaboração, enfim, no contexto do cotidiano da escola em que atua o docente. Uma formação que faz suscitar o empoderamento da escola como espaço-tempo de formação de alunos e professores, fazendo reverberar o debate sobre o direito de o professor aprender, potencializar o que sabe e dialogar/encontrar-se com o que não sabe, fomentando reflexões sobre as condições de trabalho docente e a valorização do magistério.

Agora, a formação "da" escola se dá por meio da reflexão crítica de todos os elementos que envolvem o ato educativo, sempre em uma relação entre teoria e prática, pois, como diz Santos (2006), a teoria sem a prática se caracteriza como inócua e a prática sem a teoria se configura ativismo. De forma alguma, essa proposta pode se colocar única e totalitária, mas vista como mais uma rica possibilidade de formação docente, dentro de uma ecologia de estratégias que podemos utilizar para mediar a formação daqueles que lidam com alunos concretos no cotidiano escolar. A formação de professores na/da escola, visando à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, propõe pensar possibilidades de valorizar as experiências docentes produzidas, cotidianamente, na busca pela articulação de práticas pedagógicas mais inclusivas, considerando as diversas relações realizadas pelos sujeitos praticantes do espaço escolar.

A formação na/da escola, em contraposição à razão indolente, constitui um espaço fecundo de produção de conhecimentos, práticas pedagógicas e composição de políticas públicas, tendo por horizonte a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial na sala de aula comum, pois, por meio dela, é possível vivenciar uma perspectiva de formação que ajude os profissionais da educação e a comunidade escolar a se apropriarem de questões teóricas, mas em diálogo com o vivido na/da escola/sala de aula.

Sendo assim, o papel da formação na/da escola com os profissionais da educação é dar visibilidade e conquistar/reconquistar as experiências desperdiçadas, assinalando e valorizando teorias e práticas que estão ocultas, a fim de melhor compreender a multiplicidade de saberes-fazeres existentes-possíveis no interior da escola.

Pensar a formação na/da escola dialoga com as teorizações de Santos (2008), quando afirma que não é simplesmente de um novo conhecimento que necessitamos, mas, sim, de um novo modo de produção de conhecimento, bem como da necessidade de um pensamento alternativo às alternativas. Dessa maneira, pensamos na formação continuada na/da escola como uma alternativa que pode trazer potência para o trabalho educativo escolar, necessitando da diversificação dos modos de pensar a formação dos professores, tendo em vista a realidade presente em sala de aula que demanda um olhar crítico-reflexivo, por parte do docente acerca das práticas pedagógicas.

Em busca de fundamentação em uma racionalidade crítica que ajude o docente a repensar como ser em constante processo de formação, pesquisador de novos-outros saberes, e a repensar a prática pedagógica, defendemos perspectivas de formação que se pautem em uma reflexão epistemológica crítica, para que todos os saberes ganhem visibilidade; constituindo, dessa forma, uma ecologia de saberes sobre a educação, em detrimento de um único pensar ou uma produção de conhecimentos/formação de professores. Por isso, a formação na/da escola se institui como uma proposta interessante de ser pensada, uma vez que ela promove processos de tradução de

conhecimentos e experiências sociais (SANTOS, 2006). Ao ir à fonte e recorrer aos escritos de Santos (2007, p. 39-41), deparamo-nos com o conceito de tradução como:

> Um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, [...] imposto [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. [Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar integilibilidade sem destruir a diversidade.

Atrelar o conceito de tradução à formação continuada de professores significaria dizer: promover diálogos entre os saberes dos professores da sala de aula comum, dos pedagogos, do professor especializado, do gestor e das crianças, em especial aquelas com indicativos à Educação Especial, e das famílias desses sujeitos em novas práticas e novos fazeres para pensar a educação como espaço plural e de todos. Por isso, acreditamos na importância de romper com pensamentos indolentes, que fundamentam os processos de formação de professores, para caminharmos rumo a uma ecologia mais ampla de saberes, potencializando o trabalho na/da escola, para que esses sujeitos se apropriem do processo de inclusão escolar de forma responsável.

Baseados nas teorias de Boaventura de Souza Santos (2008), acreditamos que a organização de grupos de estudo com professores para o fortalecimento das discussões sobre a área de Educação Especial, a potencialização dos espaços-tempos de planejamento, a constituição de relação de trocas de conhecimentos e experiências e a colaboração em sala de aula são ações que podem trazer novas possibilidades para as práticas pedagógicas, para as redes de colaboração entre os profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; por essa perspectiva formativa, colabora para o encontro de vários saberes, experiências, ideias, negociação de conflitos e a constituição de redes de colaboração entre todos na escola.

A formação de professores precisa estar atrelada às condições de trabalho e de valorização do magistério. Acreditamos que, para falarmos em escolas inclusivas, há de se garantir que os professores estudem e tenham condições de aprofundar seus saberes-fazeres e contar com condições de trabalho que, realmente, permitam-lhes mediar contextos de ensino-aprendizagem com alunos diversos; situação que traz para o debate o número de estudantes em sala de aula, o acesso a materiais pedagógicos apropriados, redes de apoio, entre outros, sem contar a remuneração adequada para os profissionais do magistério.

Por isso, as discussões em torno do rompimento com pensamentos indolentes (SANTOS, 2008) e comprometidas com perspectivas de formação contra-hegemônicas nos ajudam a pensar no trabalho pedagógico, realizado por meio de uma ecologia de saberes e experiências. Quando propomos diálogos por meio da formação continuada na/da escola com os profissionais da educação, visando à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, apostamos na necessária articulação entre professores da sala de aula comum, pedagogos, dirigentes escolares, famílias e redes de apoio, muitas vezes, ação pouco discutida nas ações formativas que abordam a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum.

Além da discussão sobre a importância de interação entre os vários segmentos escolares envolvidos na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a formação na/da escola também nos ajuda repensar o lugar da própria sala de recursos multifuncionais, geralmente, lançada a um lugar não credível na escola, por ser subjetivada como espaço-tempo destinado àqueles que os professores não dão conta de ensinar. Não muito diferente, na sala de aula comum, muitas vezes, desenham-se lugares invisíveis e não credíveis,

principalmente, quando os docentes se sentem desafiados a lidar com a diversidade/diferença humana.

O diálogo entre esses dois espaços-tempos (sala de aula e de recursos multifuncionais), nos momentos de formação continuada na/da escola, pode nos ajudar a pensar que a mesma especificidade que leva o estudante a usufruir do atendimento educacional especializado (realizado nas salas de recursos multifuncionais) também se presentifica na sala de aula comum e nos diferentes espaços-tempos da escola. Diante disso, há de se pensar que não escolarizamos um sujeito multifacetado e, por isso, precisamos buscar um sentido plural para o atendimento educacional especializado, de forma que ele se presentifique nas atividades desenvolvidas com os alunos, sempre em interface com a proposição curricular da escola.

Para tanto, é importante valorizar o entrecruzamento das ações, dos saberes e dos recursos existentes na escola, para que as necessidades coletivas e específicas de aprendizagem dos alunos sejam contempladas sem hierarquias, mas de forma dialógica, situação que nos leva a apostar na possibilidade de pensar a formação na/da escola.

Essas são as grandes questões que nos levam a pensar que o professor da sala comum que atua com estudantes com indicativos à Educação Especial também precisa participar dos processos de formação, pois os desafios da prática pedagógica são reais e demandam constante reflexividade de todos os elementos que a atravessam. A formação continuada na/da escola abre caminhos para se rememorar a importância de projetos políticos pedagógicos mais inclusivos para que a comunidade escolar entenda o direito que os alunos têm de serem inseridos no mundo do trabalho e nas políticas públicas.

Os investimentos na formação docente se fazem necessários, tendo em vista que muitas escolas apostarem naqueles estudantes que os docentes acreditam poder aprender e sobre eles narrarem: "esse tem potencial! Esse aprende! Esse dá conta do conteúdo!" Nesse contexto, o sujeito que foge ao modelo passa a ser o diferente e, por conseguinte, acaba sendo lançado a um lado invisível do trabalho

pedagógico, pois o professor assim entende: tem laudo, não precisa aprender! É da Educação Especial, está na escola para socializar! É importante combater todas as formas de fatalidade e nos aproximarmos de políticas públicas que reconheçam/valorizem sujeitos, e não deficiências; capacidades, e não incapacidades; possibilidades, e não impossibilidades; enfim, movimentos que potencializem a vida cotidiana.

Considerando a realidade aqui trazida, a formação na/da escola pode ajudar o professor a refletir sobre processos de exclusão que se realizam dentro da própria escola e/ou sala de aula, pois muitos estudantes são excluídos por pensamentos indolentes. A formação na/da escola aponta alternativas para que os processos de exclusão sejam enfrentados, para que todos os alunos encontrem condições de acesso aos saberes e ao espaço-tempo da escola comum, tendo seus direitos de aprendizagens garantidos, conforme prescreve a Constituição Federal brasileira de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na/da escola com os profissionais da educação que vivenciam a experiência de inclusão de estudantes e de professores com deficiência pode ajudar esses profissionais a não naturalizar a exclusão escolar produzida pela razão indolente. Segundo Santos (2006), a exclusão é um processo cultural que se sustenta pela criação de certas verdades que são difundidas socialmente.

> [...] a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno sócioeconômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita

> [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

Os processos de exclusão desconsideram que a diversidade do mundo é inesgotável e somente uma única teoria não pode organizar toda essa realidade. Nesse contexto, Santos (2008) nos alerta sobre a seguinte questão: não podemos reduzir a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade teórica totalizadora, pois deixaríamos de fora muitas possibilidades de reflexão teórica sobre o mundo. Tomando essa análise como ponto de reflexão, paramos para pensar: como produzir sentido para a formação de professores, na perspectiva da formação na/da escola, sem cair na cilada de julgá-la como hegemônica e totalizadora? A proposta que Santos (2008) traz sobre o procedimento de tradução aponta uma saída para a situação em tela, pois essa proposta de formação se pauta em ações dialógicas, respeito ao outro, tolerância, pluralidade de pensamento e modos de existência, além da crítica de si, do outro e da sociedade, na busca por novas possibilidades de mediação pedagógica.

São justamente estes os papeis da formação continuada na/da escola: trazer visibilidade ao vivido e promover a tradução da teoria com a prática. Além disso, promover a tradução dos vários conhecimentos que os professores constituíram nas estratégias diversificadas de formação que já participaram na formação que aqui defendemos: a formação na/da escola. Fazer essa perspectiva de formação dialogar com outras tantas existentes no espaço educacional. Isso nos ajuda a pensar na composição de processos formativos com os professores e não para eles, bem como na possibilidade de trazer dinâmicas, debates, reflexões e ações que se mostraram significativas em outras propostas de formação para a formação na/da escola.

Durante o processo de formação continuada na/da escola, o trabalho de tradução poderá incidir sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. As experiências de tradução serão vistas em

momentos diferentes do trabalho pedagógico escolar. O principal objetivo do trabalho de tradução na formação na/da escola é avançar na esperança de que mais e mais aspectos sejam trazidos à zona de contato, ou seja, tentar saber o que há de comum entre os saberes das professoras da sala de aula comum e dos docentes da sala de recursos multifuncionais, bem como as especificidades desse processo, pois, em um processo de tradução, buscam-se os pontos de contato, mas o respeito às especificidades, isso tudo para não referendar um processo de canibalização de saberes (SANTOS, 2008).

A formação na/da escola faz dialogar a teoria com a prática e abre caminhos para o entendimento de quanto é necessário se romper com a monocultura do saber para se trabalhar com a ecologia dos saberes, visando distanciar a escola de uma concepção rígida de currículo, na busca de propostas mais flexíveis que permitam que diferentes conhecimentos sejam explorados nesse espaço de aprendizagem, visando à aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PRIETO, R. G. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

A perspectiva bakhtiniana de linguagem e as questões históricas, sociais e ideológicas que perpassam a educação das relações étnico-raciais: possibilidades e potencialidades de diálogo e reflexão

Adriana de Medeiros Marcolano Thebas
Regina Godinho de Alcântara

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva apresentar uma reflexão sobre as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem no que tange às questões sobre a educação das relações étnico-raciais em sala de aula e/ou na escola. Consideramos a abordagem desse tema de suma relevância, à medida que a escola se propõe a desenvolver um ensino que busque atender a diversidade social e cultural dos estudantes.

A análise documental deste estudo contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004), bem como a análise bibliográfica sobre as legislações vigentes, tendo em vista suas implicações para a formação docente ao encontro do tema abordado.

Ressaltamos que, de maneira geral e em grande medida, não sistematicamente, as questões da educação das relações étnico-raciais sempre foram discutidas, no entanto, somente em 9 de janeiro de 2003, com a promulgação da Lei 10.639, ganharam destaque no âmbito educacional. Vale destacar que a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais tratam a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos contextos da educação básica e acadêmica.

Entendemos, assim, diante do enfoque proposto pelas novas legislações apresentadas, que, para além da compreensão do conceito de raça e das relações étnico-raciais, faz-se necessário também o entendimento do conceito de diversidade. Nesse sentido, Lima (2006), evidencia que

> [...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de

> natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de "portadoras de necessidades especiais"). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

Compreendemos, outrossim, que os conceitos que se referem à diversidade, assim como a educação das relações étnico-raciais, configuram-se na sociedade brasileira pautadas numa perspectiva histórica, tendo em vista que não se pode compreender como tais relações se efetivam, sem conhecer como se estruturaram ao longo do tempo.

Mediante o explicitado e considerando que a língua assume um papel essencial no contexto da sociedade, haja vista que permite a interação entre os sujeitos, por meio da qual se estabelece o convívio social, entendemos que o presente estudo justifica-se pela relevância em compreender de que forma(s) os processos interativos, mediados pela linguagem, influenciam no enfoque e na compreensão da educação das relações étnico-raciais, incidindo na formação docente.

Assumimos, para tal, a perspectiva bakhtiniana de linguagem, evidenciando-a como enunciativo-discursiva, assim como suas contribuições, no que tange ao enfoque das questões étnico-raciais em sala de aula e/ou na escola, haja vista seu olhar para os contextos sociais concretos em que se dão os processos interativos, uma vez que para Bakhtin (2014, p. 127, grifo nosso), "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* [...]".

CONTEXTO BRASILEIRO EDUCACIONAL DA DIVERSIDADE

Consideramos relevante tratar da diversidade à luz do contexto educacional neste contexto, haja vista sua impossível desvinculação das

questões que afetam, diretamente, as escolas e os sujeitos que ali interagem e buscam formação. Para tanto, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2015, 8% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever no país. Em 2016, a taxa de analfabetismo no país caiu para 7,2% (IBGE, 2017).

De acordo com o levantamento realizado ao longo do ano de 2016, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), nesse ano, o total de analfabetos foi estimado em 11,8 milhões de pessoas e mostra que está, diretamente, relacionado à idade e aumenta com a idade até atingir 20,4% em pessoas com 60 anos ou mais (IBGE, 2017).

A partir das pesquisas realizadas pelo IBGE, constatamos que, se considerados apenas os autodeclarados brancos, a taxa total de analfabetismo é de 4,2%, enquanto entre os que se declaravam pretos ou pardos, o índice foi de 9,9%. Em um recorte que considera as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual entre os dois grupos é de, respectivamente, 11,7% e 30,7%. Nessa perspectiva, além de notar que a taxa é maior entre os mais idosos, a pesquisa também aponta que o número é superior entre as pessoas pretas ou pardas (termos usados em todas as pesquisas do IBGE).

Conforme o relatório do IBGE (2017), considerando a cor ou raça, as diferenças no nível de instrução se mostraram ainda maiores: enquanto 7,3% das pessoas brancas não tinham instrução, 14,7% das pessoas pretas ou pardas estavam nesse grupo. Situação análoga ocorreu no nível superior completo: 22,2% das pessoas brancas o possuíam, ao passo que entre as pretas ou pardas a proporção era de 8,8%.

Os indicadores anteriores, ao trazerem indicativos que incidem no direito à educação, contrariam o mito da existência de uma democracia racial no Brasil, tão incorporado no seio da nossa sociedade e, ao mesmo tempo, tão criticado pelos movimentos negros.

Segundo Hasenbalg (2005, p. 251), o mito da democracia racial tem como um dos seus princípios mais importantes "a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, consequentemente,

a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros".

Diante dos resultados apresentados pelo IBGE, podemos constatar que a democracia racial não acontece, efetivamente, como deveria no Brasil, constituindo-se em uma falácia, o que implica na desigualdade política, social e econômica da população negra.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para além do fomento aos movimentos negros, que denunciavam as situações de discriminação e preconceito social, buscou-se uma maior participação da população negra na elaboração de políticas públicas, objetivando contemplar alguns dos anseios dos negros brasileiros (SILVA, 2015). Nessa perspectiva, observa-se que esse debate também se faz presente em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH), cuja intencionalidade é remarcar essa discussão nos espaços/tempos da escola, espaços de formação humana.

Romão (2005, p. 12) reforça que a Lei 10.639/03 constitui-se em possibilidade de restabelecimento de diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar, com base em um único valor civilizatório. A autora acrescenta que a lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial, no campo das ideias e das práticas educacionais e propõe reconceituar, pela escola, o negro, agregando seus valores, bem como as relações raciais no âmbito educação educacional e social.

Já Brasil (1997) traz em destaque o tema da Pluralidade Cultural, cujo objetivo visa contribuir para a construção da cidadania em uma sociedade pluriétnica e pluricultural e, nesse sentido, propõe o desenvolvimento de capacidades, como:

> O conhecimento e o respeito pela diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia; a valorização das diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; o reconhecimento das qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, e enriquecendo a vivência de cidadania; o desenvolvimento de uma atitude de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; o repúdio a toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; a exigência de respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; a valorização do convívio pacífico e criativo com os diferentes componentes da diversidade cultural; a compreensão da desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (BRASIL, 1997, p. 121).

A partir dessa breve exposição acerca do que as legislações brasileiras evidenciam, sobre a legitimidade do direito das populações negras e da educação para as relações étnico-raciais, concluímos que avanços podem ser registrados, não obstante entendermos que ainda não bastam, haja vista o século de subjugação e apagamento social, político e cultural desses povos.

AS CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS AUTORES: UM BREVE ENSAIO

Bakhtin destaca que tudo que tem significado é ideológico e, como tal, reflete outra realidade, diferente daquela imediata, à qual acreditamos pertencer, de forma exclusiva. Sendo assim, qualquer produto

ideológico reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo (VOLÓCHINOV, 2017). Desse modo, quando um objeto qualquer é percebido como signo, passa a refletir ou significar outra realidade, sem deixar de existir na realidade a que pertencia antes.

Para Bakhtin (*apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 93), "o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto específico e assim por diante".

Destarte, compreendemos que, no enfoque das questões da educação para as relações étnico-culturais, a perspectiva bakhtiniana torna-se relevante, uma vez que possibilita trazer para o contexto escolar os aspectos socioculturais e ideológicos inerentes às práticas discursivas que ocorrem na vida, possibilitando sua problematização e reflexão.

Nesse sentido, ao conceber a linguagem como interação verbal e social, que acontece no processo dialógico, entre indivíduos socialmente organizados, Bakhtin evidencia que é "na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social" (*apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). O autor, ainda, destaca que "a palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam" (*apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). Logo, a linguagem toma acento central, tanto nos processos de reconhecimento e reafirmação das culturais africanas, quanto nos de aprofundamento de preconceitos e estereótipos.

Bakhtin evidencia que "a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado" (*apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Dessa feita, a interação social estabelece a interação discursiva, tendo em vista a comunicação verbal entre sujeitos e, consequentemente, as relações sociais que os envolvem. Logo, ao trazer

para a sala de aula o debate acerca das questões que envolvem as relações étnico-raciais, o docente também deverá debater e provocar reflexões acerca dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos, nos quais se inseriram e se inserem as populações negras no Brasil, possibilitando, assim, o reconhecimento da dívida histórica que nosso país tem para com esses povos e, nesse sentido, intentando um olhar equânime e justo para nossa sociedade.

Ao encontro das proposições de Bakhtin (2003, p. 262), "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos 'relativamente estáveis' de enunciados, os quais denominamos 'gêneros do discurso'". Portanto, entendemos que o trabalho em sala de aula com a diversidade de gêneros discursivos torna-se essencial, haja vista a utilização das variedades linguísticas ao encontro de situações enunciativas singulares, que ensejam os falares, cantares e modos de vidas das populações negras, evidenciando sua cultura e as contribuições linguísticas, culturais e sociais à nossa sociedade. De acordo com Bakhtin:

> A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Considerando que a dinamicidade da língua na sociedade ocorre conforme o ambiente em que o indivíduo está inserido, Geraldi (2006, p. 44) ressalta que:

> [...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus discentes o domínio de outra forma de falar, enfatizando o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma

> de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e disso ninguém tem dúvida -, também serve para romper o bloqueio.

Tangenciando o ensino e aprendizagem da língua(gem) e entendendo o caráter ético e político da educação, torna-se importante não somente para os estudantes, mas principalmente para os professores, o entendimento da dinamicidade da língua e seus contextos de uso, haja vista a necessidade de compreensão de que o *transitar* por esses diferentes contextos, quer para dialogar com seus pares, quer para reafirmar sua cultura, faz-se primordial e, nesse sentido, o papel da escola, quanto à potencialização dos processos interlocutivos dos estudantes, é imperativo.

Entendemos, pois, que o poder das palavras é enorme, especialmente de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais evidentemente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes (GNERRE, 1994). Para o autor (GNERRE, 1994, p. 7), "[...] a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um corpus definido de valores fixado na tradição escrita".

Conforme o autor supracitado, "a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações em grandes setores da população", destacando que "a linguagem é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder e para se adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens, está ligada, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos" (GNERRE, 1994, p. 21).

Nessa perspectiva, compreende-se que a linguagem está, intimamente, relacionada ao poder. Segundo o autor supracitado, "[...] uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus

falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais [...]" (GNERRE, 1991, p. 6).

Logo, não há como trazer para a sala de aula o enfoque das relações étnico-raciais sem um redimensionamento, se for o caso, quanto ao trabalho e ao tratamento da língua(gem), haja vista seu papel central nas relações humanas e, por meio dela, a potencialização de novas relações ao encontro do conhecimento e reconhecimento da diversidade, inerente aos seres humanos. Acreditamos, pois, que a instauração do dialogismo em sala, como pressupõe a perspectiva bakhtiniana, seguirá ao encontro de um enfoque da língua(gem) que viabilize o pensar e repensar de nossa sociedade atual, partindo do pleno entendimento dos processos sociais travados em tempos passados.

Nessa perspectiva, afirmamos com Candau (2004, p. 242) que a diferença no contexto escolar pode ser compreendida como riqueza, uma vez que possibilita o diálogo, amplia os saberes e contribui para mudanças, quanto às práticas sociais, em uma perspectiva da afirmação da justiça e igualdade entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam tanto os direitos da igualdade, quanto os da diferença.

FORMAÇÃO DOCENTE PAUTADA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na atual conjuntura, vivenciando momentos de luta no combate ao preconceito e discriminação racial, destacamos a importância da educação para as relações étnico-raciais, haja vista as escolas como principal fonte e mola propulsora de mudanças em um país em que a desigualdade social ainda impera fortemente.

Compreendendo, pois, o papel preponderante da escola, no que tange ao alcance de um país mais justo e igualitário, corroboramos o atual documento curricular oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar que

> [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...] (BRASIL, 2018, p. 15).

Todavia, não obstante constar em leis ou documentos curriculares, para a efetivação desse planejamento, professores e demais profissionais da educação necessitam ser/estar preparados para desenvolverem ações que tornem os alunos mais críticos e reflexivos, capazes de analisar sua realidade social e confrontar os desafios da contemporaneidade, sob a ótica do respeito à diferença e do reconhecimento da *multiculturalidade.* Logo, a formação docente, inicial e continuada, não pode ser desconsiderada ou tratada como adendo, necessitando ser prioridade das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, ao encontro de uma formação para a educação das relações étnico-raciais, entendemos com Rocha (2018, p. 7) que "ensinar a partir da ótica da história e cultura do Índio e do Negro não significa apenas permitir a compreensão das relações entre sujeitos", haja vista que "[...] esse recorte temático e metodológico desencadeia o encontro entre culturas, identidades, mitos, vozes, sons, ritmos, crenças, valores, símbolos, ancestralidade".

Logo, tal abordagem requer um olhar sistêmico e amplo, que permita o envolvimento de todo o contexto educacional, e, para tal, compreendemos a necessidade do reconhecimento de que não se trata "apenas" de um conteúdo, uma temática, mas de um compromisso ético e político que requer engajamento de todos, principalmente, dos gestores educacionais.

Com esse entendimento, concordamos com Borges (2010, p. 01), com relação à Lei 10.639/2003, que

> [...] a lei está presente nas escolas, mas não está implementada pelas redes de ensino. Isso significa que as escolas trabalham o tema, mas os gestores não o veem como uma política pública, que precisa de recursos garantidos no orçamento para materiais e formação de professores e ainda uma coordenação especializada para cuidar do assunto (BORGES, 2010, p. 1).

Diante desse cenário, evidenciamos que a educação para as relações étnico-raciais requer instâncias políticas que a requeiram e instaurem efetivamente, para além da configuração em documentos curriculares, e, nessa perspectiva, a formação docente, como política pública, figura como essencial, haja vista o papel essencial do professor no enfrentamento à discriminação, ao preconceito e ao racismo. Entendemos, pois, que, somente com esse prisma, o processo de ensino-aprendizagem possibilitará a construção de uma *consciência das desigualdades raciais em nossa sociedade.*

Mediante esse cenário, evidenciamos o papel do ensino superior, em especial da universidade pública, na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, haja vista a academia se configurar como o lócus da produção do conhecimento e, como tal, instância essencial na divulgação desse conhecimento.

Mas, especificamente, com relação à formação de professores de nosso Estado, encontramos, em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, em que apresenta o detalhamento do índice geral de cursos das universidades, faculdades e centros universitários do Brasil, o Espírito Santo contando, em 2016, com 71 instituições que ofertam cursos de licenciatura, incidindo na formação docente.

Dentre as instituições apresentadas, merece especial destaque a Universidade Federal do Espírito Santo, única universidade pública do estado do Espírito Santo, cujo *campus* de Goiabeiras possui três professores que ministram a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, incidindo, ainda que, a nosso ver,

insuficientemente, para o processo de formação docente, no que diz respeito à temática abordada.

Percebemos, pois, que a formação docente para a educação das relações étnico-raciais ainda *engatinha*, necessitando engajamento e investimento dos órgãos públicos, quer em nível federal, municipal ou estadual; configurando-se, assim, ainda, como entrave para que tenhamos, de fato, uma abordagem que traga para a educação básica a reflexão da realidade atual, por meio da problematização do passado, remetendo-nos a um futuro com mais afeto e respeitoso ao *diverso.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, buscamos, ainda que de forma breve, uma vez que o tema demanda aprofundamento e incremento de pesquisas, evidenciar a educação para as relações étnico-raciais no contexto das políticas que orientam a formação do docente no Brasil, com foco para as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, no que tange ao seu enfoque em sala de aula.

Ressaltamos que, a partir do que é explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004), os documentos trazem uma proposta de abordagem da educação para as relações étnico-raciais, que deve ser considerada como um avanço no contexto educacional e que incide, principalmente, no ensino superior, lócus privilegiado da formação docente inicial, haja vista a oferta da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Compreendemos, todavia, que, para além da formação acadêmica inicial, faz-se necessário o devido reconhecimento e consequente investimento na formação continuada e contínua, para que, por meio do desenvolvimento do conhecimento, *empoderamento* e consideração do docente/profissional, a temática das relações étnico-raciais se

configure, efetivamente, em sala de aula, com vistas a uma abordagem crítico-reflexiva, tendo a língua(gem) como ponto primordial.

