Volume 19 - Número 43 - jan./abr. de 2025

ISSN 2238-4391

REVISTA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

FORMAÇÃO E TRABALHO DE DOCENTES INDÍGENAS

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT BRASIL
Internacional da Educação
CEA
CPLP-SE
FNPE Fórum Nacional Popular de Educação

Endidades filiadas à CNTE

AFUSE – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC – Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC – Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPROLF – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE – Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE – Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SIMPI – Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna/BA
SIMPUBAP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Barro Preto/BA
SIMTEP – Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de PIO IX
SINDEDUC – Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís
SINDIPEMA – Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
Sind-Rede BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SINDTEC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC – Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL – Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN – Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROESEMMA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão.
SINPROFE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Professores, Professoras e Especialista em Educação da Rede Pública de Ensino do Município de Barreiras
SINPROJA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROLEM – Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SINPROSM – Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINSEPN – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais da Educação do Município de Ponto Novo/BA
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINTET – Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SINTRAEDS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SIPROVEL/PR – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR
SISE – Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAP – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

ISSN 2238-4391

Revista Retratos da Escola

v.19, n.43, janeiro a abril de 2025.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE
(GESTÃO 2022/2026)

Presidente
Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)
Vice-Presidenta
Marlei Fernandes de Carvalho (PR)
Secretária de Finanças
Rosilene Corrêa Lima (DF)
Secretária Geral
Fátima Aparecida da Silva (MS)
Secretário de Relações Internacionais
Roberto Franklin de Leão (SP)
Secretária de Assuntos Educacionais
Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)
Secretário de Imprensa e Divulgação
Luiz Carlos Vieira (SC)
Secretário de Política Sindical
Alessandro Souza Carvalho (CE)
Secretária de Formação
Marta Vanelli (SC)
Secretária de Organização
Marilda de Abreu Araújo (MG)
Secretária de Políticas Sociais
Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)
Secretária de Relações de Gênero
Berenice D'Arc Jacinto (DF)
Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários
Sergio Antônio Kumpfer (RS)
Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos
Edson Rodrigues Garcia (RS)
Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação
Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)
Secretário de Assuntos Municipais
Cleiton Gomes da Silva (SP)
Secretário de Direitos Humanos
José Christovam de Mendonça Filho (ES)
Secretário de Funcionários da Educação
José Carlos Bueno do Prado (SP)
Secretária de Combate ao Racismo
Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA
Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)
Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)
Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)
Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)
Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)
Guilherme Mateus Bourscheid (RS)
Girlene Lázaro da Silva (AL)
José Valdivino de Moraes (PR)
Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)
Valéria Conceição da Silva (PE)
Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE
Rosane Terezinha Zan (RS)
Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE
Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)
Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA
Marco Antonio Soares (SP)
Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)
Doris Regina Acosta Nogueira (RS)
Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)
María Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)
Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)
Sueli Veiga Melo (MS)
Claudio Antunes Correia (DF)
Alex Santos Saratt (RS)
Amarildo Silveira Pereira (MA)
Ionaldo Tomaz da Silva (RN)
Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR
Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)
Iara Gutierrez Cuellar (MS)
Ivanéia de Souza Alves (AP)
Maria Leônia Gomes de Lima (PB)
Ornildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE
Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)
Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)
Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial
Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília
Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás
Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Miriam Fábia Alves – Universidade Federal de Goiás
Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica
Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional
Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá
Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas
Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT
Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia
Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina
Ednacelí Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre
Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo
Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia
Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília
Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas
Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás
Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará
João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí
Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre
Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás
Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás
Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia
Miriam Fábia Alves – Universidade Federal de Goiás
Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná
Olgaíses Cabral Maués – Universidade Federal do Pará
Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande
Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo
Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas
Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional
Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.
Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autônoma do México, México.
Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.
Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.
Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.
Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.
Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.
Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.
Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autônoma do México, México.
Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.
Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.
Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.
Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autônoma do México, México.
Maria Verônica Leiva Guerrero- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.
Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.
Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.
Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.
Pedro González Lópes- FE.CCOO, Espanha.
Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.
Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.
Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autônoma do México, México.
Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE
SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.
CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003
E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.19, n.43, janeiro a abril de 2025.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 19	n. 43	p. 1-409	jan./abr. 2025

© 2025 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

Coordenação da Esforce
Guelda Andrade

Editora
Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica
Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê
Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira

Copidesque
Marília Mezzomo Rodrigues
Maria Isabel de Castro Lima

Traduções dos resumos
Ti Ochôa (inglês)
Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa
Ozirlei Teresa Marcilino

Editoração
Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 19, n. 43, jan./abr. 2025. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <http://www.esforce.org.br>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESIE - Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

EDITORIAL

Desafios da Educação Escolar Indígena 7
Leda Scheibe

DOSSIÊ

Formação e Trabalho de Docentes Indígenas 11
Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira

Formação de docentes indígenas:
questões e desafios na Amazônia ocidental acreana 21
Mark Clark Assen de Carvalho e Francisca do Nascimento Pereira Filha

Bilinguismo e interculturalidades: desafios da formação de docentes indígenas na
Universidade do Estado do Amazonas 39
Jeiviane Justiniano da Silva e Celia Aparecida Bettiol

Formação inicial na docência indígena: percepções em um curso
de pedagogia na Amazônia 51
Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Alencar Colares

Formação de docentes indígenas: licenciatura em Educação Especial
Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas 71
Catarina Janira Padilha e Inês Barbosa de Oliveira

Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup 91
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Alceu Zoia e Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi

Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola:
contribuições da análise dos livros didáticos 105
Valeria Lopes Redon e Beleni Saléte Grando

Pedagogia da Alternância: perspectiva teórica, metodológica e
organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena 125
Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professoras indígenas Kaingang: formação inicial, profissão docente
e empoderamento feminino 143
Ivone Maria Mendes Silva

La formación de investigadoras e investigadores desde el enfoque
educativo decolonial: una experiencia México – Brasil 161
Antonio Carrillo Avelar, Nadia Campos-Rodríguez e Lorena Dall'ara Guimarães

ESPAÇO ABERTO

Reformas empresariais conservadoras: os impactos na docência 183
Gabriel Grabowski

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Avaliação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais: monitoramento da valorização docente 199
Robson Vieira Marques, Daniel Santos Braga e Pauliane Romano

Denúncias de desigualdades na educação em Brasília: as colunas da jornalista Yvonne Jean (1962-1968) 221
Juarez José Tuchinski dos Anjos

Programa Ensino Integral da rede estadual paulista: uma análise a partir da percepção dos/das estudantes 237
Eduardo Donizeti Girotto, Felipe Garcia Passos, Isabel Furlan Jorge e João Victor Pavesi de Oliveira

Discursividade e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: processos de diálogo e subjetivação humana 261
Maria Letícia C. de Almeida Machado, Paula da Silva Vidal Cid Lopes e Valéria Rosa Poubell

Alfabetização e o/a segundo/a professor/a de turma: (im)possibilidades do planejamento docente 281
Karine Madalena Martins, Aline Madalena Martins e Maria Sirlene Pereira Schlickmann

A corrida de rua no contexto escolar: objetivos, estratégias e procedimentos para uma construção coletiva 301
Jocicleide de Sousa Freitas e Tadeu João Ribeiro Baptista

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Percepções docentes: reforma educativa e prática pedagógica em Cabinda/Angola 323
Fernando Abel Mavungo e Suzana dos Santos Gomes

Contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003: interlocuções com brincadeiras de raízes africanas na Educação Infantil 341
Heloísa Ivone da Silva Carvalho, Franceila Auer e Vania Carvalho de Araújo

Formação continuada: repercussões do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras em Bom Retiro – SC 359
Angelita Aparecida Souza Vieira

A realidade como promotora do pensamento crítico: a construção de uma unidade temática sobre o tema gerador 'lixo' 377
Bruna Marques Duarte e Luciano Carvalhais Gomes

RESENHA

Representatividade negra na literatura infantil: conhecendo a história de Rosa Parks 395
Larissa Gerasch

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 401

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Desafios da Educação Escolar Indígena

A publicação do Dossiê *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* neste número da *Retratos da Escola*, revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, representa o nosso reconhecimento da importância do desafio que constituem tanto a graduação específica para professores e professoras indígenas, como a garantia de uma situação funcional condigna para o seu exercício, ou seja, a construção de escolas indígenas e a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais.

Devemos às professoras Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira a organização primorosa deste trabalho. As autoras iniciam o Dossiê com uma elucidativa exposição sobre a situação da população indígena no país, bem como das suas escolas e dos/das professores/as. Questões que dizem respeito à modalidade Educação Escolar Indígena no nosso país são destacadas pelas autoras e pelos artigos que constam do Dossiê com muita propriedade, pois a educação nas comunidades indígenas é parte de um resgate histórico necessário, que brasileiros e brasileiras devemos entender, quando se trata de educação em Territórios Etnoeducacionais. Ailton Krenak nos ilumina nessa discussão em sua declaração sobre as crianças indígenas: "não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedores porque, para uns vencerem, outros têm de perder. Aprender a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida onde o indivíduo conta menos do que o coletivo" (KRENAK, 2018).

Conforme a legislação brasileira em vigor, Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências*, a formação

> deve ser realizada em cursos específicos de licenciatura de nível médio e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos, ou ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de nível médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015).

São indicações importantes, mas que precisam, aos poucos, ser ampliadas para uma formação no Ensino Superior. Esse desafio ainda encontra dificuldades, dada a necessária ampliação da oferta de Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental nas Terras

Indígenas, para que mais candidatos/as à docência possam ter a sua formação básica em Territórios Indígenas, propiciando condições de transmitir os valores próprios das suas culturas, tais como a colaboração, e não a competitividade, a solidariedade, o compartilhamento dos bens e o predomínio do coletivo em relação ao individual.

O movimento organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, de defesa do reconhecimento do seu direito a língua materna, sua cultura e suas tradições, tal como estabelecido na Constituição Federal de 1988, traz significativas contribuições para a sobrevivência e o restabelecimento cultural desses povos, tão vilipendiados pelo colonialismo que por séculos os secundarizou. Lutam hoje pela revogação da Lei do Marco Temporal (Lei n. 14.701/2023), pelo fim da Câmara de Conciliação no Supremo Tribunal Federal e pelo seu protagonismo na COP30.

O Censo Escolar do INEP/2023 evidencia conquistas, ainda iniciais, relacionadas à escolarização indígena e ao respeito da condução das políticas e programas em curso no Ministério da Educação. Exemplo disso é a ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC, que culminou no Edital Parfor Equidade (nº 23/2023), no qual foram aprovados, em 2024, 39 cursos de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas a serem ofertados por 39 Instituições de Ensino Superior, nas cinco regiões do país.

Apesar de os dados indicarem um avanço significativo na qualificação profissional dos/das docentes, os números ainda demonstram a necessidade de forte investimento em políticas de formação de professores e professoras da Educação Escolar Indígena. Uma recente Instrução Normativa emitida pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME sobre a manutenção das escolas do campo, das águas e das florestas, de 22 de abril de 2025, pode significar uma tomada de consciência nacional muito significativa a respeito da situação em que se encontram tais funcionamento e manutenção. São, efetivamente, notícias que dão esperança para a mudança de uma situação de descaso e acobertamento do que tem sido a vida dos povos que habitam o Brasil desde seus primórdios.

Além do Dossiê contendo nove artigos, esta edição também contempla a diversidade de abordagens e experiências na Educação Básica, por meio da publicação de sete artigos na seção Espaço Aberto, quatro Relatos de Experiência e uma Resenha.

Os textos que integram a seção Espaço Aberto abordam temas de grande relevância para o debate contemporâneo sobre a educação brasileira. Destacam-se análises críticas das reformas educacionais de cunho empresarial, como o artigo de Gabriel Grabowski, bem como estudos sobre políticas públicas, a exemplo da avaliação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, apresentada por Robson Vieira Marques, Daniel Santos Braga e Pauliane Romano. Outros trabalhos trazem contribuições históricas e sociológicas, como a análise de Juarez José Tuchinski dos Anjos sobre desigualdades educacionais em Brasília nas décadas de 1960, e abordagens voltadas a escuta e participação dos e das estudantes,

como o estudo de Eduardo Donizeti Girotto, Felipe Garcia Passos, Isabel Furlan Jorge e João Victor Pavesi de Oliveira, sobre o Programa Ensino Integral paulista. Já o texto de Maria Letícia C. de Almeida Machado, Paula da Silva Cid Lopes e Valéria Rosa Poubell problematizaram os desafios da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Karine Madalena Martins, Aline Madalena Martins e Maria Sirlene Pereira Schlickmann analisaram as práticas pedagógicas e questões de alfabetização do/a segundo/a professor de turma. A diversidade de temáticas se amplia com o artigo de Jocicleide de Sousa Freitas e Tadeu João Ribeiro Baptista, que propõem reflexões sobre a prática esportiva, especificamente a corrida de rua, como estratégia pedagógica no espaço escolar.

Os *Relatos de Experiência* reforçam a importância da escuta sensível às práticas docentes e às singularidades dos territórios, como evidenciam o trabalho desenvolvido em Cabinda (Angola) por Fernando Abel Mavungo e Suzana dos Santos Gomes e as reflexões sobre educação antirracista na Educação Infantil trazidas por Heloísa Ivone da Silva Carvalho, Franceila Auer e Vania Carvalho de Araújo. As experiências narradas também demonstram o impacto de programas como o PNAIC na formação de professores/as, conforme a contribuição de Angelita Aparecida Souza Vieira, e o potencial crítico de projetos com temáticas socioambientais, como o relato de Bruna Marques Duarte e Luciano Carvalhais Gomes.

A edição se encerra com uma resenha da obra *Rosa Parks*, de Mária Isabel Sánchez, elaborada por Larissa Gerasch. A resenha ressalta a relevância da representatividade negra nos livros destinados ao público infantil, contribuindo para uma formação leitora mais plural e democrática.

Todas as contribuições aqui reunidas passaram pela avaliação por pares, de acordo com os critérios editoriais que norteiam as publicações científicas no país. A *Retratos da Escola* agradece a confiança de autores, autoras e pareceristas envolvidos/as neste número, reafirmando seu compromisso com a produção acadêmica crítica, ética e comprometida com os direitos educacionais de todas e todos.

Boa leitura!

Leda Scheibe

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jan. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 abr. 2025.

KRENAK, Ailton. Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos vão resistir. *Portal Geledés*. 22 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/somos-indios-resistimos-ha-500-anos-fico-preocupado-e-se-os-brancos-vao-resistir/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

DOSSIÊ

Formação e Trabalho de Docentes Indígenas

ANDRÉIA NUNES MILITÃO*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados – MS, Brasil.

OZIRLEI TERESA MARCILINO**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA***

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.

Investe-se de forte simbologia a publicação do Dossiê Temático *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* no mês de maio de 2025, logo após o momento em que se reúnem 6 mil indígenas de 150 povos de todas as regiões do país para participar do 21º Acampamento Terra Livre – ATL em Brasília. Trata-se de movimento organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – Apib, em conjunto com as representações regionais Aty Guasu (Centro-Oeste), Apoinme (Nordeste e Leste), ArpinSudeste (Sudeste), ArpinSul (Sul), Coica (Bacia Amazônica), Coiab (Amazônia Brasileira) e Terena (Mato Grosso do Sul). Sob o lema *Apib Somos Todos Nós – Nosso Futuro não está à venda*, a Apib coloca como pauta a defesa da Constituição Federal e da vida, a revogação da Lei do Marco Temporal (Lei n. 14.701/2023), o fim da Câmara de Conciliação no Supremo Tribunal Federal – STF e o protagonismo indígena na COP30. A defesa da Constituição Federal de 1988 traduz também a defesa de propostas *de* e *para* a formação de professores/as indígenas articulada à modalidade da Educação Escolar Indígena, já que o documento normativo constitui o marco legal que reconhece o direito dos povos indígenas à língua materna, à cultura e às tradições.

* Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: <andreiamilitao@uems.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail*: <ozirlei.marcilino@ufes.br>.

*** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. *E-mail*: <vfortesdeoliveira@gmail.com>.

O Censo Demográfico de 2022 confirma um aumento expressivo da população indígena no país, que passou de 896.917 pessoas para 1.693.535, ou seja, um aumento de 83% do total de habitantes (IBGE, 2024). Em relação às regiões geográficas, parte significativa da população indígena do país está concentrada na Região Norte, totalizando 44,48% (753.357 mil pessoas), seguida da Região Nordeste, com 31,22% (528,8 mil pessoas). O Centro-Oeste concentra uma população de 11,80% (199.912 mil pessoas), configurando a terceira localidade com maior número de habitantes indígenas, seguida da Região Sudeste com 7,28% (123.369 mil pessoas) e da Região Sul com 5,20% (88.097 mil pessoas) (BRASIL, 2022). A análise da formação de professoras/es indígenas, em particular da Pedagogia Intercultural Indígena, precisa considerar aspectos como a dispersão territorial e a diversidade linguística, cultural, econômica e política.

No Brasil são faladas aproximadamente 274 línguas indígenas, sobreviventes de um processo de perdas linguísticas desde o período colonial. Os dados do Censo Escolar do INEP/2023, relacionados às escolas indígenas e a docentes com atuação na Educação Escolar Indígena, mostram inúmeros desafios para a garantia do direito à educação de qualidade e com equidade aos povos indígenas. Nesse cenário, há algumas evidências que têm orientado a condução das políticas e programas em curso no Ministério da Educação, como a ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Isso culminou no Edital Parfor Equidade nº 23/2023, em que foram aprovados 39 cursos de licenciatura Intercultural Indígena. Os cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais contam com uma quantidade mínima de 30 vagas, concedidas por curso selecionado.

O Censo da Educação Superior (INEP, 2023) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, revela que o número de licenciaturas específicas destinadas aos povos originários teve um aumento considerável. Atualmente temos 10 cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, alguns iniciados por incentivos governamentais e outros por demandas institucionais.

O Ensino Superior é um dos desafios da Educação Escolar Indígena, assim como a oferta de Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental em Terras Indígenas (apenas 15,28% dessas escolas ofertam Ensino Médio). Das 177.972 matrículas no Ensino Fundamental, apenas 73.396 são para os anos finais (41,24%). Além disso, há desafios na oferta de formação inicial e continuada específica para professores/as indígenas, na situação funcional dos/das professores/as que atuam em escolas indígenas, na construção de escolas indígenas, na qualificação da infraestrutura escolar e na organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais.

Em relação a esses dados, a comparação entre os Censos Escolares do Inep 2013 e 2022 mostra aumento do número de professores/as indígenas com formação inicial. Em 2013, apenas 25% possuíam Ensino Superior; em 2022, esse número representou 47%.

Apesar de os dados indicarem um avanço significativo na qualificação profissional dos/das docentes, os números ainda demonstram a necessidade de forte investimento em políticas de formação de professores/as da Educação Escolar Indígena.

Conforme o Censo da Educação Básica 2022, apenas 3.409 professores/as de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. A formação específica inicial e continuada para professores/as indígenas é reduzida, com carência de professores/as bilíngues qualificados/as para alfabetizar crianças indígenas. Com relação à situação funcional dos/das professores/as que atuam em escolas indígenas, 4.396 são concursados/as efetivos/as (18,40%); 19.406 possuem contratos temporários (81,24%); 68 possuem contratos como terceirizados/as e 350 possuem contratos CLT (INEP, 2022). Quanto à infraestrutura das escolas indígenas, ela é muitas vezes inadequada às especificidades da Educação Escolar Indígena, considerando a pouca existência de prédios escolares com equipamentos, alimentação escolar, material didático bilíngue/multilíngue, acesso a energia elétrica, internet e transporte escolar, necessários ao seu funcionamento específico.

A proposição do Dossiê *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* possibilita uma escrita compartilhada de lugares e territórios diferentes do país. Compartilhamos com Eliane Brum a ideia de que "o maior desafio do Brasil de hoje é devolver a verdade à verdade. É voltar a reencarnar a palavra e ser capaz de tecer o 'comum' […]. Como afirma o povo Guarani Kaiowá, palavra é 'palavra que age'. A palavra precisa voltar a agir no Brasil" (BRUM, 2019, p. 11). Motivadas/os para fazer a palavra agir, com a licença dos povos originários, nos juntamos de ponta a ponta deste país para pensarmos juntas/os sobre a formação e o trabalho de docentes indígenas nos espaços institucionais que ocupamos. Nas nossas diferenças, trazemos o reconhecimento dos saberes ancestrais próprios de cada cultura que fundamentam o campo teórico e de pesquisa em educação, a favor de uma educação interepistêmica que reconhece as epistemologias indígenas e os/as seus/suas representantes.

Os estudos de Margareth Kovach (2015) e Paula Silva (2022) se centram em um modo indígena de conhecer, de onde flui um processo renovado de fazer pesquisa que questiona a hegemonia do conhecimento ocidental como fundamento. Nessa análise, identificamos aspectos do ser-saber-fazer desses/as mestres/as, reconhecidos/as pelo notório saber em educação, para compreender os modos de produção, organização e transmissão de conhecimento que fundamentam suas pedagogias. Questionamos ainda, como pode ocorrer o ensino de saberes tradicionais populares nas universidades, a partir do reconhecimento de epistemologias historicamente alijadas das instituições formais de ensino?

Defendemos que a discussão sobre indígenas pesquisadores/as deve ser promovida no contexto da formação, e que é preciso partir das suas próprias contribuições intelectuais para que não sejam limitadas por categorias intelectuais ocidentais e eurocentradas. Dessa forma, o trabalho se fundamenta na compreensão do protagonismo e da autoria indígena, a partir das discussões de Edson Kayapó, Alexandre Fernandes e Adriana Pesca (2020), e das contribuições sobre decolonialidade e interculturalidade, de Catherine Walsh (2012).

Nossa expectativa é a de que pesquisadores/as indígenas, em seu protagonismo, sejam compreendidos/as como intelectuais orgânicos/as de suas culturas (GRAMSCI, 1988). Em nosso caso, os/as pesquisadores/as e os/as pesquisados/as, sejam anciãos/ãs, artesãos/ãs e/ou lideranças, são intelectuais orgânicos/as indígenas que têm a prerrogativa de disseminar e consolidar as culturas ancestrais dos seus povos, com potencial para promover concretamente a transformação de suas condições atuais e de resistência!

O contato e a imersão no vasto campo de saberes indígenas nos mostram suas metodologias ancestrais, repassadas de geração em geração por meio da oralidade. As escritas são diferentes. Os saberes são 'escritos' de outras maneiras, extraídos de narrativas orais, que expressam a cultura. Dessa forma, para trazer para universidade as pedagogias praticadas por esses povos precisamos avançar na compreensão de escrita, como se apresenta na academia atualmente. As políticas e os movimentos na sociedade brasileira trazem outros imaginários e chegam, não sem tensão entre a população e grupos sociais organizados, à educação com desafios outros. Na formação de professores/as, inicial ou continuada, precisamos visualizar as narrativas até então invisibilizadas nos processos formativos dos quais participamos.

Esse nosso estado de "branquidade", como diz Adevanir Pinheiro (2014), "também nos legou a ideia de que construímos e compartilhamos conhecimentos universais, que dão prova de nossa 'superioridade e civilidade'85, relegando o conhecimento de outros povos e sociedades a uma condição de inferioridade, atribuindo-lhes o status de mitos, crenças, superstições, curandeirismo etc. (ANTUNES, 2020, p. 85). Compartilhando uma provocação de Cláudia Antunes, o movimento de desconstrução implica pensar na parcialidade branca e eurocêntrica, sendo, como aponta Franz Fanon (2008) "um reconhecimento mútuo e um verdadeiro processo de descolonização […]. Portanto, nossa tarefa enquanto educadores antirracistas, também significa superar o eurocentrismo presente em nossas concepções e práticas pedagógicas" (FANON, 2008 *apud* ANTUNES, 2020, p. 85). Aprender com quem não conhecemos é um movimento necessário. Descolonizar afetos e mobilizar outros pensamentos e ações são desafios. Trazer à tona outras referências que já foram produzidas há tanto tempo, dentro e fora deste país, é uma necessidade que, na nossa narrativa branca, racista e colonialista, ignoramos.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano ressalta que "para o povo latino-americano se libertar do espelho, parar de enxergar a outra cultura branca que não é a nossa, e sim nos libertarmos dessa cultura, do colonizador, para ir em busca das nossas raízes esquecidas" (QUIJANO, 2005, p. 138). Nesse desafio, trata-se de uma epistemologia e de pedagogias outras, nas quais as diversidades étnicas, linguísticas e tantas mais produzem "um comum", a Pedagogia Intercultural Indígena. Outra desconstrução necessária proposta por esse movimento é o abandono do universalismo e o desafio da linguagem para registrar o seu plural. São, então, pedagogias interculturais indígenas reconhecendo a riqueza, a pluralidade e a complexidade de povos e culturas.

Pensamos com Ana Lúcia Brum (2020) na valorização dos conhecimentos e das línguas de cada povo, numa formação a partir da dialogicidade. Apostamos em outro paradigma, em outras cosmovisões, como aprendizagem comum, mas também como forma de desconstrução das formas de pensar, ser e viver que não respeitam a ancestralidade, que se nutrem de concepções desenvolvimentistas predatórias, produzindo sofrimento e históricas perdas para nossas populações indígenas. Assim como Ana Lúcia Brum, acreditamos no "espaço de diálogo e de luta pela Educação Indígena" (BRUM, 2020, p. 78). A problematização que podemos trazer no diálogo com essa autora também alcança o desafio da desconstrução das nossas formas predatórias de viver na sociedade, nos nossos grupos de trabalho, afetos e na nossa própria forma de ser e agir como formadoras/es, nos espaços das universidades.

Na ação de tecer entre três mulheres nos juntamos, reconhecendo as aprendizagens necessárias como formadoras, assim como a urgência de uma escuta e um olhar sensível para outras narrativas, ou seja, saberes nos quais um campo comum pode ser compartilhado. Como aponta a ativista indígena, psicóloga e escritora guarani Geni Núñez: "Não existe descolonização individual; ela é necessariamente coletiva e tem em seu centro a luta pelo território. Há certos discursos neoliberais que pregam a independência como um progresso civilizatório, também nas relações interpessoais" (NÚÑEZ, 2023, p. 114).

Nossos aprendizados juntos, compartilhados num movimento de aproximação, ações, escuta e observação se juntam aos de outros/as pesquisadores/as como reconhecimento da nossa interdependência para um processo de descolonizar o corpo, as gramáticas e nossas ações. Em nossa interdependência nos unimos no reconhecimento de campo na formação de professores/as que trazem as contribuições ancestrais dos nossos povos originários indígenas, propondo uma Pedagogia Intercultural. Talvez seja mais apropriado falarmos no plural, Pedagogias Interculturais, pensando na complexidade e na riqueza das culturas e práticas dos povos indígenas no nosso país.

A compreensão de que a metodologia indígena não é individual, e sim coletiva, mostra-nos que também é coletiva a autoria de uma comunidade, de um povo. O que para nossa cultura nos parece algo comum, simples e obrigatório, como referenciar outras pessoas para conduzir nossas ideias e argumentos, em se tratando das referências indígenas, elas são praticadas e usadas em vários lugares e espaços.

Em aulas nos cursos de formação, estudantes indígenas nos mostram como desenvolvem suas próprias formas de resistência, criando outras visões de mundo, também por meio da pesquisa, que hoje pode ser usada para enfrentar o colonialismo e a opressão ocidental. Nesse sentido, é necessário pensar a decolonialidade das metodologias e as referências ancestrais como reconhecimento da autoria indígena. Kayapó, Fernandes e Pesca (2020) defendem que, na perspectiva de autoria indígena, a relação entre autor/a e obra é indissociável:

> A construção de autoria deve partir de um princípio que envolve autor e obra como algo imbricado, estabelecendo-se um vínculo de relações quase progenitor, assim, será possível, exercer o papel de autor, mas, ao mesmo tempo, manter a essência do humano cuja linguagem é um instrumento forte de emancipação (KAYAPÓ, FERNANDES & PESCA, 2020, p. 190).

O conceito de autoria, nessa abordagem sócio identitária, perpassa a capacidade de o/a autor/a mobilizar os saberes do seu povo, de modo a captar a *essência coletiva*, que entendemos como conhecimentos, experiências e sentidos construídos no interior de uma etnia. Essa tarefa tem um cunho político-social, pois trata da apropriação de um instrumento historicamente usado para o silenciamento, a escrita, e seu uso para a reafirmação de identidades/alteridades e reivindicação de uma autonomia intelectual, qual seja, o direito de falar por si e pelos/as seus/suas.

O presente Dossiê, *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* foi concebido a partir do encontro de pesquisadoras de três regiões do país, motivadas para reunir experiências formativas que têm sido desenvolvidas no campo da formação e trabalho de docentes indígenas em todo o Brasil. Mesmo se tratando de um campo de práticas e projetos formativos ainda concentrados em algumas regiões do país, visualizamos também as ausências das políticas de formação em estados que ainda carecem de formação específica para professores/as representantes dos nossos povos originários.

O campo da Pedagogia Intercultural Indígena é recente, mas já traz projetos formativos conectados com comunidades, movimentos sociais e universidades, mostrando a necessidade de uma rede decolonial que desconstrua modelos brancos e ocidentais, que naturalizamos como universais, colonizando disciplinas, desprestigiando outros saberes e formas de viver. Segundo Linda Tuhiwai Smith, "para muitos povos indígenas, a principal agência responsável por impor essa superioridade posicional sobre conhecimento, língua e cultura foi a educação colonial" (SMITH, 2028, p. 82). É um desafio presente desconstruir nossa visão colonialista e a das universidades, que nos formaram dentro de modelos com pretensões universalistas, invisibilizando narrativas de pessoas, de povos, de etnias. Concordamos com Ailton Krenak, quando diz: "Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações" (KRENAK, 2020, p. 33).

As diversidades constatadas nas experiências e nos projetos formativos com professores/as indígenas neste Dossiê representa uma resposta à socialização das diversidades étnicas que temos nos territórios *brasis*. Composto por nove artigos, apresenta três deles produzidos por pesquisadores/as da Região Norte (UFAC, UEA e UFOPA), dois oriundos da Região Centro-Oeste (UFMT e UNEMAT), um artigo vinculado à Região Sudeste (UFMG), dois com vínculos em mais de uma região (UNESA/RJ e UFRR; UEMS, UFES e UFSM) e um artigo internacional (UPN/México).

O Dossiê inicia-se com o trabalho intitulado *Formação de docentes indígenas: questões e desafios na Amazônia ocidental acreana*, de autoria de Mark Clark Assen de Carvalho e Francisca do Nascimento Pereira Filha. O autor e a autora tematizam a formação de professores/as indígenas no cenário acreano, indicando a prevalência de ações pontuais de formação em detrimento de uma política específica de formação para o magistério indígena. Somam-se a essa problemática as questões relativas ao trabalho de docentes indígenas, fazendo-se necessário o reconhecimento do magistério indígena como parte integrante do plano de cargos, carreira e remuneração dos/das professores/as da rede estadual de ensino.

Na sequência, Jeiviane Justiniano da Silva e Celia Aparecida Bettiol, em *Bilinguismo e interculturalidades: desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*, problematizam aspectos atinentes à formação de professores/as indígenas a partir do bilinguismo e da interculturalidade, no contexto dos cursos de formação de professores/as indígenas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Confere-se foco a uma experiência de práticas bilíngues na formação inicial, mais especificamente, de uma turma do curso de Pedagogia Intercultural.

O artigo denominado *Formação inicial na docência indígena: percepções em um curso de pedagogia na Amazônia*, de Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Alencar Colares, analisa o ínterim entre a formação inicial e a inserção no mundo do trabalho, apontando uma 'separabilidade' em relação à universidade, enquanto espaço de formação, e as escolas, enquanto espaço de trabalho. Os autores e a autora informam que o ingresso de estudantes indígenas na Licenciatura em Pedagogia foi provocado pela Lei de Cotas, contudo, existem fragilidades no processo formativo desses/as docentes, com pouca visibilidade de temáticas ligadas aos povos indígenas durante as vivências da formação; inoperâncias entre o direito prescrito e o direito materializado no que tange a inserção, permanência e profissionalização docente no curso em questão; desafios em operacionalizar a ação docente em suas comunidades, por conta de um contexto de formação deficitário.

A partir de pesquisa narrativa aportada na epistemologia dos estudos *nosdoscom* cotidianos, o artigo *Formação de docentes indígenas: licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas*, escrito por Catarina Janira Padilha e Inês Barbosa de Oliveira, discorre sobre as *políticaspráticas* educacionais do currículo da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – Parfor/Equidade em Roraima. As autoras problematizam se a formação inicial tem atendido as necessidades formativas dos/das professores/as indígenas do estado de Roraima, com vistas ao desenvolvimento das práticas inclusivas. Concluem que a LEEII/Parfor-Equidade ofertada em Roraima concebe a formação docente para acessibilidade ao currículo escolar, atendendo as diferenças da/na escola indígena, respeitando e valorizando preceitos, especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas e linguísticas, elementos que constituem suas identidades.

Na sequência, em *Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup*, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Alceu Zoia e Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi tratam das vivências pedagógicas de professores/as na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. Enfocam o Projeto Político Pedagógico e sua reverberação na ação docente como finalidade política na/da construção de um ensino-aprendizagem de qualidade. As autoras e o autor entendem que o trabalho docente de professores/as indígenas Kawaiwete se inserem numa complexidade que envolve o ato de educar, as relações cosmológicas, culturais e interculturais.

O texto de Valeria Lopes Redon e Beleni Saléte Grando, intitulado *Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola: contribuições da análise dos livros didáticos* discute a formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso, tendo por referência a produção de 24 livros didáticos pelo Projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola*, a partir dos princípios da educação escolar específica, bilíngue e intercultural. A formação continuada enquanto recurso para a garantia da autonomia da educação escolar indígena é enfocada, mais precisamente, a produção de materiais didáticos direcionados à alfabetização, contemplando os aspectos da cultura e da diversidade linguística de cada etnia.

Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira, em *Pedagogia da Alternância: perspectiva teórica, metodológica e organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena* analisam textos curriculares referentes à Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena produzidos por Instituições de Ensino Superior (UFPI, UFNT, UFES, FURB e UNEMAT) das cinco regiões geográficas do país. As autoras localizam a simultaneidade da Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional e reforçam que ela se revela uma metodologia e uma modalidade de formação alinhada às especificidades dos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, notadamente pela estrutura flexível, pautada na alternância entre tempos e espaços, que possibilita uma articulação viva entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas, fortalecendo a autonomia, a identidade cultural e a formação integral dos/das educadores/as indígenas.

A pesquisadora Ivone Maria Mendes Silva problematiza no texto *Professoras indígenas Kaingang: formação inicial, profissão docente e empoderamento feminino* aspectos atinentes à permanência de professoras/professorandas da etnia Kaingang em uma licenciatura ofertada por uma universidade pública sul-rio-grandense. Como se trata de professoras em exercício profissional, busca-se captar como vivem e significam sua formação docente. Conquanto a pesquisa indique que as professoras/professorandas da etnia Kaingang valorizam a formação docente em nível superior como um espaço de empoderamento e construção de conhecimentos e relações sociopolíticas importantes para si mesmas e suas comunidades, alguns aspectos dificultadores foram apontados, tais como conflitos decorrentes de opressões étnico-racial, cultural e de gênero vividas pelas entrevistadas e familiares; a dificuldade em conciliar trabalho, estudos e criação dos/das filhos/as,

amplificada pela exclusão socioeconômica e violações de direitos a que estão expostas; e o distanciamento entre o currículo acadêmico, a cultura Kaingang e os modos de produzir conhecimento dos povos indígenas.