Concluímos, pois, que a perspectiva bakhtiniana de linguagem, ao nos impelir para o desenvolvimento de um clima dialógico em sala de aula, permeado pela alteridade, possibilita-nos o refletir, acerca dos contextos de vida dos estudantes, no sentido da consideração dos elementos que constituem sua identidade, em cotejo com as relações sociais que os perpassam, tendo em vista a diversidade inerente à sociedade. Dessarte, torna-se essencial a valorização das diferentes culturas nas aulas de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares, de modo que se fortaleça a luta contra o preconceito e as desigualdades no ambiente escolar e fora dele.

Assim, mediante este breve arrazoado, que requer novos estudos e novos diálogos, apontamos a relevância e a pertinência da perspectiva bakhtiniana de linguagem, a que compreendemos como enunciativo-discursiva, considerando a instauração do dialogismo em sala de aula, no sentido de proporcionar aos estudantes momentos de posicionamento como sujeitos críticos, instituindo-os como enunciadores, leitores e produtores de textos orais e escritos; evidenciando que são capazes de realizar o diálogo entre o texto e as questões que perpassam e permeiam sua(s) realidade(s) econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 421 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, out. 2004. Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/03** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afrobrasileira" e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planato.gov.br/civil.03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNC 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 24 jun.2021.

BORGES, E. M. de F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado História**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahist oriaculturaafro.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

CANDAU, V. M. Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.

118, p. 235-250, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 105 p.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** 1. reimp. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 115 p.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. *In*: GNERRE, M. **Linguagens, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 5-24.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG: Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetos**. [*S. l.*]: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=ANALFABETOS&searchphrase=all. Acesso em: 20 ago. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://portal.inep.gov.br. Acesso em 18 ago. 2021.

LIMA, E. de S. "Currículo e desenvolvimento humano". *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006. p. 11- 47.

ROCHA, A. C. da. **Desafios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.** 2018. Disponível em: http://jne.unifra.br/artigos/4811.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 278p. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, G. V. da. **Diversidade étnico-racial na formação docente:** da negação a luta pela garantia de direito. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19873_10016.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.

Eixo 2: Práticas pedagógicas

Desafios e possibilidades: entrada e permanência de alunos público-alvo da educação especial no ensino superior na Ufes-Alegre-ES

Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

INTRODUÇÃO

A partir de inquietações sobre a entrada e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, observamos que a história da educação no Brasil carrega marcas de exclusão e marginalização das diferenças. O que se observou nos últimos anos foi um crescente movimento de superação dessa trajetória, discutindo-se o processo

de inclusão nos espaços educacionais, por meio de políticas e ações que visam garantir o direito de todos à educação.

Nesse percurso, as instituições de ensino precisaram desenvolver mudanças na sua organização para ofertar, além do ensino, condições apropriadas para a diversidade no ambiente escolar. A temática constituiu o foco do trabalho de pesquisa de dissertação de mestrado para o Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores – PPGEEDUC/Ufes, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), unidade de Alegre.

No processo de inclusão escolar, temos os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), que neste texto será o termo utilizado para referir-se às "pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2008), tal como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e no Decreto n.º 7.611/2011, de 2011 (BRASIL, 2008, 2011).

Refletindo sobre os possíveis desafios que a Ufes ainda encontra para a efetivação de uma política de inclusão para os alunos PAEE, surgiram alguns questionamentos que almejamos esclarecer nos tópicos seguintes. Um desses pontos consistiu em compreender como ocorre o acesso e permanência de alunos PAEE na universidade, sobretudo após a promulgação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2016).

Conforme indica Magalhães (2006), a entrada de alunos PAEE no ensino superior é um processo que ocorre lentamente. A autora aponta, ainda, que o Brasil tem avançado, consideravelmente, no que diz respeito à legislação em relação às pessoas com deficiência, ainda que no campo educacional isso não seja garantia de efetivação e cumprimento de tais leis (MAGALHÃES, 2006).

Diante do exposto, observa-se a necessidade de compreender como ocorre o atendimento de alunos PAEE na Ufes-Alegre e o que vem sendo realizado pela universidade para garantir a permanência

e êxito desses sujeitos, no contexto universitário. Desejamos apresentar discussões que possam contribuir como aporte teórico na área de Ensino, sobretudo da educação especial no ensino superior, bem como estimular a reflexão das ações realizadas na universidade.

DIREITO À EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Autores como Nunes, Saia e Tavares (2015) ressaltam que o direito das pessoas com deficiência começou a ser discutido após a Revolução Industrial, devido ao grande número de acidentes de trabalho, ocasionando a criação de leis para a proteção dos trabalhadores, proporcionando atividades assistenciais (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

A percepção desses sujeitos na sociedade foi se modificando e a busca por mudanças de paradigmas foi sendo notada, por meio de pesquisas que visavam à elaboração de modelos teóricos para categorizar os grupos sociais. Porém, práticas de exclusão continuaram sendo observadas na sociedade, mesmo com as novas perspectivas teóricas (GLAT; FERNANDES, 2005).

Augustin (2012) relata que, ao longo do tempo, o atendimento a esse público foi ofertado sob a perspectiva de um modelo caritativo, depois, médico, configurando-se, atualmente, como um modelo social. Esses modelos são apresentados pela autora como sucessivos, mas é sabido que, ainda hoje, essas pessoas são vistas em muitas situações sociais sob a perspectiva dos três modelos. Gradativamente, o que conhecemos como inclusão começou a tomar espaço e nos dias atuais a sociedade está em processo de implantação do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (AUGUSTIN, 2012).

Com relação ao âmbito escolar, é preciso compreender a inclusão como um processo que integra um movimento social mais amplo, que almeja a garantia de direitos sociais. A busca por solucionar as inadequações existentes nos movimenta, inicialmente, no sentido de compreender os dispositivos legais e o que já vem sendo debatido em relação à inclusão, sobretudo na educação superior.

No quadro a seguir (Quadro 1), destacamos alguns dispositivos legais que dispõem sobre garantias e direitos das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, bem como outras garantias fundamentais. Alguns não são, diretamente, abordados no presente trabalho, mas sua indicação faz-se necessária para melhor compreensão do contexto cronológico.

Partimos de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, ainda em vigor. Chamada de "Constituição cidadã", garantiu direitos a grupos sociais, até então, marginalizados, como as pessoas com deficiência (ALVES, 2013).

Quadro 1 – Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais

Ano	**Descrição**	**Assunto**
1988	Constituição Federal 1988	O artigo 205 define a educação como um direito de todos.
1989	Lei n.º 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.
1990	Lei n.º 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente.
1994	Portaria MEC n.º 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
1996	Lei n.º 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto n.º 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Portaria MEC n.º 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2001	Resolução CNE/ CEB n.º 2	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
2001	Parecer CNE/CP n.º 9	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior.
2001	Parecer CNE/ CEB n.º 17	Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial.
2001	Lei n.º 3.956	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.
2002	Lei n.º 10.436	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras).
2002	Portaria MEC n.º 2.678	Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa.

2003	Portaria n.º 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência.
2004	Decreto n.º 5.296	Estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto n.º 5.626	Dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
2007	Decreto n.º 6.094	Implementa o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação.
2008	Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional.
2009	Decreto executivo n.º 6.949	Promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
2010	Decreto n.º 7.234	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes.
2011	Decreto n.º 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
2011	Decreto n.º 7.611	Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.
2014	Plano nacional de educação (PNE)	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos.
2015	Lei n.º 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Lei n.º 13.409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Referências internacionais		
1990	Declaração de Jomtien (Tailândia)	Propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.
1994	Declaração de Salamanca (Espanha)	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1999	Convenção da Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.

2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	Assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.
2015	Declaração de Incheon	Estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Fonte: Mendonça (2019)

Diante da legislação específica e documentos internacionais apresentados no Quadro 1, percebemos que na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) temos um importante marco, acerca da inclusão de alunos com deficiência, momento no qual se estabeleceu a universalização do ensino, com o objetivo de se construir uma sociedade igualitária, o que também compreende a educação do público com deficiência (BRASIL, 1988).

Destacamos, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, quando foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), que teve como objetivo assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Em 1994, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca, ocasionando a disseminação da filosofia da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Em seguida, observamos a criação de diversos documentos que deram maior visibilidade às pessoas com deficiência, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001) e outros decretos que foram criados, paralelamente, a esses documentos.

Em 1994, tivemos, no Brasil, o lançamento da Política Nacional de Educação Especial, que tratava do atendimento de alunos com necessidades especiais. Em 1999, tivemos o Decreto n.º 3.298/99, que regulamentou a Lei n.º 7853/89, apresentando dispositivos sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A política definia a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e modalidades,

compreendendo a atuação complementar da educação especial, no que tangia ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Temos, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento nacional orienta a política de educação especial e define que tal política deve ser articulada com a educação comum, visando promover o atendimento às necessidades educacionais do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ficando, assim, definido o público da educação especial, até o presente momento (BRASIL, 2008).

Na educação superior, as instituições aderiram ao modelo do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que é um programa do governo federal que visa, entre outras metas, implementar núcleos de acessibilidade, buscando a organização das ações institucionais, no sentido de garantir o acesso e permanência de alunos PAEE nas instituições (MEC, 2005).

Em suma, percebemos que, embora lentamente, caminhamos para que a inclusão de alunos PAEE se efetive, sendo possível o acesso e permanência com qualidade, inclusive no ensino superior. O acesso à educação é uma forma de acesso à cidadania da pessoa com deficiência.

INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Uma universidade ancorada na inclusão precisa ser compreendida como um espaço para ingresso de todos. Isso ocorre por meio de uma visão mais ampla, na qual esteja previsto em seu currículo metodologia, atendimento educacional especializado e avaliação, ações que favoreçam a inclusão social do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Falcão *et al.* (2008) indicam que as universidades têm se deparado com inúmeros desafios no processo de atendimento aos alunos PAEE.

Os requisitos de acessibilidade que orientam os credenciamentos de IES, bem como os processos de reconhecimento de cursos, são estabelecidos pela Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003). Os requisitos dispostos nessa portaria são reforçados pelo Decreto n.º 5.296, de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que objetiva possibilitar a acessibilidade e o acesso universal aos espaços públicos, serviços de transporte, sistemas de comunicação e informação, com autonomia e segurança (BRASIL, 2004).

Dessa forma, algumas leis determinam, de forma específica, como pode ocorrer a promoção da acessibilidade em diferentes âmbitos. Como exemplo, temos a Portaria n.º 2.678, de 2002 (BRASIL, 2002), que define a aprovação para o ensino, produção e difusão do Sistema Braille nas mais variadas modalidades de ensino; a Lei n.º 10.436, também, de 2002 (BRASIL, 2002b), que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) e a Lei n.º 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), que prevê a presença de intérpretes de Libras para alunos surdos; além do ensino da língua por meio de uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e como disciplina optativa, para os demais cursos de graduação.

Com relação à acessibilidade, em 2005, o Programa Incluir foi criado pela Secretaria de Ensino Superior e pela Secretaria de Educação Especial, visando implementar a política de acessibilidade para as pessoas com deficiência, na educação superior (BRASIL, 2005b).

Além de garantir o acesso e a permanência do PAEE nas universidades, é necessário descontruir concepções, historicamente, constituídas sobre a universidade ser um lugar para um público selecionado e exclusivo. A universidade deve oferecer acessibilidade de comunicação, arquitetônica e atitudinal, além de investimento em materiais pedagógicos que auxiliem no ensino, pesquisa e extensão e, ainda, na formação docente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Consideramos a abordagem qualitativa como a mais adequada para compreendermos como ocorre o acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial, seus desafios e possibilidades na Ufes-Alegre. Cabe ressaltar que a presente pesquisa se trata de um estudo de caso, uma vez que busca estudar e compreender uma situação única e particular, levando-se em conta que, dentro de várias características, visa à descoberta, considerando o contexto em que se situa, revelando a multiplicidade de dimensões presentes na determinada situação (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre, sobretudo por ser o local ofertante do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Com relação aos participantes da pesquisa, os sujeitos foram os, diretamente, ligados às ações do núcleo de acessibilidade, tanto na unidade de Alegre, quanto na Reitoria, para melhor compreensão dos desafios e possibilidades de atuação com a demanda.

Dentre os vários procedimentos para a realização da coleta de dados, em consonância com a investigação proposta, optamos pela realização de entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), essa metodologia se destaca pelos questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses, que se relacionam ao tema pesquisado (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista semiestruturada foi elaborada visando obter informações acerca do trabalho desenvolvido com os alunos e com os docentes, a respeito das políticas para acesso e permanência de alunos PAEE na universidade e, ainda, sobre a atuação do Núcleo de Acessibilidade, com relação às práticas pedagógicas implementadas. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita para análise e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, vamos discutir o processo de inclusão de alunos PAEE na Ufes-Alegre, abordando os desafios e possibilidades apresentadas, articuladas às falas da responsável pelas ações do Naufes, em Alegre, e do coordenador do Naufes/Reitoria. Para fins de apresentação, os entrevistados serão indicados pelos nomes fictícios João e Maria.

A Ufes dispõe em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a adoção de ações voltadas para o atendimento das demandas, oriundas das pessoas com deficiência. Tais ações estão vinculadas à adequação da universidade "aos padrões de uma instituição que se quer inclusiva e diversa, recebendo pessoas com necessidades especiais, entre docentes, discentes, técnicos administrativos e visitantes" (UFES, 2017, p. 22).

O PDI esclarece, ainda, que o núcleo de acessibilidade, por meio de suas funções de promover, coordenar e executar programas, políticas e ações voltadas para a mobilidade e a acessibilidade, também, tem a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar as políticas de inclusão relacionadas às pessoas com deficiência no ensino superior. Suas ações visam à garantia de ingresso, acesso, permanência e mobilidade dos sujeitos (UFES, 2017).

O Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes) foi criado em 2011 e representou um importante passo na concentração de ações e projetos, atuando com discentes, docentes e servidores técnico-administrativos em educação com deficiência de todos os campi da Ufes, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Em Alegre, o Naufes configura-se como um grupo que desenvolve ações para atender aos alunos público-alvo da educação especial. Portanto, para fins de apresentação, ao longo do trabalho, vamos nos referir a esse conjunto de ações como Naufes/Alegre, compreendendo que não se constitui como uma unidade administrativa.

As ações do Naufes/Alegre tiveram início em 2013, sendo constituído por uma equipe de docentes e servidores de variados setores, que desenvolvem ações e pesquisam sobre acessibilidade, além de promoverem projetos de extensão. São ações, consideravelmente, recentes, conforme relato da coordenadora das ações na unidade de Alegre:

> Apesar do núcleo já ter 5 anos, a gente ainda está no processo de caminhada para estruturação, não no sentido de ele não estar estruturado porque já existe uma estrutura. Mas no sentido de estruturação do trabalho, tipo quem vai fazer o quê, quem vai coordenar, vai ser possível contratar servidor para atuar com os alunos? Demanda uma série de servidores especializados e a gente não tem, então, por exemplo, hoje se um aluno fizer uma prova em Braille utilizando a máquina Braille, quem é que vai passar a fazer a transcrição para o professor corrigir a prova? Então nesse sentido eu ainda acho que a gente está em processo, mas em contrapartida a gente já tem uma central de intérpretes que funciona em Goiabeiras. Só em Goiabeiras nós temos 9 intérpretes de Libras e a central de intérprete atende não só os cursos de graduação e pós-graduação que tem alunos surdos, mas também congresso, palestras e eventos na universidade de uma forma geral. Aqui em Alegre temos uma intérprete de Libras e em São Mateus são dois. Então em alguns pontos a gente já avançou bastante e em outros a gente ainda está caminhando (Maria).

Outra ação desenvolvida na Ufes-Alegre é a monitoria de acessibilidade. Neste trabalho, constatamos que é realizado um acompanhamento dos alunos PAEE nos horários de aula, nas avaliações, trabalhos e aulas práticas, além de estudo individual. Também é realizado um trabalho de adaptação com os materiais utilizados pelos docentes.

Maria nos contou que existe um trabalho de assessoria pedagógica que presta auxílio aos docentes com relação à adaptação de

provas, além de momentos de estudo com os professores para esclarecimentos, pertinentes ao atendimento de alunos PAEE. A entrevistada esclareceu que algumas atividades são desenvolvidas por outros docentes, não exatamente ligadas ao núcleo, mas são ações da universidade, dos docentes e dos orientados de mestrado, por exemplo, que contribuem para o crescimento de um trabalho voltado à temática.

Como esclareceu o entrevistado João, responsável pelo Naufes/Reitoria, no decorrer do ano de 2019, já vinha sendo debatida a campanha de acessibilidade, visando um trabalho voltado para a questão da conscientização e respeito às diferenças, divulgação do plano de acessibilidade, seus princípios norteadores, bem como o "combate ao capacitismo, porque as pessoas não acreditam na capacidade das pessoas com deficiência" (João).

Por meio do relato da entrevistada Maria, observamos que a concepção de alguns docentes pautada na deficiência não é exclusiva da universidade. Possivelmente, trata-se de uma situação, também, presente na educação básica, na qual os profissionais apresentam um sentimento de "pena" em relação às pessoas com deficiência e não investem em ações voltadas à aprendizagem dos alunos, ou seja, no desenvolvimento do seu potencial:

> [...] as pessoas sentem pena da pessoa com deficiência, e aí muitas vezes ele passa pelo processo formativo lá da escola e ele não passou por aquele crivo objetivo que o professor faz sobre o aluno, aquela avaliação, na qual ele tem que fazer essa prova ou trabalho ou apresentar ou se expressar para poder se desenvolver e muitas vezes eles vão só empurrando, o que foi o caso de um aluno nosso aqui que ele começou a ter muita dificuldade em álgebra. A monitora dele dessa disciplina, ela é muito boa em álgebra, e aí ela o interpelou: 'mas olha só, essa matéria você estuda na escola lá no ensino médio, você não aprendeu?' Ela perguntou para ele, aí ele ficou pensando... ela falou assim para ele: 'mas o que você estudou no ensino médio, como que era?' Aí ele falou assim:

> ‘então, a minha professora me botava para fazer prova junto com outros alunos, eles faziam tudo e eu não fazia nada’. E aí quando ele tomou consciência de que aquilo o prejudicou, a monitora me contou que ele chorou, que ele entrou em desespero, tipo eu ‘não sei nada’. Aí essa monitora falou assim, ‘eu vou te ajudar’. Daí ela começou a estudar álgebra com ele, a ensinar as coisas básicas e aí ele conseguiu passar porque ele é um aluno muito dedicado e muito inteligente, ele é muito proativo. Então assim, mas veja o prejuízo que ficou da Educação Básica que muitas vezes as pessoas não enxergam como sujeitos de conhecimento e não depositam o que depositam nos demais alunos, sendo que ele é plenamente capaz de aprender, ele aprendeu agora com a monitora (Maria).

Maria destacou que a falta de investimento pedagógico na educação básica reflete no ensino superior, contribuindo para que muitos alunos tenham dificuldades, “algumas dificuldades mais inerentes da deficiência, outras da formação e algumas dificuldades oriundas das duas coisas” (Maria).

Sabemos que a Ufes, assim como as demais universidades federais, encontra dificuldades para a efetivação de ações e medidas que tornem eficaz o processo de acolhimento, permanência e formação de qualidade, tanto de alunos com deficiência, quanto dos demais alunos em situações de vulnerabilidade ou demais questões ligadas à diversidade. São muitos os desafios para garantir ações que possibilitem sucesso acadêmico aos alunos PAEE.

Com relação à questão da inclusão de alunos PAEE na Ufes e na unidade de Alegre, as principais dificuldades para a implementação de uma política de acessibilidade dizem respeito aos recursos financeiros e humanos. Para João, as dificuldades estão na organização da própria universidade.

> [...] um certo endurecimento dos espaços de decisão, na forma como o Naufes está posto sem autonomia e independência, para

> tocar uma ação que é intersetorial, que vai do reitor até o aluno da classe, da acessibilidade física até a acessibilidade atitudinal, uma barreira atitudinal para criar a cultura da política inclusiva. E nesse aspecto, alguns pontos como a não existência de uma política de acessibilidade, a não existência de um plano de formação pedagógica, a dificuldade orçamentária, a falta de recursos humanos para tocar uma ação tão ampla e importante como essa (João).

Maria concorda com os apontamentos com relação à falta de autonomia, especialmente, na unidade de Alegre. A entrevistada indicou que seria importante o Naufes/Alegre ter um pouco mais de autonomia, sobretudo com relação aos recursos financeiros; o que possibilitaria a resolução de situações que acabam se estendendo por um longo tempo, como a aquisição de determinados equipamentos.

A outra questão diz respeito aos recursos humanos, que, de acordo com Maria, seria importante para estruturar o núcleo, com profissionais especializados. A entrevistada destacou que seria interessante contar com o trabalho de um servidor que fizesse uma ação de busca ativa desses alunos, como a identificação e abordagem deles.

Dessa forma, observamos que existem desafios a serem vencidos, sobretudo os que dizem respeito aos recursos orçamentários e recursos humanos. De acordo com Prieto (2005), o processo de inclusão escolar demanda a participação e reivindicação social, no tocante à melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos, além da garantia de investimentos, visando ações e medidas que contribuam com a melhoria do ensino, sobretudo o de nível superior.

Os entrevistados também foram questionados sobre as possibilidades para a implementação da política de inclusão na universidade, quais seriam as perspectivas para o avanço das ações do Naufes e demais setores. Maria destacou que vem percebendo que os professores estavam mais receptivos a essa questão.

Maria nos contou que, no grupo de estudos da Docência no Ensino Superior, muitos professores demonstraram uma angústia,

com relação à formação docente e ao trabalho com os alunos PAEE, mas que percebe isso como algo positivo. Para Maria, a visão da sociedade tem se modificado bastante, em relação à pessoa com deficiência. A professora indicou acreditar que as pessoas, de um modo geral, têm visto esses sujeitos como sujeitos de aprendizagem.

Para João, as possibilidades estão na elaboração de uma política de acessibilidade, na organização de um movimento pró-acessibilidade e a reunião de pessoas que lidam com a questão para trabalhar esse assunto. O entrevistado indicou, também, como pontos a serem desenvolvidos:

> A elaboração de um plano de formação pedagógica, a reestruturação de um plano de acessibilidade para a universidade, para a criação dos núcleos de acessibilidade regionais, a ida do Naufes para a reitoria, um aumento do número de pessoas para trabalhar com acessibilidade e também o apoio financeiro e político para que isso possa acontecer. A compra de equipamentos, por exemplo, é um desses pontos. E a aprovação de resoluções e portarias que poderiam dar garantias tanto aos professores quanto aos alunos sobre seu processo de ingresso e permanência na universidade (João).

Compreendemos que o próprio Naufes, localizado em Vitória, ainda caminha para a sua estruturação e reconhecimento, necessitando de maior apoio da universidade, sobretudo no que diz respeito ao aumento no número de servidores, para o auxílio do desenvolvimento das ações e demandas existentes. Compreendemos, ainda, que o fortalecimento do Naufes/Reitoria, possivelmente, refletiria no fortalecimento das ações realizadas na unidade de Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é garantido por lei a todos, como preconiza a Constituição Federal de 1988. Em se tratando de pessoas com

deficiência, ou ainda, com relação aos alunos público-alvo da educação especial, é sabido que não bastam as garantias legais. Para além da legislação, é preciso luta social, empenho e reivindicação de toda a sociedade.

Com relação aos aspectos legais, observamos nas últimas décadas, uma crescente preocupação com as pessoas com deficiência. Notamos a criação de leis e decretos que versam sobre o direito das pessoas com deficiência, o que também compreende o direito à educação e, consequentemente, o ensino superior.

No ensino superior, especificamente na Universidade Federal do Espírito Santo, seguindo as políticas em âmbito nacional, observamos a existência de ações, projetos e documentos que estão norteando esse processo, no sentido de garantir aos alunos PAEE, as condições necessárias para seu acesso, permanência e conclusão da graduação.

Percebemos alguns elementos principais, como por exemplo, as ações direcionadas ao atendimento de alunos PAEE, previsto no PDI/Ufes, pautando-se em ações para a adequação de uma universidade inclusiva e diversa.

Dentre tais ações, destacamos as atividades do núcleo de acessibilidade na unidade de Alegre, desde 2013, para promover, coordenar e executar programas, políticas e ações voltadas para a mobilidade e a acessibilidade, além do acompanhamento e fiscalização das políticas de inclusão, relacionadas aos alunos PAEE.

As entrevistas nos proporcionaram o entendimento das ações realizadas, como a assessoria pedagógica e a organização de uma formação, voltada à questão do atendimento dos alunos PAEE. Além disso, ações realizadas para a permanência dos alunos, como a monitoria de acessibilidade, encaminhamentos junto à Assistência Estudantil, ações e projetos da Subprefeitura, no tocante à acessibilidade e melhoria das edificações, como a construção de rampas e calçadas, além da melhoria das condições do estacionamento.

Compreendemos que o próprio Naufes, localizado em Vitória, ainda caminha para a sua estruturação e reconhecimento,

necessitando de maior apoio da universidade, sobretudo no que diz respeito ao aumento no número de servidores, para o auxílio do desenvolvimento das ações e demandas existentes. Compreendemos, ainda, que o fortalecimento do Naufes/Reitoria, possivelmente, refletiria no fortalecimento das ações realizadas na unidade de Alegre.

Sabemos que a Ufes, assim como as demais universidades federais encontram dificuldades para a efetivação de ações e medidas que tornariam eficaz o processo de acolhimento, permanência e formação de qualidade, tanto de alunos com deficiência, quanto dos demais alunos em situações de vulnerabilidade ou demais questões ligadas à diversidade.

Todavia, é preciso pensar na questão para além das ações centralizadas em qualquer setor, seja ele o Núcleo de Acessibilidade ou qualquer outro. Possivelmente, nesse momento, seria interessante pensar em ações de conscientização da comunidade acadêmica para a questão da inclusão de alunos PAEE, para, então, obter maior adesão e despertar maior interesse de docentes, discentes e demais servidores, para formações e demais ações voltadas a essa demanda.

No sentido de ampliarmos as discussões, é preciso que outras pesquisas envolvendo a temática sejam desenvolvidas, nas universidades federais e, sobretudo, na Universidade Federal do Espírito Santo, investigando, também, as unidades do interior. É preciso, ainda, ouvir os alunos PAEE, para também compreender seus anseios, dificuldades e possibilidades, no que diz respeito às suas trajetórias no ensino superior.

Com este estudo, buscamos fomentar a discussão sobre acesso e permanência de alunos PAEE no ensino superior. As proposições apresentadas não almejam o caráter final da discussão, mas, sim, desejamos que, a partir desta discussão, outras proposições sejam pensadas e outras pesquisas realizadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. B. **Constituição e Participação Popular**. Porto Alegre: Editora Núria Fábris, 2013. 363 p.

AUGUSTIN, I. Modelos de Deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva**.** *In:* ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: [*s. n.*], 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas

de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 3 dez. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Cartilha do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência –** Viver sem Limite. Brasília, 2011b.

Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678, 24 de setembro de 2002**. Brasília, DF: [*s. n.*], 2002a. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n°5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decretod5626.htm. Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. **Programa Incluir**, Brasília, n. 93, seção 3, p. 39-40, 17 maio 2005. Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagin a=39&data=17/05/2005. Acesso em: 10 set. 2018.

FALCÃO, F. D. C. *et al.* Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em construção. *In*: **Temas em Educação Especial***:* múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 212-219.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no

contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão,** Brasília, MEC/SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MAGALHÃES, C. **Dilemas da escola inclusiva**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDONÇA; G. A. M. **Direito à educação e ensino superior**: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de alegre. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13530_Versao_Final_Disserta%E7%E3o_Gisele_Mezabarba.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

NUNES, S. D. S; SAIA, A. N; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. *In*: MACHADO, A.M. *et al.* **Psicologia e direitos humanos:** educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Vitória: Ufes, 2015. Disponível em: https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. 17 p.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. [*S. l.*], 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

Práticas e experiências pedagógicas de educação escolar quilombola: possibilidades e desafios

Michele de Oliveira Sampaio
Marileide Gonçalves França

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola perpassa as diferentes etapas e modalidades de ensino, como resultado do Movimento Negro na luta por reparações do Estado e da sociedade, voltada à população negra; considerando os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais do regime escravista para os negros/as, que se perpetuam nas desigualdades sociais e raciais até os dias de hoje.