Fechando o dossiê, temos o artigo das pesquisadoras e do pesquisador da Universidade Pedagógica Nacional do México, Antonio Carrillo Avelar, Nadia Campos-Rodríguez e Lorena Dall'ara Guimarães. As autoras e o autor discorrem, em *La formación de investigadoras e investigadores desde el enfoque educativo decolonial: una experiencia México – Brasil*, sobre as práticas de descolonização vinculadas ao processo de formação de um grupo de mestrandos/as em Desenvolvimento Educacional da Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Recorreram à pesquisa-ação para desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem focada na abordagem decolonial e baseada no modelo educacional freiriano, com vistas à reflexão crítica e ao fortalecimento acadêmico de práticas formativas para futuros/as pesquisadores/as pertencentes a povos indígenas. As autoras e o autor desenvolvem, por meio de seminário-oficina virtual, a tarefa didática de desconstrução do termo *empreendedorismo*, recorrentemente trabalhado na formação de jovens; fazem isso por meio do processo de descolonização do conhecimento acadêmico, adquirido no cotidiano de sua formação educacional, para um empreendedorismo educacional com sentido social.

Considera-se que as pesquisas ora apresentadas no dossiê guardam forte relação com a aprovação da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além de regimentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores/as indígenas. A referida Resolução determina, entre outros aspectos, que

> A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015).

Por fim, registra-se a relevância deste Dossiê para o campo da formação de professores/as, notadamente por reunir pesquisas e experiências sobre formação e trabalho de docentes indígenas em diversos cenários do país no tempo presente, temáticas ainda obliteradas na produção do conhecimento.

Referências

ANTUNES, Cláudia Pereira. Pensamento Branco e Educação Antirracista. In: ZITKOSKI, Jaime José; ARENHALDT, Rafael & HAMMES, Lúcio Jorge (Orgs.) *Pedagogias Latino-Americanas no século XXI.* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.* Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/mVTsQ>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRUM, Eliane. *Brasil, construtor de ruínas*. Um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro. Porto Alegre: Arquipélago, 2019.

BRUM, Ana Lúcia Castro. O Sulear da Educação Indígena. In: ZITKOSKI, Jaime José; ARENHALDT, Rafael & HAMMES, Lúcio Jorge (Orgs.). *Pedagogias Latino-Americanas no século XXI.* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

INSTITTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo 2022: Brasil tem mais de 8,5 mil localidades indígenas, a maioria na Região Norte. *Agência de Notícias IBGE*. Brasília: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022:* notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

KAYAPÓ, Edson; FERNANDES, Alexandre de Oliveira & PESCA, Adriana Barbosa. Por uma escrita indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama,* Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020. p. 187-91.

KOVACH, Margareth. Emerging from the margins: indigenous methodologies. In: STREGA, Susan & BROWN, Leslie (Eds.). *Research as resistance. Revisiting critical, indigenous, and anti-oppressive approaches.* Toronto: Canadian Scholars' Press Inc., 2015, p. 43-64.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NÚÑES, Geni. *Descolonizando afetos.* Experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *O Espelho Quebrado da Branquidade*; aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. v. 1. Coleção NEABI. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014, p.23-54.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina***.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVA, Paula Cristina Pereira. *Xi hõnhã? e agora? vamos ser pesquisadores:* um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. Trad. Roberto G. Barbosa. *Descolonizando metodologias:* pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2411

Formação de docentes indígenas:
questões e desafios na Amazônia ocidental acreana

Indigenous teachers' training:
issues and challenges in Acre's western Amazon

Formación de docentes indígenas:
problemas y desafíos en la Amazonía occidental indígena

MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO*
Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, Brasil.

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA**
Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, Brasil.

RESUMO: Este artigo situa e problematiza a educação escolar indígena no território acreano, com foco nas ações voltadas para a formação de professores/as indígenas. O estudo é de base empírica e documental, com análise dos dados adquiridos na rede estadual de ensino que oferta essa modalidade. Foram identificadas ações pontuais de formação, indicando ausência de uma política específica de formação de professores/as para o magistério indígena, evidenciando que nessa modalidade não há professores/as com contrato permanente. Isso implica reconhecer a necessidade de formulação de uma política de formação para professores/as indígenas, considerando a cultura e o tronco linguístico das etnias e populações tradicionais do Acre e o reconhecimento do magistério indígena como integrante do plano de cargos, carreira e remuneração da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Magistério indígena. Educação escolar indígena. Acre.

* Doutor em Educação. Professor Titular no Centro de Educação, Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Professor Permanente do Doutorado em Educação na Amazônia/Rede Educanorte. *E-mail*: <mark.carvalho@ufac.br>.

** Doutora em Educação. Professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Artes e professora colaboradora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. *E-mail*: <francisca.filha@ufac.br>.

ABSTRACT: This article contextualizes and problematizes Indigenous school education in the state of Acre, focusing on actions aimed at training Indigenous teachers. The study is empirical and documentary based, with analysis of data from the state education system that offers this modality. Even though specific training actions were identified, the state lacks a specific policy for Indigenous teachers' training and there are no teachers with permanent contracts in this modality. These findings highlight the need to develop a training policy for Indigenous teachers, considering the culture and linguistic trunk of the ethnic groups and traditional populations of Acre, as well as the recognition of Indigenous teaching as an integral part of the job, career and remuneration plan of the state education system.

Keywords: Teacher training. Indigenous teaching. Indigenous school education. Acre.

RESUMEN: Este artigo situa y problematiza la educación escolar indígena en el territorio del departamento de Acre, con foco en acciones dirigidas a la formación de profesores/as indígenas. El estudio es de carácter empírico y documental, con análisis de datos adquiridos en la red departamental de educación que ofrece esta modalidad. Se identificaron acciones específicas de formación, indicando la ausencia de una política específica para la formación de profesores/as para la docencia indígena, evidenciando que en esta modalidad no hay docentes con contrato permanente. Esto implica reconocer la necesidad de formular una política de formación de profesores/as indígenas, considerando la cultura y el tronco lingüístico de las etnias y poblaciones tradicionales del Acre y el reconocimiento de la docencia indígena como parte integrante del plan de trabajo, carrera y remuneración de la red departamental de educación.

Palabras clave: Formación de profesores/as. Docencia indígena. Educación escolar indígena. Acre.

Introdução

Para entender e contextualizar a formação de professores/as indígenas na educação superior no estado do Acre há que se ter como pano de fundo que, no âmbito dessas relações, se fazem presentes mais de 500 anos de uma história marcada

pela dominação e por tentativas de se aniquilar parte da diversidade étnica e cultural que marcam o território nacional. Dados do Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai, revelam que o Brasil tem aproximadamente 1,7 milhão de indígenas, um total de 1.693.535 pessoas correspondendo a 0,83% dos/das habitantes. Embora a porcentagem pareça pequena, é uma população significativa, que continua a sofrer preconceitos, tentativas de extermínios e exclusão, reforçando a necessidade de políticas que resguardem seus direitos e garantias em diferentes esferas sociais conforme se prevê em lei (IBGE, 2022).

No que concerne o direito à educação, não se pode perder de vista que, no caso específico da formação escolar indígena, existem equívocos que perpassam desde as narrativas acerca da história das populações tradicionais às sucessivas tentativas de negação de garantias de direitos. No âmbito da educação escolar indígena, falta garantir que se respeitem e se considerem os modos próprios de transmissão e aprendizagem da cultura na língua do tronco étnico das diferentes etnias.

Assim, nesses limites, lançamo-nos no esforço de retratar panoramicamente traços que configuram a Educação Escolar Indígena no Acre, destacando questões específicas que, do ponto de vista da formação, concorrem para apresentar e descrever o estado da formação de professores/as indígenas, ou seja, a oferta de cursos específicos em nível médio (magistério indígena), em nível superior, através de Licenciatura Intercultural Indígena, ou pelo ingresso no Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Acre – UFAC, via Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

No estado do Acre, segundo José Alessandro Silva (2015), as escolas indígenas nasceram com o intuito de promover os conhecimentos matemáticos e da língua portuguesa a indígenas, para que pudessem administrar suas cooperativas – uma atividade alternativa, política e econômica que viria a substituir a relação de compras e endividamentos (de brancos/as e indígenas) nos conhecidos barracões. Nesse movimento, a Comissão Pro-Índio do Acre – CPI/AC exerceu um papel fundamental, pois as cooperativas foram sementes para a elaboração da primeira forma de 'indigenismo pró-índio' no estado. O apoio da CPI/AC à demarcação de terras e à posterior invenção da educação escolar indígena são consequências da criação das cooperativas cujas principais ações desenvolvem-se no âmbito de três programas: Programa de Educação e Pesquisa Indígena; Programa de Gestão Territorial e Ambiental; e Programa de Políticas (SILVA, 2015, p. 128).

Reconhecidamente, a ação da CPI/AC foi fundamental junto aos/às indígenas do Acre para fortalecer suas lutas pela conquista e pelo exercício de direitos coletivos territoriais, linguísticos e socioculturais. Para tanto, foram desenvolvidas ações que articulavam a gestão territorial e ambiental das terras indígenas, a educação intercultural e bilíngue e as políticas públicas, face a um contexto marcado pela luta por terra e liberdade para os/as indígenas diante de um sistema de exploração fundiária e dos recursos naturais no Acre. Pode-se dizer que, desde seu surgimento, em 1983, até a segunda metade da

década de 1990, as escolas nas aldeias detinham uma grande preocupação: ensinar língua portuguesa e matemática. Todavia, a partir da segunda metade da década de 1990, por estímulo de indigenistas da educação escolar filiados à CPI/AC, passou-se a incorporar a valorização cultural como "tema de formação", apresentando a cultura enquanto elemento integrante do currículo escolar, conforme indicam as análises de Silva (2015).

Tendo como base os princípios da educação diferenciada, a CPI/AC propôs o primeiro projeto de educação escolar indígena intitulado *Uma Experiência de Autoria dos Índios do Acre*, responsável pela formação dos/das primeiros/as professores/as e assessores/as indígenas, dando início a um movimento que mesclava cursos e oficinas, voltados tanto para a formação de professores/as quanto para a formação de lideranças indígenas e responsáveis pelas ações de saúde no contexto (SILVA, 2015). Além das experiências pioneiras gestadas no âmbito da Comissão Pró-Índio – CPI/AC (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1997), é particularmente importante registrar as ofertas do Curso de Magistério Indígena de Nível Médio pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC; as demandas de formação incorporadas pelos cursos de licenciatura ofertados pela UFAC, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor, principalmente o curso de Pedagogia, mesmo tendo sido pensado para atender um público de professores/as com perfis, experiências e práticas pedagógicas distintas da formação e do trabalho com educação escolar indígena; a implantação do Curso Superior no Campus Floresta da UFAC e, mais recentemente, a abertura de uma turma de Licenciatura Indígena pelo Edital 23/2023 do Parfor/Equidade-Capes.

Antes de nos reportarmos a cada uma dessas ações, consideramos oportuno demarcar como está disposta a oferta da educação escolar indígena no Acre, ressaltando que a maior concentração tem ficado sob guarda e manutenção da Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC, sendo bem incipiente a oferta dessa modalidade por parte das redes municipais. Em função dessa especificidade, optamos por apresentar dados referentes à SEE/AC em todo o território do estado.

Segundo informações obtidas junto à Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEE/AC, existem atualmente 149 escolas indígenas e 19 anexos funcionando como unidades de ensino. A distribuição desses ambientes pela extensão territorial do Acre indica que a regional Tarauacá/Envira, que abrange os municípios de Feijó, Tarauacá e Jordão, dispõe de uma quantidade maior de unidades, o que perfaz um total de 66 escolas e 13 anexos. A regional do Juruá, formada pelos municípios de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, dispõe de 29 escolas e quatro anexos, enquanto a regional do Purus (Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus) conta com 26 escolas e, na regional do Alto Acre (Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia, Xapuri e Capixaba), estão localizadas 28 escolas.

Questões e ações de formação de professores/as indígenas no Acre

Com relação às políticas educacionais implantadas no Acre, assim como as iniciativas específicas para a formação de professores/as nas diferentes etapas e modalidades de educação, em que pesem alguns avanços, identificados nas décadas anteriores, por força da edição de programas especiais de formação, assiste-se a um processo crescente de desmonte das políticas de formação de professores/as, aspecto que indica desafios ainda maiores para atender as necessidades específicas de sua formação em diferentes áreas.

Decorre, portanto, da ausência de iniciativas do poder público a ampliação do processo de inadequação entre a área de formação e a disciplina na qual atua o/a professor/a nas redes públicas de ensino. No caso da Educação Escolar Indígena, esse quadro se manifesta de forma ainda mais perversa, com a seleção de professores/as sem nenhum tipo de formação, gerando projetos políticos pedagógicos alheios a cultura e especificidades das populações indígenas, sem contar o acesso ainda limitado das comunidades à educação escolar como direito, além das próprias diferenças linguísticas às vezes identificadas entre povos indígenas que habitam em um mesmo município – como é o caso de Feijó, município na regional do Envira, onde se identificam as etnias Huni Kui e Shanenawa, pertencentes à família linguística Pano; Madija, que pertence à família Arawa; e Ashaninka, que se vincula ao grupo linguístico Aruak.

A ilustração serve para destacar, além das diferenças e diversidades linguísticas, a complexidade relativa à efetivação do direito à educação, a carência de pessoal docente com qualificação mínima e toda sorte de dificuldades que permeiam o controverso processo de oferta e gestão da educação escolar indígena no Acre.

Na sequência são apresentadas informações que contribuem para caracterizar as diferentes formas pelas quais vem se dando a formação de professores/as indígenas. Logo de início uma dura realidade se revela, à exemplo da situação vivenciada por grande parte dos/das professores/as que atuam na Educação Básica no Brasil, qual seja, a persistência dos contratos temporários de trabalho.

O Curso de Formação em Ensino Médio Magistério Intercultural para Professores indígenas

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC de magistério indígena de nivel médio se orienta pela garantia do direito à educação escolar diferenciada, voltada especificamente para a educação escolar indígena e a formação de professores/as indígenas, de acordo com o arcabouço legal que referencia a oferta dessa modalidade, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, a Resolução CNE/CEB n° 05/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação

Básica e a Resolução CNE/CEB nº 01/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

A oferta e a necessidade do curso são prementes na realidade educacional acreana, considerando o elevado número de docentes que atuam nessa modalidade sem ter a formação mínima para atuar nas etapas iniciais da educação, por conta de aberturas facultadas pela própria legislação educacional. Tal realidade impõe como premente a necessidade de se elaborar uma política para a formação de professores/as indígenas que observe e respeite as distintas realidades sociolinguísticas de cada povo indígena. Nesse particular, a SEE/AC, como instituição que concentra a maior oferta de matrículas escolares para essa modalidade de ensino, instituiu o Curso de Formação em Ensino Médio Magistério Intercultural para Professores Indígenas, cuja proposta se assenta na construção de diálogo entre os saberes para o fortalecimento da política linguística de cada povo. A forma de operacionalização da proposta curricular ocorre em formato de alternância, no qual os/as professores/as indígenas em serviço atuarão em suas respectivas escolas e comunidades educativas, desenvolvendo atividades formativas definidas no currículo, respeitando as especificidades inerentes à educação escolar indígena de cada povo.

Em termos gerais, o Curso de Formação em Ensino Médio Magistério Intercultural para Professores Indígenas abrange as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Fundamentos Teórico-Práticos da Formação do Professor. E se organiza a partir dos seguintes eixos temáticos: Educação Linguística; Educação Matemática; Ecologia Humana: Ciências Indígenas e Não Indígenas; Sociedade e Natureza: Interação entre os Saberes Tradicionais e os Saberes Ocidentais; Educação e Docência indígena.

A modalidade de oferta do curso é presencial e ocorre em dois momentos, sendo o primeiro presencial ofertado na cidade, em formato modular; e um segundo, também de natureza presencial/aldeia, com estágio supervisionado e o desenvolvimento de atividades de pesquisa em Educação Intercultural, com acompanhamento pela equipe pedagógica do setor encarregado pelo Departamento de Educação Escolar Indígena – DEEIND da SEE/AC.

A carga horária total do curso é de 2440 horas/aula, distribuídas em cinco módulos, com a finalidade de certificar professores/as para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo informação da DEEIND, a emissão dos certificados a professores/as e cursistas concludentes fica sob a responsabilidade da Escola Ixũbãy Rabuĩ Puyanawa, localizada na Terra Indígena Puyanawa, aldeia Barão/Ipiranga, no município de Mâncio Lima. Considerando as necessidades de formação de professores/as indígenas e a demanda crescente de formação, a "SEE estabeleceu parceria com CPI/Acre para realização da formação inicial, adotando o Plano de Trabalho baseada na

Proposta Curricular do Magistério Indígena da referida Associação Civil, aprovada através da Resolução nº 171/93 do Conselho Estadual de Educação – CEE" (ACRE, 2018). A proposta em questão norteou a realização de 11 etapas de Cursos de Formação em Ensino Médio Magistério para Professores Indígenas no período de 2000 a 2014, conforme mostra a tabela 1:

Tabela 1: Cursos de Formação em Magistério Indígena – Modalidade Presencial/Cidade

Ano de Realização	Carga Horária	Nº de Participantes	Povos Participantes
2000	311	75	Kaxinawa, Ashaninka, Madija, Shanenawa, Puyanawa, Nawa, Nukini, Apolima Arara, Shawãdawa, Jaminawa, Jaminawa Arara, Yawanawa, Manchineri, Kuntanawa e Katukina
2001	301	73	
2002	264	90	
2003	264	96	
2004	264	151	
2005	412	137	
2006	88	14	
2007	264	164	
2008	396	249	
2010	391	229	
2014	396	340	

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2025.

No âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Acre, a Educação Escolar Indígena foi regulamentada em 2013 pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/AC, quando da aprovação da Resolução nº 189/2013, que definiu normas gerais para sua implementação na Educação Básica, seguida da Resolução nº 189 e da Resolução nº 273/2014.

No ano de 2018, o governo do estado sancionou a Lei nº 3.466, que dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena, seguida da aprovação da Lei nº 3.467/2018, sobre a regulamentação das escolas e professores/as indígenas instituídos/as e mantidos/as pelo poder público do estado do Acre. Por seu turno, em 2019, o Conselho Estadual de Educação – CEE/AC, pela Resolução nº 352/2019, aprovou as matrizes curriculares adotadas pela Educação Escolar Indígena para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2021, a partir da aprovação do Decreto nº 8.512, o governo do estado do Acre estabeleceu a Estrutura Organizacional Básica da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE, criando o Departamento de Educação Escolar Indígena – DEEIND, "uma unidade orgânica subordinada diretamente à Diretoria de Ensino,

com o propósito de coordenar a educação escolar indígena no âmbito da Rede Estadual de Ensino" (ACRE, 2018). No ano seguinte, em 2022, a proposta do Curso de Formação em Ensino Médio Magistério Intercultural para Professores Indígenas foi encaminhada para análise pelo Conselho Estadual de Educação/CEE-AC, oportunidade na qual foram retomadas as tratativas para abertura de novas turmas face à crescente demanda por formação. Assim, no início de 2025 deu-se início a novas turmas, atendendo a 92 professores/as indígenas de diferentes etnias e oriundos/as dos seguintes municípios: Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano, Santa Rosa do Purus, Feijó, Tarauacá, Jordão, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo.

Tabela 2: Formação/Escolarização por etnia

Etnia	Formação/Escolarização				
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Magistério Indígena	Ensino Superior	Total
Ashaninka	6	0	0	1	7
Huni Kuĩ	30	59	19	80	188
Jaminawa	9	9	1	1	20
Jaminawa Arara	0	4	0	0	4
Madija	15	0	0	1	16
Manchineri	22	6	2	2	32
Nawa	0	9	0	7	16
Noke Koĩ	2	7	2	2	13
Nukini	0	5	0	22	27
Puyanawa	0	1	1	25	27
Shanenawa	0	27	3	38	68
Shawãdawa	7	22	2	2	33
Yawanawa	1	16	6	16	39
Não indígena	2	22	0	24	48
	94	**187**	**36**	**221**	**538**

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2025.

Segundo os dados apresentados na tabela 2, a etnia Huni Kui tem um quantitativo maior em todas as etapas: Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Magistério Indígena e Ensino Superior, alcançando uma totalidade de 188 professores/as com formação em nível médio e nível superior. Evidencia-se também uma forte incidência de

professores/as leigos/as, ou seja, sem formação, mesmo em nível médio, para estarem no exercício da docência. Essa situação concorre para reforçar a imperiosidade da oferta do Curso de Formação em Ensino Médio Magistério Intercultural para Professores Indígenas como estratégia que, a médio prazo, pode contribuir para a redução do índice de professores/as indígenas sem formação. Contudo, é igualmente importante reforçar que, para além de assegurar a formação específica, o poder público deve investir na adoção de políticas de valorização do magistério indígena associando formação específica com a realização de concurso público direcionado a esse segmento do magistério que, no caso da realidade analisada, é constituído somente por professores/as contratados/as em caráter temporário.

Na tabela 3 apresentamos informações relativas à distribuição dos/das professores/as indígenas por município acreano, considerando o nível de formação/escolarização.

Tabela 3: Formação/Escolarização por município

Município	Formação/Escolarização				
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Magistério Indígena	Ensino Superior	Total
Assis Brasil	26	8	2	4	40
Sena Madureira	5	2	1	1	9
Manoel Urbano	7	0	0	0	7
Santa Rosa do Purus	6	5	2	14	27
Feijó	8	81	6	93	188
Tarauacá	22	36	19	31	108
Jordão	6	0	1	4	11
Cruzeiro do Sul	2	6	2	11	21
Rodrigues Alves	0	10	0	2	12
Mâncio Lima	0	15	1	55	71
Porto Walter	7	23	2	4	36
Marechal Thaumaturgo	5	0	1	2	8
	94	**186**	**37**	**221**	**538**

Fonte: DEEIND/SEE-AC, 2025.

Das informações constantes na tabela 3, destacamos duas questões que consideramos relevantes à discussão e à análise propostas neste estudo, quais sejam, os municípios que apresentam o maior contingente de professores/as com apenas Ensino Fundamental e aqueles que apresentam um número maior de professores/as com formação superior.

Em relação à primeira situação, o município de Assis Brasil apresenta um universo de 26 professores/as e Tarauacá 22 professores/as que têm apenas o Ensino Fundamental como etapa de formação. Na outra situação, isto é, municípios com maior contingente de professores/as com formação superior, se encontram Feijó, com 93, Mâncio Lima, com 55, e Tarauacá com 31 professores/as licenciados/as. No caso dos números do município de Feijó, computamos como diretamente relacionados à ação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor, haja vista que nessa cidade houve oferta de turmas pelo programa desde que foi instituído na UFAC.

O Parfor e a formação de professores/as indígenas no Acre: uma ação paliativa

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor foi formulado a partir do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos/das professores/as da Educação Básica.

A partir do termo de cooperação entre a Universidade Federal do Acre, estado e municípios, o Parfor foi implementado em 2012, com início já no primeiro semestre 2013. O Programa tem como objetivo contribuir na formação de professores/as que atuam na docência e que não têm formação em nível superior; ou que tenham formação em nível superior, mas que atuem em áreas diferentes das de sua formação, atendendo ao disposto na Lei nº 9394/1996 (PEREIRA FILHA, 2022). Segundo informam os dados obtidos junto à Coordenação Institucional do Programa na UFAC, desde sua implantação até os dias atuais, o Parfor vem se constituindo como única política específica para formação de professores/as que atuam na formação básica, contribuindo significativamente para elevar seu nível de formação, em que pese o fato de não haver uma política de absorção e incorporação desses/as profissionais às redes públicas de ensino, ante a ausência de realização de concursos públicos para efetivar seus contratos de trabalho.

Conforme já salientamos, na concepção original do Programa não constava a formação específica de professores/as indígenas. No caso da realidade educacional acreana, e pelo fato de o programa absorver tantos professores/as efetivos/as quanto professores/as com contratos temporários, o Parfor acabou se apresentando como alternativa para parte dos/das professores/as indígenas receberem formação superior em curso de licenciatura, mesmo que essa formação não dialogasse com as questões específicas da educação escolar indígena, tampouco com a variedade linguística que caracteriza os povos indígenas do Acre. Assim, muitos/as professores/as indígenas de diferentes etnias que atuavam na rede e atendiam os critérios para ingresso no programa tiveram suas pré-inscrições

convalidadas e realizaram formação superior pelo Parfor no Acre. Em levantamento recente junto à Secretaria do Programa na UFAC foi-nos possível identificar a seguinte distribuição:

Tabela 4: Professores indígenas formados pelo Parfor/UFAC (2013-2023)

Município	Ano Entrada/conclusão	Curso	Quantidade de alunos indígenas
Cruzeiro do Sul	2018 – 2023	Pedagogia	1
Feijó	2014 – 2019	Pedagogia	29
	2018 – 2023	Pedagogia	7
Tarauacá	2014 – 2019	Pedagogia	3
	2016 – 2020	Letras Português	8
Jordão	2013 – 2018	Pedagogia	4
Santa Rosa	2013 – 2018	Pedagogia	9
	2018 – 2023	Pedagogia	6
	2022 – Andamento	Pedagogia	3
	2023 – Andamento	Pedagogia	9
Marechal Thaumaturgo	2013 – 2018	Pedagogia	4
Total			**83**

Fonte: Dados organizados pelos autores com base em informações obtidas na Coordenação Institucional do Parfor/UFAC, 2025.

Conforme a tabela 4, tem-se um demonstrativo de 83 indígenas que já se formaram e outros/as em formação nas turmas em andamento, abertas em 2022 e 2023 através de edital da Capes. Diante desses dados, podemos afirmar que o Parfor, mesmo não tendo um currículo específico voltado para os/as professores/as indígenas, vem contribuindo significativamente com a sua formação em diferentes municípios do estado do Acre.

O Curso de Licenciatura Indígena do Campus Floresta da UFAC

A trajetória de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Acre – UFAC é marcada por sua inserção forte, constante e por iniciativas junto às redes públicas de ensino, mormente a oferta e a implantação de programas emergenciais de formação de professores/as, programa de interiorização da graduação, além de outras iniciativas ofertadas através de parcerias e convênios institucionais com o governo do estado do Acre e as prefeituras dos municípios.

Em 2005, a UFAC elaborou proposta de um curso de educação superior indígena, o Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul-Ocidental. A elaboração desse programa ocorreu com profissionais da própria universidade, como a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e departamentos acadêmicos, em parceria com um grupo técnico interinstitucional formado pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, representantes indígenas, Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas e organizações indígenas como Funai, Funasa, entre outras.

Em 2006, dando continuidade ao processo de consolidação de um Curso de Licenciatura para Professores Indígenas, a UFAC criou uma nova comissão formada por professores/as da própria instituição no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, vinculada ao Centro de Educação e Letras, para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso – Portaria nº 700, de 27 de abril 2006. Mas foi somente em 2008 que a UFAC veio a dar forma a um curso superior específico para formação de professores/as, quando da aprovação e criação do Curso de Licenciatura Indígena. Criado pela Resolução UFAC/CONSU nº 5 de 15 de abril de 2008, confere o título acadêmico Licenciado/a em Educação Escolar Indígena com Habilitação em Linguagens e Artes ou Humanidades ou Ciências.

Segundo informações internas da instituição, a partir de processo seletivo específico, as ações formativas tiveram início no ano de 2008; no segundo semestre, as aulas da primeira turma começaram atendendo um contingente de 29 alunos/as, oriundos/as de 10 povos indígenas do estado do Acre – Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Laminava – e um discente do estado do Amazonas, da etnia Marubo.

Nos anos de 2013 a 2015, o Projeto Pedagógico do Curso passou por reformulação, tendo como base a necessidade da "presença dos até hoje, 'não incluídos' na sociedade brasileira, dentre outros grupos sociais, as populações indígenas" (UFAC, 2015, p. 20) e a garantia do direito ao acesso/permanência e também iniciativas institucionais e pedagógicas que viabilizassem o diálogo entre os diferentes saberes. Neste sentido, o Curso de Licenciatura Indígena caracteriza-se por princípios considerados fundantes, como:

> Uma perspectiva antropológica própria a cada sociedade indígena representada no curso;
>
> Uma perspectiva dialógica e diacrônica crítica entre diferentes saberes, práticas e sistemas socioculturais;
>
> Componentes curriculares e áreas dialogando através de projetos e temas correlacionados que partem de contextos e problemáticas indígenas;
>
> A valorização de línguas, meios e linguagens próprias indígenas;
>
> A perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre diferentes pontos-de-vista históricos e saberes (PPC, 2014/2015, p. 21).

São esses princípios que dão base ao objetivo geral do curso, que é:

> Criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo, e que possa estimular as pesquisas, a prática pedagógica e outras atividades desenvolvidas durante o curso, de modo a possibilitar a atuação dos docentes egressos no processo educacional de seus povos em todo Ensino Fundamental e Médio (PPC, 2014/2015, p. 24).

Para criar um ambiente de produção, aprendizados e troca de conhecimentos na interface entre a universidade e os povos indígenas, o documento apresenta um planejamento conjunto entre as organizações indígenas e a Universidade, através de parcerias, mas também de disciplinas e conteúdo que compõem o currículo do curso, com indígenas em escolas indígenas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas. Consolidar uma educação escolar indígena pautada em princípios da diferença, bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo, bem como no respeito à diversidade entre os sistemas de conhecimento e o dialogismo previsto no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (BRASIL, 1998; ACRE, 2015).

O Curso de Licenciatura Indígena é ofertado no Campus Floresta, município de Cruzeiro do Sul, através de processo seletivo próprio definido por edital, com os seguintes critérios para inscrição: ser indígena, ter Ensino Médio completo, comprovar experiência na atuação em educação, pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais e/ou outros projetos comunitários. O curso oferece 50 vagas para inscrição. Contudo, levando em consideração a natureza de alguns componentes e as especificidades dos/das acadêmicos/as, o PPC do curso propõe a divisão da turma em duas, ambas com 25 alunos/as.

O Curso de Licenciatura Indígena da UFAC tem como perfil do/da egresso/a um/uma profissional apto/a a atuar no contexto de diversidade linguística, política, social e ambiental do estado do Acre e da região amazônica. Habilita também para exercer funções diversas em todas as dimensões do processo educacional, bem como em outros campos de atuação nos quais se faça necessária a especialidade no conhecimento indígena. Indo ao encontro do prescreve a Lei nº 3.467 de 2018 do estado do Acre, que regulamenta as escolas e perfil dos professores indígenas instituído pelo estado.

O Parfor Equidade na UFAC

O Parfor Equidade é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. É uma ação especial dentro do programa Parfor, o qual já beneficiou aproximadamente 100 mil professores/as da Educação Básica que não possuíam formação adequada na área para atuação nas escolas públicas. Seu objetivo central é formar professores/as em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de Educação Básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos/as. Entre seus objetivos específicos estão:

> Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme a área de atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou os que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância;
>
> Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo;
>
> Fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo deste edital, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços;
>
> e estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa (BRASIL, 2023, s/p).

Pelo Edital 23/2023 do Parfor Equidade, a UFAC foi contemplada com 30 vagas vinculadas ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena mantido no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul. As ações de formação realizadas em regime de alternância foram iniciadas em novembro de 2024, a partir de um conjunto de articulações feitas junto às redes públicas de ensino para assegurar o deslocamento desses/as professores/as das sedes de seus municípios até o Campus Floresta.

Importante destacar que os/as professores/as que compõem essa turma são originários de nove municípios acreanos de diferentes regiões geográficas do estado, o que impõe uma logística diferenciada dentro das condições de deslocamento na Amazônia Ocidental acreana, implicando percursos aéreo, fluvial e terrestre no período de aulas. Além disso, é oportuno frisar que esse universo conta com professores/as contratados/as provisoriamente pelas redes de ensino, que deveriam, antes do início do curso, criar condições para manter seus vínculos enquanto perdurasse a formação acadêmica. Diferentemente das ofertas anteriores feitas pelo Parfor, as turmas constituídas no âmbito do Parfor Equidade são beneficiárias de um bolsa no valor de R$ 700,00 reais, custeadas pela Capes e pagas aos/às cursistas enquanto perdurar sua formação.

Para fins meramente ilustrativos, demarcamos na tabela 5 a distribuição dessa clientela por município, rede de ensino e etnia.

Tabela 5: Parfor Equidade UFAC

Cidade	Rede de ensino	Etnias							
		Hunikuí	Kaxinawá	Manchineri	Noke Koi	Nukini	Shanenawá	Shawãdawa	Total Geral
Assis Brasil	Estadual			1					**1**
Cruzeiro do Sul	Estadual				2				**2**
Feijó	Estadual	2					3		**5**
Mâncio Lima	Estadual					2			**2**
Marechal Thaumaturgo	Municipal		1						**1**
Porto Walter	Estadual							1	**1**
Rio Branco	Estadual			1					**1**
Santa Rosa	Estadual	2							**13**
	Municipal	3	8						
Tarauacá	Estadual	2	1						**4**
	Municipal		1						
Total Geral		**9**	**11**	**2**	**2**	**2**	**3**	**1**	**30**

Fonte: Elaborado pelos autores segundo dados da Coordenação Institucional do Parfor/UFAC, 2025.

A composição da turma do Parfor Equidade no estado do Acre tem uma representatividade de sete etnias, oriundas de nove municípios, totalizando 30 professores/as indígenas em formação. Chama a atenção o quantitativo de professores/as do município de Santa Rosa do Purus, com 13 professores/as indígenas: destes/as, dois vinculados ao quadro estadual e 11 vinculados/as à rede municipal do referido município, correspondendo a 39% do total de professores/as indígenas matriculados/as no programa. Vale ressaltar que essa cidade é conhecida como um dos municípios acreanos considerados de difícil acesso, em região fronteiriça com o Peru e com forte presença indígena na população urbana.

Considerações finais

Conforme anunciamos no início, o objetivo ao qual nos propusemos foi o de situar e problematizar a formação de professores/as no estado do Acre para atendimento das demandas específicas da educação escolar indígena, razão que nos moveu a incursionar pelas diferentes ações e experiências de formação voltadas para a formação de professores/as indígenas que se tem registro.

A partir das informações e dados os quais tivemos acesso, foi possível identificar que a maior oferta dessa modalidade está sob a condução da rede estadual de ensino e que inexiste uma política de valorização e fortalecimento da educação escolar indígena em uma unidade da federação tão fortemente marcada pela diversidade étnica e linguística, aspectos suficientemente fortes para impor a necessidade de políticas públicas específicas para esse segmento da população acreana, como direito e não como concessão do Estado.

Na análise pôde-se evidenciar, entre outras questões, que na realidade educacional da educação escolar indígena acreana persistem professores/as leigos/as, sem formação específica, com apenas o Ensino Fundamental – mesmo que também tenhamos identificado ações pontuais de formação que transitam entre o Ensino Médio como formação mínima e a formação superior, as quais ainda se mostram insuficientes face as carências de formação identificadas nos dados apresentados.