No Brasil, as desigualdades raciais se mantêm, por meio das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas em todos os setores governamentais e pela (re)produção do racismo nas relações estabelecidas na sociedade e no contexto escolar.

Como resultado desse processo de luta do Movimento Negro, temos a instituição de políticas educacionais como a Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e estabeleceu obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino brasileiros, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Dcnerer) (BRASIL, 2004), que constituem em orientações às redes de ensino para a implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais; tudo isso na tentativa de valorizar a trajetória de negros e negras, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Dcneeq), instituídas por meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, buscaram definir as unidades escolares quilombolas como aquelas compreendidas e situadas em comunidades quilombolas ou não, mas que recebem alunos desses territórios. Tais alunos requerem uma pedagogia própria, com o objetivo de atender às suas especificidades étnico-culturais, pautadas em um quadro docente com formação específica e visando inserir a realidade quilombola da comunidade, da qual a escola faz parte, na alimentação escolar, no componente curricular, na avaliação, no calendário escolar, no projeto político pedagógico, no material de apoio pedagógico para os docentes e discentes, assim como na promoção de formação inicial e continuada de professores para atuar nessas escolas (BRASIL, 2012).

As Dcneeq, que orientam as escolas situadas em comunidades quilombolas, estabelecem que a organização do ensino nas suas

escolas seja fundamentada, informada e alimentada pela memória coletiva, pelas línguas remanescentes, pelos marcos civilizatórios, pelas práticas culturais, pelas tecnologias e formas de produção do trabalho, pelos acervos e repertórios orais, pelos festejos, usos, tradições e outros elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, assim como pela territorialidade (BRASIL, 2012). Essa dimensão política, histórica e cultural é extremamente necessária, sobretudo no que se refere à proposta curricular construída para e a partir dessas comunidades.

Nesse contexto, esta pesquisa de natureza qualitativa se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, em uma escola situada na comunidade quilombola Pedra Branca, em Vargem Alta-ES. Estivemos presentes no contexto da escola, no período de agosto a dezembro de 2018, procurando vivenciar diferentes momentos no interior da comunidade quilombola e no espaço-tempo da escola com os sujeitos que integram esse território, com vistas a compreender as práticas e experiências pedagógicas constituídas na escola pesquisada.

Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiaram nossas análises e discussões acerca das práticas e experiências pedagógicas, na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. Desse modo, buscamos compreender o próprio conceito de Educação Escolar Quilombola, de currículo e identidade. Em seguida, caracterizamos a comunidade Pedra Branca e a escola situada em seu território. Na sequência, discorremos sobre as práticas e experiências pedagógicas observadas no campo pesquisado e, ao final, apresentamos as considerações finais que objetivam a construção de outras reflexões acerca do tema discutido neste artigo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E AS REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADE

Para pensar em práticas educativas antirracistas no território quilombola, discutimos os conceitos de Educação Escolar Quilombola,

currículo e identidade. O conceito de Educação Escolar Quilombola está, diretamente, ligado ao reconhecimento das próprias comunidades e, por isso, instiga-nos a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos, historicamente, tornados invisíveis, não apenas pelas políticas públicas, mas também pelas teorias que delas tratam. Por isso, acreditamos, assim como Miranda (2015, p. 77), que

> [...] compreender que a educação escolar quilombola é um movimento em curso consoante ao reconhecimento das próprias comunidades nos instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam. Portanto, interrogar as características da especificidade da educação escolar quilombola requer considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e articulações construídas.

Face às novas demandas e reflexões que o conceito de Educação Escolar Quilombola enseja no contexto escolar, é preciso (re) discutir o conceito de currículo. Sacristán (2000) assinala que o currículo pode ser analisado por meio de cinco olhares fundamentalmente diferenciados. O primeiro olhar diz respeito ao ponto de vista sobre a função social, como ponte entre a sociedade e a escola; o segundo refere-se ao projeto ou ao plano educativo, pretenso ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos; o terceiro, como uma expressão formal e material de um projeto que deve estar estruturado em conteúdos, orientações e sequências; o quarto olhar compreende o currículo como uma possibilidade de analisar processos instrutivos e a realidade da prática, a partir de uma visão dotada de conteúdo. Portanto, trata-se de compreender o currículo como território de interseção de práticas diversas que não se referem, apenas, aos processos pedagógicos, às interações e às comunicações

educativas; de sustentar a ideia de interação entre teoria e a prática em educação. E, por último, o quinto olhar que se refere ao currículo como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

Pensar o currículo na perspectiva do quarto olhar apontado por Sacristán (2000) nos permite conceber o currículo da Educação Escolar Quilombola aqui configurado como objeto de reflexão, como um rico território de saberes, no qual dialogam os conteúdos escolares e os conhecimentos tradicionais dos quilombos.

Arroyo (2013), Oliveira e Candau (2010), Gomes (2012) corroboram a ideia de que o currículo precisa ser indagado para que comece a considerar questões de diversidade, interculturalidade, colonização e descolonização do conhecimento.

Segundo Gomes (2012, p. 105), há a "[...] introdução da Lei n.º 10.639/03, não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico".

Na visão da autora, essa mudança estrutural proposta pela legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que resulta em uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que permite falar o que antes era silenciado, ou seja, falar sobre a história e a cultura afro-brasileira, antes não mencionadas nos currículos da educação básica.

Costa (2013) aponta que a educação brasileira seguiu uma linha que busca explicar a história do Brasil por via de uma única abordagem, o que tem contribuído para que se entenda a sociedade como uniforme, dificultando a compreensão sobre a diferença como construção social. Tal fator produz e naturaliza as desigualdades raciais. Nesse sentido, a educação "[...] tem privilegiado conteúdos que dizem respeito aos europeus, em detrimento de conhecimentos acerca de indígenas, de africanos e de seus descendentes negros no Brasil" (COSTA, 2013, p. 21).

A educação proposta pelas recentes políticas educacionais brasileiras, no campo da educação das relações étnico-raciais, implica no rompimento da perspectiva que tenta entender o Brasil a partir de uma única via, na medida em que propõe a ressignificação curricular. Ao mesmo tempo, possibilita a reconfiguração do entendimento e do imaginário social em relação ao povo brasileiro, além da compreensão de como foram e são importantes os negros na construção e contínua reconfiguração da nação brasileira, em suas dimensões materiais e imateriais (COSTA, 2013).

Nesse sentido, o conceito de identidade também contribui de forma significativa para quem se propõe a entender as relações sociais e raciais que se estabelecem no cenário educativo e, de forma mais específica e intensa, no contexto da Educação Escolar Quilombola.

Assim, na tentativa de discutir essa modalidade de ensino, articulada a uma concepção de currículo que atenda a diversidade étnico-racial, é preciso compreender o conceito de identidade para os territórios quilombolas, já que os povos de origem africana se valem da questão identitária para afirmar seus saberes, sua cultura e sua ancestralidade.

A questão da identidade vem sendo discutida na teoria social, conforme pontua Hall (2011). Para o autor, as velhas identidades que estabilizaram o mundo por tanto tempo estão em declínio, possibilitando o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno que, baseado no pensamento iluminista, é compreendido como um sujeito unificado. Para Hall (2011), existem três tipos de concepções que tentam explicar o conceito de identidade:

> a) a identidade do sujeito do Iluminista: baseada na concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado das capacidades de razão, consciência e ação. A concepção de identidade, nesse caso, estava centrada especialmente no indivíduo, a partir de uma concepção individualista de sujeito e, portanto, de identidade.

> b) a identidade do sujeito sociológico: baseada na ideia de complexidade do mundo moderno e na consciência de que a noção individualista de sujeito não o tornava autônomo ou autossuficiente, mas era na relação construída pelo outro que a identidade era formada, ou seja, na interação entre o eu e a sociedade.
> c) a identidade do sujeito pós-moderno: a identidade passa a ser concebida como uma "celebração móvel", no qual ela é continuamente formada e transformada. "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente" (HALL, 2011, p. 13).

Na concepção de identidade do sujeito pós-moderno, as identidades vão se constituindo, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam (HALL, 2011). Para o autor, isso se deve ao fato de que as transformações associativas à modernidade e à globalização libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, resultando na contestação e no deslocamento das identidades centradas e fechadas. O que tem surgido, a partir disso, é "[...] um efeito pluralizante de identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas" (HALL, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva é que se insere a afirmação da identidade quilombola, levando em conta elementos como territórios, saberes, cultura, luta e resistência. Por isso, a concepção do sujeito pós-moderno, apresentada por Hall (2011), ajuda-nos a compreender a construção da identidade das pessoas no interior das comunidades quilombolas e como elas se constituem.

Miranda (2015) assinala que a identidade quilombola gira em torno dos distintos significados de quilombo. É uma identidade negociada, forjada em meio a processos de invisibilidade produzida e de visibilidade insurgente, constituída a partir de um processo de construção

de luta permanente. Tornar-se "quilombola", nesse processo, significa assumir-se como sujeito de direitos coletivos e individuais.

A identidade quilombola, embora ainda seja uma identidade marcada pela luta e resistência, na busca de vencer a invisibilidade social e a negação de sua existência como sujeito de direito, procura manter preservadas as tradições culturais ancestrais, religiosas e educativas. Miranda (2015) compreende que, para interrogar as características e as especificidades da Educação Escolar Quilombola, é preciso considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como essas comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, às estratégias e às articulações construídas.

Nesse sentido, para compreender as práticas e experiências pedagógicas que se constituíam no currículo da escola, foi preciso entender de que forma a escola se relacionava nas dinâmicas da Comunidade Quilombola Pedra Branca, por isso, a inserção em campo foi um movimento imprescindível à construção da nossa análise, como veremos a seguir.

A ESCOLA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA PEDRA BRANCA

A comunidade quilombola Pedra Branca é uma das comunidades registradas e certificadas do estado do Espírito Santo. Segundo dados da Fundação Palmares, atualizados até 16 de julho de 2019, em todo o estado do Espírito Santo existiam 42 Comunidades Remanescentes de Quilombos, com 37 certidões emitidas, desde a implementação do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003.

O acesso à comunidade de Pedra Branca se dá no alto de uma montanha e fica a, aproximadamente, 10 (dez) quilômetros distante do centro do município de Vargem Alta-ES. O caminho percorrido para se chegar a Pedra Branca é feito por estradas de chão batido, passando por diversas propriedades rurais com produção de café, de gado leiteiro e algumas pedreiras, onde são desenvolvidas atividades de extração de mármore.

Nesse contexto, está inserida a Emeb "Pedra Branca" que representa todo esse processo de luta e resistência que marca as populações quilombolas no território brasileiro. O reconhecimento como comunidade quilombola, no ano de 2010, carrega consigo uma trajetória histórica e cultural que pode (e deve) dialogar com os conteúdos, as práticas e experiências da sala de aula, considerando que essa escola se constitui a partir de conhecimentos e saberes historicamente herdados, os quais determinam o modo como as relações se estabelecem nesse espaço.

A estrutura da escola é dividida por dois pavimentos. Um pavimento menor, onde há uma cozinha bem pequena, dois banheiros e uma sala de aula, na qual estudam duas turmas de educação infantil juntas — sendo uma turma de infantil V e uma turma de Infantil VI, com 20 alunos matriculados. Não há pátio para as crianças brincarem ou se alimentarem, o único espaço possível é um corredor de, aproximadamente, dois metros de largura e a extensão de comprimento que percorre toda a estrutura da escola.

A uma distância de, aproximadamente, 100 metros desse local, há outro espaço, com mais duas salas de aulas, uma cozinha e dois banheiros, onde estudam os alunos matriculados no ensino fundamental, nucleadas em duas turmas, com uma área pequena para alimentação e brincadeiras. Nesse cenário escolar, buscamos compreender as práticas e experiências pedagógicas que se constituíam pelas vivências escolares no território quilombola e que impactam, diretamente, no currículo e na construção de uma identidade quilombola.

A preocupação não foi apenas descrever as vivências estabelecidas no contexto escolar, mas analisar e compreender as experiências instituídas e instituintes, por meio da nossa observação, da escuta, da vivência construída em campo, bem como das trocas estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços-tempos da comunidade quilombola.

Nesse sentido, apresentamos alguns episódios do cotidiano da sala de aula entrelaçados aos movimentos da comunidade, no decorrer do ano letivo de 2018, em busca de indícios que apontassem para a construção de um currículo do território quilombola e os olhares do pesquisador sobre a prática pedagógica e o currículo vivido.

URGINDO PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Na sala de aula, observamos iniciativas de incluir no currículo a temática da educação das relações étnico-raciais, conforme podemos observar no episódio descrito a seguir, no qual os conteúdos trabalhados falavam do modo como o negro, de origem africana, foi trazido para o Brasil para ser escravizado. "A professora explicou como era o tipo de trabalho dos negros escravizados, de forma desumana e por até 15 a 18 horas por dia. A professora 'Maria Felipa' salientou que eles não recebiam nenhum tipo de salário pelo seu trabalho" (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

Na dinâmica observada, começava-se a tecer as primeiras reflexões sobre conhecimentos, historicamente, construídos sobre a história da África e a chegada dos africanos ao Brasil, qual sejam, a figura do negro e o processo de escravidão. Nesse ponto, destacamos o posicionamento de Gomes (2012), ao enfatizar a crítica que surge em torno das teorias sobre currículo, em relação à necessidade de se pensar, sobre muitos aspectos, a história e cultura afro-brasileira e africana, desconsideradas e silenciadas nos currículos escolares, mas que começaram a ser inseridas nos documentos curriculares por meio da implementação da Lei n.º 10.639/03; representando uma ruptura no campo educacional e uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. No contexto da sala de aula, essa ruptura foi percebida de forma latente:

> A professora explicou ainda, como era a rotina dos negros nas fazendas de café:

> Os escravizados trabalhavam e ainda eram vigiados pelo feitor. A professora explicou que era quem batia nos negros com chicotes, os próprios alunos comentaram sobre isso, inclusive, falando sobre quando os escravizados desobedeciam e eram amarrados ao tronco. A professora lembrou que os negros eram trancados nas senzalas, igual à que elas e as crianças foram conhecer ali mesmo na comunidade deles, que era onde eles cozinhavam, cuidavam uns dos outros. "Era um tipo de cadeia", disse um aluno, acrescentando que o pai havia contado que na época da escravidão "quando um dormia, o outro tinha que ficar acordado vigiando". Outro aluno acrescentou:
> - Eu não queria ser escravizado.
> - E nem eu, disse outro.
> A professora perguntou:
> - Quem sabe como os negros chegaram no Brasil?
> - No navio negreiro, responderam algumas crianças.
> - Quem trouxe eles? Ela continuou indagando.
> - Os portugueses. Dois alunos responderam.
> - Por que os portugueses trouxeram?
> - Para trabalhar. A maioria respondeu.
> - Os negros eram comercializados para serem escravizados. Como os negros eram avaliados na hora da compra? Ela perguntou e logo respondeu: - Eles eram colocados todos de pé e se olhavam os dentes, as mãos e os olhos, para ver se não estavam doentes.
> - Na novela dá para ver isso. Um aluno comentou.
> A professora perguntou se eles assistiam à novela. Eles disseram que era o último capítulo da novela e que o pai, a mãe, o avô e a avó não perdiam nenhum capítulo (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

Nesse episódio, a professora começou a abordagem do conteúdo, apresentando a história do negro no Brasil, porém enfatizando o processo de escravidão, com destaque ao sofrimento causado, bem como

as condições desumanas de trabalho. A explicação desenvolvida pela professora se articulava a uma tradição curricular que iniciava a inserção dos conteúdos relativos à história e à cultura africana, a partir do processo de colonização, exploração da força do trabalho do negro e preservação de uma imagem do negro vinculada à escravidão.

Segundo assinala Costa (2011, p. 187), "[...] essa imagem negativa sobre o continente africano, seus povos e descendentes da diáspora, que ao longo da história foi sendo construída e preservada, se evidencia na expressão de descrença em torno de tudo que diz respeito à África". Desse modo, a autora salienta a importância de conhecer outras abordagens que possibilitem que a escola construa uma visibilidade positiva do negro no Brasil, a partir das suas diversas contribuições na formação da sociedade.

Contudo, mesmo que de forma tímida, foi possível constatar indícios da tentativa da professora em mostrar o conteúdo da matriz africana na cultura brasileira, a começar pela culinária.

> A professora perguntou aos alunos se eles conheciam a história da feijoada. Um deles respondeu que "não", só sabia que era bom de comer, os demais alunos riram. A professora explicou que tinha partes dos porcos, que eram criados nas fazendas, que os donos não queriam comer, tais como o pé, o focinho e o rabo. Sobrava ou era jogado fora. Os negros aproveitavam essas partes e cozinhavam no feijão para poder render mais e eles poderem dividir (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2018).

Para Gomes (2012), essa discussão em sala de aula pode constituir-se em um movimento no sentido de descolonização dos currículos, uma vez que implica conflito, confronto e negociações, com o objetivo de produzir algo novo, para além do conhecimento hegemonicamente concebido, ou seja, ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesse sentido, observa-se como é importante as escolas

incluírem no currículo atividades que possam favorecer as reflexões sobre as contribuições histórico-culturais de raízes africana e europeia (BRASIL, 2004).

Ao desenvolver a sua prática, a professora assumiu uma postura que compreende o reconhecimento da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana como algo que diz respeito não apenas à população negra, mas também a todos os brasileiros que objetivam o desenvolvimento de uma educação cidadã, de uma sociedade multicultural e pluriétnica, conforme preconizam as Dcnerer (BRASIL, 2004).

Na visão de Gomes (2012), essa mudança estrutural na ação docente, inaugurada também com a Lei n.º 10.639/03, abre caminhos para a construção de uma educação antirracista e provoca uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que permite falar o que antes era silenciado nos currículos escolares. Não se trata de qualquer tipo de fala, é uma fala pautada no diálogo intercultural emancipatório, que "[...] considera a existência de um 'outro' enquanto sujeito ativo e concerto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105).

Em outro momento, observamos o rompimento dos padrões, até então, pensados para o currículo dessa escola, para essa ocasião, os professores da escola planejaram atividades que objetivavam à valorização da cultura negra brasileira e, especificamente, à valorização da cultura da comunidade quilombola Pedra Branca, postura que dialoga com a perspectiva intercultural e descolonizadora dos currículos. Para Gomes (2012), é importante que haja quebras nos paradigmas construídos com base no saber colonizador, que implica a descolonização dos currículos e a construção de um currículo intercultural em que a diversidade tenha lugar nos discursos e nas práticas.

As Dcneeq preceituam, ainda, o desenvolvimento de atividades que estabeleçam conexões com o modo como a comunidade educa e se educa, considerando nesse processo a questão da territorialidade, assim como os processos de conhecimento sobre a história local e a

busca pelo reconhecimento dos seus direitos (BRASIL, 2012). Assim, as práticas desenvolvidas pelas professoras na Emeb "Pedra Branca" nos davam indícios de como um currículo escolar quilombola poderia ser estruturado para essa realidade, dialogando com o seu cotidiano, com a sua cultura, história e memória.

Essas práticas podem ser relacionadas com a perspectiva de currículo apresentada por Sacristán (2000), ao entendê-lo como uma prática social que, inserido no contexto histórico, social, político e cultural, resulta das relações sociais e raciais vivenciadas pelas escolas no interior das comunidades quilombolas.

De tal modo, essa concepção pode ser verificada na atividade de pesquisa aplicada para as turmas do quarto e quinto ano, na qual se buscou situar os alunos no espaço-tempo ocupado pela escola, bem como o conhecimento da comunidade como comunidade quilombola; assim como procurou saber sobre a relação do aluno com a comunidade: se o aluno morava na comunidade desde que nasceu, se nasceu em outra região e veio para a comunidade, se residia há pouco tempo ou se não morava na comunidade ou se apenas estudava na escola.

Além de pesquisas como essas, os professores buscavam desenvolver atividades nas quais os alunos pudessem construir sentidos sobre o ser e viver em uma comunidade quilombola, construindo reflexões sobre as relações raciais, sobre os modos de viver, os saberes e a valorização da cultura africana e afro-brasileira e da sua própria cultura.

Nesse aspecto, ao retomarmos o sentido de currículo intercultural proposto por Oliveira e Candau (2010), compreendemos que a construção desses outros sentidos sobre o ser e o viver desses alunos corrobora a ideia de transformação do conhecimento, com vistas a produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo.

Outra atividade consistia na proposta de produção textual, na qual o aluno falaria sobre qual o significado de morar em uma comunidade quilombola. Os professores explicaram que o objetivo era

compreender o significado assumido pelo aluno, considerando as suas vivências, bem como os conhecimentos adquiridos acerca dos estudos realizados sobre a comunidade. Dos textos ilustrados, alguns trechos denotam a importância do trabalho desenvolvido pelos professores, que ressignificaram os sentidos atribuídos pelos alunos ao território quilombola. Nessa direção, os alunos pontuaram sentimentos de orgulho, satisfação, prazer e afirmação de pertencer ao território quilombola: "*é uma comunidade linda e eu tenho orgulho de viver nessa comunidade*"; "*a minha comunidade é quilombola*"; "*á* [sic] *muita história aqui*"; "*á* [sic] *um grupo de dançarinos de caxambu, uma dança quilombola antiga*".

Uma atividade na disciplina de Língua Portuguesa tinha como objetivo abordar as palavras de origem africana utilizadas no Brasil, a partir do diálogo entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Ao realizarem essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o seu próprio vocabulário e compreender, por meio de uma abordagem histórica, como determinadas palavras de origem africana são utilizadas cotidianamente.

Outra experiência pedagógica que nos dá indícios de como poderia ser pensado um currículo escolar quilombola, considerando uma organização por eixos temáticos, atividades de pesquisa, conceitos em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2012).

Isso significava que, aos poucos, as práticas cotidianas passaram a ser influenciadas por um movimento de valorização da cultura negra brasileira, com ênfase à culinária, em articulação com a cultura local. Nesse contexto, o espaço-tempo da escola passou a considerar a participação da comunidade e dos movimentos sociais.

Observamos ainda que, além das atividades teóricas desenvolvidas em sala de aula, com abordagens da história e cultura afro-brasileira, os professores da escola planejaram uma atividade diversificada. Para tanto, solicitaram a ajuda de uma das serventes da escola, a "Dandara dos Palmares", moradora da comunidade que vinha trabalhando

no avivamento do caxambu para ensinar aos alunos alguns versos e passos, com o objetivo de realizar uma apresentação na escola.

Assim, outro movimento foi percebido na escola: a valorização da cultura local, por meio da roda de caxambu dos alunos. "Dandara dos Palmares" aceitou o desafio e, com a ajuda do seu filho "Zumbi dos Palmares", durante vários dias, trabalhou com as crianças o ensino de alguns versos e passos de caxambu. Agindo assim, "Dandara dos Palmares" contribuiu de forma significativa para ensinar a cultura do caxambu para os alunos da escola e, ao mesmo tempo, conseguiu despertar o interesse dos adultos, resultando na produção de alguns versos:

> A Sophia é quilombola, quilombola de valor
> A Sophia é quilombola, quilombola de valor
> Ela mora em Pedra Branca, com orgulho e muito amor
> Ela mora em Pedra Branca, com orgulho e muito amor
> Eu sou criança, já tenho muito amor
> Eu sou criança, já tenho muito amor
> Me sinto muito orgulhosa que o grupo me convidou
> Me sinto muito orgulhosa que o grupo me convidou

Podemos observar que vivenciar o caxambu na escola, com a participação dos professores, constituiu-se em algo que era pertencente a eles e produzido por eles. Isso sinalizou, ainda, a importância de experiências como essas para a valorização da história da comunidade, assim como a sua própria história, ressignificando-a.

Verificamos indícios dos significados assumidos pelas crianças da escola, ao terem tido a oportunidade de participar desse avivamento do caxambu na comunidade. Os versos produzidos pelas crianças foram levados para o grupo dos adultos, que passou a recitá-los em suas apresentações. O pertencimento local estava presente na fala de uma das crianças: "*Um dia a comunidade quilombola resolveu fazer a dança do caxambu dos adultos... Agora eu faço parte do caxambu*

da escola de Emeb 'Pedra Branca'". Em todos os momentos, as aprendizagens eram potencializadas pelos professores, que enfatizavam o ser quilombola e a valorização da cultura local.

Mais uma vez, retomamos a ideia de que essa escola se constitui como um espaço enriquecedor para a construção de uma proposta curricular quilombola, em um permanente diálogo com o estabelecido pelas Dcnerer, considerando os territórios quilombolas como cenários que privilegiam experiências significativas e potencializadoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio de abordagens articulando o passado e o presente dessas comunidades (BRASIL, 2012).

Na perspectiva de Gomes (2012), é preciso saber que há um conhecimento de matriz africana que precisa ser considerado no contexto escolar para que se promova a relação entre teoria e prática. As Dcneeq corroboram essa ideia, ao assumir que o currículo escolar quilombola deve considerar que as comunidades quilombolas constituem-se como espaços onde as experiências são significativas, como é o caso do caxambu para essas crianças da Emeb "Pedra Branca". Tais experiências, por sua vez, podem potencializar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio de uma abordagem articulada entre o passado, o presente e o futuro dessas comunidades.

As reflexões construídas sobre a identidade quilombola em nossas análises dialogam com as perspectivas trazidas por Hall (2011), pelas quais o conceito de identidade foi se constituindo, por meio de seus sistemas de significação e representação cultural, em virtude das transformações impulsionadas pelo acesso ao conhecimento, pelas relações estabelecidas no contexto da escola e nos diferentes espaços da comunidade. Nesse processo, os sujeitos puderam refletir sobre a sua própria identidade quilombola.

Nesse sentido, as experiências construídas a partir desse processo de ressignificação da identidade afro-brasileira e africana e de afirmação da identidade quilombola nos remetem às reflexões de Silva (2004) sobre as teorias pós-críticas. Essas teorias compreendem o

currículo escolar a partir de outras concepções, entre as quais podemos inserir as questões de identidade, bem como as de alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, em relação à prática pedagógica e ao currículo vivido nessa escola, foi possível identificar, pelas observações e vivências construídas, bem como pela narrativa dos professores, as ações voltadas para as Dcneeq, considerando os conhecimentos tradicionais, as questões da ancestralidade, bem como a história e a cultura das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Tais ações incorporam em seus debates as orientações trazidas pelas Dcnerer, que estabelecem a inclusão no contexto de estudos e atividades cotidianas das escolas das contribuições históricas e culturais dos povos de raiz africana (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, compreendemos que, embora as Diretrizes para a Educação do Campo, que direcionam o trabalho dessa escola, por meio dos documentos norteadores do currículo campesino, dialoguem com a educação que se desenvolve nos quilombos, permitindo que se compreenda, dentro do seu universo, os povos quilombolas, seria extremamente interessante para a escola pesquisada, haja vista a certificação e todo o movimento que vinha (e vem) acontecendo no sentido de pertencimento, de valorização da identidade, de conhecimento da história e cultura afro-brasileira e quilombola, começar a considerar a possibilidade de se trabalhar, também e/ou alternativamente, com as Dcneeq.

Não é nossa pretensão desconsiderar que as Diretrizes da Educação do Campo busquem reconhecer as questões de ordem étnico-racial ou, ainda, os conhecimentos tradicionais ou ancestrais dos territórios quilombolas. Porém, é importante salientar que existe uma diretriz específica para a educação em comunidades quilombolas que orienta e pode proporcionar ações e políticas públicas diversas para o

desenvolvimento de um processo educativo que considere as características da identidade quilombola, assim como o direito de ter preservada as suas formas próprias de viver e de se educar (BRASIL, 2012).

Por isso mesmo, acreditamos que essa escola foi se instituindo dentro das premissas de uma Educação Escolar Quilombola a partir do movimento de afirmação, de ressignificação e de fortalecimento da identidade quilombola pelo qual a comunidade vinha passando. Esse movimento influenciou as ações no interior da instituição escolar, as quais favoreceram o diálogo entre a escola e a comunidade, assim como o estabelecimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e cultura local.