Outra questão que chama atenção e impõe a necessidade de medidas efetivas é o fato de o magistério indígena no Acre ser constituído somente por professores/as contratados/as em regime temporário, o que concorre para reproduzir uma realidade perversa nas redes públicas de ensino do estado, por conta da não realização de concurso para contratação efetiva, provocando a provisoriedade dos contratos e a alta rotatividade de professores/as.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Referências

ACRE. *Lei nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público. Disponível em: <https://www.legis.ac.gov.br/detalhar/2224>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998. Disponível em: < BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Brasil. Decreto nº 6.755/2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências*. Brasília, DF, Diário Oficial da União. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?Tipo=DEC&nu. Acesso em: 10 de abr. 2025.

BRASIL. Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de professores da Educação Básica -Parfor Equidade. Edital 23/2023.Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf . Acesso em: 13 maio de 20 de jun

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Proposta Curricular Bilíngue Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Acre e do Sudoeste da Amazônia*. Rio Branco, 1997. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/proposta-preliminar-curricular-bilingue-intercultural-para-formacao-de>. Acesso em: 10 abr. 2025.

IBGE. *Censo demográfico 2022:* quilombolas e indígenas, por sexo e idade, segundo recortes territoriais específicos. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73107>. Aceso em: 12 abr. 2025.

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento. *Política de Formação de professores em contexto amazônico*: o Parfor no estado do Acre. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, José Alessandro Cândido da. *Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Acre.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

UFAC. Resolução nº 08 de 15 de abril de 2008. Que trata da Organização da oferta dos Cursos em Graduação da Universidade Federal do Acre. Disponível em: http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2008/resolucao-no-08-de-15-de-abril-de-2008. Acesso em: 12 abr. de 2025.

UFAC. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Campus Floresta- Acre, 2015. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/cursos/indigenaczs/plano-de-curso.pdf>. Acesso em 13 abr. 2025.

UFAC. Professores indígenas formados pelo Parfor/UFAC entre 2013-2023. In: *Quantitativo de alunos matriculados no Programa Nacional de Professores da Educação Básica/Parfor*, 2025.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2414

Bilinguismo e interculturalidades:
desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas

Bilingualism and interculturality:
challenges of indigenous teachers' training at the Amazonas State University

Bilingüismo e interculturalidades:
desafíos de la formación de docentes indígenas en la Universidad del Estado del Amazonas

JEIVIANE JUSTINIANO DA SILVA[*]
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

CELIA APARECIDA BETTIOL[**]
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre a formação de professores/as indígenas a partir do bilinguismo e da interculturalidade. Apresenta os cursos de formação no contexto da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, destacando a experiência de práticas bilíngues de uma turma do curso de Pedagogia Intercultural, ofertado na cidade de Manaus. As reflexões propostas baseiam-se em postulados da interculturalidade de Ytanajé Cardoso; em documentos oficiais que regulamentam a formação de professores/as indígenas; em Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Célia Bettiol e Adria Souza; Pierre Bourdieu; e nos comportamentos linguísticos definidos por Kristine Stenzel e Nicholas Williams. Os resultados mostram as possibilidades

[*] Doutorado em Antropologia Social. Professora no curso de Letras e no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Integra o Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da UEA. Coordena o Curso Licenciatura Intercultural Indígena da UEA, polo Parintins/AM. *E-mail*: <jjustiniano@uea.edu.br>.

[**] Doutorado em Educação. Docente na graduação, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. *E-mail*: <caparecida@uea.edu.br>.

e os desafios dessa formação, bem como a necessidade de currículos que atendam às especificidades dos/das docentes indígenas do Amazonas, com práticas interculturais e bilíngues demandadas por eles/elas e para eles/elas.

Palavras-chave: Formação. Professores/as indígenas. Bilinguismo. Interculturalidade.

ABSTRACT: This article presents reflections on Indigenous teachers' training based on bilingualism and interculturality. It presents the training courses at the Amazonas State University – UEA, highlighting the experience of bilingual practices of a class of the Intercultural Pedagogy course, offered in the city of Manaus. The proposed reflections are based on postulates of interculturality by Ytanajé Cardoso; on official documents that regulate the training of Indigenous teachers; on Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Célia Bettiol and Adria Souza; Pierre Bourdieu; and on the linguistic behaviors defined by Kristine Stenzel and Nicholas Williams. The results show the possibilities and challenges of this training, as well as the need for curricula that meet the specificities of Indigenous teachers in Amazonas, with intercultural and bilingual practices demanded by and for them.

Keywords: Training. Indigenous teachers. Bilingualism. Interculturality.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre la formación de docentes indígenas desde el bilingüismo y la interculturalidad. Presenta los cursos de formación en el contexto de la Universidad del Estado del Amazonas – UEA, destacando la experiencia de prácticas bilingües de una clase del curso de Pedagogía Intercultural, ofrecido en la ciudad de Manaus. Las reflexiones propuestas se basan en los postulados de interculturalidad de Ytanajé Cardoso; en los documentos oficiales que regulan la formación de docentes indígenas; en Terezinha Maher, Jeiviane Justiniano, Celia Bettiol, Adria Souza y Pierre Bourdieu; y en los comportamientos lingüísticos definidos por Kristine Stenzel y Nicholas Williams. Los resultados muestran las posibilidades y desafíos de esta formación, así como la necesidad de currículos que atiendan a las especificidades de los/as docentes indígenas en Amazonas, con prácticas interculturales y bilingües demandadas por y para ellos/as.

Palabras clave: Capacitación. Profesores/as indígenas. Bilingüismo. Interculturalidad.

Introdução

O direito dos povos indígenas a educação diferenciada e modos próprios de aprendizagem, garantidos no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é, sem dúvida, uma conquista desses povos e seus movimentos. Contudo, entre o que está garantido pela lei e a efetivação de políticas públicas há um longo caminho de lutas.

Conforme diferentes estudiosos/as da educação escolar indígena (MAHER, 2006), a escola surgiu nas aldeias a partir do contato com os/as não indígenas, atendendo a objetivos diferenciados, que foram desde a cristianização dos/das indígenas pela catequese e sua integração à sociedade nacional, até a configuração atual, a de uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme a legislação em vigor.

Durante muito tempo os/as professores/as das escolas indígenas eram não indígenas; primeiro, na figura dos padres e missionários/as religiosos/as, depois, com a saída desses/as, outras pessoas não indígenas passaram a assumir a função. Terezinha Maher (1996) ressalta que foi só a partir da década de 1970 que começou se a perceber a necessidade de formação de indígenas como professores/as de suas escolas. É importante salientar que, para atender os princípios da educação escolar indígena diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue, é necessário que os/as professores/as conheçam suas culturas, suas histórias, suas tradições e suas línguas. Desse modo, a formação de professores/as é um imperativo para alcançar o direito constitucional já citado.

Somente nas décadas de 1980 e 1990, com as medidas legais emanadas da Constituição Federal, é que as questões referentes à Educação Escolar Indígena passaram a fazer parte das responsabilidades do Estado (Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991 BRASIL, 2021), trazendo o debate para o cenário educacional brasileiro. A reivindicação por formação de professores/as indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica, contemplando as características socioculturais de suas comunidades. Um marco importante foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores/as indígenas no Ensino Superior.

Nesse sentido, este artigo apresenta reflexões sobre a formação de professores/as indígenas, a partir dos desafios e possibilidades no desenvolvimento de cursos específicos de formação. As discussões apresentadas se organizam em torno da experiência da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, focalizando o curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

"A universidade também é território indígena"

Intitulamos este tópico com a frase tão repetida pelos/as acadêmicos/as indígenas para situar o contexto da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, embora, na prática, territorializar esse espaço ainda seja um campo de lutas das populações indígenas. A UEA é uma universidade multicampi e tem capilaridade em todo o interior do estado, seja funcionando nos Centros de Estudos Superiores[1], seja nos Núcleos ou em outros espaços como as escolas. Dessa forma, se faz presente nos 62 municípios que compõem o Amazonas, estado que abriga o maior número de habitantes indígenas no país. Também é o estado com o maior número de povos indígenas e de línguas indígenas faladas. Segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), nosso vasto território abriga 490.854 indígenas, sendo que aproximadamente 71.000 vivem na cidade de Manaus.

Contando com mais de 60 povos, o Amazonas é o lócus privilegiado de culturas distintas, línguas em uso e uma rica biodiversidade. Esses povos possuem conhecimentos ancestrais que abarcam desde o manejo da floresta às línguas faladas, rituais, curas a partir de elementos da floresta e a complexa teia de relações entre humanos e não humanos.

A população indígena vem travando árduas lutas junto aos órgãos públicos para garantir a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade e que alcance seus territórios. Para os/as indígenas, 'qualidade' é também demarcar lugar nos currículos escolares incluindo seus conhecimentos, suas línguas, histórias etc. Assim, num movimento pendular pela busca de uma educação escolar que respeite e considere seus "processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988) garantidos na Constituição Federal de 1988 e corroborados pela LDB 9394/1996, destacamos a importância da especificidade nos cursos de formação de professores/as indígenas no que tange ao lugar ocupado por seus conhecimentos ancestrais, línguas, modos próprios de educar, além da presença e participação de indígenas no corpo docente.

Na esteira desse movimento, a instituição formadora e todos/as os/as envolvidos/as assumem o desafio de estabelecer diálogos interculturais para mobilizar esforços e conhecimentos, uma interculturalidade crítica e indígena no processo de formação desses/as professores/as. Daí a importância de compreender os conhecimentos produzidos, ressignificados por elas/eles nas suas pesquisas, e criar pontes de diálogos para as interculturalidades nessa árdua tarefa.

O pesquisador Munduruku Ytanajé Coelho Cardoso (CARDOSO, 2023) aponta a perspectiva de uma interculturalidade crítica dialógica que realmente considere diferentes conhecimentos. Ou seja, a articulação entre os conhecimentos deve ser pautada num processo dialógico e crítico. A interculturalidade não pode ser somente relacional, precisa ter uma crítica sobre os lugares ocupados no currículo, sobre a hierarquização tão conhecida na lógica binarista do 'nós-eles/as'.

O campo do diálogo entre a sociedade e os povos indígenas sempre foi binário e assimétrico. As sociedades não indígenas, de forma geral, sempre se consideraram superiores em conhecimentos, cultura etc. Já interculturalidade crítica, como a defendida por Vera Candau (2016), e a crítica dialógica, defendida por Cardoso (2023), pressupõem outras formas de relação e diálogos. Romper a lógica binária, hierarquizada e colonialista é um desafio enfrentado na feitura desses cursos que estudam, discutem e entendem que existem outros modos de ser/estar e buscar o bem viver.

Postas essas reflexões, passamos a apresentar a experiência da UEA, focalizando-nos no curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

Entre diferenças e especificidades: os cursos interculturais na UEA

Conceber a proposta dos cursos de formação de professores/as indígenas nos coloca no lugar de aprendizes, de problematizadores/as de tantas diferenças e especificidades trazidas por cada povo indígena, pois, como afirma José Bessa Freire (2000), a generalização nega a especificidade (FREIRE, 2000|). Nesse caminho de aprendentes das interculturalidades, a UEA traz na sua experiência a oferta de três cursos distintos de formação de professores/as indígenas: o primeiro foi o curso de licenciatura plena para professores/as indígenas do Alto Solimões desenvolvido em Benjamim Constant/AM, na comunidade indígena Filadélfia. Iniciado em 2007, o curso foi uma proposta da Organização de Professores Tikuna Bilíngues – OGPTB, em parceria com o Ministério de Educação – MEC, por meio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind[2]. A UEA assumiu a proposta como instituição formadora, finalizando-a em 2011 e outorgando grau a aproximadamente 200 professores/as indígenas.

O segundo curso, Pedagogia com Formação em Interculturalidade (que terminou em 2014), não foi especificamente para professores/as indígenas, visto que atendeu também a ribeirinhos/as, alunos/as das cidades do interior e professores/as das escolas do campo. Alcançou professores/as indígenas de mais de 30 diferentes povos pertencentes aos diferentes Territórios Etnoeducacionais[3], na modalidade presencial mediado por tecnologia. Com sede em Manaus, teve turmas em 52 municípios do estado.

O terceiro curso foi Pedagogia Intercultural Indígena, específico para indígenas (iniciado em julho de 2014), que atendeu aos povos Kokama, Kambeba e Tikuna no Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença, tendo sido encerrado em 2018. Outra turma foi iniciada em junho de 2016, no Território Etnoeducacional Vale do Javari, município de Atalaia do Norte, graduando 32 indígenas dos povos Matis, Kanamari, Marubo, Matsés.

Atualmente estão em andamento turmas do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena nos municípios de Manaus, Tefé, Boa Vista do Ramos e Jutaí. O curso é desenvolvido

no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor e conta com financiamento da Capes. Com o advento do Parfor Equidade, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena aprovou turmas nos municípios de Manicoré, Beruri e Jutaí. Essas turmas tiveram início em 2025 e todas estão em andamento.

Todos os cursos citados funcionam de forma modular presencial nos períodos de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Os/As cursistas já são docentes nas escolas indígenas, a maioria sem formação inicial. Um pequeno grupo frequentou o Projeto Pira Yawra[4] oferecido pela Secretaria de Educação em nível médio, que habilita para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso objeto de estudo e discussão neste artigo é o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena com ênfase nos processos de alfabetização e letramento em língua indígena e no português como segunda língua. Mas antes de avançarmos na discussão, consideramos importante salientar que, apesar de ser o mesmo curso, sua oferta em territórios diferentes nos desafia a buscar a especificidade dos povos presentes em cada turma.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena forma professores/as indígenas para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da gestão escolar e o acompanhamento do trabalho pedagógico nas Escolas Indígenas. Está organizado em módulos, que ocorrem em períodos alternados e têm como norteador o trabalho com a língua materna (UEA, 2018). A habilitação em Educação Infantil foi discutida com os povos envolvidos e reivindicada por eles.

Essa ênfase está bem destacada na distribuição de disciplinas voltadas às questões linguísticas, que ocupam aproximadamente 25% do total. Essas disciplinas se concentram na aprendizagem conceitual, nas metodologias e reflexões sobre os processos de aquisição de leitura e escrita na língua indígena e na língua portuguesa como segunda língua.

Práticas bilíngues no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA

Relatamos aqui algumas práticas bilíngues desenvolvidas no curso da Pedagogia Intercultural, de forma específica, na turma de Manaus/AM, a partir de três componentes curriculares: Português para fins específicos I (2023), Português para fins específicos II (2024) e Letramento e Alfabetização em Língua Indígena I (2025). A turma é composta por vinte professores/as indígenas, todos/as bilíngues ativos/as na língua de origem e em português[5] e docentes de língua indígena que trabalharam, até dezembro de 2024, nas Escolas Indígenas ou em Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas – EELMCT da Secretaria de Educação de Manaus – Semed/Manaus. No total, há dois/duas docentes Tikuna, duas professoras Sateré-Mawé, dois professores Karapãna, um Kokama, nove Baré e quatro Tukano. O contato interétnico possibilita um

partilhar de experiências no processo de ensino da língua indígena em contexto urbano, bem como indica a necessidade de políticas públicas, educacionais, de saúde, linguísticas, que possam dar conta das especificidades das populações indígenas na cidade. Quanto ao nível de bilinguismo dos/das docentes indígenas, percebemos que se apresenta de forma distinta, pois nem todos/as foram alfabetizados na língua de origem, como ocorre com o professor Kokama:

> Em termos de bilinguismo, no primeiro levantamento feito, todos afirmaram ser bilíngues na Língua Indígena (LI) e no Português, no entanto o nível de bilinguismo se apresenta de forma diferente. Um professor Kokama, por exemplo, relata que o seu povo viveu o processo de revitalização da língua que foi desenvolvida na comunidade como L2 e, hoje, trabalha para que a língua de origem se transforme em L1. Em termos de escrita, o nível também se diferencia: os mais jovens sentem uma dificuldade para escrever na língua indígena; já a faixa etária a partir de 40 anos desenvolve plenamente o processo de escrita na língua de origem (JUSTINIANO, BETTIOL & SOUZA, 2024, p. 324).

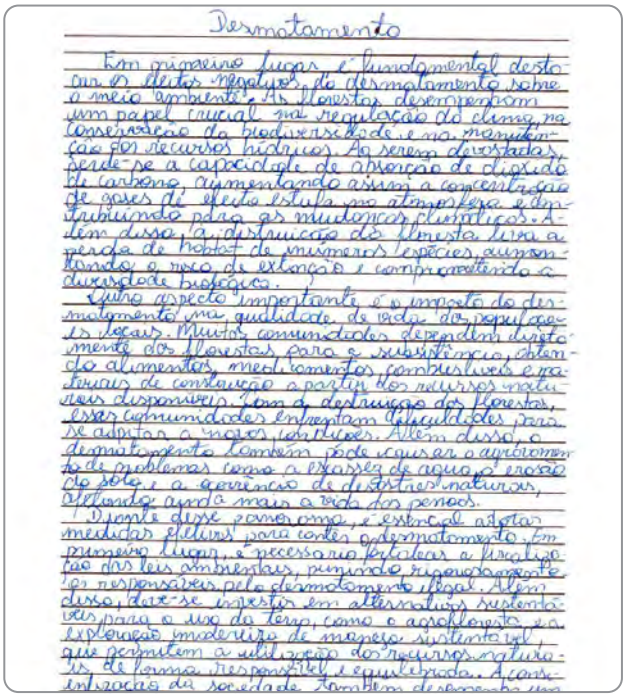
Essa diversidade sociolinguística direcionou a organização e o planejamento das aulas, considerando a ementa de cada componente curricular. Os dois primeiros, Português para fins específicos I e II, centraram-se no português como segunda língua – L2, sem se sobrepor ao idioma de origem, pois mesmo em disciplinas com base nas habilidades leitoras e de escrita da língua oficial, a língua indígena sempre tem seu espaço e pode, em todas as atividades, manter contato com a língua alvo. Por exemplo, em todas as produções textuais com gêneros de sequência narrativa, como o memorial, ou de sequência argumentativa, como a resenha, os/as professores/as cursistas puderam escrever tanto em português quanto em sua língua materna. Isso não foi diferente com os gêneros textuais orais, como o seminário, que pôde ser desenvolvido nas duas línguas, sempre com a tradução, quando foi preciso.

O trabalho nos permitiu colocar em prática as funcionalidades de uso das línguas em contato, mantendo o bilinguismo estável mesmo em contexto educacional, na universidade, que mantém o monolinguismo em português. Essas funcionalidades dependem do domínio de uso das línguas – ou seja, em que situações ou ambientes sociais essas línguas estão sendo usadas, para que a segunda língua não se sobreponha à primeira, algo essencial para uma educação bilíngue.

> As línguas de uma comunidade de fala devem ser analisadas de acordo com seus valores funcionais, apresentando bilinguismo estável ou não estável. Será estável se os falantes souberem delimitar os domínios de uso, por exemplo, de uma língua materna e de uma segunda língua. O termo domínio é, para Fishman (1971), o conjunto de situações em que é usada uma mesma variedade linguística, a qual pode ser uma língua ou um dialeto. Assim, a língua materna tem como função social, geralmente, o contexto familiar e a segunda língua, o ambiente de trabalho. Não ocorrendo isso, ter-se-á o bilinguismo não estável, pois a variedade de menor prestígio, não tendo função social determinada, perderá espaço para a língua valorizada na comunidade de fala (JUSTINIANO, 2012, p. 61).

Nessa condição sociolinguística dos domínios de uso das línguas, o português falado e escrito pelos/as professores/as indígenas se apresenta de forma diferente, pois é intercultural e produto do contato com a língua indígena. Também conhecido como *português indígena*, torna-se símbolo da cultura ameríndia que reflete a identidade e a ancestralidade de seus povos. Por conta disso, durante as aulas não é trabalhado da mesma forma como é feito com falantes não indígenas, pois na pedagogia intercultural, é compreendido como língua adicional que apresenta, principalmente, uma morfossintaxe própria, que pode ter como influência a L1 dos/das cursistas. Essa realidade é riqueza linguística e manifesta a diversidade sociolinguística dos/das professores em formação. A língua portuguesa – LP, apropriada, ressignificada, indigenizada carrega marcas da memória das lutas, da construção coletiva de saberes, das línguas ancestrais, das culturas e cosmovisões de cada povo. Tais marcas aparecem na estrutura da língua, na organização textual, no léxico, no discurso, na composição de textos escritos com textos imagéticos (GORETE NETO, 2005; 2021). É a língua para a luta pelos direitos indígenas, face ao não indígena, e mais uma língua para a produção e circulação de identidades e saberes indígenas (HALL, 1992; MAHER, 1996). São essas as características que confirmam o português indígena.

Imagem 1: Texto dissertativo-argumentativo produzido por uma professora Sateré-Mawé



Desmatamento

Em primeiro lugar é fundamental destacar os efeitos negativos do desmatamento sobre o meio ambiente. As florestas desempenham um papel crucial na regulação do clima, na conservação da biodiversidade e na manutenção dos recursos hídricos. Ao serem devastadas, perde-se a capacidade de absorção de dióxido de carbono, aumentando assim a concentração de gases de efeito estufa na atmosfera e contribuindo para as mudanças climáticas. Além disso, a destruição das florestas leva à perda de habitat de inúmeras espécies, aumentando o risco de extinção e comprometendo a diversidade biológica.

Outro aspecto importante é o impacto do desmatamento na qualidade de vida das populações locais. Muitas comunidades dependem diretamente das florestas para a subsistência, obtendo alimentos, medicamentos, combustíveis e matérias de construção a partir dos recursos naturais disponíveis. Com a destruição das florestas, essas comunidades enfrentam dificuldades para se adaptar a novos contextos. Além disso, o desmatamento também pode acarretar o agravamento de problemas como a escassez de água, a erosão do solo e a ocorrência de desastres naturais, afetando ainda mais a vida dos povos.

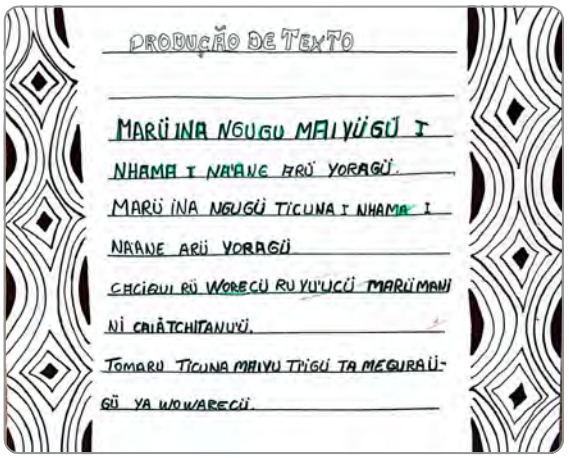
Diante disso, é essencial adotar medidas eficazes para conter o desmatamento. Em primeiro lugar, é necessário fortalecer a fiscalização das leis ambientais, punindo rigorosamente os responsáveis pelo desmatamento ilegal. Além disso, deve-se investir em alternativas sustentáveis para o uso da terra, como o agroflorestas e a exploração madeireira de maneira sustentável, que permitem a utilização dos recursos naturais de forma responsável e equilibrada. A conscientização da sociedade também desempenha um

Fonte: Curso Pedagogia Intercultural/UEA (2024).

Para mostrarmos mais uma realidade de uso das línguas ameríndias durante as aulas, destacamos agora três comportamentos linguísticos observados durante a última disciplina, Letramento e Alfabetização em Línguas Indígenas I, ministrada em janeiro de 2025. Num seminário sobre as práticas de alfabetização na língua materna, era comum que os/as professores/as se apresentassem ou expusessem o conteúdo (ou uma boa parte dele) na língua de origem, e que os/as colegas respondessem usando a sua própria língua, situação também comum nas interlocuções verbais no movimento indígena. Por exemplo, um professor fez os cumprimentos e apresentou o assunto da sua fala em Tikuna, e os/as colegas Baré responderam em Nheengatu. Stenzel e Williams (2021) chamam esse comportamento de *lealdade linguística* (*linguistic loyalty*), característica de regiões multilíngues como o Noroeste Amazônico. Segundo a autora e o autor, essas práticas são também conhecidas como *receptivas, não acomodativas* (*receptive bi/multilingualism*), pois cada pessoa, em uma troca de conversa, fala sua própria língua, mesmo interagindo com outras que falam idiomas distintos do seu: "além da conversa monolíngue, outro padrão observado em nossos dados são as práticas multilíngues 'receptivas' (também 'passivas' ou 'não acomodativas'), nas quais cada participante fala sua 'própria' língua (patrileto), mesmo na rápida troca de turnos de uma conversa comum"[6] (STENZEL & WILLIAMS, 2021, p. 147).

Outro comportamento observado foi a resposta na língua do/da interlocutor/a, o que Stenzel e Williams (2021) chamam de *acomodação linguística*, ou seja, o/a falante deixa de usar sua língua de origem para se comunicar na língua de seu/sua interlocutor/a. Por último, quando alguém fala na língua indígena e a resposta ocorre na língua alvo, nesse caso, em português, língua de uso favorecida no contexto universitário. Apesar disso, durante as aulas há um predomínio das línguas indígenas e uma atitude de valorização cultural e linguística pelos/as cursistas.

Imagem 2: Cartaz produzido por uma professora Tikuna – língua Tikuna



Fonte: Curso Pedagogia Intercultural/UEA (2025).

Essas práticas *linguísticas* nas interlocuções ocorridas durante as aulas na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas confirmam uma atitude de valorização linguística muito defendida pelos/as professores/as. Eles/Elas realmente assumem a língua indígena como um símbolo muito importante da cultura e a colocam em evidência em suas atividades cotidianas na universidade, mesmo quando o/a professor/a formador/a não fala a língua indígena. Esse comportamento sociocultural reflete mais um aspecto, o do mercado linguístico (BOURDIEU, 2008), cujo produto, no contexto da educação escolar, deixa de ser a língua socialmente prestigiada, da elite dominante, como é o português dito 'padrão', passando a ser as próprias línguas indígenas ou o português ameríndio, que proporcionam uma legitimidade cultural à sua docência, em sala de aula ou em formação na universidade.

Esperamos com este relato evidenciar as práticas de uso das línguas em contato, em um curso de formação que atende professores/as indígenas atuantes em contexto urbano. Por isso, defendem e valorizam o uso da língua como símbolo das suas realidades e como manifestação das suas ancestralidades. A sua maior preocupação é fazer com que a criança indígena da cidade não perca seu pertencimento ao povo e isso perpassa o ensino da língua de origem. Os cursos de formação de professores/as indígenas precisam compreender essa realidade e criar currículos nos quais a língua indígena tenha seu espaço e ocupe o lugar que deve ser dado pelo povo.

Considerações finais

A retomada histórica da educação escolar indígena e da formação de seus/suas professores/as demonstra quão necessária, urgente e desafiadora é a temática. Essa formação deve ser específica e considerar as características socioculturais de suas comunidades, bem como definir uma participação comunitária, desde a elaboração da proposta formativa até a inserção de sábios indígenas e lideranças políticas desses povos no grupo de formadores/as.

Salientamos ainda a necessidade de avaliação das propostas já implantadas como forma de garantir a qualidade dos cursos e uma formação coerente com os projetos dos povos indígenas, aliás, um direito que lhes cabe e lhes chega tardiamente, como demonstrado na trajetória da educação escolar indígena.

Neste artigo apresentamos também algumas práticas bilíngues desenvolvidas no decorrer das aulas do curso de Pedagogia Intercultural para evidenciar o uso das línguas em contato pelos/as professores/as indígenas que refletem seus comportamentos linguísticos, sua valorização da língua indígena e a necessidade de implementação de políticas que atendam suas esfericidades socioculturais. O uso língua indígena em contexto urbano, como ocorre na universidade, representa a resistência desses povos e revela

para os cursos de formação de professores/as indígenas que a língua como símbolo de uma cultura se mantém nas mais diversas práticas etnolinguísticas, também exigindo, por isso, uma política linguística na implementação dos currículos de formação.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 Em funcionamento a UEA conta com 04 Centros no interior com corpo docente próprio e núcleos em quase todo o estado que recebem cursos modulares nos quais os professores se deslocam da capital ou dos centros para atuarem nas diferentes disciplinas. Em Manaus tem a reitoria e 06 unidades onde funcionam os diferentes cursos ofertados pela instituição.

2 O Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões teve sete habilitações e formou professores/as indígenas do Alto Solimões para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>.

3 Os territórios Etnoeducacionais são uma organização da política de atendimento à Educação Escolar Indígena. Cf. Portaria MEC n. 1062. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=10208-17-portaria-1062-2008&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

4 Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de--formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>.

5 No ano de 2023 foi aplicado um questionário sociolinguístico aos/às professores/as indígenas da turma de Manaus e todos/as se autodeclararam falantes da língua indígena e do português.

6 Tradução livre das autoras. "In addition to monolingual talk, another pattern observed in our data are'rece ptive'(also'passive'or'non-accommo-dating') multilingual practices, in which participants each speak their 'own' language (patrilect), even in the rapid turn-taking of ordinary conversation".

Referências

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do mundo.* 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.161, jul/set. 2016. p. 802-820. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar Munduruku:* a ascensão da literatura indígena. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, v. 1, n. 1, p. 17-33, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf>. Acesso em; 15 out. 2024.

GORETE NETO, Maria. *Construindo interpretações para entrelinhas:* cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: < https://acervus.unicamp.br/index.html.>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GORETE NETO, Maria. Línguas em conflito em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online], v. 57, n.3, p. 1339-1363, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813865350643386 1>. Acesso em: 16 de dez. 2024.

GORETE NETO, Maria. Reflexões sobre o português falado por povos indígenas: resistência e ressignificação. *Revista da FAEEBA:* Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 67, p. 214-231, 2022. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000300214&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2024.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE. *Censo Demográfico 2022.* Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. *Atlas dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN*. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: < https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2372> . Acesso em: 25 nov. 2022.

JUSTINIANO, Jeiviane; BETTIOL, Célia Aparecida & SOUZA, Adria Simone Duarte de. O Português Indígena no Curso Pedagogia Intercultura/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas. In: SOUZA, Luciane Lopes de & FREITAS, Silvia Regina Sampaio. *Parfor 15 anos:* entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões. Manaus: UEA, 2024.

MAHER, Terezinha Machado. *Ser professor sendo* índio*:* questões de lingua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1996. Disponível em: < https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso: 20 fev. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

STENZEL, Kristine & WILLIAMS, Nicholas. Toward an interactional approach to multilingualism: ideologies and practices in the northwest Amazon. *Language & Communication*, v. 80, p. 136-164, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530921000446>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena Alto Solimões*. 2018.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2418

Formação inicial na docência indígena:
percepções em um curso de pedagogia na Amazônia

Initial training in Indigenous education:
perceptions in a pedagogy course in the Amazon

Formación inicial en docencia indígena:
percepciones en un curso de Pedagogía en la Amazonía

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES*
Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**
Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

ANSELMO ALENCAR COLARES***
Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

RESUMO: Este estudo analisa os principais desafios, da formação inicial à atuação profissional, de docentes indígenas egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública na Amazônia Paraense. A pesquisa contemplou levantamento teórico, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores indígenas. A investigação se dá a partir da institucionalização da Lei de Cotas, quando o curso recebeu públicos diversificados, mas revelou fragilidades no processo formativo docente, com poucas temáticas ligadas aos povos indígenas; inoperâncias entre o direito prescrito e o direito materializado quanto à inserção, permanência e profissionalização docente de estudantes indígenas; desafios para a ação docente em suas comunidades, num contexto de formação deficitário. Revelou-se

* Doutorando em Educação. Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará. *E-mail*: <lukasluph123@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 2. *E-mail*: <liliacolaress@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2. *E-mail*: <anselmo.colares@ufopa.edu.br>.

também a distância entre a universidade, enquanto espaço de formação, e as escolas, campos de atuação profissional de licenciados/as.

Palavras-chave: Docentes indígenas. Educação. Formação de professores/as.

ABSTRACT: This study analyzes the main challenges, from initial training to professional practice, of Indigenous teachers who graduated from the Pedagogy course at a public university in the Amazon region of Pará. The research included a theoretical survey, documentary analysis, and semi-structured interviews with Indigenous teachers. The investigation began with the institutionalization of the Affirmative Action Law, when the course welcomed diverse audiences, but presented problems in the teacher training process, with few themes related to Indigenous peoples; inoperability between the prescribed right and the materialized right regarding the access, retention, and professionalization of Indigenous students as teachers; challenges for teaching in their communities, in a context of inadequate training. This research also highlights the distance between the university, as a training space, and schools, as fields of professional practice for teachers.

Keywords: Indigenous teachers. Education. Teacher training.

RESUMEN: Este estudio analiza los principales desafíos, desde la formación inicial hasta el desempeño profesional, de profesores/as indígenas egresados/as de la carrera de Pedagogía de una universidad pública de la Amazonia paraense. La investigación incluyó un levantamiento teórico, análisis documental y entrevistas semiestructuradas a docentes indígenas. La investigación se basa en la institucionalización de la Ley de Cuotas, cuando el curso recibió públicos diversos, pero reveló fragilidades en el proceso de formación docente, con pocas temáticas vinculadas a los pueblos indígenas; inoperancia entre el derecho prescrito y el derecho materializado respecto de la inserción, permanencia y profesionalización de los/as estudiantes indígenas como docentes; desafíos para la actividad docente en sus comunidades, en un contexto de formación deficiente. También se reveló la distancia entre la universidad como espacio de formación, y las escuelas, ámbito de actividad profesional de los/as egresados/as.

Palabras clave: Docentes indígenas. Educación. Formación docente.

Introdução

O artigo decorre de um projeto de pesquisa desenvolvido em uma universidade no interior da Amazônia Paraense[1] por aproximadamente três anos. Teve como foco a democratização do acesso ao Ensino Superior e o processo de inserção de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura, com vistas a compreender percursos, desafios e perspectivas desde a entrada na universidade até a atuação na docência. Estabelece correlações entre as ações da inserção e permanência e as expectativas comunitário-sociais frente às atividades profissionais posteriores no campo educacional. Para esta discussão, elegeu-se um contexto formativo-interventivo a partir da inserção no curso de Licenciatura em Pedagogia, problematizando desafios e implicações na relação entre universidade, enquanto agente formadora, e a escola, como um dos campos de atuação profissional (RAMOS & SOUZA, 2024).

A ampliação do direito educacional no Brasil – a partir do conceito de universalização defendido em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, enquanto política macro que assegura o reconhecimento da educação como indispensável – se dá com a oferta da escolarização, a definição de um currículo oficial e de estratégias didático-pedagógicas adequadas. Assim, a educação escolar indígena tornou-se materializável a povos que, até então, permaneciam marginalizados.

Com a premissa de assegurar "às comunidades indígenas […] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988), somando-se ao compromisso de universalização da "educação, direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988), estruturaram-se as escolas indígenas, a partir do reconhecimento da Educação Escolar Indígena, enquanto modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro, prevendo uma organização alinhada às necessidades dessas comunidades especificamente, com um currículo contemplando o conjunto de conteúdos universais (básicos comuns) e singulares, entendendo a materialidade desse direito como forma de promoção do acesso aos bens sociais, valorização da cultura e do fortalecimento da luta desses povos na defesa de seus interesses (BANIWA, 2013).