Como vimos, o processo de valorização reverberou na construção da autoimagem, da autoestima e, portanto, na (re)construção da identidade quilombola dos alunos que passaram a reconhecer a importância da sua ancestralidade para a formação da nação brasileira.

Portanto, considerar, para essa escola, a instituição das Dcneeq, incorporando o debate sobre as relações raciais e as orientações específicas das Dcnerer, com vistas à implementação da Lei n.º 10.639/03 e a da Lei n.º 11.645/08, poderá favorecer a continuidade do trabalho desenvolvido por esses professores no ano de 2018, para que as ações, os projetos, as atividades e os movimentos possam continuar favorecendo o desenvolvimento do processo educativo ao qual essa escola tem direito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013. 376 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, 18 jun. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, 20 nov. 2012.

COSTA, C. S. da. **Educação para as relações étnico-raciais**: planejamento escolar e literatura no ensino médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 234 p.

COSTA, C. S. da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2013.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 64 p.

MIRANDA, S. A. de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola "que vi de perto". **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 68-89, 2015.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 158 p.

Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do caparaó Capixaba/ES[5]

Aline de Menezes Bregonci
Denise Meyrelles de Jesus

INTRODUÇÃO

A oferta de matrícula e atendimento especializado na rede comum de ensino para o público-alvo da Educação Especial é algo que tem crescido, consideravelmente, nos últimos anos. Tal crescimento ficou evidente devido às mudanças nas legislações educacionais, bem como com o crescimento de pesquisas que têm apontado o processo de aquisição do conhecimento como algo possível pelas diferentes condições

5 Trabalho apresentado na 39ª Reunião da ANPED, em 2019, em Niterói/RJ.

que compõem o público-alvo da Educação Especial, e isso tem contribuído para pensar novas práticas nas escolas de todo o país.

Os surdos, deficientes auditivos e surdocegos compõem o público-alvo da Educação Especial, dentro do grupo que é denominado de deficiências sensoriais. Essa determinação está presente nas legislações que versam sobre a Educação Especial, dentre elas, destacaremos a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2008). É importante salientar que, apesar de existir um movimento que procura debater as questões concernentes à educação de surdos, fora das discussões que envolvem a Educação Especial como um todo, legalmente falando, esse grupo está inserido dentro dessa área.

Reconhecemos que, como um grupo que demanda questões linguísticas específicas, as discussões que têm tratado sobre educação, cultura, identidade e Língua de Sinais para a comunidade surda, nessa perspectiva, são primordiais para compreendermos os surdos, enquanto um grupo que carece de políticas linguísticas. No entanto, por mais que existam, dentro dessas discussões, duras críticas à Educação Especial, esse é o espaço em que eles estão inscritos na perspectiva dos documentos, tanto para demandas de atendimento, quanto no que compreende as questões de financiamento, e, até então, essa é a nossa realidade.

Assumimos que a educação bilíngue para surdos seja o caminho mais interessante para sua educação e que a Língua de Sinais e a cultura surda têm papel central nesse processo, tanto para o desenvolvimento acadêmico, quanto social do sujeito surdo. Contudo, também acreditamos que existam outros sujeitos que se configuram de modo diferenciado do surdo bilíngue, que são os deficientes auditivos usuários de Língua Portuguesa e os surdocegos usuários do Tadoma; assim como os surdos, eles também possuem direitos de ter acesso à educação voltada às suas especificidades.

A partir da consolidação da PNEE, surgiram diferentes processos para a concretização dessa política nos diferentes contextos regionais de nosso país. Nossa pesquisa dedicou-se a estudar como isso se deu

na região do Caparaó Capixaba-ES e com um grupo específico atendido por essa política — surdos, deficientes auditivos e surdocegos[6].

A região do Caparaó Capixaba é composta por 11 municípios, de acordo com a divisão do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)[7]: Jerônimo Monteiro, Alegre, Muniz Freire, Guaçuí, Ibitirama, Iúna, Ibatiba, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, São José dos Calçados e Irupi. Pela divisão da Superintendência Regional de Educação[8] de Guaçuí, a região é composta por 12 municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire. A partir dessas duas divisões, elencamos 13 municípios para compor nosso território de estudo.

Segundo o Censo de 2010, a cidade mais populosa da região é Alegre com 30.768 habitantes e a menos populosa é Divino de São Lourenço com 4.516 habitantes. A partir desses números, observamos que até o mais populoso dos municípios é pequeno, em relação a outros contextos de "interiores" do Brasil. Como em várias regiões do interior, a região do Caparaó Capixaba também enfrenta dificuldades na educação do público-alvo da Educação Especial, uma vez que

---

6 Trataremos desse grupo específico conforme nomenclatura do censo, que traz as deficiências sensoriais separadas dessa forma. Por isso, ao longo do trabalho, sempre aparecerão as expressões surdos, deficientes auditivos e surdocegos e, para evitar repetição, algumas vezes utilizaremos público-alvo da pesquisa. É importante destacar que ao longo do texto as noções de surdo e deficiente auditivo serão problematizadas, pois tanto o Decreto n.º 5626/05, quanto o manual de preenchimento do censo apontam para determinações diferentes dessas categorias.

7 Programa do Governo federal iniciado em 2007 para retomada de planejamento e reestruturação de grandes obras de estrutura e infraestrutura social, urbana, logística e energética do país.

8 A Secretaria Estadual de Educação (Sedu) organiza sua gestão das diversas escolas do estado por meio de divisões regionais que são abrangidas por Superintendências de Ensino.

as dificuldades impostas pela geografia e a política mostram-se como empecilhos no processo de consolidação das práticas pedagógicas. De todos os municípios elencados, apenas cinco são sistemas municipais de educação: Alegre, Ibitirama, Bom Jesus do Norte, Muniz Freire e Iúna, o que nos mostra a necessidade de pensar a organização não só do atendimento do público-alvo da Educação Especial, mas da educação como um todo. É importante destacar que os demais municípios, que não são sistemas municipais de ensino, seguem a política estadual de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva — Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (SEDU, 2011).

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida procurou desvelar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos neste espaço geográfico do estado. Para tanto, realizou-se uma cartografia simbólica, que buscou compreender os fenômenos nesse espaço, especificamente, a partir das Epistemologias do Sul.

TRAÇANDO O MAPA

Para realizar a cartografia aqui anunciada, utilizamos as categorias apontadas por Santos (2010) — escala, projeção e símbolo/simbolização. Santos (2011, p. 202) considera que "um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar a escala implica mudar o fenômeno". A partir dessa problematização, podemos concluir que as escalas são intencionais, ou seja, tudo que aparece nos mapas está condicionado ao recorte que fizeram da realidade. Sobre isso, Santos (2011, p. 202) nos diz que:

> Porque medeia entre intenção e acção, o mecanismo da escala também se aplica à acção social. Os urbanistas e os chefes militares, tal como os administradores e os legisladores, definem as estratégias em pequena escala e decidem a actuação quotidiana em grande escala. O poder tende a representar a realidade social

> e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenômenos que maximizam as condições de reprodução do poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder.

Outra estrutura de produção dos mapas, segundo Santos (2011), é a projeção. Por meio desse recurso, os mapas são materializados para "facilitar" a compreensão dos territórios, no entanto, segundo o autor, essa transformação do mapa para o papel distorce formas e distâncias (ANJOS; BREGONCI, 2016). A projeção determina qual o grau de distorção será aplicado no mapa, ou seja, ela é comprometida com essas distorções. Um mapa nunca conseguirá reproduzir como o território é na esfera, logo, a projeção é responsável por construir a imagem deles.

A simbolização ou o símbolo representa os elementos presentes nos mapas, eles dão sentido ao que está destacado, por meio de sua forma e legenda. Segundo Santos (2011, p. 217),

> A simbolização é a face visível da representação da realidade é o procedimento técnico mais complexo, pois que a sua execução é condicionada, tanto pelo tipo de escala, como pelo tipo de projeção adotados. A semiótica, bem como a retórica e a antropologia cultural, têm dado contributos importantes para o estudo da simbolização jurídica.

Percebemos, aqui, que a simbolização é a representação do que é vigente, envolvendo a cultura e a história. Os símbolos que são presentes em cada mapa representam não só as condições materiais, mas também as condições objetivas de quando ele foi produzido. É importante salientar que utilizamos essas categorias em uma dimensão metafórica. No caso específico deste trabalho, daremos mais ênfase à perspectiva escalar. A partir do que foi exposto, temos algumas ferramentas de análise para a cartografia que aqui se constituiu.

Consideramos essas categorias — escala, projeção e símbolo/simbolização — como sendo primordiais para a compreensão dos movimentos que foram cartografados nesta pesquisa.

A forma como a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos se constituiu e se constitui na região do Caparaó Capixaba/ES nos fala das peculiaridades encontradas, fatores esses que envolvem a implantação das políticas de inclusão, as organizações municipais, as questões locais, dentre outros fatores, logo, temos aqui questões específicas que envolvem um espaço/tempo. O Estado considera que as políticas educacionais operam em uma única escala, ou seja, do modo como foram pensadas. No entanto, as realidades diferentes dos diversos contextos mostram que isso não ocorre. Devemos considerar que existe o que é local e o que é global, pois, assim, será possível trabalhar as diferentes composições que as políticas vão assumindo, de acordo com condições existentes, principalmente, quando falamos da educação especial. Assim, o mapa da educação se desenha a partir de diferentes realidades.

AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

As Epistemologias do Sul reconhecem os conhecimentos ora produzidos ou a produzir por grupos que sofreram desperdícios de experiências, epistemicídios culturais, opressões, exclusões sociais, dominações causadas pelos três modos de dominação modernos — capitalismo, colonialismo e patriarcado (SANTOS, 2018). Nessa perspectiva, a visibilização desses saberes aponta para construção de uma justiça cognitiva para povos historicamente excluídos; esse movimento se compõe de práticas e valores que emergem dos diferentes conhecimentos construídos como ação e contribuem para algo possível, não como um paradigma consolidado, mas construído numa perspectiva ecológica.

Quando Santos (2010) traz o conceito de desperdício, ele aponta para os inúmeros epistemicídios ocorridos ao longo da história. Fatos

esses desencadeados, principalmente, ao longo da colonização europeia pelo mundo e sua imposição cultural aos povos colonizados. Todo esse movimento resultou em diferentes formas de hierarquização de culturas, desprezo pelo conhecimento popular e desqualificação do que esses povos tinham enquanto cultura.

Santos (2011) propõe outro modelo de racionalidade científica, pois, sem a crítica ao que está posto, não temos como pensar em alternativas. Para fazer este trabalho, devemos transcender as visões consolidadas. O autor faz o exercício crítico da Razão Indolente, indicando uma alternativa que ele denomina de Razão Cosmopolita, fundamentando-a em três procedimentos meta-sociológicos: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução.

Os conceitos de Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências estão centrados em uma concepção de produção de outra epistemologia possível. Temos, aqui, a ideia de construção do que Santos (2011) denomina como razão cosmopolita. A Sociologia das Ausências estaria centrada em uma investigação para a compreensão do que está aí, não como única possibilidade, mas como algo múltiplo, dando visibilidade a elementos antes não considerados, trazendo, assim, o que, até então, era ausente como algo presente.

Já a Sociologia das Emergências contribui para pensarmos no campo das expectativas sociais, contrariando a visão de progresso implantada pelo positivismo — razão proléptica e seguindo em uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa (SANTOS, 2010a).

O trabalho de tradução mostra-se profícuo, por ser tratar de algo que considera a experiência como algo que devemos observar, ao fazermos nossas leituras do mundo. Dentro desta pesquisa, esse trabalho tem uma função fundamental, por entendermos que, dentro do universo das práticas escolares, essas em sua maioria, estão fundamentadas pela experiência: docentes + discentes, ou seja, pelo movimento que se dá no cotidiano da escola. Outra consideração

sobre a tradução é que essa pode ocorrer em diversos espaços com configurações distintas.

> O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemónicos e saberes não-hegemónicos como pode ocorrer em diferentes saberes não-hegemónicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequentemente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemónicos é possível construir a contra-hegemónia (SANTOS, 2010a, p. 126).

A tradução nos auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que, a partir dessa compreensão, possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta, principalmente, que não existe indivíduo ou história, mas indivíduos e histórias. Ampliar esse campo, no entendimento de Santos (2010, p. 127), é enxergar "constelações de práticas com maior potencial contra-hegemónico". Segundo o autor, a tradução é um movimento intelectual e político (SANTOS, 2010). Assim, as Sociologias das Ausências e a Sociologias das Emergências complementam o trabalho de tradução, pois não é possível fazer traduções de movimentos específicos, a partir das lentes do que já está dado. Além disso, Santos (2010, p. 129) nos chama a atenção de que, por mais que o tradutor tenha essa concepção como baliza, "a tradução sempre será um movimento colonial, por mais pós-colonial que se afirme".

Considerando os conceitos trazidos por Santos (2010), ao cartografar a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba, procuramos não construir paradigmas monolíticos, mas conhecer e reconhecer as políticas e as práticas vivenciadas por técnicos, alunos e professores que constroem, cotidianamente, a educação desses públicos nesse espaço.

TRABALHANDO EM DIFERENTES ESCALAS – OS MUNICÍPIOS, AS ESCOLAS, OS PROFISSIONAIS E OS ALUNOS

Os municípios da região do Caparaó Capixaba/ES estão divididos em duas Superintendências Regionais — Cachoeiro de Itapemirim (Jerônimo Monteiro) e **Guaçuí** (Alegre, São José do Calçado, Guaçuí, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Ibatiba, Irupi, Iúna, Ibitirama, Apiacá e Bom Jesus do Norte). Desse modo, fomos ao encontro desses órgãos e realizamos o levantamento de dados e documentos referentes aos municípios de análise, tanto no que compete aos dados da rede estadual, como também das redes municipais, porque alguns municípios ainda não estão organizados como sistemas de ensino autônomos.

Nas SREs, dialogamos com os responsáveis pelo setor de educação especial que nos explicaram sobre como era o funcionamento da matrícula e atendimento aos alunos público-alvo desta pesquisa e como a política estadual orienta as questões pedagógicas e os atendimentos especializados. Após a identificação das escolas nas quais os estudantes estão matriculados, aumentamos a escala, para conhecê-los, bem como seus professores, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores do Atendimento Educacional Especializado, dentre outros profissionais que estão envolvidos com eles nas escolas. Pela aproximação, compreendemos o que tem ocorrido, quais as medidas adotadas pelas escolas para a inclusão dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos, dentre outras questões.

Nesse movimento, deparamo-nos com a realidade de dois municípios que nos chamaram muito a atenção — Ilha das Abelhas Atarefadas e Ilhas dos Abençoados[9]. Nomeamos os municípios de Ilha das

9 Optamos por dar pseudonônimos também aos municípios, devido à proximidade existente entre os municípios e à rotatividade profissionais. Isso nos assegurou um olhar mais tranquilo por parte dos sujeitos da pesquisa, tanto para participar da pesquisa, quanto para dar depoimentos e conversar sobre o

Abelhas Atarefadas e Ilha dos Abençoados com o intuito de traduzir que o primeiro se destaca por seu trabalho estrutural e de seus profissionais e o segundo pela qualidade dos seus profissionais, apesar das dificuldades estruturais. O município da Ilha das Abelhas Atarefadas é marcado por um diferencial entre os demais municípios da região, pois ele concentra a maior parte do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino. A equipe de educação especial é muito bem articulada, sendo composta por profissionais das diferentes áreas do conhecimento que envolve a educação especial.

Os professores especialistas da Ilha das Abelhas Atarefadas possuem formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município. Cabe destacar que as coordenadoras da educação especial organizam um calendário de formações durante o ano e os professores são dispensados das atividades nas salas de recurso para frequentarem as formações, sendo os atendimentos remanejados, a fim de repor a carga horária dos alunos. O município possui 11 salas de recursos multifuncionais e estava em processo de organização de mais uma. Nem todas as salas de recursos foram montadas e organizadas com os recursos vindos especialmente do MEC, para tal, o município teve a iniciativa de organizar e ampliar algumas salas de recursos multifuncionais com recursos próprios, o que demonstra uma preocupação com o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

O município da Ilha dos Abençoados, apesar de maior e mais populoso que o da Ilha das Abelhas Atarefadas, possui três salas de recurso na rede municipal, isso porque nesse município a rede estadual de ensino destaca-se nos atendimentos ao público-alvo da educação especial, por ter mais unidades de ensino e por ter mais alunos. Nas escolas da rede estadual, observamos que cada uma delas possui uma sala de recursos para os atendimentos voltados à educação especial.

---

cotidiano dos alunos. Escolhemos os nomes fictícios do *Dicionário de Lugares Imaginários*, de Manguel e Guadalupi (2013).

Nas Ilhas dos Abençoados, existem salas de recursos muito bem equipadas e a rede municipal de ensino faz formações com os professores da educação especial em formato de seminários e oferece cursos no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município.

Foram escolhidas cinco escolas, nas quais realizamos o aumento de nossa escala. As escolas são muito diferentes entre si e com realidades muito distintas. Na Ilha das Abelhas Atarefadas, foram elencadas para estudo a Escola Mestre Cereja e a Escola Mestre Gepeto — escolas da rede municipal. Nas Ilhas dos Abençoados, a Escola Sete Cidades, Escola Antília e a Escola Ilha do Brasil — escolas da rede estadual. Nessas escolas, entrevistamos os profissionais envolvidos e observamos 7 alunos — 5 surdos e 2 com deficiência auditiva.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a formação desses profissionais, suas áreas de atuação nas escolas e setores de educação especial, o envolvimento com a área, conhecimento sobre a Libras e demais recursos associados à área de educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Sobre o profissional Intérprete Educacional (IE), destacamos alguns pontos primordiais. A maioria dos intérpretes possui menos de cinco anos de experiência como IE, contudo, por serem da área da educação, isso favoreceu o trabalho deles no meio escolar, pois conhecer a dinâmica da escola é algo muito importante. Segundo Lacerda (2009), apenas a presença do intérprete não responde a todas as questões sobre a inclusão do aluno surdo, pois esse movimento demanda uma dedicação mais ampla, que abarca principalmente os docentes.

Outro ponto levantado pela autora está na importância do trabalho desse profissional. Ele deve ser reconhecido como o de qualquer outro membro da equipe escolar. Além disso, precisa ficar claro que a tarefa de ensinar o aluno surdo é do professor, o IE é um mediador desse processo e deve trabalhar em colaboração com o docente e a equipe pedagógica da escola.

Observamos também que a maioria desses intérpretes possui formação em uma especialização *lato sensu* em Tradução e Interpretação

da Libras e Língua Portuguesa. Esse curso é promovido por uma faculdade privada situada na região. A especialização é um dos dispostos apontado pelo Decreto n.º 5626/05 para a formação de professores de Libras, no entanto, o documento não cita, diretamente, a especialização na formação de intérpretes. Contudo, acreditamos que essa possa ser uma possibilidade de formação, principalmente para o IE, pois pode abarcar conteúdos pedagógicos para formação dos IE que não são da área de educação. Concordamos com Lacerda *et al.* (2016), quando as autoras sinalizam a importância da formação do IE e de sua promoção profissional, pois, como qualquer profissional da educação, o IE precisa ser contemplado na organização da formação continuada e na carreira.

Outro profissional que emerge dessa política é o instrutor surdo. Conseguimos entrevistar três instrutores surdos e eles sinalizaram muita dificuldade em conseguir formação para atuar na área. Em todos os três casos, eles tiveram que fazer o curso de formação de instrutores surdos em cidades centrais, como Vitória e Cachoeiro do Itapemirim.

Segundo Lacerda *et al.* (2016), o papel do instrutor surdo é de suma importância, tanto para que o aluno conheça outros surdos, quanto para seu desenvolvimento linguístico. Principalmente, porque, diferente de outras regiões, aqui a comunidade surda não é numerosa e concentrada, pelo contrário, os surdos estão pulverizados e separados pelas questões geográficas e a distância entre os municípios, que, apesar de não serem tão longe uns dos outros, há pouca mobilidade em relação a transporte público. Daí, a grande importância desses profissionais. Os instrutores surdos da região do Caparaó foram surdos que tiveram a língua portuguesa como primeira língua. Dialogando com esses instrutores, identificamos que eles passaram por processos de oralização, tanto na escola, quanto em consultórios de fonoaudiologia. Assim como os intérpretes, os instrutores surdos possuem pouco tempo de atuação na área, essa característica está presente em todos os profissionais que trabalham

na educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região, com poucas exceções. Assim, podemos considerar que isso tem relação com o pouco tempo de implantação das políticas de inclusão na região, em que, por se tratar de um espaço não hegemônico, esses fenômenos demoraram mais para ocorrer.

Além do instrutor surdo, encontramos na região o instrutor de Libras ouvinte. Esse profissional, com essa característica, aparece devido à carência de profissionais. Como já apontamos, o decreto menciona uma formação específica para atuar como instrutor surdo. Observamos que os instrutores ouvintes não possuem curso de instrutor e não atendem ao item, "preferencialmente surdo". Contudo, possuem formação em licenciatura, o que os habilitaria como docentes e os enquadrariam na função de professores de Libras, que, segundo o Decreto n.º 5626/05, seria o professor fluente em Libras, com certificação por exame de proficiência ou especialização. No entanto, eles foram contratados em nível médio, o que demonstra uma política de contenção, por parte da rede estadual na contratação desses profissionais.

Outro profissional que merece nossa reflexão é o professor especialista de Deficiência Auditiva (DA) ou bilíngue que atua no Atendimento Educacional Especializado e no trabalho colaborativo. Esses profissionais, em sua maioria, atuam como professores especialistas, mas também como intérpretes e instrutores de Libras. O cargo vai variar de acordo com o processo seletivo que eles participaram em determinado ano ou autarquia — municipal e estadual. No que corresponde ao tempo de atuação, temos alguns docentes com tempo expressivo de atuação em sala, seja com alunos surdos ou com outros públicos da educação especial. Isso nos sugere que esses profissionais têm um tempo maior de contato com as legislações e literatura que abrangem a Educação Especial.

Quanto à formação, percebemos que alguns desses profissionais possuem a mesma especialização citada, quando problematizamos a formação do intérprete educacional.

O Decreto n.º 5626/2005 menciona sobre a formação do professor que atua com o ensino de Libras – Letras – Libras – Língua Portuguesa, sobre o professor bilíngue para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da necessidade do conhecimento da peculiaridade linguística do aluno surdo pelos demais professores e profissionais da educação.

O documento não menciona o professor especialista para o Atendimento Educacional Especializado, mas, fazendo a leitura dele, em conjunto com o Decreto n.º 7611/11, é possível compreender que a formação do professor do atendimento está enquadrada na parte em que ambos os documentos mencionam a formação de professores como parte da implementação de suas disposições. Logo, esse docente precisa ter conhecimento da singularidade linguística de seu aluno, conhecer a Língua de Sinais e fazer as adaptações curriculares mencionadas nos textos dos decretos, tais como provas adaptadas em vídeo, auxiliar nas correções de avaliações escritas que respeitem o caráter semântico de seu conteúdo, criação de materiais adaptados e demais ações que se façam necessárias para a inclusão dos alunos.

Em relação aos alunos, destacamos que eles possuem uma diversidade, alguns estavam em processo de aquisição de linguagem, enquanto outros já dominavam a Libras e a língua portuguesa. Foi interessante observar como cada um se revelou de uma forma. Para entender os processos de escolarização desses sujeitos, acompanhamos de perto a realidade de seis alunos das escolas anteriormente citadas.

Sobre a aquisição de linguagem, Fernandes e Correia (2012, p. 216) afirmam que "somente o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e a produção dos sentidos", ou seja, para que o aluno compreenda o que está sendo trabalhado em sala e para que se comunique melhor, seria necessário que esse aluno, desde os primeiros anos de vida, tivesse sido exposto ao aprendizado da Libras. Como isso não ocorreu, ele enfrenta muitos obstáculos no processo da comunicação, pois não

consegue se comunicar em Libras e nem em língua portuguesa, apesar do implante. O que compromete seu desenvolvimento escolar.

Já os alunos que dominavam a língua portuguesa, quatro se reconhecem como surdos e um como deficiente auditivo. Um dos surdos é proveniente de uma família de surdos, portanto, não apresenta atraso no quesito aquisição de linguagem e, por isso, domina bem a língua portuguesa escrita. Já o deficiente auditivo está em processo da perda da audição e, por isso, não se identifica com a Libras.

Outro perfil de aluno que identificamos foi um aluno com deficiência múltipla que, dentre as suas deficiências, uma era a auditiva. Por não conseguir se movimentar, a professora do Atendimento Educacional Especializado introduziu o uso da prancha de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) com ele, o que propiciou uma forma de comunicação e de trabalhar os conteúdos com esse aluno.

Conhecemos também um surdo habitante da zona rural, em uma lógica bem diferente dos demais alunos. O isolamento do campo pode sugerir, talvez, que ele esteja excluído do mundo, por ele não estar dentro dos padrões de surdo sinalizado, membro da comunidade surda. Sobre isso, Santos (2013, p. 379) nos diz que:

> A dicotomia alta cultura - cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta-cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural rapidamente convertidos em ciências universitárias.

Não é porque ele encontra-se afastado de um núcleo urbano que ele esteja excluído ou que essa realidade seja pior para ele. É preciso considerar esses saberes, para que haja um reconhecimento deles e um não desperdício da experiência vivida. Aqui, consideramos que é possível ser surdo em condições diferenciadas.

Não encontramos alunos identificados pelo censo como surdocegos na região. Contudo, ao dialogar com uma gestora, identificamos

um aluno com surdez e baixa visão no município de Pasárgada. Ele ainda está em processo de adaptação na escola e a secretaria municipal de educação está em diálogo com a família para entender melhor o seu caso.

Encontrar diferentes formas de ser surdo no aumento da escala propiciou o encontro com a diversidade de formas de se traduzir como ser surdo ou deficiente auditivo no mundo. É importante destacar esse ponto, pois existem discursos que sustentam uma forma idealizada de sujeito que não cabe nos diferentes contextos presentes em todo o território nacional e, quando apontamos para as regiões não hegemônicas, essa diversidade se mostra de forma mais latente.

Para tanto, precisamos aprender a trabalhar em uma dimensão multicultural, que leve em conta o direito de aprender dessa parcela da população. Santos (2010, p. 455) considera que "o exercício da hermenêutica diatópica é uma das mais difíceis tarefas de tradução intercultural", pois requer de nós um olhar que considere outras possibilidades. Talvez, a escola precise compreender que não existe uma única forma de ensinar e aprender e nem um único modelo de ser surdo, reconhecer isso, talvez, seja a resposta para garantir acesso ao conhecimento aos grupos, historicamente, excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o trabalho de tradução pressupõe criar inteligibilidade recíproca, pelas sociologias das ausências e a sociologias das emergências, o que traduzimos? Quais perspectivas ecológicas, a partir de uma visão cosmopolita nós conseguimos encontrar?

O primeiro ponto que consideramos aqui é que não fizemos a afirmação de nenhuma condição hegemônica, tomamos a diversidade de condições e experiências como características dos sujeitos e seus contextos. Trabalhando nessa perspectiva, encontramos pistas de outros trabalhos possíveis, por exemplo, aprender com o fazer cotidiano. É inegável o avanço dos trabalhos desenvolvidos, tanto

por professores especialistas, quanto pelos intérpretes de Libras nos casos estudados.

Durante a execução deste trabalho, procuramos não olhar as experiências do Caparaó Capixaba/ES, a partir do que se coloca como ideal na educação desses públicos, apontando para o que falta ou como deveria ser. Tentamos ter cautela, assumindo uma postura cosmopolita, para, a partir da construção de novos tópicos compreender que não há uma única resposta e que é preciso pensar sobre como propiciar acesso e permanência nas escolas a todos, independentemente de suas condições.