A preocupação com a formação de professores/as indígenas para atuação nas escolas indígenas alcança as políticas de formação inicial e continuada, ao constituírem mecanismos para assegurar tais compromissos nos cursos formativos, seja em organização especial, intercultural, seja nas próprias licenciaturas regulares, compreendendo que a construção da profissionalização docente deva contemplar o acesso a um conjunto de saberes diversificados e conexos ao campo de atuação (SILVA & MILITÃO, 2020). A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, amplia o número de estudantes indígenas no Ensino Superior, especialmente em cursos de licenciatura (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020). Ao discutir a presença massiva de estudantes indígenas nas universidades, Terezinha Pereira (2017) destaca a necessidade de fortalecimento das

políticas de ações afirmativas de inclusão e permanência, salientando que precisam ultrapassar o acesso, garantindo, prioritariamente, a permanência.

Sobre o contexto educacional na Amazônia Paraense, Maria Antônia Ferreira, Lucas Soares e Taciara Castro (2021) e Pereira (2017) destacam fragilidades[2] indicadas por professores/as do Ensino Superior quanto ao trabalho formativo com estudantes indígenas no cotidiano das demandas e ações universitárias. Evidenciam a existência, no papel, de políticas internas de ações afirmativas e de promoção da igualdade étnico-racial, entretanto, muitos/as docentes desconhecem tais prescrições, o que acarreta o enfraquecimento da materialidade dos direitos e a desvalorização do público diverso e multicultural inserido nesse espaço (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021). Por outro lado, ao analisar a percepção desses/as estudantes sobre seus processos formativos, Janderson Santos, Xowakim Wai Wai e Lucas Soares (2023) revelam dificuldades cotidianas no percurso acadêmico, com falta de planejamento e práticas adequadas às realidades formativas e expectativas comunitário-sociais (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023).

Este estudo analisa, assim, os principais desafios entre a oferta da formação inicial e a atuação profissional de docentes indígenas, objetivando destacar, sob o viés teórico-conceitual e político-prescricional, a estruturação do direito, a inserção e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior (Licenciatura em Pedagogia), assim como a constituição da profissionalização docente, destacando os principais desafios e implicações entre o processo de formação inicial e a atuação profissional.

Além de leituras sobre o tema, análise de documentos e relatórios técnicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores indígenas formados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados advêm da triangulação de dados verbais, bibliográficos e documentais.

O texto compõe-se de dois blocos de discussões: no primeiro – *Inserção e permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura* – discute-se a legalidade do direito à educação de qualidade frente ao compromisso com a formação de estudantes indígenas e a constituição da atuação docente e suas implicações; o segundo – *Convergências e insurgências entre a formação inicial e a prática profissional de docentes indígenas* – contrapõe proximidades ou discrepâncias entre a projeção e a materialização do processo formativo de estudantes indígenas à construção da profissionalização docente, a partir da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Inserção e permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura

O direito à educação dos povos indígenas e sua estruturação estão assegurados em documentos. Na Lei nº 9.394/1996, Art. 78, destaca-se o compromisso da "União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência" em desenvolver

"programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural" (BRASIL, 1996), enquadrando-se no atendimento das especificidades próprias dessa organização escolar alinhada às particularidades do grupo étnico. No que tange às implicações desse compromisso com os povos indígenas, o documento traz:

> I - proporcionar […] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir […] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Frente ao compromisso da oferta de educação e formação intercultural às comunidades indígenas brasileiras, o Art. 79 dessa lei determina que serão desenvolvidos programas integrados de ensino e pesquisa com a finalidade de alinhar as expectativas comunitário-sociais ao processo formativo; fortalecer o arcabouço cultural, étnico e linguístico de cada comunidade; instituir formação de pessoal especializado para atuação na oferta da escolarização de qualidade aos povos indígenas; desenvolvimento de currículos que valorizem o saber cotidiano e também proporcionem o acesso aos bens culturais da sociedade; e produzir materiais didáticos específicos e adaptados às particularidades dessa clientela (BRASIL, 1996), visando o respeito e a valorização do conjunto de singularidades que a educação escolar indígena comporta (MILITÃO, 2022). Assim, ao tratar da formação indígena em nível superior, destaca-se, a partir da alteração ocasionada pela Lei nº 12.416/2011[3], que "sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais" (BRASIL, 1996).

O advento da Lei nº 11.645/2008[4], somada ao conteúdo da Lei nº 10.639/2003, consagra no campo educacional o compromisso da inclusão obrigatória da temática indígena, junto com a história e a cultura afro-brasileiras, no currículo oficial, indicando que tais conteúdos contemplem "aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como estudo da […] luta […] dos povos indígenas no Brasil, a cultura […] indígena brasileira e o […] índio na sociedade nacional, resgatando as suas contribuições" (BRASIL, 2008), haja vista que, em 2022, de acordo com dados do Censo Demográfico, existiam 1,7 milhões de pessoas indígenas, distribuídas em mais de 300 etnias (IBGE, 2022). Dessa forma, considerando a notória população indígena existente no Brasil, pensar a inclusão da temática no currículo oficial é garantir o direito étnico-cultural-social a esses povos (BANIWA, 2013).

Uma das principais iniciativas governamentais, decorrente de lutas sociais, materializa-se com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas,

que orienta e regulamenta formas de ingresso nas universidades e instituições federais (BRASIL, 2012), possibilitando a inserção de um público diversificado e socialmente marginalizado no espaço universitário-formativo. A lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Em seu artigo terceiro estabelece que:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas […] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[5] (BRASIL, 2012).

Ao normatizar o acesso aos estudos para indígenas, de acordo com a organização interna e autonomia das instituições de ensino ofertantes (Art. 7º-B da Lei de Cotas), Lucas Soares, Maria Lília Colares e Maria Antônia Ferreira compreendem que a referida lei ganha notoriedade como mecanismo voltado a "corrigir uma histórica exclusão social e educacional desses segmentos, compondo o rol de políticas afirmativas da sociedade brasileira" (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020, p. 75). A implementação da lei, ainda que de forma não efetiva, sinaliza a importância de ações voltadas ao acesso à educação como compromisso social-universal e ampliação do campo de direitos. Implica reconhecer que:

> É função da universidade construir novos caminhos e oportunidades e com isso demonstrar que mais ações sociais devem ser pensadas, debatidas e construídas para e pelos indígenas […]. Uma vez que esses ao buscarem seus direitos e uma educação melhor, encontram muitas cobranças desde a mudança na dinâmica de aprendizagem que é diferente das encontradas nas escolas indígenas, até os problemas sociais existentes, e quando chegam ao ensino superior enfrentam inúmeras barreiras, dificultando a permanência na universidade. Até porque o objetivo da Universidade é formar profissionais, sejam eles índios ou não índios, e isso é mais do que respeitar as diferenças, é permitir que o outro, seja o outro (SILVA & VERGOLINO, 2020, p. 34).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014-2024, estabelece, em seu Art. 7º, parágrafo 4º, o regime de colaboração específico para a "[…] implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida" (BRASIL, 2014). Consequentemente, cada sistema (estadual, distrital e

municipal), ao elaborar seus respectivos planos (Art. 8º, parágrafo 1º), devem preservar/criar estratégias que:

> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
>
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

Ao observar os apontamentos prescricionais, destaca-se que o forjamento da escolarização indígena requer inclusão e validação de saberes, práticas, história, dinâmicas sociais e intencionalidades (expectativas). Não se trata apenas de inserir esse grupo no ambiente universitário sem garantir que o seu contexto também esteja inserido nas relações do processo ensino-aprendizagem (BANIWA, 2013). Assim, ao explorar o PNE 2014-2024, observa-se um número de estratégias que apontam como tal compromisso deve ser materializado.

Quadro 1: Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024

Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024		
Metas do PNE	**Estratégias**	**Panorama situacional[6]**
Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.	7.26) consolidar a educação escolar […] de comunidades indígenas […], respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições […]; a […] língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação […].	Cumprido parcialmente, uma vez que ainda há muitas lacunas na oferta da educação escolar indígena no Brasil, principalmente diante da maximização de um currículo oficial universal que minimiza o compromisso com a valorização das singularidades (particularidades) locais.
	7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar […] para as comunidades indígenas […], incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.	Não cumprido, considerando o desenvolvimento de currículos desarticulados das realidades de execução e a mínima existência de materiais didático-pedagógicos específicos.

Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024		
Metas do PNE	**Estratégias**	**Panorama situacional[6]**
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior […].	12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior […].	Cumprido parcialmente, na forma da lei, porém, com ofertas de vagas ainda mínimas.
	12.13) expandir atendimento específico a […] comunidades indígenas […], em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.	Cumprido parcialmente, com indicativos de poucas iniciativas que favorecem este compromisso.
Meta 15: Garantir […] política nacional de formação dos profissionais da educação […].	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas […] de comunidades indígenas […].	Cumprido parcialmente, porém, com poucas iniciativas que incentivam tais possibilidades formativas visando o desenvolvimento da qualidade do ensino nas escolas indígenas.

Fonte: elaborado pelos autores com base na análise do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2025).

As informações do quadro nº 1 denotam preocupação quanto à efetividade da oferta formativa a estudantes indígenas e docentes indígenas, quanto a aprimoramentos para o exercício da ação profissional, considerando lacunas e desafios entre o campo do direito anunciado e o direito efetivado (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021; MILITÃO, 2022). A Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, define que deve contemplar, de acordo com o Art. 2º, os seguintes princípios:

> I – respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
>
> II – valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
>
> III – reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
>
> IV – promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
>
> V – articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
>
> VI – articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (BRASIL, 2015a).

No âmbito das intencionalidades postas na projeção formativa de docentes indígenas, a Resolução nº 1/2015 (BRASIL, 2015a) sinaliza que a construção curricular-pedagógica

dos cursos de formação deve se pautar nos contextos de inserção, tendo as problemáticas educacionais-sociais das comunidades indígenas como centralidade da construção profissional. Para Gersem Baniwa, "Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida", explicitando que, em muitos casos, a procura pela formação em nível superior se dá para atendimento de necessidades cotidianas vivenciadas em suas comunidades de origem. Portanto, frente às expectativas da formação, durante o processo de construção profissional docente, reside o desafio de compreender "como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas" (BANIWA, 2013, p. 19).

A fala de Baniwa diz respeito a como as instituições formadoras de Ensino Superior, influenciadas e sob a égide hegemônica excludente e opressora, podem assegurar o reconhecimento de interesses comunitário-sociais no percurso formativo de estudantes/docentes indígenas, mediante crescente e recorrente conjunto de intencionalidades político-partidário-particulares postas nesse processo (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021). A Resolução nº 1/2015, orienta que:

> Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.
>
> Art. 5° A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2015a).

Ao regulamentar o processo de construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos, e também a inclusão em cursos regulares, o documento destaca que a formação de professores/as indígenas deve ser pensada, organizada e implementada com especial atenção à cultura e aos interesses desse grupo (BRASIL, 2015a). Reconhece, assim, a importância da formação inicial frente a preparação e constituição do/da docente-educador/a e da formação continuada, mediante o aperfeiçoamento desse/a profissional nas demandas e processos cotidianos que são modificados constantemente, visando torná-los atualizados e compatíveis com as transformações societárias na defesa de suas validações culturais-sociais. Dessa forma, de acordo com o Art. 7º da Resolução nº 1/2015, que trata da constituição dos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, entende-se que a construção e a formação do/da professor/a indígena deve proporcionar:

> I – atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades;
>
> II – conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;

> III – realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades […];
>
> IV – articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;
>
> V – articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;
>
> VI – apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado […];
>
> VII – construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;
>
> VIII – construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto […];
>
> IX – compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;
>
> X – compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena;
>
> XI – firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades […];
>
> XII – vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena;
>
> XIII – adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e
>
> XIV – identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015a).

Na constituição do perfil formativo de professores/as indígenas, o Art. 9º da Resolução nº 1/2025 orienta que os projetos pedagógicos dos cursos, em alinhamento aos princípios da oferta formativa para docentes indígenas, contemplem as especificidades das comunidades e dos povos indígenas, garantindo espaço e reconhecimento das práticas que permeiam o processo ensino-aprendizagem no âmbito do alcance da profissionalização docente, uma vez que, prioritariamente, é nessas mesmas localidades que a atuação profissional deverá ocorrer. Trata-se da edificação de propostas curriculares que sejam "construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena"

(BRASIL, 2015a). Frente a esses compromissos e mediante o regime de colaboração, é dever dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, segundo o Art. 25º, assegurar "o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores/as indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural" (BRASIL, 2015a).

A Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, constituindo-se orientadora na implementação/oferta de cursos de formação que, entre outras possibilidades, de acordo com o Art. 2º, foca nas seguintes áreas/campos:

> na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015b).

Ainda nesse documento, Art. 2º, parágrafo 2º, entende-se que no exercício da docência na Educação Básica "a ação do profissional é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações" (BRASIL, 2015b). Ao tratar de um dos temas do estudo – a docência – o documento indica, no Art. 2º, parágrafo 1º, a seguinte compreensão:

> ação educativa e […] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Estabelecidos alguns dos principais direcionamentos prescricionais, de âmbito nacional, em torno da constituição de estratégias e direitos na oferta da formação de estudantes e professores/as indígenas, adentram-se nos contextos da universidade, lócus deste estudo, e das particularidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia, verificando se há alinhamentos entre o direito anunciado e o direito materializado no trabalho com os povos indígenas (MOURA & MILITÃO, 2020).

No que tange ao atendimento dos direcionamentos legais para inserção de estudantes indígenas, a instituição realizou: a) Criação do Processo Seletivo Especial Indígena – PSEI a partir da Lei de Cotas, com o objetivo de assegurar uma reserva de vagas destinada a estudantes indígenas nos cursos de graduação e também de pós-graduação; b)

Formação Básica Indígena – FBI, programa formativo de ajuste de percurso que visa contribuir na melhoria da rotina universitária, como o acesso ao uso da Língua Portuguesa para facilitar a comunicação; c) Criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural – IFII, com o objetivo de ofertar cursos que voltem-se às demandas socioculturais da região, com destaque para o curso, em construção, de Licenciatura Intercultural Indígena; d) Cursos de formação em Língua Portuguesa e Tecnologias Educacionais, pensados com o objetivo de contribuir na compreensão e inserção do/da acadêmico/a indígena como protagonista das atividades e demandas universitárias cotidianas; e) Políticas de assistência social e estudantil, a partir da concessão de bolsas-permanência (tanto pelo Ministério da Educação quanto internas), possibilitando que esses/as estudantes consigam manter-se nos municípios onde funcionam os cursos; f) Programas de monitoria acadêmica, com a disponibilidade de que outros/as discentes realizem o apoio remunerado a estudantes indígenas com dificuldades nas rotinas universitárias; g) realização de eventos científicos voltados ao tema, com foco nas ações afirmativas e que visem edificar espaços de discussões para o apontamento de soluções às problemáticas vivenciadas por esse público; entre outras (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021; SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023; PEREIRA, 2017).

No ano de 2023 havia 1.233 estudantes indígenas matriculados/as na instituição lócus do estudo, somando-se a mais de 150 ingressantes em 2024, via PSEI, majoritariamente nas licenciaturas, com destaque aos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023). Trata-se de estudantes oriundos/as de suas comunidades (aldeias), necessitando de apoio principalmente financeiro para permanecer no espaço formativo.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia[7], verificam-se duas situações contraditórias: no Projeto Pedagógico de Curso – PPC, identificam-se um conjunto de fundamentações teóricas e metodológicas que asseguram uma formação básica e intercultural, com respeito às diversidades, principalmente dos povos indígenas e quilombolas, mediante sua inserção expressiva na região amazônica, defendendo que a formação ocorrerá em correlação com os contextos dessas singularidades locais; já na segunda, contradizendo o discurso defendido no texto do documento, verifica-se na parte operacional a existência de somente um componente curricular – Educação e Relação Etnorracial (60h)[8] – que contempla o tema Educação Indígena. Disciplinas como política educacional, didática e currículo não mencionam a temática em suas ementas.

A situação aponta desencontros entre o direito sinalizado e sua materialidade. No âmbito da operacionalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, contrapondo-se ao conjunto de direcionamentos prescricionais nacionais em torno da formação indígena, verifica-se um contexto de descontinuidades e não efetividade (BANIWA, 2013). Garantir que os povos indígenas possam ser vistos como "dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferente e conservar seus valores" (LIMA &

HOFFMANN, 2004, p. 17) constitui o caminho a ser preservado no âmbito formativo para que se alcance, com qualidade, a efetividade da profissionalização docente.

Na sequência apontamos como tem ocorrido a formação do/da profissional docente indígena, a partir da percepção de professores indígenas formados pelo Curso de Pedagogia.

Convergências e insurgências entre a formação inicial e a prática profissional de docentes indígenas

O estudo contemplou a percepção de três professores indígenas em exercício profissional, formados pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2016 a 2023. Os entrevistados responderam vinte e quatro perguntas[9], sendo metade direcionada à compreensão de como se deu o movimento formativo durante a passagem pelo Ensino Superior, e outra metade sobre como têm ocorrido suas práticas profissionais a partir da formação. Entre os entrevistados, dois pertencem à etnia Wai Wai e um à etnia Munduruku. Como ponto comum, alegam que a escolha do Curso de Pedagogia não foi primeira opção no momento de realização do PSEI, porém, não obtendo aprovação nos cursos almejados (direito e engenharias), acabaram permanecendo na Pedagogia. Quanto aos tempos de atuação profissional: dois anos (Docente Indígena A), um ano (Docente Indígena B) e um ano e três meses (Docente Indígena C). Informaram que no momento da entrada no Ensino Superior já havia cobranças, por parte de suas lideranças comunitárias, para que, ao concluírem o percurso formativo, retornassem às comunidades para assumir o papel de professores, o que demonstra expectativas comunitário-sociais nos cursos de licenciatura (BANIWA, 2013). Outra questão interessante é o fato que esses docentes indígenas, ao concluírem suas formações, substituem professores/as não indígenas nas escolas de suas comunidades. Visando sintetizar o conjunto de discussões obtidas nas entrevistas, os quadros 2 e 3 tratam de aspectos ligados à formação e à atuação profissional docente a partir de suas percepções.