O segundo ponto parte da experiência, sobre o que ela nos diz e o que podemos pensar sobre ela. Para tanto, trazemos a figura do professor reflexivo como uma resposta que dialoga com múltiplas realidades, pois, ao refletir sobre sua prática, procurando responder às interrogações que emergem do seu fazer, esse docente tem nesse ato a oportunidade de pensar na construção de uma nova epistemologia, captando as experiências existentes no mundo pela via da sociologia das ausências e as experiências possíveis, por meio da sociologia das emergências.

Esse empreendimento do ato de criar rompe com a lógica capitalista que aliena os professores, a partir de uma superexploração do seu trabalho, e garante a toda uma classe a oportunidade de promover ações rebeldes. Desestabilizando a realidade cômoda e propiciando a construção de uma via solidária. Cabe destacar que o professor reflexivo sinalizado aqui não é a solução para a educação, como em algumas reflexões já apresentadas em debates da educação, mas aquele que tem como possibilidade a execução do trabalho intelectual docente e a reflexão da prática na lógica saber-fazer.

Santos (2007) nos inspira a construir uma educação que nos permita pensar em trocas para construirmos modos de vida dignos. Para tanto, nossa educação precisa ser emancipadora, humanitária, socialmente justa, que trabalhe em prol da equidade e que reconheça a multiplicidade de sujeitos, espaços, tempos e saberes. Quando temos um

cenário como a região do Caparaó Capixaba/ES, precisamos reconhecer suas produções e lutar para que outras sejam realizadas, para que a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos consiga construir novos horizontes para os alunos com essas condições.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. F.; BREGONCI, A. M. As contribuições da cartografia na pesquisa em educação. *In*: VIEIRA, Alexsandro Braga *et al.* (org.). ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 2159-2177.

BRASIL. **Decreto 5626.** Regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua de Sinais 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/07, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de**

ensino do Espírito Santo. Espírito Santo, 2011. Disponível em: www.sedu.es.gov.br. Acesso em: 17 set. 2017.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos da linguagem. *In*: LODI, Ana Claúdia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 201-224.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2012. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação: Fapesp, 2009.

LACERDA, C. B. F. de *et al*. Educação Inclusiva Bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa *et al.* (org.). **Escola e Diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2016. p. 13-28.

MANGUEL, A.; GUADALUPI, G. **Dicionário de lugares imaginários**. Lisboa: Edições Tintas da China, 2013.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cap. 1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

Práticas educativas voltadas à educação das relações étnico-raciais em uma escola que atende a alunos quilombolas

Liliane Rosa Nogueira
Marileide Gonçalves França

INTRODUÇÃO

Historicamente, os movimentos sociais lutam por currículos que contemplem a diversidade cultural (ARROYO, 2015), ou seja, práticas educativas que reconheçam as diferenças, os saberes e as experiências dos diferentes grupos sociais que foram e, ainda, permanecem esquecidos no processo de construção histórico-cultural do nosso país.

Dentro desses grupos, destaca-se o povo de origem africana, que muito contribuiu e contribui para o desenvolvimento da sociedade, mas, devido ao processo de colonização e escravidão, teve seus direitos negados, sua história e sua cultura silenciadas. Assim, o processo de construção da sociedade brasileira marcada pela colonização europeia pauta-se no racismo e na hegemonia cultural e histórica de homens e mulheres brancos para inferiorizar, dominar e explorar outros grupos (BENTO, 2002).

Para o enfrentamento desse contexto de desigualdade, o Movimento Negro, ao longo da história do nosso país, sempre lutou e luta por uma sociedade mais democrática, denunciando situações de discriminação e pressionando o Estado, no sentido de buscar políticas públicas que atendessem aos anseios da população negra do nosso país (GOMES, 2011).

Compreendemos que a luta do Movimento Negro por reconhecimento dos seus direitos sociais, entre os quais o da educação, culmina com a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que ao alterar a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluiu no currículo oficial dos sistemas de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Com o objetivo de direcionar as ações dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Dcnerer), no ano de 2004.

Considerando a obrigatoriedade da implementação da Lei n.º 10.639/03 nos sistemas educacionais brasileiros, inclusive nas escolas situadas nos territórios quilombolas ou que atendem aos alunos oriundos dessas comunidades, este estudo busca conhecer as práticas educativas voltadas à Educação Das Relações Étnico-Raciais (Erer) em uma escola que atende alunos oriundos da comunidade quilombola Córrego do Sossego, localizada no distrito de São Tiago – Guaçuí, no sul do estado do Espírito Santo. Para o desenvolvimento

deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (2013), possibilita compreender o cotidiano da escola e, ainda, a sua relação com as demais esferas da sociedade. Desse modo, estivemos na escola pesquisada, no período de outubro a dezembro do ano de 2019, em busca de indícios que pudessem nos ajudar a refletir sobre esse processo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: um membro da Secretaria Municipal de Educação do município de Guaçuí, a diretora, a pedagoga, 7 professores, 3 alunos da Emef "José Antônio de Carvalho" que residem na comunidade e 3 membros da comunidade quilombola, os quais são citados neste estudo com nomes fictícios.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como instrumentos de produção de dados: a consulta documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que contribuiu para interpretar e refletir as relações estabelecidas nesse contexto e suas práticas educativas.

Para tanto, inicialmente, discutimos os pressupostos teóricos sobre as relações raciais no Brasil, a partir dos conceitos de raça e racismo e do conceito de currículo na perspectiva curricular voltada à diversidade. Em seguida, apresentamos a escola e as reflexões sobre as práticas educativas voltadas à Erer, em diálogo com a realidade da comunidade quilombola. Por último, trouxemos as considerações que traçamos ao final deste estudo.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

As relações raciais no Brasil são marcadas pela desigualdade entre brancos e negros, que repercute no acesso aos bens materiais e culturais, como educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros, e pelo racismo, que se constitui pela "sua própria negação" (GOMES, 2005, p. 46).

O racismo, segundo Munanga (1998), constitui-se como fenômeno recente na história da humanidade, ligado à história da ciência e à cultura ocidental dos séculos XVIII e XIX, que classificam e hierarquizam as raças humanas em superiores e inferiores. Em linha semelhante, Gomes (2005, p. 53) considera que o racismo "[...] parte do pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre o outro, assim como na crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhes são próprios".

No Brasil, a discussão sobre as relações raciais, conforme Guimarães (1999, p. 156), não pode deixar de abranger o conceito de raça, pois, "[...] por meio dele, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e tem a cor a marca e o topo principais". Neste estudo, concebemos a raça, conforme Guimarães (2002, p. 153), como

> [...] construtos sociais, formas de identidade baseados numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem, num sentido estritamente realista na ciência, ou seja, se não são de fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.

Desse modo, a raça está presente nas concepções e narrativas dos sujeitos e em diferentes espaços sociais, entre os quais o espaço escolar, no qual se fazem presentes situações de preconceito e discriminação racial observadas nas relações estabelecidas entre alunos e professores, no currículo, no material didático e nas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que essas concepções de raça e racismo foram influenciadas por teorias do racismo científico do século XIX, na Europa, e, posteriormente, no Brasil, que legitimaram a hierarquização entre as raças e a superioridade de um grupo sobre outro

(PAIXÃO, 2014) baseada em aspectos biológicos, físicos e morais para determinar qualidades intelectuais e comportamentos dos indivíduos, bem como o seu lugar na sociedade. Assim, acreditamos que o debate sobre as relações raciais no Brasil pode se materializar nas práticas educacionais como um processo que pode contribuir para reflexões e transformações nas concepções sobre o negro, sua história e cultura.

Munanga (2015) destaca que há a necessidade de se transformar o pensamento da sociedade brasileira e aponta como uma das possibilidades a educação dos jovens, de modo a ensiná-los a realizar o enfrentamento ao racismo. No entanto, não é apenas a escola que possui essa responsabilidade de ensinar valores que propiciem o combate às desigualdades e às discriminações presentes em nossa sociedade, mas, como todos acabam passando por esse espaço, a escola acaba sendo o local apropriado para que, desde cedo, os estudantes aprendam sobre essas e outras temáticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) afirmam que a escola

> [...] tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14).

A partir dessas considerações, faz-se necessário um olhar para dentro das escolas, uma vez que assumem importante papel como espaço de formação humana, imprimindo sua cultura e a concepção que carregam seus agentes culturais acerca do tema, o que reflete nas ações cotidianas dos educandos. A Lei n.º 10.639/03 levou para

dentro das escolas esse debate acerca da história e da cultura negra, bem como sobre o currículo escolar, considerando o silenciamento acerca dessas temáticas e das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da sociedade.

O currículo está no centro das políticas educacionais. Nele, estão contidas relações de poder, identidade e cultura (SILVA, 2017). Por meio dele, a educação prepara o homem para se relacionar consigo mesmo, com seu semelhante e com o mundo ao seu redor. De acordo com Arroyo (2013, p. 13), no contexto escolar, "[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola". O currículo sempre está ligado à seleção do que e quando aprender, à ordenação e à organização.

Neste estudo, apoiamo-nos nas teorias pós-críticas do currículo, uma vez que procuram revelar a "análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade" (SILVA, 2017, p. 146) e enfatizam "[...] o papel formativo do currículo" (SILVA, 2017, p. 149), mostrando que o currículo "[...] tem significados", produzidos pelos sujeitos; que ele "é relação de poder"; que "é texto, discurso, documento". "O currículo é documento de identidade" (SILVA, 2017, p. 150).

Desse modo, tentamos discutir e analisar o currículo da escola investigada, a partir da relação existente entre o currículo prescrito e o vivido proposto por Sacristán (2013). O currículo prescrito contém os fins para o qual ele foi criado, os objetivos a serem atingidos, em um documento prévio, no qual vem assinalado aquilo que deve ser ensinado aos alunos, um currículo avaliado, que é integrado pelas disciplinas exigidas pelas avaliações (SACRISTÁN, 2013). No entanto, na prática, reconhecemos que o currículo é composto de outras situações do cotidiano: esse é o currículo real, vivenciado por todos os sujeitos que compõem aquele contexto, portanto, vinculado às suas concepções, aos valores e às ideologias que produzem os significados do currículo.

Assim, compreendemos a importância do currículo na perspectiva da Educação Escolar Quilombola em diálogo com a Erer, de modo a garantir a visibilidade e o reconhecimento das vozes silenciadas há séculos, que foram sufocadas por uma educação baseada em moldes europeus e em um currículo que hierarquizou os conhecimentos a serem ensinados no espaço escolar, excluindo a população negra e não reconhecendo sua importância no processo de construção deste país. A seguir, apresentamos as reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e os desafios que integram a Educação Escolar Quilombola.

PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Na tentativa de investigar as práticas educativas voltadas à Erer no cotidiano da escola, buscamos indícios que nos revelaram como era desenvolvido o trabalho da História e Cultura Afro-Brasileira na instituição que atende alunos oriundos da Comunidade Quilombola Córrego do Sossego, certificada como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2018.

A Emef "José Antônio de Carvalho" é uma escola de pequeno porte, criada em 1983, situada no Distrito de São Tiago, município de Guaçuí-ES. No ano de 2019, quando estivemos em campo de pesquisa, funcionava em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino, ofertava-se a educação infantil, a pré-escola e ensino fundamental do 1º ao 5º ano; no turno vespertino, o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo apenas uma turma de cada ano, à exceção do 6º ano que possuía turmas A e B.

Nossas análises nos revelaram a preocupação dos profissionais com o tempo para o cumprimento dos conteúdos do currículo, os quais são previstos pela Secretária Municipal de Guaçuí (Seme-Guaçuí), que, segundo os professores, impedia-os de desenvolver outros

projetos/atividades na escola. Havia sequências didáticas estabelecidas que deveriam ser seguidas e cumpridas, considerando o controle exercido pelos profissionais da secretaria que acompanham e supervisionam o planejamento e os relatórios do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas, como informado pelos professores, em diferentes momentos durante a pesquisa.

> [...] o tempo é curto. Não tem como desenvolver projetos sem demandar tempo. O currículo básico é extenso. Se pararmos, sempre ficará alguma coisa deficiente. É um conteúdo extenso, porém necessário. Acho que uma escola integral e um regime de dedicação exclusiva para os professores nos atenderia melhor (PAULA).

Se, por um lado, o acompanhamento do trabalho realizado da escola é de suma importância, considerando a necessidade de avaliar as ações desenvolvidas, por outro lado, o controle externo à escola, a nosso ver, retira a autonomia do professor na realização de suas atividades. Desse modo, o professor não tem a liberdade de propor algo diferente do que está previsto no currículo, o que dificulta o diálogo, inclusive com a temática da Erer.

Nas aulas, observamos que os professores raramente desenvolviam alguma discussão sobre racismo, discriminação e diversidade na sala de aula, pois a preocupação era cumprir o currículo prescrito. Assim, buscamos saber qual a dificuldade em se trabalhar a temática Erer nas disciplinas. Em conversa com o professor de Ciências, ele disse que achava muito difícil inserir a temática em suas aulas, mas falava sim sobre preconceito e racismo com os alunos sempre que necessário (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2019).

Desse modo, observamos que os professores também desconhecem metodologias, práticas educativas e/ou materiais didáticos que poderiam auxiliá-los no processo de discussão da Erer nas suas disciplinas. Cavalleiro (1998) nos remete à reflexão de que o currículo silencia a história sobre a contribuição dos negros e sua

trajetória de lutas dentro da sociedade brasileira, inclusive por meio dos materiais didáticos. Na escola investigada, observamos que as práticas são orientadas pelo livro didático. Segundo a autora, os livros didáticos abordam aspectos negativos, como escravidão, pobreza e marginalização.

A ausência de materiais pedagógicos que permitam aos estudantes se sentirem representados é uma constante nas escolas. Para tanto, faz-se necessário que o professor busque alternativas para que possa discutir a Erer dentro das salas de aula. Considerando essa questão, pedimos aos professores que nos falassem um pouco sobre as suas práticas educativas:

> Como eu trabalho com a disciplina de matemática e a intensidade desafiadora da disciplina, **eu foco muito no conteúdo porque o necessário mesmo é o conteúdo.** [...] Sem soberba, **trabalho o básico e incentivo para que deem continuidade aos estudos. Mas não deixo de parar a matemática para falar com eles da vida**, porque de nada valerá a matemática se amanhã ou depois eu me deparar com um deles preso ou saber que uma jovem resolveu tomar outro rumo na vida, que não seja o que orientamos com relação a ser um bom cidadão. Falo pra eles que isso não é perda de tempo. Isso é aula. Acho que isso é diversidade (PAULA).

Nesse sentido, as práticas são orientadas pelo livro didático e pelos conteúdos previstos no currículo estabelecido pela Seme-Guaçuí. O material didático utilizado pelos professores não apresenta um trabalho voltado para a Erer e para a Educação Escolar Quilombola. Percebemos que a preocupação deles é voltada para um trabalho abrangente com a diversidade, em que orientam os alunos sobre valores, entre os quais o respeito ao outro; também demonstram, a partir de suas falas, preocupação com o futuro dos alunos. De acordo com Cavalleiro (1998, p. 12), "[...] o silêncio do professor facilita

novas ocorrências desse tipo, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, a partir deste, para outros âmbitos sociais".

No entanto, essa temática se destacou em um episódio durante a aula de Matemática, na turma do 9º ano:

> [...] um clima tenso foi criado por um aluno que disse saber que todos da comunidade quilombola recebiam salário-mínimo do governo e não precisavam trabalhar. A professora conversou bastante na busca de fazê-lo refletir acerca desse assunto, falando sobre os direitos desse grupo social e políticas afirmativas. O mesmo aluno voltou a indagar afirmando que os índios eram preguiçosos e não gostavam de trabalhar. Eles queriam dinheiro do governo para a compra de celular, carros e roupas. Portanto, não eram mais índios (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

Observamos na fala do aluno concepções e estereótipos (re)produzidos socialmente sobre a população negra. Munanga (2005) afirma que as pessoas receberam uma educação envenenada pelos preconceitos e, como consequência, tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Nesse contexto, os alunos internalizam determinados conceitos influenciados pela mídia e recebem orientações carregadas de estereótipos, passando a acreditar em padrões impostos pela sociedade.

Nesse sentido, discutir dentro das salas de aula a Lei n.º 10.639/2003 e seus desdobramentos, destacando a importância da contribuição do trabalho da população africana que veio para o Brasil na condição de escravizados e desmistificando o racismo e outras ideologias de superioridade de uma etnia sobre a outra, de um povo sobre o outro, seria imprescindível nesse contexto, de modo a garantir visibilidade à história, à memória e à cultura de sujeitos que historicamente foram silenciados.

Munanga e Gomes (2006) afirmam que a história do negro não é algo particular apenas de um segmento da população, mas é de

responsabilidade de todos, uma vez que faz parte da história do povo brasileiro. Nesse sentido, quando a temática da Erer não é trabalhada na escola, o aluno não tem a possibilidade de refletir sobre as relações raciais no Brasil, que são marcadas pela negação do racismo e do preconceito em nossa sociedade (GOMES, 2005).

Além desse episódio, outros alunos revelaram, em conversas informais, sofrer preconceito por parte dos colegas devido ao cabelo, mas pediram que não registrássemos os seus relatos, porque tinham medo de os colegas não os aceitarem nos grupos de amizade. Assim, optamos por não descrevê-los. Compreendemos o porquê de os alunos preferiram o silenciamento a respeito de suas vivências para viver e serem aceitos em seu grupo social. O cabelo, junto a outros componentes, como a origem social, cor da pele e outros ainda são fatores de diferenciação dentro das escolas. Por mais que hoje a mídia fale muito sobre a diversidade e a identidade negra, muitos debates e ações ainda precisam ser realizados, assim como ações pedagógicas. Segundo Gomes (2002, p. 45), a "[...] estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira".

As falas de alguns professores também relataram esse silenciamento e/ou omissão. A professora de Língua Portuguesa afirmou que vivenciou a experiência de ser procurada pelos pais por um aluno ter feito piadas de cunho racista com outro aluno a respeito de suas características físicas:

> [...] um problema [piada racista] que eu não sabia que havia acontecido, uma brincadeira mal-entendida que resolvemos assim que os pais nos relataram. Chamei um, chamei o outro e tenho certeza de que ficou bem resolvido porque eles são muito amigos (JUSSARA).

No entanto, a professora não usou a palavra "racismo" para se referir ao episódio que chamou de "mal-entendido". Assim, observamos como a escola nega o racismo e apresenta dificuldades para

lidar com a diversidade e os conflitos étnico-raciais. Munanga (2005) pontua que os professores,

> [...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Esse conscientizar que o autor sugere é revelar aos alunos que não existe superioridade, nem inferioridade, quando se fala da diversidade humana. Quando o professor desconhece argumentos capazes de desconstruir opiniões racistas e preconceituosas, torna-se inviável ele ajudar o aluno que foi vítima de tais atos a reagir e se orgulhar de suas origens e seu pertencimento.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao relato dos professores sobre alguns alunos sentirem vergonha ao se identificarem como quilombolas. Essas narrativas nos levam a pensar sobre o processo de construção da identidade quilombola que, segundo Miranda (2018, p. 198), ocorre em um contexto complexo, de negociação "[...] forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente", considerando que o significado de quilombo no Brasil deixou de ser visto como sinônimo de criminalização e passou a ser visto como território de resistência à ordem colonial.

Desse modo, a dificuldade dos alunos em dizer seu lugar de origem ou seu vínculo a uma comunidade negra pode ser compreendida dentro desse contexto histórico-social brasileiro, que associa o negro a um lugar de subalternidade/inferioridade. Cumpre destacar, ainda, que o processo de reconhecimento da comunidade foi recente (no ano de 2018) e os sujeitos do próprio território quilombola ainda estavam compreendendo o seu significado de ser e estar quilombola,

(re)conhecendo a sua história, cultura e ancestralidade. Essas falas nos fizeram refletir ainda sobre a necessidade de mais práticas dentro da escola que valorizem os aspectos históricos, religiosos e culturais dos alunos oriundos da comunidade.

O estudo revelou, ainda, a dificuldade dos profissionais de ensino em reconhecerem a existência do racismo nas relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano escolar. Nas entrevistas, afirmaram o fato de não haver nenhum tipo de discriminação ou racismo e destacaram a amizade e a união dos alunos. Cavalleiro (1998) afirma que os professores se silenciam muitas vezes diante de situações de racismo na escola, por não saberem lidar com o problema ou acreditarem que não há preconceito ou racismo nas relações existentes na instituição.

Percebemos que essas questões não são evidentes a todas as pessoas, mas deixam marcas naqueles que sofrem, e, muitas vezes, por medo ou vergonha, não são denunciadas. Cavalleiro (1998, p. 34) nos ajuda a refletir sobre essa fala, quando diz que as marcas que os negros carregam são "de raça, religião e nação". Assim, consideramos importante a abordagem de todos os assuntos ligados à temática da Erer dentro das aulas, contemplados por todas as disciplinas, pois, de acordo com Miranda (2015, p. 21), "[...] a construção da modalidade Educação Escolar Quilombola exige múltiplos deslocamentos para que se perceba a escola de perto".

Em relação às ações desenvolvidas na escola, relacionadas à temática da Erer, observamos que ocorrem de forma pontual e focalizada, com ênfase no projeto realizado na escola no mês de novembro. Antes de adentrarmos nessa discussão, é necessário destacar algumas falas dos professores, em relação ao trabalho voltado para o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas suas práticas pedagógicas.

> Eu precisaria pensar através do currículo, pensar em como inserir esses conteúdos nas minhas aulas. **Para o ano que vem devo fazer isso.** Mas já tenho passado para os alunos muita coisa que aprendi no curso de formação. (MATEUS).

> Dentro das limitações e do surgimento recente dessa comunidade a escola vem se adaptando e construindo práticas que atenda a essa realidade. Mas eu, enquanto educador, **não vejo a escola hoje como uma escola específica que se enquadre nesse sistema de ensino de educação das relações étnico raciais.** (GABRIEL).

Os professores revelam posicionamentos diversos, alguns apontaram a existência de preocupação em desenvolver ações voltadas à Erer em suas disciplinas; outros reconheceram que ainda não realizavam atividades na escola; outros afirmaram que já incluíam conteúdos nas suas aulas (como a professora de Matemática e a professora de Língua Portuguesa), porém ainda de maneira pontual, reservada a datas comemorativas, conforme prevê as orientações da Seme do município.

O projeto que mencionamos, realizado na escola no mês de novembro, é um projeto enviado pela Seme-Guaçuí para a escola em atendimento à Lei n.º 10.639/2003. A escola trabalha de forma interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar durante o mês de novembro e sua culminância se realizou na semana do dia 20 de novembro de 2019. Essa informação foi confirmada pelos professores em nossas entrevistas. Suas respostas ratificaram que a temática da Erer era trabalhada em datas específicas no calendário letivo, especialmente na semana da consciência negra, por meio de projetos e envolvimento da comunidade escolar. Até mesmo a representante da Seme do município reconheceu que as atividades desenvolvidas nas escolas são pontuais, fato que ela atribuiu a responsabilidade ao município, por não ter políticas educacionais definidas para a Erer.

> Aqui no município não temos políticas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ou Educação Escolar Quilombola definidas. A não ser o 20 de novembro em que fazemos os eventos nas salas de aula e dentro das disciplinas de

> Artes, Língua Portuguesa, História, Geografia que desenvolvem projetos que têm esse contexto (ANA CLAUDIA).

Desse modo, ao longo do mês de novembro, na escola foram elaborados cartazes, realizados ensaios de danças e os alunos aprenderam sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Todas as atividades foram elaboradas pelos professores, em especial de Geografia/História, Educação Física, Língua Portuguesa e Artes, com colaboração dos alunos, em diferentes espaços da escola.

Na data da culminância do evento, dia 22 de novembro, foram apresentadas todas as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelas disciplinas. Desse modo, aconteceram roda de conversa, apresentações de músicas e danças, roda de capoeira e um desfile para escolher o casal "Beleza Negra", no qual participaram vários alunos e alunas pertencentes à Comunidade Córrego do Sossego. Houve também a participação de pais e familiares de todos os alunos e foi servida, como prato, representando a culinária africano-afro-brasileira, a canjica.

Para apresentar um pouco da cultura quilombola local, a escola convidou a líder da Comunidade Córrego do Sossego, Dona Lena. Assim, no momento de conversa no pátio da escola, ela relatou a história da comunidade, seus saberes e suas vivências. Munanga (2018, p. 15) pontua que "[...] as contribuições histórico-culturais que os países da África deram ao Brasil estão presentes em todos os discursos, antigos e novos". Ainda de acordo com o autor, essas contribuições podem ser elencadas em quatro ordens: na construção econômica do país, por meio da mão de obra explorada; no povoamento do território brasileiro; na cultura, manifestas mediante as músicas, danças, artes etc.; na política, em que observamos importante atuação dos movimentos e coletivos, além dos quilombos como símbolo de resistência em todo o país (MUNANGA, 2018).

Nessa perspectiva, o movimento realizado na escola constituiu-se em um importante momento em que os alunos da comunidade

puderam apresentar um pouco de suas vivências e práticas. Durante a fala da líder da comunidade na escola, todos os professores e, principalmente, os alunos fizeram bastantes perguntas. Compreendemos esse momento como de extrema relevância para esclarecimento de curiosidades daqueles que não conheciam a cultura quilombola. Os alunos ouviam tudo atentamente e os estudantes que pertenciam ao quilombo tiveram a oportunidade de ter sua cultura compartilhada com os demais. Souza (2006) aponta que, mais do que um espaço de socialização, a escola deve ser

> [...] um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras (SOUZA, 2006, p. 87).

No decorrer do trabalho de construção do projeto, em especial no dia da culminância, os alunos aprenderam um pouco sobre as contribuições africana e afro-brasileira para a construção da nossa história. E mais, puderam colocar em prática seus aprendizados, por meio das apresentações culturais.

No entanto, acreditamos ser importante salientar que nossas entrevistas e observações nos revelaram serem poucas as ocasiões em que se fazem trabalhos voltados para a história e para a cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, há um caminho a se trilhar no sentido de construção de práticas educativas que visam contribuir para a reflexão dos estudantes, no que diz respeito à discriminação racial e à desigualdade dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender as práticas educativas voltadas à educação das relações étnico-raciais, em uma escola que atende

alunos oriundos de uma comunidade quilombola, no sul do estado do Espírito Santo.

Evidenciamos que essas práticas atendiam às determinações dispostas nos documentos oficiais da Seme de Guaçuí, vinculadas às orientações da Secretaria Estadual de Educação, considerando que o município não se constituía um sistema próprio de ensino.

Os movimentos que a escola desenvolvia, voltadas à Erer, consistiam em atividades pontuais e focalizadas em datas e projetos específicos do ano, como foi o caso do projeto realizado pela escola no mês de novembro sobre a "Consciência Negra", que atendia a uma determinação da secretaria do município. Desse modo, observamos a necessidade de a escola pesquisada implementar mais práticas educativas em consonância com a realidade dos alunos, em especial os que vivem na comunidade quilombola.

Além disso, professores e demais sujeitos envolvidos ainda não reconheciam o racismo e/ou preconceito racial no espaço escolar, o que ficou exposto em nosso trabalho pelas observações e nos relatos dos profissionais da escola. Contudo, alguns episódios revelaram que essas situações ocorriam na escola, porém de forma velada. Essa negação do racismo, baseada no mito da democracia racial, levava à ausência do debate acerca da temática, assim como a não constituição de práticas antirracistas.

Assim, notamos a necessidade do município em implementar políticas que dialoguem com a Lei n.º 10.639/2003 e suas diretrizes, ofertando principalmente a todos os profissionais da educação espaço e tempo de formação continuada para (re)pensar sobre suas práticas, na busca de uma educação voltada à Erer em articulação com a Educação Escolar quilombola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 376 p.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF, out. 2004. Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Coordenação de Ana Lúcia da Silva Souza. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 262 p.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, 2002. p. 40-51.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. 231 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013. 128 p.

MIRANDA, S. A. de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que "vi de perto". **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 68-89, nov. 2015. 22 p.

MIRANDA, S. A. de *et al.* Quilombos e Educação. *In*: SILVA, P. V. B. da; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR: ABPN, 2018. p. 473-536

MUNANGA, K. Teorias sobre o racismo. *In*: HASENBALG, C. A.; MUNANGA, K.; SCHWARCZ, L. M. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. 103 p.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: Cadernos Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira) nº 5, 2004. 17 p.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20. 206 p.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. 224 p.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 128 p.

MUNANGA, K. Passado e presente nas relações África-Brasil**.** *In*: JORGE, Nedilson (org.). **História da África e relações com o Brasil**. Brasília, 2018. p. 453-488.

PAIXÃO, M. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014. 474 p.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 21 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.

Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular de uma escola de ensino fundamental: compreensão dos sujeitos envolvidos

Érica Castellari Costa
Emerson de Paula Azevedo
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

INTRODUÇÃO

O crescente número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares brasileiras mostra o efeito das

políticas públicas que visam à inclusão, nas instituições e em todos os níveis de ensino (SILVA; CAMARGO, 2015). As mudanças nas instituições escolares revelam que há uma busca pela reestruturação da educação e de todo o método educativo, visando a inclusão e transformação social (GOMES; GONZALEZ REY, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) procura assegurar um sistema educacional inclusivo e, diante disso, os sistemas de ensino devem matricular os alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular e no AEE, que deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com os documentos legais, o AEE deve se constituir, enquanto um serviço de apoio complementar ou suplementar, no trabalho desenvolvido na sala de aula do Ensino Regular e deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008a).

Uma escola que atua na perspectiva inclusiva considera as mudanças nas políticas públicas, mas, acima disso, nos currículos e na prática escolar, nas atitudes em respeito à diversidade e, principalmente, na reestruturação de todo o sistema educacional, o qual deve permitir condições e acesso à aprendizagem para todos os alunos (SANCHES; TEODORO, 2006). Assim sendo, o planejamento das propostas pedagógicas voltadas para as especificidades dos alunos precisa ser um trabalho articulado entre os professores do AEE e os professores da sala de aula regular, sabendo que está disposto nos documentos legais que regem as diretrizes desse atendimento e é, amplamente, discutido por vários pesquisadores (BUENO, 1999; GLAT; BLANCO, 2007; PLETSCH, 2012).

Diante disso, o propósito deste trabalho foi identificar a compreensão dos professores de uma escola pública de ensino fundamental I, quanto ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola e quanto à funcionalidade e à implementação do AEE na escola, identificando ações/iniciativas empreendidas pela escola (e pela Secretaria Municipal de Educação)

que subsidiavam e incentivavam a construção de um trabalho articulado, em prol da inclusão dos alunos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso (LAVILLE; DIONNE, 2007). Os sujeitos da pesquisa foram 1 professor do AEE, 6 professoras do ensino regular e a coordenadora pedagógica de uma escola pública de ensino fundamental I do sul do estado do Espírito Santo. Na ocasião da pesquisa, segundo os dados do IBGE (2016), o município tinha uma população estimada de 30.946 habitantes e sua Rede Municipal de Educação atendia a 3.038 alunos. A Secretaria Municipal de Educação gerenciava 17 escolas, sendo 7 creches e 10 escolas municipais de ensino fundamental I e II. A escola onde se realizou a pesquisa tinha, no ano letivo de 2017, turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade e, aproximadamente, 350 matrículas, sabendo que, em meio a esse número, 50 alunos eram PAEE.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e para sua realização foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que foi assinado pela direção da escola.

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário, que se configura enquanto um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito (MARCONI; LAKATOS, 2013).

O questionário elaborado se apoiou no Index para Inclusão[10], em sua versão em português, uma vez que ele apresentava dimensões

10 Título original: *Index for Inclusion*: *developing learning and participation in schools*; 3rd edition 2011.

que nos serviram de guia, quais sejam: (i) Dimensão A – criando culturas inclusivas; (ii) Dimensão B – produzindo culturas inclusivas; (iii) Dimensão C – desenvolvendo práticas inclusivas. Cada dimensão envolve indicadores e cada indicador se liga a questões que definem seus sentidos.

Segundo seus implementadores, o Index para Inclusão

> [...] é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 160).

Vale destacar que o Index não se configura em um instrumento de verificação da implementação do processo de inclusão escolar. Concordamos com Santos *et al.* (2014, p. 490) ao afirmarem que "o Index para Inclusão tem por objetivo apoiar o processo de desenvolvimento inclusivo da escola, a partir da autorrevisão e junto com a comunidade escolar". Em relação à utilização do Index, enquanto instrumento de aplicação, os autores argumentam:

> Estas acepções de inclusão do Index, portanto, atribuem-lhe um papel incompatível com um instrumento de pura aplicação, tal como se fosse um questionário, ou uma lista de checagem. O seu uso neste sentido estritamente instrumental perverte o próprio significado e sentido do Index, "matando", na raiz, aquilo mesmo que é a razão de sua proposição, construção e existência bem-sucedida: defender inclusão como um processo infindável em relação com os fenômenos de exclusão (SANTOS *et al.*, 2014, p. 489).

Foram elaborados três questionários que continham uma primeira parte com questões fechadas e uma segunda parte com questões abertas. Para as questões fechadas, foram utilizadas respostas escalonadas, às quais "são organizadas em escala, de tal maneira que o respondente, ao fazer sua opção, indica seu posicionamento perante a pergunta feita" (VIEIRA, 2009, p. 42). As declarações nos questionários são itens de *Likert*, comumente, utilizados em levantamento de dados.

O primeiro questionário, entregue aos professores do ensino regular e do AEE, foi elaborado definindo-se uma escala com cinco alternativas: (i) Concordo plenamente (CP); (ii) Concordo moderadamente (CM); (iii) Não sei responder (NSR); (iv) Discordo moderadamente (DM); (v) Discordo completamente (DC).

Para a análise da primeira parte do questionário (Atendimento Educacional Especializado – AEE), as respostas que abordavam tópicos afins foram agrupadas em três categorias: (i) Atendimento Educacional Especializado; (ii) Entendimento sobre o AEE; (iii) Ensino Regular/AEE. Para cada categoria, contabilizou-se a frequência de escolha de resposta dada para cada alternativa. Ainda nessa primeira parte, o questionário apresentava afirmativas abordando ações/atividades que se configuravam enquanto funções dos professores do AEE, da sala regular ou de ambos, e, como alternativa de resposta, o respondente deveria marcar sua opinião, quanto ao(s) responsável(veis) por cada função/atividade. Para essa parte do questionário, contabilizou-se a frequência de resposta para cada alternativa. A segunda parte do questionário continha questões abertas a serem respondidas apenas pelo professor do AEE e sua análise foi qualitativa.

O segundo questionário foi elaborado para ser respondido pela coordenação pedagógica da escola. A primeira parte (Abordagem Inclusiva) continha 11 questões fechadas e uma escala com 5 alternativas: (i) Quase sempre; (ii) Sempre; (iii) Às vezes; (iv) Raramente; (v) Nunca. A segunda parte (Acessibilidade) era composta por 9 questões fechadas e 4 questões abertas. As questões fechadas

apresentavam quatro alternativas de respostas: (i) Concordo plenamente; (ii) Concordo moderadamente; (iii) Discordo moderadamente; (iv) Discordo completamente.

Para a análise da primeira parte desse questionário, as respostas que abordavam tópicos afins foram agrupadas em três categorias: (i) Encorajamento e possibilidades de desenvolvimento de novos conhecimentos pelos profissionais da escola; (ii) Participação ativa dos gestores e profissionais da escola na promoção da inclusão; (iii) Visão sobre as necessidades educativas especiais e talentos. Como os dados correspondiam à resposta de uma única pessoa, seguiu-se uma sugestão de Vieira (2009), distribuindo escore para cada uma das alternativas de resposta: nunca = 0; raramente = 1; às vezes = 2; quase sempre = 3; sempre = 4.

Para a análise da segunda parte do questionário, as respostas que abordavam tópicos afins foram agrupadas em três categorias: (i) Acessibilidade e atendimento às necessidades educativas especiais; (ii) Plano de acessibilidade da escola; (iii) Consulta às famílias e/ou à comunidade sobre a acessibilidade da escola; (iv) Visão de acessibilidade para todos. Da mesma forma que anteriormente, para cada questão respondida dentro da categoria, foi dada uma pontuação: concordo plenamente = 3; concordo moderadamente = 2; discordo moderadamente = 1; (iv) discordo completamente = 0.

PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA: COMPREENSÕES DOS SUJEITOS

Os primeiros resultados apontam quais eram as percepções dos professores e do corpo pedagógico, frente à inclusão de alunos PAEE na escola, seus entendimentos sobre a política de Educação Especial e sobre o trabalho do AEE.

Em relação à política do AEE (Quadro 1), todos os professores concordam plenamente que o atendimento deve ser garantido e obrigatório a todos os alunos PAEE e, além disso, deve ser fornecido em horário oposto ao da sala regular. Apenas um professor discordou

que, na inexistência de uma sala de recursos na escola do aluno, esse pode ser atendido pela escola mais próxima.

Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 17), atendê-lo na própria escola do aluno permite que suas necessidades e que o trabalho a ser desenvolvido seja discutido, cotidianamente, facilitando o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino regular. Acredita-se que isso garante uma melhor qualidade no ensino.

Quadro 1 – Percepção dos professores sobre a política que abrange o AEE

Atendimento Educacional Especializado (AEE)	**CP**	**CM**	**NSR**	**DM**	**DC**
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido e obrigatório para todos os alunos com necessidades específicas	7	0	0	0	0
O AEE destina-se "preferencialmente" aos alunos que não conseguiram ser incluídos em escolas comuns.	2	0	0	1	4
Na impossibilidade de existência de uma sala de recursos em cada escola comum, a escola que a possui pode atender às escolas próximas.	6	0	0	0	1
O AEE deve ser fornecido no horário oposto ao horário da sala regular.	7	0	0	0	0
O AEE deve ser oferecido por um psicopedagogo.	4	2	0	0	1
O AEE pode ser exercido por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros profissionais da área clínica.	0	0	2	2	3

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Sobre o entendimento a respeito do papel do AEE, suas atividades e função (Quadro 2), todos os professores concordaram que esse não se caracteriza como um reforço escolar, conforme está disposto em documentos legais, mas um deles discordou que o atendimento é um recurso complementar ou suplementar à formação do aluno no ensino regular. Entretanto, quatro professores concordaram plenamente quando afirmado que, no processo de apropriação, construção e produção de conhecimento, o AEE acaba sendo uma oportunidade para o reforço escolar.

Quadro 2 – Entendimento sobre o papel do AEE, suas atividades e função

Compreensão sobre o AEE	CP	CM	NSR	DM	DC
O AEE é um atendimento especializado que ajuda, identifica e organiza recursos pedagógicos, não sendo caracterizado como reforço escolar.	7	0	0	0	0
O AEE é entendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.	6	0	0	0	1
O AEE é uma é uma oportunidade de reforço escolar, pois, a partir de um conjunto de procedimentos específicos mediadores, auxilia o processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos.	4	0	0	1	2
O profissional do AEE deve atender aos alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e múltipla sempre que necessitarem desse atendimento, não se dedicando a um único tipo de necessidade.	5	0	0	0	2
O profissional do AEE tem como função orientar e dar um apoio pedagógico aos professores da sala de aula regular.	6	0	0	1	0

Fonte: dados da pesquisa (2018)

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) deixam claro que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das realizadas em sala de aula comum, o que de fato não substitui a escolarização. No entanto, é comum que professores do ensino regular entendam o AEE como um espaço para o reforço escolar pelo fato de que "[...] não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas" (GOMES *et al.*, 2007, p. 20).

A maioria dos docentes, também, concordou que uma das atribuições do professor da Educação Especial é orientar e dar suporte pedagógico aos professores da sala regular. Assim, compreendem que seu trabalho se articula com o trabalho do professor do ensino regular, a fim de garantir o melhor desempenho nas atividades dos alunos

em sua aprendizagem. No entanto, durante o tempo de observação participante na sala do AEE, não foi constatado o trabalho colaborativo entre professores do AEE e sala regular da própria escola ou de outras escolas, visto que o AEE recebia alunos de todo o município.

A maioria dos respondentes (cinco) concorda que o profissional do AEE deveria atender a todos os alunos PAEE em sua escola, não se dedicando, especificamente, a uma deficiência, embora o município não siga essa proposta, já que faz a opção de especificar os atendimentos por profissionais formados em cada tipo de deficiência. Acreditamos ser necessário que haja o professor especialista no atendimento a alunos com cada deficiência e que esses deveriam estar em cada uma das escolas. No entanto, não é isso que temos observado. O AEE da escola campo da pesquisa, por exemplo, atende, apenas, aos alunos com deficiência intelectual de todo o município. Tal fato, como já foi apontado, sobrecarrega o tempo de trabalho do professor do AEE, impossibilitando sua articulação com os professores da sala de ensino regular da sua escola e das demais. Isso nos mostra que a política ao ser implementada pode assumir diferentes configurações, atendendo ou não aos objetivos iniciais propostos.

Todos os respondentes concordam que a avaliação do aluno PAEE norteia o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum e na sala de AEE e que os professores devem trabalhar juntos para traçar os caminhos que levam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos PAEE.

A escola disponibiliza uma sala para planejamento coletivo, que permitiria aos professores do AEE e do ensino regular se reunirem. De acordo com o que é preconizado pelos documentos oficiais e com o que tem sido discutido por vários autores, entre eles Mendes, Almeida e Toyoda (2011), no contexto de um trabalho colaborativo, os dois professores devem dividir "[...] a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes" (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Percebe-se que nos discursos os professores concordam que precisa acontecer a troca de informações entre os professores, contudo, foi observado que o apropriado trabalho colaborativo, ainda, não se efetiva na escola. Existe troca de informações sobre o desenvolvimento dos seus alunos atendidos no AEE, em momentos informais aos planejamentos dos professores do AEE e do ensino regular, mas se torna necessário caminhar em direção ao que seria ideal; sabendo que o trabalho colaborativo pode estabelecer "um contexto favorável à mudança, já que promove mais reflexão e mais discussão entre os professores, e conduz, muitas vezes, à introdução de mudanças com o objectivo da melhoria da escola" (CARRILHO, 2011, p. 17).

No Quadro 3, foram agrupadas questões relacionadas às funções dos professores, tanto no trabalho de colaboração, como individualmente. De tal modo, a maioria dos docentes acredita que a função destinada ao professor do AEE é oferecer reforço escolar extraclasse para superar as dificuldades que os alunos encontram na sala de aula regular, fato esse que confirma o desentendimento deles, quanto à caracterização do atendimento de alunos PAEE e do papel do professor do AEE.

Segundo o trabalho organizado por Ropoli *et al.* (2010, p. 19), essa perspectiva e outras diretrizes mal compreendidas pelos docentes contribuem para uma desarticulação entre o AEE e o ensino regular, levando, sim, a "[...] uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum".

A maioria acredita que agir sobre as peculiaridades dos alunos PAEE é papel somente do professor do AEE. Percebe-se que há de se repensar a forma como é compreendido e desenvolvido o trabalho no AEE, pois, segundo Capellini e Mendes (2006), desde a década de 1970, quando criados alguns recursos para atender à Educação Especial, esses acabavam contribuindo com a segregação dos alunos na escola, uma vez que funcionavam como sistemas paralelos de ensino — educação comum e Educação Especial —, sem que existisse ligação entre eles.

Todos os respondentes concordam que, juntos, devem definir os conteúdos e as práticas pedagógicas que serão adotadas no ensino regular para a inclusão dos alunos PAE e, em relação à avaliação, a maioria atribui responsabilidade a ambos os professores. No entanto, percebe-se que a avaliação do desempenho escolar, seu planejamento, elaboração, correção e atribuição de nota têm sido tarefa, apenas, do professor do ensino regular. O planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas às necessidades dos alunos, registros e confecção de portfólios/planos individuais têm sido tarefa realizada, apenas, pelo professor do AEE.

Diante disso, percebe-se uma divisão do trabalho que deveria ser realizado conjuntamente, o que indica a necessidade de uma discussão na escola e uma reorientação dos trabalhos e responsabilidades. Os dois professores devem dividir "[...] a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução" (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Quadro 3 – Funções do professor do AEE/professores da sala regular

Atividades	**Prof. AEE**	**Prof. sala regular**	**Prof. AEE e Prof. sala regular**
Definir os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas que os professores da escola regular adotarão em suas turmas para os alunos com necessidades específicas.			7
Oferecer reforço escolar extraclasse aos alunos com necessidades específicas, para ajudá-los a superar as dificuldades que encontram na aprendizagem dos conteúdos curriculares.	5	1	
Realizar avaliação do progresso escolar dos alunos com necessidades específicas incluídos na escola regular.	1	4	2
Organizar registros sobre o desenvolvimento de cada aluno.	1	3	3
Confeccionar portfólio individual, com produções dos alunos (fotos de atividades, entrevista com a família, relatórios, observações) para demonstrar a situação escolar do aluno ao longo de um período de tempo.	1		6
Possibilitar ao aluno com necessidades específicas situações que provoquem o seu desenvolvimento, apresentando-lhe desafios e problematizações que atuem em suas funções psicológicas superiores.	3		4
Avaliar o desempenho escolar do aluno servindo de suporte para a implementação de uma proposta educacional com objetivos relevantes e alternativas pedagógicas eficazes.		1	6
Agir sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino regular.	5	1	1
Avaliar as competências do aluno com necessidades específicas quanto aos conteúdos escolares.	1	4	2
Planejar atividades de forma contextualizada e em consonância com realidade de cada aluno (seus interesses, desejos, necessidades, dificuldades e limites e possibilidades de aprendizagem).	1		6

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Quanto à perspectiva de possibilitar aos alunos situações para seu avanço, três professores mencionaram a função como sendo, apenas,

para o profissional do AEE, sendo que os outros quatro conferiram a responsabilidade a ambos os docentes.

A respeito das principais dificuldades/barreiras para a implementação das políticas de educação especial, principalmente, na sua escola e sobre os avanços a esse respeito, o professor o AEE argumenta que:

> Faltam capacitações, o que faz o professor confundir integração com inclusão. Faltam currículos adaptados por falta de cobrar e ensinar o professor a fazê-lo. Faltam materiais pedagógicos. Faltam recursos financeiros para adquirir materiais tecnológicos entre outros. Falta maior engajamento entre os profissionais, desde o servente até o gestor para que a inclusão possa acontecer de fato (Informação verbal).

Assim, trabalhos como o de Pletsch (2012) também apontam o confronto com esses problemas para a implementação da inclusão nas escolas e destaca entre eles a falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo na escola, a falta de carga horária para o desenvolvimento de planejamento coletivo e a falta de formação continuada; a referida autora também elucida que "[...] faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, [...] para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado" (PLETSCH, 2012, p. 42).

Apesar das dificuldades elencadas, o docente afirmou que percebe um avanço nas escolas, quanto ao acolhimento dos alunos PAEE e quanto ao ambiente adaptado, como é o caso da Sala de Recursos Multifuncionais e de profissional da Educação Especial para atendê-los. No entanto, reconhece que ainda está longe de se ter uma inclusão eficaz.

Os questionários respondidos pela coordenação da escola relacionam-se com a opinião da coordenação pedagógica da escola sobre

a abordagem inclusiva e acessibilidade na escola em estudo. Segundo essa, todos os profissionais da escola, até mesmo os profissionais temporários, são encorajados a desenvolver novos conhecimentos e, para tal, têm o sucessivo apoio pedagógico para se envolverem, ativamente, na vida escolar. Do mesmo modo, os docentes e gestores estão envolvidos no planejamento de seu próprio desenvolvimento profissional e, além disso, afirma que, na escola, há oportunidades e apoio para os profissionais aprimorarem o conhecimento sobre tecnologia para trabalhar em sala de aula com seus alunos.

Com relação à participação e ao compartilhamento entre gestores e professores para o planejamento que promove uma escola inclusiva, afirma que quase sempre isso acontece. Com base no período de observação do contexto da escola, percebe-se que esse processo pode se tornar ainda mais efetivo, contribuindo mais para a promoção da inclusão.

Por fim, responde que, às vezes, os profissionais visualizam a potencialidade em todos seus alunos, não criando a ideia de que o aluno PAEE apresenta um potencial limitado ou que algumas crianças possuem maior talento que outras.

Na pesquisa de Pletsch e Glat (2012), também, foi encontrado que alguns docentes criavam pouca expectativa e demanda dos seus alunos PAEE. Assim, foi citado na entrevista realizada pelas autoras que esses professores acreditavam que a aquisição mínima de conhecimento era suficiente para a aprendizagem desses alunos, pois o processo de socialização na escola já é um progresso.

Em se tratando da acessibilidade na escola, a coordenação aponta a existência de um plano para aumentar a facilidade de acesso físico dos alunos à escola, pois a escola atende às necessidades educativas de todos os alunos e visitantes para tornar o prédio acessível. É apontado que os equipamentos são ajustáveis e abrangem as diferentes estaturas ou os cadeirantes. Também, que são realizados projetos para melhorar a acessibilidade de todos aos prédios, além de a biblioteca

dispor de suporte à aprendizagem, afirmando que na escola existem materiais adaptados e apropriados para crianças com deficiência.

De acordo com as respostas da coordenação pedagógica, a escola reconhece e procura atender aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Destaca-se que não acontece uma consulta às famílias, à comunidade e aos que frequentam a instituição sobre a sua acessibilidade e sobre o plano de acessibilidade elaborado.

As perguntas abertas a respeito das dificuldades que ainda são encontradas no processo de implementação das políticas de educação especial, sobre os avanços e sobre a realidade da inclusão na sua escola não foram respondidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal finalidade deste artigo foi apresentar os resultados de um levantamento sobre a compreensão dos professores que atuam na sala de aula regular, na educação especial e na coordenação pedagógica de uma escola pública de ensino fundamental I, quanto à política de Educação Especial.

Particularmente, com relação ao que é preconizado pela legislação que rege a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, destaca-se que a escola possui o AEE que é implementado na SRM e atende alunos PAEE, nesse caso, com a DI. Assim, o professor consegue desenvolver melhor o seu trabalho com os grupos de alunos.

Tendo em vista que a Secretaria de Educação do município disponibiliza professores da Educação Especial e auxiliares de sala, a escola possui o AEE implementado na SRM e é acessível para atender a todos os alunos da escola e de escolas próximas, demonstra-se que a inclusão escolar está recebendo uma atenção especial. Contudo, ainda temos um caminho a percorrer, pois percebe-se que os professores da sala de aula regular ainda não compreendem, claramente, as políticas de Educação Especial e, de tal modo, ainda caracterizam o

AEE como reforço escolar. Precisa-se de diálogo e colaboração entre os professores da sala regular e o AEE, compreendendo que cada um tem sua formação na área, mas, quando os saberes são unidos, transformam e melhoram o ensino e a aprendizagem.

A escola possui espaço para o planejamento coletivo, sabendo que as políticas de Educação Especial ressaltam a importância dele, mas o município deveria rever a carga horária dos seus professores, de modo que seja exercida a perspectiva da divisão na carga horária para o trabalho colaborativo entre eles, conforme apresentado pelos documentos oficiais. Encontra-se, nas respostas dos professores, a ideia e a defesa de um trabalho em colaboração, mas também está implícito o desejo para que esse trabalho ocorra no contexto da sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion:** Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 7., 2006, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/indx.html. Acesso em: 14 fev. 2017.

CARRILHO, M. R. F. S. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional**: contribuições da investigação. 2011. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal, 2011.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental** / "Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado". São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82p.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, L. Inclusão Escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da Inclusão Escolar. **Revista Psicologia:** Ciência e Profissão, Brasília, v. 3, n. 27, p. 406-417, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15- 35. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI).

IBGE. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar de 2016. **Estimativa da população em 2016**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320230&search=espirito-santo|guacui|infograficos:-informacoes-completas. Acesso em: 30 mar. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 344 p. Reimpressão 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 277p.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81-93, 2011.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Rio de Janeiro, Edur, v. 34, n. 12, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a Escola Comum. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2010. v. 1.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lusófona, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, M. P. *et al.* O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez. 2014.

SILVA, M. R.; CAMARGO, E. P. O atendimento educacional especializado e o ensino de Física para alunos com deficiência visual: um olhar à luz das legislações brasileira e do estado de São Paulo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – X ENPEC, 10., 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais eletrônicos** [...]. Águas de Lindóia, SP: [*s. n.*], 2015. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1730-1.PDF. Acesso: 29 mar. 2018.

VIEIRA, S. Como elaborar questionários. **Revista Atlas**, São Paulo, 2009. 176 p.

Ensino de física de partículas para alunos com deficiência visual: proposta de elaboração de um material tátil

Dálete Rodrigues Alves
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Ana Cláudia Lima

INTRODUÇÃO

O ingresso dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular no Brasil é garantido por lei, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, um documento importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Para a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular de ensino, é necessário que o professor esteja disposto a recepcioná-los de modo que possam, assim como os outros alunos que não têm deficiência, compreender os conteúdos que estão sendo abordados. Para isso, torna-se necessária a elaboração de materiais e utilização de metodologias que possam contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Particularmente em relação ao ensino de Física no ensino médio, o professor lida com o fato de o conteúdo exigir dos alunos observação, representações em forma de desenhos e esquemas, interpretação de gráficos, resolução de exercícios numéricos e, dependendo do conteúdo, capacidade de abstração. Tais características inerentes ao conteúdo de Física representam dificuldades para o trabalho com alunos sem deficiência e, ainda mais, para o trabalho com alunos com deficiência visual. Principalmente, se o professor não tiver

vivenciado discussões a esse respeito, durante seu processo de formação docente. Podem-se citar, como exemplo de tais dificuldades, os relatos de Camargo (2007) em um de seus trabalhos sobre ensino de Física para alunos com deficiência visual, no qual destaca as dificuldades que licenciandos encontraram durante o planejamento e abordagem de alguns conteúdos que tinham como foco o ensino para alunos com deficiência visual:

a) dificuldades relacionadas à dependência da visão: dificuldades dos licenciandos em prepararem aulas e atividades que não convergissem para a utilização de recursos de apelo visual, como lousa, demonstração visual de experimentos;

b) dificuldades relacionadas à independência da visão: trata da realidade educacional do aluno com deficiência visual por causa da carência de material próprio, como materiais em Braille, informações digitalizadas, modelos computacionais com interfaces auditivas, entre outros.

c) dificuldades sem relação com a visão: dificuldades inerentes às estratégias metodológicas e conceituais propostas pelos licenciandos para a abordagem do conteúdo com alunos com deficiência visual.

Em vista dessas dificuldades, o planejamento das aulas, juntamente, ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando possível, torna-se essencial para elaborar materiais e discutir metodologias que viabilizam o aprendizado e compreensão dos conceitos, por parte do aluno com deficiência visual, com a intenção de minimizar as dificuldades nesse percurso. Mas vale destacar que, mesmo contando com o apoio do professor especialista do AEE, é importante adquirir conhecimentos a respeito da deficiência visual e das formas possíveis de preparar materiais em parceria com o professor do AEE.

Nesse sentido, relatamos, neste artigo, uma experiência de produção de material para o ensino de Física de Partículas para alunos com deficiência visual. Trata-se de uma proposta, pois sabe-se que, uma vez que o aluno chega à escola, antes da elaboração de qualquer

material, é necessário conhecê-lo, quanto às suas potencialidades/dificuldades, seu contexto e histórico/social, bem como conversar com ele e solicitar que apresente suas demandas.

DEFICIÊNCIA VISUAL

No mundo em que vivemos, a visão se sobressai em relação aos nossos demais sentidos, pois, principalmente por meio dela, estabelecemos relações e percebemos o meio que nos cerca. Isso posto, a deficiência visual, seja a baixa visão ou a cegueira, pode trazer prejuízos na aquisição de conhecimento, se não houver mediação na interação do sujeito deficiente visual com o mundo que o cerca.

Segundo Domingues *et al.* (2010), define-se baixa visão como sendo a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Por outro lado, a cegueira é definida como a perda total da visão até a ausência de projeção de luz (GIL, 2000).

Para fins educacionais, pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho" (BRASIL, 2006, p. 10). Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. Já no caso das pessoas cegas o processo de aprendizagem se fará por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006).

De acordo com Bruno *et al.* (2006), existem diferentes tipos de deficiência visual e algumas pessoas podem exibir as seguintes: 1)

acuidade visual reduzida: complicação para enxergar de longe, precisa se aproximar muito para conseguir ver pessoas e objetos, ainda que utilize recursos ópticos; 2) campo visual restrito: as pessoas com baixa visão podem apresentar um campo visual bastante restrito, o que pode atrapalhar sua orientação e deslocamento no ambiente. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há quem não enxerga para baixo e, por isso, tem dificuldade para andar e contornar obstáculos. Outras possuem alteração no campo visual central e isso torna o processo de identificação de figuras mais difícil. As modificações na visão periférica afetam a visão espacial e a locomoção independente; 3) visão de cores e sensibilidade aos contrastes: algumas variações da DV proporcionam uma incapacidade de distinguir certas cores como verde, vermelho, azul, marrom, outras distinguem cores vibrantes, com bastante fulgor (amarelo, laranja e verde fluorescente); 4) adaptação à iluminação: algumas pessoas com baixa visão podem apresentar hipersensibilidade à luz, ocasionando desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. Essas variações da DV podem estar ligadas a doenças que são categorizadas em congênitas ou adventícias, a distinção entre ambas é que se compreende que o cego congênito não ostenta registro visual na memória.

A cegueira classificada como adventícia é aquela motivada por acidentes ou causas orgânicas, já as causas iteradas da DV congênita, nos primeiros anos de vida, são enfermidades que afetam as funções do globo ocular ou doenças genéticas, como coriorretinite por toxoplasmose congênita (infestação pelo protozoário Gondi na gestação); catarata por síndrome da rubéola congênita (quando a mãe contrai rubéola na gestação); retinopatia da prematuridade; encefalopatias e síndromes; atrofia óptica por infecções, vírus, bactérias, alterações no sistema nervoso central por anoxia ou hipóxia, meningite, encefalite e hidrocefalia e deficiência visual cortical pelas causas já citadas, drogas de todos os tipos e quadros convulsivos (BRUNO *et al.*, 2006; ROMANI; MAZZILLI, 2016).

LEITURA HÁPTICA

No seu primeiro ano de vida, a criança com deficiência visual aprende pelo estímulo dos sentidos remanescentes, desfrutando de diferentes sensações térmicas, olfativas, táteis etc. Dentre essas, a sensação tátil é fundamental para ela, porquanto, mediante o tato vai se apropriando do mundo, construindo as concepções substanciais e imagens mentais do que a cerca, o que auxilia na constituição de identidade e autoimagem (BRUNO *et al.*, 2006).

Não obstante, a leitura por meio do tato precisa ser realizada de forma ativa, sistêmica e intencional, não apenas um toque sobre o objeto de exploração. Dessa forma, esse movimento ativo é identificado, segundo Polato (2010 *apud* ROMANI; MAZZILLI, 2016), como exploração háptica, que se distingue por causa do toque acompanhado pelo movimento da mão, pulso, braço até à musculatura e tendões. Em vista disso, o processo de leitura por exploração háptica é prolongado, porque requer do leitor DV o conhecimento prévio de representações de imagens, assimilando as formas e estruturas; em seguida, fazendo a identificação da imagem e, por fim, atribuindo significado, de acordo com sua interpretação iconográfica (ROMANI; MAZZILLI, 2016).

Para a produção de imagens táteis, segundo Romani e Mazzilli (2016), existem algumas técnicas que podem ser utilizadas e essas serão apresentadas a seguir, evidenciando os prós e contras que o emprego de tais técnicas pode ocasionar.

1. Recorte e colagem de materiais: construção de imagens por meio de materiais diferentes recortados e dispostos, de acordo com a intenção do professor. Vantagem: permite o uso de texturas variadas e de numerosos insumos; possibilita a aplicação de texturas que se aproximam da imagem retratada. Desvantagem: tempo de produção, pois é um material produzido manualmente.

2. Gofragem: consiste na constrição do papel, que está disposto em um dos cilindros, em outro cilindro que possui uma matriz de desenho de textura. Vantagem: o desenho apresenta excelente resolução promovendo níveis diferentes de relevo.
3. Vacuum-forming: imita a tridimensionalidade de imagens gravadas a partir de uma matriz em relevo (metálica ou de madeira). Essa matriz é disposta em um equipamento que aquece e comprime para moldar o plástico, que assume a forma da matriz. Vantagem: as figuras podem ser mais espessas, com inúmeros relevos e precisão à forma. Desvantagem: o processo é caro e a lâmina plástica não possui aparência atraente.
4. Relevo pontilhado: a imagem é formada em uma matriz encavográfica e um estêncil que formará o papel para dentro das aberturas dessa forma. O balancim ou uma impressora offset pressiona a prensa vertical, ajustada para receber as chapas. Dois processos podem ser empregados para produzir as matrizes metálicas, são estes: artesanal ou automatizado. Vantagem: é um processo barato. Desvantagem: o relevo tem espessura única e a variação de pesos e símbolos restritos, acarretando imagens de interpretações confusas.
5. Serigrafia: técnica de impressão por meio de um processo permeográfico com uma tela gravada em poliéster com náilon como matriz. A gravura é feita em cores chapadas, sem retícula e carece de uma tela por cor. Vantagens: diversidade de texturas, densidades e tipos de tinta, colaborando para a identificação.
6. Termografia: o procedimento traduz-se em farinar um pó resinoso, como a colofônia, sobre uma tinta molhada. Em seguida, as gravuras são aquecidas em uma estufa para a aderência da resina com a tinta, produzindo o efeito inflado.

7. Impressões em verniz UV (ultravioleta): necessita de equipamentos próprios para a impressão e estufa para secagem U.V., além de ter um alto custo, sendo essas as desvantagens dessa técnica. A utilidade está na facilidade de realizar desenhos com precisão na matriz e no relevo final.
8. Papel microcápsula: utilizando um papel com microcápsulas, o desenho pode ser produzido manualmente ou de forma digital, porém é fundamental o uso do composto carbônico na tinta, pois ele permite que a folha estufe as microcápsulas ao entrar em contato com o infravermelho e se aquecendo. Vantagem: produção ilimitada de cópias, isso porque não precisa de uma matriz. Desvantagens: o alto custo da folha e o uso restrito de cores que torna o material desinteressante.
9. Costura de tecido ou feltro: o material é costurado com tecido e enchimento. Vantagens: custo dos materiais, o resultado prazeroso de manuseio, a riqueza de texturas, a resistência e leveza do material. Desvantagens: grande espessura do livro ao final do trabalho, que dificulta sua acomodação.

No material que foi elaborado, utilizamos a técnica de imagem em relevo, com recorte e colagens de múltiplos materiais que possibilitam sensações diversas, podendo contribuir para a compreensão da imagem pelo aluno com deficiência visual.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a confecção do material, foram realizadas pesquisas sobre a deficiência visual e suas particularidades, sobre o processo de leitura de um aluno com deficiência visual e a respeito de informações sobre confecção de livro tátil e os atributos de sua confecção. Para isso, utilizamos como nossa principal referência o livro "Design do Livro Tátil Ilustrado: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto", escrito por Elizabeth Romani e Mazzilli (2016).

Dentre várias técnicas de produção de imagens táteis, utilizou-se a técnica de imagem em relevo com recorte e colagens, por ser barata em termos de materiais e não necessitar de equipamentos específicos.

Como conteúdo a ser abordado pelo material, foi escolhido o desenvolvimento dos modelos atômicos, pois o contexto histórico faz-se importante e, além disso, é uma forma de iniciar o conteúdo de física de partículas.

A escolha dos materiais a serem utilizados levou em consideração o baixo custo e o acesso fácil, sendo priorizados, portanto, materiais disponíveis em lojas de armarinho e/ou papelarias. Além de tornar o material financeiramente viável, permite sua replicação por outras pessoas. Assim destacamos: cola de papel; EVAs branco, vermelho, amarelo e verde, lisos e texturizados; linha de crochê amarela, branca e preta; papel cartão preto; agulha de costura; fibra de poliéster, usada como enchimento de travesseiro; cianinha na cor preta; EVA com glitter. As cores escolhidas foram aquelas que permitem criar contrastes para que o material seja viável também para alunos com baixa visão.

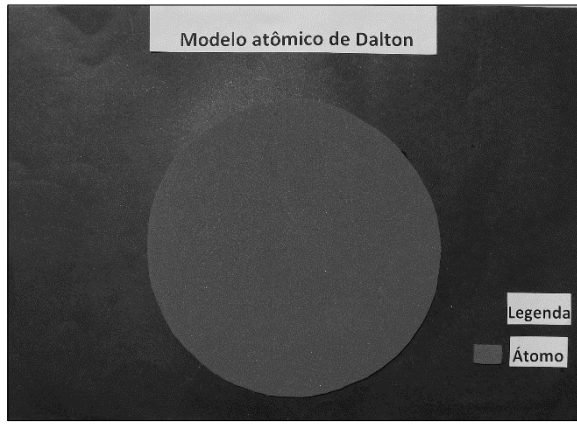
Cada modelo atômico foi representado no papel cartão preto, cortado em tamanho A4, com título em fundo branco, com fonte Arial tamanho 24 pt, e foram colocadas legendas que facilitam o reconhecimento dos materiais e do que eles representam. O título e a legenda em Braille seriam confeccionados por uma professora especialista em deficiência visual que trabalha no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública, mas foi necessário suspender o trabalho devido à necessidade de isolamento social. A mesma professora colaborou com o trabalho enviando sugestões e, ao final, avaliando os materiais elaborados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os modelos de Dalton (Figura 1), Thomson (Figura 2) e de Rutherford (Figura 3), foi utilizado um círculo de EVA liso. No

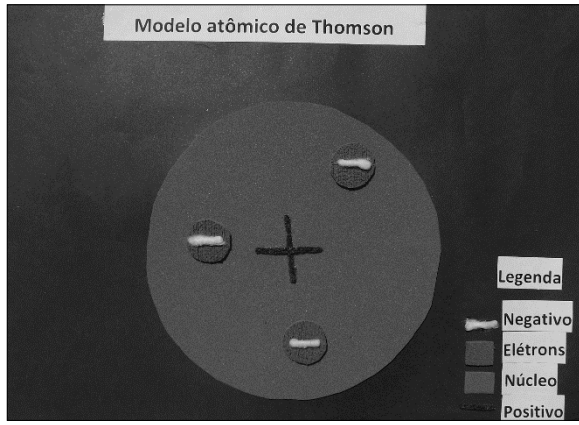
entanto, para o modelo de Thomson foi representado sobre o núcleo do átomo um sinal de positivo de carga, feito com linha de crochê e três círculos de EVA texturizados e como sinal negativo de carga. No modelo de Rutherford, a representação da órbita foi feita com alinhavo, usando linha para crochê.

Figura 1 – Modelo de Dalton em tamanho A4



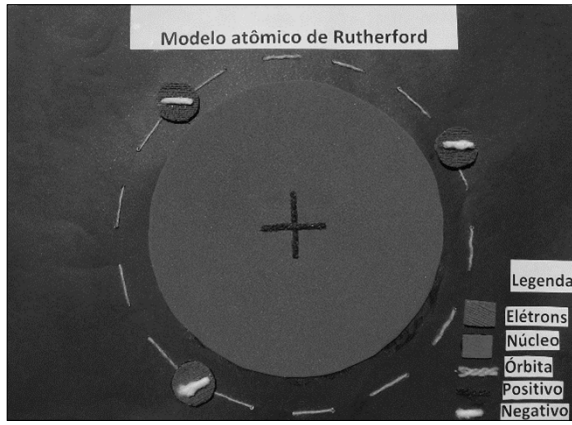
Fonte: dados da pesquisa (2019)

Figura 2 – Modelo de Thomson em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

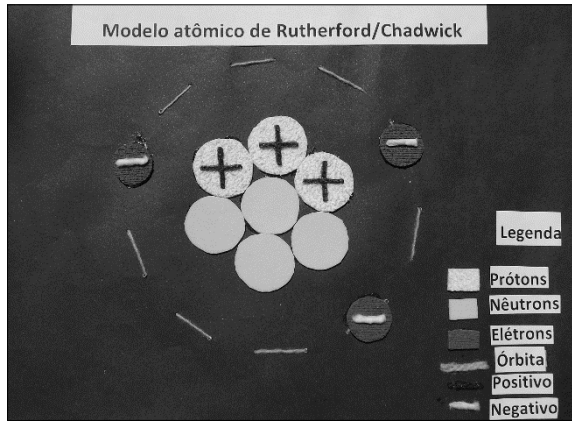
Figura 3 – Modelo de Rutherford em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

No modelo de Rutherford/Chadwick, a disposição da órbita e elétrons é a mesma do modelo de Rutherford. No entanto, o núcleo é formado por círculos de EVA texturizado, com o sinal positivo de carga (prótons) feito com linha de crochê e círculos de EVA liso (nêutrons), cada um deles com 3 cm de diâmetro (Figura 4).

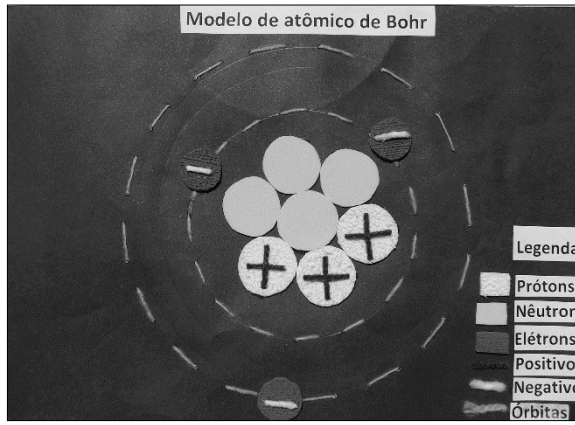
Figura 4 – Modelo de Rutherford/Chadwick em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

No modelo de Bohr, permanecem os mesmos elementos utilizados para a construção do núcleo, órbita e elétrons, porém, são duas órbitas, a primeira com 11,5 cm de diâmetro e dois elétrons sobre ela e a segunda com 17,5 cm de diâmetro e um elétron sobre ela. Da mesma forma, a legenda contém cada um desses materiais (Figura 5).

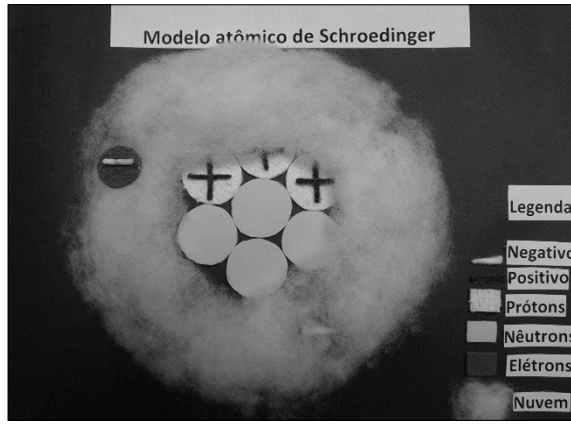
Figura 5 – Modelo de Bohr em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

As mesmas partes constituintes do núcleo usadas até agora foram também empregadas no modelo de Schroedinger e, em torno desse núcleo, colamos fibra de poliéster para formar a "nuvem" e sobre ela colocamos os elétrons (Figura 6).

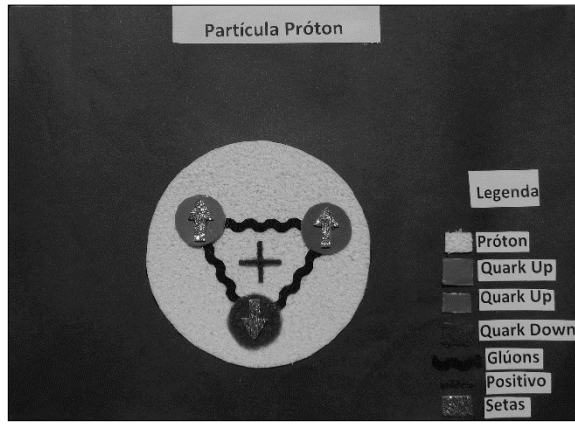
Figura 6 – Modelo de Schroedinger em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

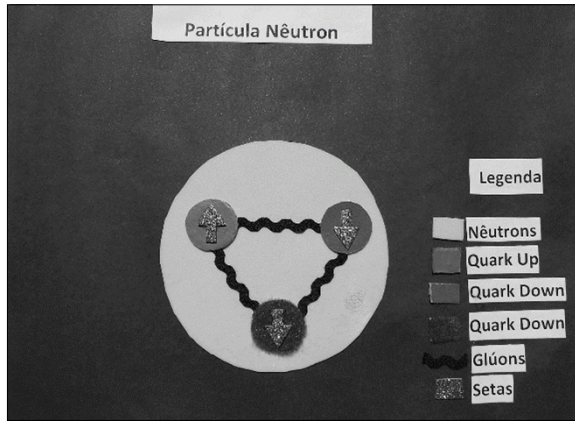
Os modelos das partículas bariônicas foram elaborados, seguindo o mesmo padrão e material. O próton (Figura 7) feito de EVA texturizado e o nêutron (Figura 8) feito de EVA liso. As setas que indicam os quarks *up* e *down* foram produzidas com EVA com glitter.

Figura 7 – Modelo Partícula Próton em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Figura 8 – Modelo partícula Nêutron em tamanho A4



Fonte: dados da pesquisa (2019)

De acordo com Romani (2016), as formas geométricas simples empregadas na confecção de materiais táteis, conhecidas como "esquemas gráficos táteis-visuais", permitem aos alunos com DV uma compreensão e internalização mais rápida do que está sendo lido, pois essas formas estão presentes na vivência desse aluno. Da mesma forma, linhas de contorno bem delineadas, forma esquemática, repetição de tais formas, auxiliam no reconhecimento das imagens representadas. Por outro lado, contornos abertos, formas complexas e irregularidades no contorno e imagens são considerados ruídos de leitura. Por isso que, durante a construção do material abordado neste trabalho, preocupamo-nos com as formas que seriam utilizadas, a fim de passar uma informação clara e de fácil acesso ao aluno DV, visto que a eficácia na interpretação do que está sendo representado no material vem do acervo de imagens mentais adquiridas ao longo de sua vida.

Depois que o material ficou pronto, solicitamos a ajuda da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede pública para avaliar o material elaborado. O resultado da avaliação foi positivo quanto ao tamanho, às cores de contraste,

ao tamanho da fonte do texto escrito e, principalmente, quanto às texturas utilizadas. Segundo a professora, foi importante nos atentarmos ao fato de manter os mesmos materiais e texturas para estruturas que se repetem (nêutrons, prótons, órbitas etc.), pois o aluno cego se acostuma com a representação. Além disso, a professora considerou que as texturas utilizadas tentam trazer para o aluno cego a sensação das partículas que compõem os modelos atômicos, dando destaque para a nuvem eletrônica feita de fibra de poliéster.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, percebemos o quanto é importante a preocupação em atender, da melhor forma possível, às necessidades de alunos cegos, baixa visão e amparar o aluno vidente no processo de ensino-aprendizagem. Pensar em representar modelos abstratos de forma simples e coesa não é tarefa fácil. Existem diversas possibilidades de representações e foi preciso pensar qual seria mais bem compreendida por um público diverso de alunos. Foi importante analisar os detalhes, testar possibilidades e dispor da ajuda de alguém que possui conhecimento com relação à elaboração de materiais para o público com deficiência visual.

Destaca-se que a elaboração de qualquer tipo de material instrucional demanda tempo e essa é outra dificuldade que pode ser encontrada por parte do professor que pretende fazer algo a mais para amparar seus alunos durante suas aulas, porquanto, a maioria desses trabalha em várias escolas e, além disso, precisa contar com recursos provenientes do seu próprio salário. Assim, uma alternativa pode ser recorrer às instituições especializadas no atendimento de alunos com deficiência visual e que possuem um acervo de materiais, previamente, elaborados, como o Instituto Benjamin Constant (IBC), que enviam materiais para todo país e garantem a qualidade do trabalho.

Por fim, a possibilidade de elaborar ou reproduzir um material de qualidade provém da leitura de bibliografias a respeito da

deficiência visual e suas características, bem como relatos de pessoas que possuem experiências nesse sentido e dos cuidados indispensáveis para a execução desse trabalho. Portanto, requer estudo e pesquisa por parte dos professores do ensino regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf. Acesso em 15 jun. 2019.

BRUNO, M. M. G. *et al.* **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, p. 13, 2006.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Planejamento de atividades de ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

DOMINGUES, C. A. *et al.* **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3)

GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. p. 80.

NASCIMENTO, C. V. **Publicação multissensorial infantil: enfoque na inclusão de crianças com deficiência visual**. 2018. 208f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Design Visual) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROMANI, E.; MAZZILLI, C.T. S. **Design do livro tátil ilustrado**: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto. 2016. Tese (Doutorado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2016.

Alfabetização científica com um olhar inclusivo

Márcia Cristina de Oliveira Silva
Agda Felipe Silva Gonçalves

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem deve ser considerado um recurso disponível e inclusivo a todos os alunos, não sendo limitado a um padrão pré-concebido de discente, uma vez que os processos inclusivos não alcançam somente os alunos com deficiência, mas também a todos os demais que fazem parte do cenário escolar. A inclusão escolar favorece a formulação de propostas pedagógicas mais receptivas às diferenças, promovendo, assim, a transformação necessária para que seja ofertada uma educação de qualidade a todos. Quando todos se sentem parte do meio no qual estão inseridos, as diferenças serão vistas como uma característica da humanidade.

A Alfabetização Científica também necessita estar presente nesse cenário de ensino-aprendizagem e tem como objetivo compreender os conhecimentos, os procedimentos e os valores que irão permitir aos alunos a percepção das inúmeras utilidades das Ciências e suas aplicações na melhoria da qualidade de vida, como, também, a tomada de decisões que possam contribuir na ampliação de seus conhecimentos sobre ciência (CHASSOT, 2003). Nossa discussão neste artigo se concentra na análise de práticas embasadas na perspectiva da Educação Inclusiva e da Alfabetização Científica.

A educação como instrumento de formação de cidadãos vem sendo utilizada como ferramenta de treinamento, pela qual os alunos transitam como se fossem produtos de uma indústria. Os alunos são treinados para um sistema de ensino, no qual a qualidade passa a significar quantidade e que leva em consideração, apenas, as notas dos alunos, sem objetivar a apropriação significativa do conhecimento escolar.

A educação necessita se constituir de um processo de ensino-aprendizagem que se afasta desse que se assemelha a um treinamento, que se preocupa apenas com um produto quantitativo final — uma nota —, que abarca só a memorização, não o aprendizado. O aprendizado que a educação necessita buscar abrange uma apropriação significativa do conhecimento, que possibilite ao aluno a utilização desse conhecimento e vivenciá-lo no cotidiano. Se o aluno está perpassando o espaço escolar, sem se apropriar dos conhecimentos que lhe são garantidos por direito, deparamo-nos com o seguinte questionamento: "educar para quê"? (CARUSO, 2003). Em resposta a essa questão, devemos pensar que o mundo, assim como o ser humano, é uma existência inacabada, em constante desenvolvimento, e é na educação que podemos buscar por possibilidades de mudanças.

Partindo do princípio de que vivemos em um mundo que está em constante transformação, com multiplicidade de informações, conceitos, fatos e tecnologias, ser alfabetizado cientificamente, para se apropriar de uma base de conhecimento sobre ciência e tecnologia,

torna-se essencial para compreendermos esse mundo e entendermos como nossas ações podem interferir ou não em nosso ambiente (LONARDANI; CARVALHO, 2007).

Considerando a ciência como uma linguagem, ser alfabetizado cientificamente é compreender a natureza na qual se vive. Essa linguagem permite aos seres humanos fazerem uma leitura de seus espaços de forma a assimilar os conteúdos com as vivências cotidianas (CHASSOT, 2003).

A Alfabetização Científica não se resume a um ensino de ciência em nível tão pequeno, como uma visão em um microscópio. São muitos os conhecimentos que o aluno adquire com as experiências cotidianas. Se o indivíduo consegue entender que, ao consumir um alimento estragado, pode acarretar danos à saúde, isso é um saber científico (COSTA, 2017). Essas questões podem ser trabalhadas, por meio de experimentos e práticas pedagógicas contextualizadas, o que desperta curiosidade nos alunos, pois entende-se que:

> [...] todos os indivíduos devem receber uma formação mínima em ciências para a sua formação cultural, porque o "corpus" do conhecimento científico das Ciências Naturais é parte constitutiva da cultura elaborada. É desta forma que considero que é no âmbito das Séries Iniciais que a criança constrói seus conceitos e apreende de modo mais significativo o ambiente que a rodeia, através da apropriação e compreensão dos significados que as Ciências Naturais apresentam (LORENZETTI, 2000, p. 18).

A Alfabetização Científica, segundo Lonardani e Carvalho (2007), não consiste em ter o domínio total sobre o saber científico, mas, sim, ter o conhecimento suficiente para poder acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia, bem como posterior impacto sobre a sociedade e o ambiente. A prática da Alfabetização Científica está além de transmitir conhecimentos, fazer experimentos ou explicar teorias, pois objetiva compreender e traduzir a natureza,

permitindo formar cidadãos críticos, que consigam realizar uma leitura do mundo no qual vivem e entender as possíveis necessidades para transformá-lo.

A importância da Alfabetização Científica também se encontra no fato de reconhecer as singularidades de cada aluno em suas atividades, potencialidades e necessidades, assim como enfatizar os conhecimentos que devem ser levados em conta nos planejamentos e na organização do ensino. Por conseguinte, faz-se necessário propor ao aluno com deficiência e aos demais alunos diferentes estratégias de ensino que estimulem sua curiosidade e a participação nas atividades de classe. Para tanto, devemos partir de contextos reais, usar situações e formas mais concretas (HONORA; FRIZANCO, 2008).

A Alfabetização Científica como proposta pedagógica, dentro do contexto da Educação Inclusiva, favorece não só o aluno com deficiência, mas também o aluno sem deficiência. Tanto a Alfabetização Científica, como a Educação Inclusiva, está centrada no processo de ensino-aprendizagem, voltadas para o aluno e para a apropriação do conhecimento, com a interação e utilização desses conhecimentos pelo estudante em seu dia a dia.

Entender a Alfabetização Científica consiste em pensar o ensino de Ciências de forma mais abrangente. Ser alfabetizado cientificamente permite uma interação maior entre Ciência e vivência no mundo, para que o aluno possa ter um conhecimento mais objetivo, sem que haja treinamento e memorização para a aprendizagem dos conceitos (PEREIRA, 2015). Assim,

> [...] a 'alfabetização científica prática' é aquela que torna o indivíduo apto a resolver, de forma imediata, problemas básicos que afetam a sua vida. Esta alfabetização deve proporcionar "um tipo de conhecimento científico e técnico que pode ser posto em uso imediatamente, para ajudar a melhorar os padrões de vida" (SHEN, 1975, p. 265; tradução minha). Assim, a alfabetização científica está relacionada com as necessidades humanas mais

> básicas como alimentação, saúde e habitação. Uma pessoa com conhecimentos mínimos sobre estes assuntos pode tomar suas decisões de forma consciente, mudando seus hábitos e preservando a sua saúde (LORENZETTI, 2000, p. 48, grifo da autora).

Ainda segundo Lorenzetti (2000), a prática embasada nessa perspectiva deve ser trabalhada nas escolas desde cedo, de forma coerente, buscando um ensino que vá além da tradicional transmissão de conhecimentos, mesmo que o aluno não tenha ainda o domínio da leitura e da escrita. Tal tipo de prática favorece os cidadãos nas tomadas de decisões, pois se trata de um saber que poderá auxiliá-los em suas atividades diárias, quando aplicado em afazeres que possibilitem melhorias de vida.

Lorenzetti (2000) sinaliza que a prática da Alfabetização Científica nas escolas ajuda o aluno a fazer uma leitura de mundo, para além da realidade em que se encontra. Tal leitura contribui na formação do aluno, permitindo que ele desenvolva habilidades que facilitem seu entendimento em relação ao mundo que o cerca, para que, partindo desse entendimento, reflita acerca de possibilidades de mudança e de transformação da realidade. Quando o sujeito consegue fazer essa leitura de mundo — uma leitura da realidade e para além da realidade em que se encontra inserido —, ele também desenvolve a capacidade de pensar novas possibilidades, não só no contexto de sua convivência, como em contextos diversos (LORENZETTI, 2000).

Em concordância com a autora, entendemos que pensar um ensino de Ciências que possibilite aos alunos fazerem uma leitura de mundo e pensar um ensino que não se resume, apenas, em discussões de livros, de conhecimento e de habilidades, mas também dar condições para que o aluno desenvolva o pensamento lógico e a prática de momentos de investigação. O ensino de Ciências não objetiva a formação de cientistas, mas fornece condições para que o sujeito possa entender o mundo que o cerca. Inclinarmo-nos a entender que essa leitura de mundo não é somente se apropriar da leitura e

escrita, é, por exemplo, compreender que, quando discutimos sobre meio ambiente, nós, seres humanos, também fazemos parte desse meio ambiente e que a preservação não é somente da mata, mas da vida (LORENZETTI, 2000).

O ensino de Ciências deve proporcionar condições para que o discente se aproprie dos conhecimentos necessários para viver na sociedade, utilizando a ciência para melhorar sua existência. Não basta estarmos inseridos na sociedade, é necessária uma formação para entender os conceitos científicos, entendimento esse que acontece quando existe apropriação dos conhecimentos sobre ciência, dando-nos condições para entender o mundo e pensar sobre ele.

O conhecimento científico afeta direta ou indiretamente quase todos os aspectos da vida, sendo primordial que os indivíduos, independentemente de sua formação, tenham acesso para, então, ter condições de entender e compreender a ciência e suas implicações na sociedade. Ter acesso a tais noções facilita ao homem fazer melhor o uso da Ciência em diferentes contextos. O sujeito alfabetizado cientificamente tem condições de analisar, compreender e discutir as possibilidades de mudança em seu convívio social. Com isso, não devemos planejar o ensino de Ciências de forma padronizada, pois é preciso dar condições para que os alunos tenham desenvolvimento crítico e criativo.

Para que os alunos se apropriem desse desenvolvimento crítico e criativo, deve ser ofertada uma educação de qualidade, na qual o ensino de Ciências seja trabalhado em todas as etapas escolares com práticas embasadas na perspectiva da Alfabetização Científica. O que vai caracterizar essas práticas será a maneira como o educador irá mediar o conteúdo de Ciências, que necessitam contribuir para o desenvolvimento de conceitos que permitam ao aluno o entendimento do seu cotidiano. Esse entendimento possibilitará ao sujeito compreender e utilizar os conhecimentos apropriados em diversos contextos. Hazen e Trefil (1995) vêm fomentar essa discussão, apontando que uma pessoa pode ser considerada alfabetizada em Ciências

> [...] quando consegue entender notícias de teor científico, quando consegue situar num contexto inteligível artigos que tratam de engenharia genética ou do buraco da camada de ozônio em suma, quando consegue lidar com informações do campo científico da mesma forma como lida com outro assunto qualquer (HAZEN; TREFIL, 1995, p. 12 *apud* LORENZETTI, 2000).

Nesse mesmo sentido, Lorenzetti (2000, p. 55) sinaliza:

> Uma pessoa alfabetizada cientificamente poderá ter uma série de condutas e atitudes que a caracteriza como pessoa cientificamente instruída, contribuindo para que seja objetiva, aberta, disposta, questionando o conhecimento que a cerca, possuindo um entendimento geral dos fenômenos naturais básicos, interpretando as informações relacionadas à ciência e à tecnologia apresentadas nos meios de comunicação e no seu contexto, capacitando-a a compreender, a discutir e a tomar posição frente a estes assuntos.

A Alfabetização Científica se constitui em um processo. Uma vez iniciado, poderá contribuir com uma série de condutas e atitudes que, como sinalizado por Lorenzetti (2000), irão auxiliar na formação do sujeito e na inclusão social. Desse modo, a alfabetização científica aliada à perspectiva da Educação Inclusiva poderá estimular os alunos, tornando-os mais questionadores acerca dos fenômenos naturais que os rodeiam, habilitando-os a discutir e a tomar decisões, frente aos assuntos que antes não teriam condições de discutir. Tanto a Alfabetização Científica, como a Educação Inclusiva preconizam que o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a se apropriar dos conhecimentos.

A Educação Inclusiva tem sido um grande desafio na sociedade, pois inclusão — ressalta-se que não está atrelada, apenas, aos alunos com deficiência, mas a um movimento que alcança a todos — não significa apenas colocar o aluno na escola, mas envolver a família e a

comunidade, para que o aluno se sinta acolhido e estimulado. O processo de inclusão deve proporcionar a interação social, na medida em que o educando, sentindo-se parte do meio no qual está incluído, torna-se uma pessoa crítica e integrada. Como apontado por Vigotski, citado nos estudos de Gonçalves (2008), a aprendizagem é um processo que envolve o aspecto social e o cultural, estimulando o desenvolvimento do ser humano.

Para melhor ilustrar que para o indivíduo se humanizar precisa do contato com o outro, passamos a refletir sobre o caso das "meninas-lobas". Eram duas meninas que foram encontradas na floresta, na Índia, sendo cuidadas por lobos. As meninas tinham comportamentos semelhantes aos dos lobos com os quais conviviam, não ficavam em pé, não se apoiavam com as mãos e os pés (REGO, 2007). A convivência com os lobos não permitiu que elas desenvolvessem comportamentos humanizados; predominou, em seu desenvolvimento, o resultado da convivência com a matilha de lobos. Faltou o convívio social com os seres humanos para as duas meninas. Embora elas tivessem os aspectos biológicos dados, por não terem o contato com o ser humano, o fator biológico não se desenvolveu. O aspecto biológico, por si só, não é o suficiente para que tenhamos um desenvolvimento humanizado, pois nosso desenvolvimento está atrelado às interações sociais e culturais mediadas pelo outro.

A perspectiva histórico-cultural nos faz entender que o desenvolvimento humano deve ser considerado em uma visão prospectiva, com um olhar sempre para frente. O sujeito não nasce pronto. O que vai constituí-lo em sua humanização são as vivências sociais e culturais, como apontado por Gonçalves (2008, p. 19): "[...] não podemos limitar-nos a pensar e determinar níveis de desenvolvimento, padronizando-os por faixa etária, subjugando-os apenas a fatores biológicos e esquecendo a importância e função do aspecto social no desenvolvimento humano".

Nesse sentido, pensar uma prática inclusiva na perspectiva histórico-cultural é levar em consideração a formação dos sujeitos,

independentemente das singularidades e especificidades que caracterizam cada um. Todos somos diferentes e aprendemos de forma diversa. Não devemos delimitar a aprendizagem pautada em níveis, mas, sim, nas vivências, nas interações sociais, na apropriação de conhecimentos, nas experiências que vão auxiliar na aprendizagem de cada um, sem discriminação e sem objetivar padronização.

Para Gonçalves (2001), a inclusão é indicada como um movimento que luta contra toda discriminação dentro e fora da escola, na construção de uma sociedade capaz de acolher e respeitar toda diversidade humana, abrangendo todos os níveis da sociedade. Uma escola, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, define-se por uma política de inclusão social que atinge a todos os alunos, a despeito de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras (ROSSI; ROSSI, 2017). Nesse sentido, para que as escolas regulares se tornem espaços inclusivos, medidas de adequação devem ser realizadas e implementadas.

Destacamos como medidas a serem adotadas as questões voltadas para os vários tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal, com práticas baseadas na valorização da diversidade humana (SASSAKI, 2005). Entendemos que a aplicação da acessibilidade arquitetônica estabelece o fim de quaisquer barreiras no espaço escolar e nos transportes públicos que impeçam a movimentação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A acessibilidade comunicacional favorece o fim de qualquer obstáculo que impeça a expressão ou o recebimento de mensagens via sistemas de comunicação, pois é direito de pessoas com deficiência receberem dos estabelecimentos públicos ou privados atendimento adaptado, como telefonia, escrita e oralidade, incluindo textos em Braille e língua de sinais.

A acessibilidade metodológica pode ser trabalhada na escola como um instrumento que venha derrubar as barreiras que impedem os alunos de terem acesso ao conhecimento. Sua visibilidade tem destaque, quando levamos em consideração as escolhas dos métodos

utilizados em sala de aula, fazendo-se o uso de todos os estilos de aprendizagem, de novos conceitos de avaliação e de estratégias de ensino que contemplem as diversidades. Nesse sentido, a prática da Alfabetização Científica como proposta de ensino é uma possibilidade de trabalhar na perspectiva de Educação Inclusiva, na qual o conhecimento dado ao aluno é mediado com recursos que contextualizam o ensino.

A acessibilidade instrumental estabelece o fim de quaisquer barreiras que impeçam o uso de instrumentos utilizados durante a atividade na sala de aula, como lápis, régua, tesoura ou, até mesmo, aparelhos eletrônicos. No caso de um aluno que tenha suas funções motoras comprometidas, faz-se necessário o uso de lápis e demais materiais adaptados na realização das atividades. Na mesma perspectiva, temos a acessibilidade atitudinal que busca práticas que contemplem o fim da discriminação e a quebra de preconceitos, procurando também sensibilizar as pessoas sobre o respeito às diferenças (SASSAKI, 2005).

No contexto educacional, deparamo-nos com uma extensa diversidade de pessoas que apresentam várias necessidades, o que nos leva a pensar em um ensino que englobe a Educação Inclusiva, capaz de incluir a todos, sem limitações ou barreiras, na qual as práticas educativas levam em conta as potencialidades e as necessidades de cada aluno, assim como o espaço arquitetônico que permite a locomoção de todos (BORGMANN; POST, 2012).

O processo de inclusão se fundamenta na concepção das diferenças e, para tanto, planejar práticas que contemplem essa diversidade de saberes é peça essencial para que todos se sintam incluídos no espaço escolar. Nesse sentido, trabalhar a prática pedagógica na perspectiva da Alfabetização Científica e da Educação Inclusiva torna-se uma tarefa interdisciplinar, com foco em ensinar Ciências de forma concreta e objetiva, no intuito de alcançar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando sempre suas singularidades e necessidades, a fim de promover a inclusão de todos.

> A inclusão demanda da compreensão de que cada aluno com necessidades especiais ou não é um sujeito único, singular e social. As diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, é o eixo da educação inclusiva; no momento que conseguiremos formar uma posição de entendimento e respeito frente às diferenças, conseguiremos combater as práticas pedagógicas discriminatórias [...]. A inclusão está baseada no respeito e na valorização às características e possibilidades de cada aluno envolvido no processo de aprendizagem (WEBER; BRUDNA, 2013, p. 4).

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EMBASADAS NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Entendemos que a Alfabetização Científica não consiste em treinar futuros cientistas, mas educar os alunos para serem incluídos em um mundo de vasta diversidade e complexidade, em constante transformação. Destacamos aqui estudos e pesquisas que indicam o trabalho com a Alfabetização Científica como uma prática favorecedora da aprendizagem dos alunos, reafirmando a importância de práticas inclusivas nesse processo.

Vemos, no estudo de Costa (2017), que a Alfabetização Científica é apontada como uma prática que possibilita atender às necessidades e às singularidades de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em seu trabalho, são apresentadas temáticas trabalhadas com alunos do Atendimento Educacional Especializado. São visíveis a interação e a curiosidade dos alunos com deficiência, durante os experimentos realizados. Foram trabalhadas as temáticas "ar", "solo" e "energia", por meio de experiências e aplicação de atividades para a apropriação do conhecimento. A partir das temáticas desenvolvidas, o pesquisador elaborava as atividades voltadas para a alfabetização dos alunos. As atividades relatadas promoveram interação entre

os alunos, bem como auxiliaram no desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas.

No estudo de Moraes (2010), a Alfabetização Científica é apresentada, em uma análise reflexiva, como uma proposta voltada para a melhoria de práticas pedagógicas e de aprendizagem de conceitos científicos no ensino de Geografia. O trabalho desenvolvido fundamentou-se na formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A pesquisa foi direcionada a um grupo de professores, desenvolvendo sua formação fundamentada em reflexões e oficinas, em um total de 22 encontros. A cada encontro, era proposta uma atividade. Baseados na formação, os professores, em um segundo momento, aplicavam as atividades para seus alunos, ao passo que as dificuldades encontradas na sala de aula eram sanadas nos encontros de formação.

Fagundes (2013) trabalha a Alfabetização Científica como contribuição para o uso de temas cotidianos para a aprendizagem do ensino de Ciências. Para tanto, as atividades desenvolvidas na escola com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental giraram em torno do tema "Merenda escolar". No decorrer da pesquisa, foram realizadas atividades de classe sobre alimentação, palestra com nutricionista e entrevista com a merendeira. Percebe-se que, durante as atividades trazidas pela pesquisadora, os alunos ficaram envolvidos e empolgados, interessados em participar das atividades, despertando neles a busca por informações sobre a merenda escolar.

Vilela-Ribeiro e Benite (2013) evidenciam, em seus estudos, a complexidade de ensinar Ciências em uma sala de aula inclusiva, devido à falta de preparo dos professores em trabalhar uma linguagem científica acessível a todos. Nesse sentido, sua pesquisa objetivou analisar concepções sobre Alfabetização Científica e temas em Educação Inclusiva nos discursos de professores formadores de Ciências, em uma Instituição de Ensino Superior, em Jataí, Goiás. Para fundamentar suas pesquisas, foram realizadas entrevistas com esses professores, gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

As reflexões apontadas nos estudos nos fazem refletir acerca da importância de se trabalhar na perspectiva de Alfabetização Científica e Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é uma proposta repleta de possibilidades que assume a diversidade e que alcança a todos. A Alfabetização Científica como proposta pedagógica, por sua vez, assemelha-se à Educação Inclusiva por ser uma proposta que permite contextualizar o ensino, ao trabalhar o conteúdo nos vários estilos de aprendizagem do aluno. Por se tratar de uma proposta aberta, a Alfabetização Científica permite com que os alunos falem, pensem, experimentem e registrem em forma de desenho, de fala ou, até mesmo, de interpretação de seus pensamentos. Sasseron e Carvalho (2008) apontam para a necessidade de se realizar um ensino nessa perspectiva, indicando

> [...] a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam "fazer ciência", sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio ambiente [...] (SASSERON; CARVALHO, 2008, p. 335-336, grifo das autoras).

As reflexões dos estudos aqui analisados mostram a necessidade de fornecer aos alunos um ensino de Ciências em que eles sejam autores do processo de investigação; em que eles não só tenham noções e conceitos, mas que façam ciência. Vigotski (2009, p. 241) defende a mediação dos conceitos científicos para os alunos, considerando que é importante que lhe sejam apresentados, pois "[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo,

uma questão prática de intensa importância talvez primordial do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si".

Diversas pesquisas mostram a importância da Educação Inclusiva, indicando-a como uma prática pedagógica favorecedora da aprendizagem dos alunos, em consideração à diversidade humana. Apresentamos, a seguir, alguns estudos que apontam as contribuições das práticas embasadas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na pesquisa de Chequetto (2014), são apontadas práticas de ensino trabalhadas com um aluno com autismo. A pesquisa direciona-se para o estudo de caso, objetivando investigar como ocorre o ensino de Matemática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse aluno. O autor fez uso de observações e intervenções. No relato das intervenções, é possível perceber que os instrumentos e os métodos utilizados pelo pesquisador foram favoráveis para que o aluno tivesse acesso ao conhecimento matemático. As intervenções foram feitas na sala de AEE e na sala de aula comum, com uso de materiais concretos, jogos e textos impressos, o que estimulou a aprendizagem do aluno.

Oliveira (2016), em sua pesquisa, objetivou analisar as práticas dos professores no processo de inclusão, por meio do grupo focal, levando aos professores uma base teórica na perspectiva histórico-cultural. A pesquisadora organizou os encontros com 9 professoras de 6 escolas do município de Teixeira de Freitas-BA. Nesses encontros, os professores relatavam suas práticas, levando em consideração seus valores, experiências, pontos semelhantes e distintos, concepções e preconceitos. A autora enfatizou a importância da inclusão escolar, pela análise das práticas pedagógicas realizadas com os alunos com deficiência, por intermédio de depoimentos e percepções, dentro do grupo focal com os professores pesquisados.

Gonçalves (2008), em sua pesquisa, destaca que os desafios, quando trabalhados dentro da perspectiva histórico-cultural, podem ser transformados em potencialidades para a aprendizagem do aluno, independentemente das diferenças. Essa potencialidade é visível no

caso Luighi. Um adolescente de 16 anos, vítima de uma distrofia muscular progressiva, tendo seu corpo comprometido do pescoço para baixo, movimentando apenas do pescoço para cima. Seus olhos constituem o meio de comunicação. Com isso, a pesquisadora, juntamente a uma professora da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), trabalhou os conteúdos, a partir de um alfabeto móvel. As frases por ele formadas eram construídas com os movimentos dos olhos: se ele piscava, informava sim e se os olhos permaneciam abertos, a resposta era não. Isso nos leva a entender a importância da mediação no processo ensino-aprendizagem, pois impulsionava a prática da pesquisadora, possibilitando que Luighi entendesse e dialogasse.

Padilha (2010), em seu estudo, indica a importância dos aspectos histórico-culturais no desenvolvimento do sujeito e como esses aspectos estão relacionados com o aspecto biológico e o cultural. A autora destaca que, a despeito das condições físicas, sociais, emocionais ou mentais, todos podem aprender. As reflexões da autora permitem pensar em práticas que contemplem as singularidades dos alunos, por considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem a partir das relações sociais, com a mediação e a interação.

Assim, como a autora, entendemos que a perspectiva histórico-cultural possibilita planejar práticas pedagógicas que auxiliam os alunos a superar possíveis características e dificuldades marcadas pela herança biológica. É isso que, também, buscamos concretizar durante esta pesquisa, acreditando na possibilidade de que todos aprendem e que as características, significativamente diferentes, não impedem o sujeito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos nas possibilidades da Educação Inclusiva, no que diz respeito à inclusão de todas as diferenças, a partir do princípio de que, todos, somos diferentes; reconhecendo e procurando atender, com eficiência pedagógica, especificidades e singularidades encontradas no

espaço escolar. Dentro dessa mesma ótica a Alfabetização Científica aliada aos princípios da perspectiva da Educação Inclusiva, possibilita o acesso ao conhecimento, dando voz àqueles que são silenciados durante o processo de ensino, por meio de atividades dialogadas e experimentais, que permitem aos alunos exporem suas opiniões e conhecimentos prévios, construídos em suas vivências cotidianas.

Sendo assim, essas leituras fundamentaram nosso processo investigativo, pois o objetivo deste artigo direcionou-se a analisar práticas embasadas na perspectiva da Educação Inclusiva e da Alfabetização Científica. Os estudos, aqui analisados, indicam que essas práticas favorecem a aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BORGMANN, M. E.; POST, L. Educação inclusiva: possibilidades e limites. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 131-156, 2012.

CARUSO, F. Desafios da alfabetização científica. **Ciência & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-4, 2003.

COSTA, S. S. **Alfabetização científica para alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2017.

CHEQUETTO, J. J. **O Ensino da Matemática na Sala de Recursos Multifuncionais para um aluno com autismo**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2014.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

n. 22, p. 89-100 jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em: 13 nov. 2016.

FAGUNDES, E. M. **O uso de temas do cotidiano para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

GONÇALVES, A. F. S. Educação inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é? **Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFES**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 6-12, jul./dez. 2001.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-cultural**. Vitória: GM, 2008. 123 p.

HAZEN, R. M.; TREFIL, J. **Saber ciência**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995. 430 p.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. Es. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Barueri: Ciranda Cultural, 2008. 214 p.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79312/161264.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 de out. 2017.

LONARDANI, M. C.; CARVALHO, M. **Alfabetização científica e formação do cidadão**. Rolândia/PR, 2007. Disponível em: http://

www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_cristina_lonardoni.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

MORAES, J. V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia. 2010. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, E. C. dos S. **Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no Município de Teixeira de Freitas-Bahia**. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

PADILHA, A. C. A abordagem histórico-cultural na educação de sujeito com deficiência. **Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, ano 2, n. 5, p. 18-22, maio/jun. 2010.

PEREIRA, I. D. M. **Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica:** prática pedagógica no ciclo de alfabetização. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

REGO, T. C. **Vygostky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 80-83.

ROSSI, T. M. F.; ROSSI, C. F. F. Inclusão social e educação inclusiva. **Educação:** Saberes e Prática, Brasília, v. 6, n. 1, p. 82-94, 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3,p. 781- 794, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 520 p.

WEBER, E. T. de A.; BRUDNA, F. A. Os Desafios e Possibilidades da Inclusão na Rede Regular de Ensino. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 15., 2013, Cruz Alta. **Anais eletrônicos** [...]. Cruz Alta: Unicruz, 2013. p. 1-9, 2013. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/OS%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES%20DA%20INCLUSAO%20NA%20REDE%20REGULAR%20DE%20ENSINO.PDF. Acesso em: 13 jan. 2017.

Sobre os autores e organizadores

ORGANIZADORAS

Marileide Gonçalves França

Doutora em Educação (USP), mestre em Educação (Ufes) e licenciada em Pedagogia (Ufes). Integra o Departamento de Medicina Veterinária e o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Coordena o Grupo de Estudos, Étnico-Racial e Educação Especial (Geere) e a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Rede-Fineesp). Realiza pesquisa na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: política educacional; práticas pedagógicas; educação das relações étnico-raciais; e educação especial. Autora do livro "As complexas tramas da Inclusão Escolar: o trabalho do professor de Educação Especial".
E-mail: marileide.franca@ufes.br

Raisa Maria de Arruda Martins

Doutora em Educação (UFSCar), mestre em Educação (UFV) e licenciada em Pedagogia (UFV). Integra o Departamento de Medicina Veterinária e o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Políticas (GEPEEP). Tem atuado tanto no ensino, quanto na pesquisa com temas relacionados às Políticas Públicas Educacionais. Coautora do livro "O CME no Sistema Municipal de Ensino: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES".
E-mail: raisa.martins@ufes.br

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Doutora em Educação (UFMG), mestre em Física (UFMG) e licenciada em Física (UFSJ). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Unidade Alegre, no Departamento de Química e Física. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF-SBF/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEdEs).
E-mail: simone.fernandes@ufes.br

AUTORES

Adriana de Medeiros Marcolano Thebas

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/Ufes, 2019), com bolsa do programa Nossa Bolsa em nível

de mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes), especialista em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para a Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2018) e graduada em licenciatura plena em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia, 2010). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no CEEFMTI "Aristeu Aguiar. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no Ensino da Língua Portuguesa.

Agda Felipe Silva Gonçalves

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação inclusiva, formação continuada de professores, prática pedagógica, políticas públicas, diversidade e ensino. Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Agrárias e Engenharia (CCAE-Ufes), Departamento de Medicina Veterinária. Atividade docente em cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas.

Alexandro Braga Vieira

Pós-doutorado (2015), doutor (2012), mestre (2008) em Educação pela Ufes e graduado em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do mestrado profissional em Educação e professor adjunto na Ufes.

Aline de Menezes Bregonci

Doutora em Educação (PPGE/Ufes, 2017), mestre em Educação (PPGE/Ufes, 2012) e graduada em licenciatura em História pela Ufes (2002). Atualmente, é professora adjunta II da Ufes.

Ana Cláudia Lima

Graduada em licenciatura em Matemática (1997) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, em Licenciatura em Ciências Biológicas (1999) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre e em Pedagogia (2011) pela Universidade de Uberaba. Professora do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência.

Andréia Weiss

Doutora em Educação (PPGE/Ufes), mestre em Educação CE/UFSM e licenciada em Pedagogia (CE/UFSM). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos cursos de licenciatura do CCENS/Ufes e na pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professor (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Narrativas, Formação de Professores e Políticas em Educação (GEP-Enfop).

Clayde Aparecida Belo da Silva

Doutoranda em Educação (PPGE/CE/Ufes, 2021), mestre em Ensino Educação Básica e Formação de Professores (2018) pela Ufes, campus Alegre-ES e graduada em Pedagogia (1999) e Artes Visuais (2018).

Dálete Rodrigues Alves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduada em licenciatura em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019).

Denise Meyrelles de Jesus

Pós-doutorado em Educação Especial pela Ufes (2002) e pela UFRGS (2018), doutora em Psicologia da Educação pela University of Califórinia (1983), mestre em Educação pela University of Iowa (1977) e graduada em Pedagogia pela Ufes. Atualmente, é professora titular da Ufes.

Emerson de Paula Azevedo

Especialista em Ludopedagogia e Psicopedagogia Clínica (2018) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante e em Educação Especial/ Inclusiva (2007) e em Educação Infantil (2006) pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e graduado em História (1998) e Pedagogia (2014) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Professor efetivo especialista da Prefeitura Municipal de Guaçuí e professor Sala de Recursos da Sociedade Ed. Jurema M. Sohn S/S LTDA.

Érica Castellari Costa

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018) e licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Técnica-administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

João Paulo Casaro Erthal

Doutor e mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Norte Fluminense e graduado em Física pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente, é professor associado na Universidade Federal do Espírito Santo.

Liliane Rosa Nogueira

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pós-graduada em Coordenação Pedagógica – Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael, 2013) e graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia, 2002). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu).

Márcia Cristina de Oliveira Silva

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) pela Universidade Federal do Espírito Santo e licenciada em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Maria José Carvalho Bento

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

Mariangela Lima de Almeida

Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação, doutora em Educação (Ufes) e graduada em Pedagogia. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (Ufes/DEPS), atuando na graduação e nos Programas de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação/CE e Ensino, Ed. Básica e Formação de Professores/CCENS. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes) do Centro de Educação/Ufes. Representante da Ufes no Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadiálogos). É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq).

Marileide Gonçalves França

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo.

Mateus Augusto Almeida Martins

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes e graduado em licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.

Michele de Oliveira Sampaio

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Venda Nova (Funpac). Pedagoga na Prefeitura Municipal de Vargem Alta.

Nazareth Vidal da Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e graduada em Pedagogia pela Ufes. Membra do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-CNPq).

Pedro Antônio Martins de Souza

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de professores pela Ufes e graduado em Pedagogia pela Unirio. Atualmente, é professor de disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ).

Regina Godinho de Alcântara

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens (2014), mestre pelo PGGE/CE/Ufes, na Linha de Educação e Linguagens (2006) e licenciada em Letras – Português. Professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes/campus Goiabeiras) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes/campus Alegre). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa (Gepalp). É professora de Língua Portuguesa, com experiência em formação de professores, atuando com temáticas referentes ao ensino-aprendizagem de línguas maternas, estudos linguísticos, didática e metodologia da Língua Portuguesa, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo.

Rômulo de Souza Avansi

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) e graduado em Letras Português-Inglês. Professor de Língua Inglesa em escolas no município de Castelo-ES. Atua em temas relacionados à Educação do Campo.

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011), mestre em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF-SBF/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes)

Sirlei Ferreira da Silva Goularte

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em Sociologia pela Universidade Castelo Branco-RJ e em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e graduada em Pedagogia-Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas Castelo Branco-ES. Técnica em Assuntos Educacionais do Ifes desde 2011, com experiência na educação básica e no ensino superior. Atuando na coordenação da Coordenadoria de Gestão Pedagógica e como membro no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Ifes, campus Venda Nova do Imigrante.

Lista de assuntos

(geo)socioeconômicas
Alfabetização Científica
alunos com deficiência
alunos quilombolas
autorreflexão organizada
bakhtiniana
deficientes auditivos
educação campesina
Educação das Relações Étnico-Raciais
educação de surdos
Educação do Campo
Educação Escolar Quilombola
educação especial
educação profissional
Ensino de Física
ensino superior
formação continuada
formação docente
Inclusão
material tátil
pesquisa-ação

professores do campo
público-alvo da educação especial
relações étnico-raciais
surdocegos

GRAŪNA EDUFES