Quadro 2: Síntese de aspectos contemplados no processo de formação e suas implicações

Síntese de aspectos do processo de formação e suas implicações	
Aspectos da formação	**Síntese de como se deu este aspecto a partir da percepção dos entrevistados**
Compreensão e domínio da Língua Portuguesa.	Com exceção do docente da etnia Munduruku, já falante da Língua Portuguesa, os da etnia Wai Wai apontam este aspecto como o maior desafio durante a passagem pelo Ensino Superior, considerando que os/as docentes universitários/as não compreendiam suas línguas, dificultando a comunicação.

Síntese de aspectos do processo de formação e suas implicações	
Aspectos da formação	**Síntese de como se deu este aspecto a partir da percepção dos entrevistados**
Participação nas atividades avaliativas; Oratória; Compreensão dos conteúdos.	Frequentemente, ocorriam inserções em grupos de trabalhos, com outros/as estudantes não indígenas, visando evitar reprovações. Contudo, destacam que se sentiam ineficientes perante os/as colegas, uma vez que não compreendiam, em sua totalidade, os conteúdos e as atividades a serem realizadas. Em momentos de seminários, sua fala limita-se à fidedigna leitura de fragmentos textuais selecionados pelos/as outros/as colegas, não havendo espaços para falas e pensamentos próprios.
Uso e manuseio de tecnologias digitais.	É unanime a indicação de dificuldades, mesmo dispondo de aparelhos celulares, em usar tais recursos nas atividades acadêmicas. Relatam que não conseguiam utilizar o computador para formatação, pesquisas e outras ações que contribuíssem em seu êxito durante o percurso acadêmico, associando tais lacunas à ausência de formação por parte da universidade.
Produção de materiais didático-pedagógicos.	Dos entrevistados, apenas um afirma ter produzido um material didático-pedagógico, com o apoio de colegas, durante a formação. Elaborou uma cartilha sobre os territórios indígenas e o garimpo ilegal. Contudo, este trabalho só foi efetivado devido ao apoio de outros/as estudantes.
Produção científica.	Apontado como um fator negativo, relatam que nunca publicaram trabalhos. Seus escritos serviram apenas para atender as exigências dos componentes curriculares e nunca foram compartilhados com a comunidade acadêmica, mesmo seus trabalhos de conclusão de curso sobre temas de interesse de suas comunidades não foram publicizados.
Inserção em ações de pesquisa e extensão.	Somente um dos entrevistados teve participação em projeto de extensão sobre arte e cultura na escola, desenvolvendo plano de trabalho sobre a cultura indígena. Os demais, apenas nas atividades de ensino, protocolares do curso. Ou seja, muitas habilidades que poderiam ser alcançadas com tais inserções práticas foram impedidas pela não inclusão nas ações.
Estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios.	Outro ponto importante mostra-se na organização do curso quanto à inserção desses estudantes no campo do estágio, sempre os alocando em duplas com outros/as estudantes (não indígenas). Segundo os entrevistados, os/as professores/as faziam isso para que não ficassem desorientados no campo prático das instituições de estágio.
Espaço para exercício e valorização de sua cultura nas ações universitárias.	De forma geral, os entrevistados dizem que só havia tais espaços em datas comemorativas e/ou eventos acadêmicos. No dia a dia, poucos foram os momentos de interesse por suas heranças e traços culturais. Ainda permanece o olhar exótico sobre estes povos.
Inserção em espaços de discussões das políticas de ações afirmativas na universidade.	Os entrevistados afirmam ter participado de eventos, porém, nunca se manifestaram por receio de não serem compreendidos por conta do não domínio da língua oficial (Língua Portuguesa).

Fonte: elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas, 2025.

Quadro 3: Síntese de aspectos vivenciados na atuação docente e suas implicações

Síntese de aspectos da atuação docente e suas implicações	
Aspectos da Atuação docente	**Síntese de como ocorre este aspecto a partir da percepção dos entrevistados**
Compreensão e domínio da Língua Portuguesa.	Os entrevistados da etnia Wai Wai ainda permanecem com dificuldades na Língua Portuguesa. Contudo, contraditoriamente, são obrigados a ensinar esta língua oficial nas escolas em que lecionam. Nesse sentido, permanecem dúvidas sobre como se efetiva tal ensino.
Formação continuada.	Nenhum dos entrevistados, após a conclusão da graduação, deu continuidade aos estudos, permanecendo somente com a formação inicial (graduação em Pedagogia). Relataram participação, de curto prazo, em dois momentos promovidos pela secretaria de educação responsável pela oferta de escolarização em suas comunidades.
Didática e currículo.	Segundo os entrevistados, o currículo que chega às escolas indígenas já vem definido pelas secretarias de educação locais. Além disso, são constantemente acompanhados por uma coordenadoria que verifica se tudo está sendo cumprido/efetivado. Quanto à construção da didática, relatam que a passagem pela universidade não lhes preparou para serem professores, mas a prática sim. Um deles relata que tem se espelhado em sua professora do Ensino Fundamental e médio, da própria aldeia, para ministrar suas aulas. Ou seja, replicando uma ação docente da mesma forma com que foi escolarizado.
Metodologias de ensino-aprendizagem.	Utilizam bastante o quadro, reproduzindo tarefas codificadas nos livros didáticos, já que não há livros suficientes para os/as estudantes. Essa reprodução, bem como a dos conteúdos, ocorre em Língua Portuguesa, com as dificuldades de compreensão. Para falar de meio ambiente, cultura etc., utilizam espaços e exemplos das próprias comunidades. Possuem dificuldade em adaptar atividades às necessidades dos/das alunos/as. Dois deles atuam em salas com alunos/as indígenas em idades diversificadas e em condições distintas de aprendizagem.
Planejamento e avaliação no processo ensino-aprendizagem.	Destacam que não há muito o que planejar, uma vez que já recebem um conjunto de orientações para serem executadas. Com relação à avaliação, os/as estudantes indígenas são acompanhados/as a partir da verificação de conteúdos, identificando os acertos e erros nos livros e manuais.
Elaboração de planos de ensino.	Relataram que fazem uso de modelos disponibilizados pelas secretarias de educação, apenas ajustando informações mais básicas, quando necessário. Dois dos entrevistados afirmam que durante a formação não foram ensinados a elaborar esse documento (plano de ensino/parecer didático-pedagógico).
Criação de materiais didático-pedagógicos.	Não ocorre, pois utilizam apenas o que é disponibilizado pelas secretarias de educação. Em geral, esses materiais não condizem com a realidade cultural, social e política das comunidades.
Respeito às diversidades locais e nacionais no trabalho em sala de aula.	Este é um ponto polêmico das entrevistas. Fica claro que, no cotidiano das escolas indígenas, tem se assegurado muito mais o trabalho com as datas e aspectos da sociedade nacional do que com as particularidades locais. Eventos cívicos, patrióticos e outros são assegurados neste processo como exigências externas.

Fonte: elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas, 2025.

Pelo conjunto de informações obtidas nas entrevistas torna-se perceptível a existência de um processo deficitário – conflituoso e contraditório – entre a formação e a atuação de docentes indígenas (SILVA & MILITÃO, 2020). Os relatos revelam um processo de inclusão-excludente[10] sendo efetivado, validando a ideia da universidade como instituição ainda direcionada a poucos/as (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020). A defesa do direito democrático como condição básica e indispensável aos/às sujeitos/as sociais e pensar a materialidade da educação de qualidade para todos/as constituem um amplo desafio. Como ressalta Dermeval Saviani, se faz necessária a formação *omnilateral* (SAVIANI, 2014). No caso da educação indígena, a forma como tem sido conduzida efetiva um movimento contraditório que exclui conquistas sociais alcançadas por esse público ao longo dos anos (BANIWA, 2013).

Ao dialogar sobre os quadros 2 e 3 observa-se que, no campo da formação, esses sujeitos passaram por um processo de inoperâncias no que tange a inserção, permanência e conclusão exitosa do percurso universitário, permanecendo na dependência para a realização de demandas acadêmicas cotidianas. Além disso, percebe-se que não há efetividade, por parte da instituição, em capacitar seus/suas docentes para o trabalho com esse público específico, tornando a convivência conflituosa, principalmente pela não compreensão das línguas faladas. Transparece, portanto, que esses/as alunos/as têm que se adequar à universidade, não sinalizando um movimento contrário, no qual a universidade se adeque a tais particularidades.

No campo dos aspectos atuais postos à atuação docente é nítido que, dadas as condições negativas de realização do contexto formativo, os docentes enfrentam constantes desafios operacionais no processo ensino-aprendizagem de outros/as estudantes indígenas, em suas comunidades, por não terem sido preparados para tais demandas, pela ausência desses temas e realidades no âmbito das ações universitárias. Preocupantemente, tais profissionais associam o êxito de seu trabalho à inspiração em outros/as profissionais (durante seus processos de escolarização), já que entendem que as universidades pouco contribuíram na preparação para a ação docente. Em torno dessa questão, é importante pensar que mesmo diante das condições deficitárias já mencionadas, o fato de os entrevistados estarem em cursos que não eram suas prioridades pode ter gerado um aspecto negativo durante a passagem pelo Ensino Superior (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023). Contudo, não há informações pormenorizadas.

As falas indicam que, tanto no ambiente universitário (formação inicial) como no exercício da prática profissional, esses indivíduos permanecem na dependência de outras pessoas que, de forma intencional e/ou não, acabam retirando-lhes o exercício da autonomia e o protagonismo estudantil/docente. No caso da formação universitária, se limitam à inserção em grupos de trabalho, em sua maioria com pessoas já determinando suas participações nas atividades. E na ação profissional, em suas comunidades, atuam sob a vigilância de profissionais das secretarias de educação que fiscalizam, exigem e avaliam

suas atuações. Infere-se, portanto, que não há confiabilidade e nem oportunidades para que a autonomia docente efetive-se nesses contextos (BANIWA, 2013).

Por fim, ao tratar da relação escola-universidade na Amazônia Paraense, considerando o conjunto de orientações prescricionais mencionadas, é nítida a distância entre o contexto de formação dos cursos de licenciatura e as realidades onde se operacionaliza a educação escolar indígena, não havendo correlações para a construção da profissionalização docente ancorada nos contextos em que o movimento educativo é realizado. As falas e estudos mostram que a inserção de estudantes indígenas em cursos de licenciatura regulares deixa os saberes indígenas e a preparação didático-operacional em segundo plano, preparando-os/as para o exercício da ação docente isolada dos contextos de suas comunidades. É necessário mudar a rota e as visões estabelecidas/efetivadas nesse processo. Eis o desafio.

Considerações finais

Ao investigar um curso que, a partir da institucionalização da Lei de Cotas, tem recebido públicos diversificados com o compromisso de torná-los docentes, entre outras possibilidades de atuação, os principais resultados, quanto aos seus problemas, revelam fragilidades no processo formativo, com pouca visibilidade de temáticas relacionadas aos povos indígenas durante as vivências da formação; inoperâncias entre o direito prescrito e o direito materializado, no que tange a inserção, permanência e profissionalização docente de estudantes indígenas no curso em questão; desafios em operacionalizar a ação docente em suas comunidades a partir de um contexto de formação deficitário.

Mesmo com as políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade étnico-racial sendo efetivadas, ainda reside o desafio de garantir que o/a estudante permaneça no seu percurso acadêmico de forma exitosa, alcançando a profissionalização docente compatível com as necessidades de seus povos. Tomar a realidade sociocultural desses/as estudantes como ponto de partida da formação é condição básica para a concretude de um processo qualitativo da ação profissional. Apesar de esse público ter alcançado os espaços universitários de forma mais frequente, são visíveis índices altos de reprovação e evasão, assim como casos de racismo e discriminação, o que demonstra a contradição entre compromissos constitucionais e a prática em execução.

Considerando que o foco dos cursos de licenciatura é a preparação de docentes para atuação em suas realidades, é vital que tais problemáticas constituam a base do contexto formativo, todavia, esse ainda é um propósito em construção, uma vez que predominam concepções distintas no contexto formativo. Assim, é importante pensar as ações que o contexto de formação de professores/as precisa mobilizar, para não torná-los/las tradicionalistas. Se a escola precisa de profissionais comprometidos/as com as diversidades

e anseios sociais, nada mais valoroso do que as universidades atuarem no forjamento desse requisito profissional. São necessários alinhamentos nessa relação, com vistas ao enfrentamento e à superação das problemáticas reproduzidas. A inclusão indígena deve ser efetivada nas ações cotidianas e na materialidade do ato educativo.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 O termo Amazônia Paraense, empregado no estudo, faz referência à realidade educacional de um conjunto de municípios do estado do Pará, unidade federativa que integra a Amazônia brasileira.

2 Das principais fragilidades mencionadas, o não domínio das línguas indígenas maternas pelos/as professores/as e o não uso/domínio da língua portuguesa pelos/as estudantes indígenas têm sido apontados como fatores negativos no processo de comunicação em atividades e demandas universitárias, resultando em reprovações e comprometendo a formação qualificada de docentes.

3 A Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011, altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir e dispor sobre a oferta de educação superior aos povos indígenas.

4 Esta lei, especificamente, altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no cotidiano escolar.

5 Nova redação conferida a partir da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, cujo teor altera a lei de cotas para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles/as que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

6 Com informações a partir de dados do Painel de Monitoramento do PNE, mecanismo gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMtOTE1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI5YWM4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>.

7 Importante destacar que este não é um curso específico de formação de professores/as indígenas, mas tendo a docência como a principal base formativa, recebe, enquanto curso regular, um quantitativo cada vez mais elevado de estudantes indígenas.

8 Apesar do componente estar alinhado às temáticas indígenas e quilombolas no atendimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a ementa não menciona os povos indígenas no documento, explicitando com ênfase o povo negro (africano e afro-brasileiro) e suas contribuições na formação social brasileira.

9 As entrevistas ocorreram em Língua Portuguesa. No caso do entrevistado da etnia *Munduruku*, possui compreensão da língua oficial e conseguiu entender e responder os questionamentos. Já no caso dos professores indígenas da etnia *Wai Wai*, como não dominam totalmente a Língua Portuguesa, tivemos o apoio de um estudante indígena que realizou a tradução do diálogo.

10 Refere-se a um movimento em que há garantias do direito, geralmente por meio de prescrições legais. Contudo, este mesmo direito ocorre de forma discrepante da que foi assumida, ou seja, sem qualidade e subsídios necessários para validação do bem público subjetivo-coletivo (o direito).

Referências

BANIWA, Gersem. A Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*. LACED, 2013.

BRASIL. *Constituição Federativa da República de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 07 de janeiro de 2015*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015*: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 fev. 2025.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal; SOARES, Lucas de Vasconcelos & CASTRO, Taciara Soares. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? *Revista Exitus*, v. 11, 2021, p. 1-25. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1574>. Acesso: 15 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 12 abr. 2025.

LIMA, Antonio Carlos de Souza & HOFFMANN, Maria Barroso. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativas e direitas culturais diferenciadas. *Relatórios de Mesas e Grupos*. Brasília, out. 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/44351116/Desafios_para_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_superior_para_os_povos_ind%C3%ADgenas_no_Brasil_Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_a%C3%A7%C3%A3o_afirmativa_e_direitos_culturais_diferenciados>. Acesso: 12 fev. 2025.

MILITÃO, Andréia Nunes. Formação intercultural de qualidade sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira? *TEXTURA – Revista de Educação*

e Letras, v. 24, n. 59, 2022, p. 102-125. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7253>. Acesso: 06 abr. 2025.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira & MILITÃO, Andréia Nunes. A atuação dos egressos da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul. *Perspectiva*, v. 38, n. 3, 2020, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65028>. Acesso: 04 abr. 2025.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. *Os indígenas e o ensino superior na Amazônia*: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RAMOS, Michael Daian Pacheco & SOUZA, Elizeu Clementino de. Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 2024, p. 607-623. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2110>. Acesso: 05 fev. 2025.

SANTOS, Janderson Mousinho; WAI WAI, Joaquim Xowakim & SOARES, Lucas de Vasconcelos. *O estudante universitário indígena no contexto da Ufopa, Campus de Óbidos*: de garantias à inoperância dos direitos. Óbidos, PA: Ufopa, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *O lunar de Sepé*: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Queila Viana da & MILITÃO, Andréia Nunes. O que revelam os professores indígenas em início de carreira? Um estudo da Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza – Aldeia Jaguapiru no município de Dourados/MS. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, 2020, p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8279>. Acesso: 04 abr. 2025.

SILVA, Vanessa Mirele da & VERGOLINO, Eduardo Barbosa. Os preconceitos vivenciados pelos alunos indígenas nas universidades. *Revista Ouricuri*, v. 10, n. 1, 2020, p. 031-035. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/9098>. Acesso: 25 jan. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa & FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Políticas educacionais na Amazônia: a questão "indígena" no ensino superior. *Revista Teias*, v. 21, n. 61, 2020, p. 68-80. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49558>. Acesso: 12 fev. 2025.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2417

Formação de docentes indígenas: *licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas*

Indigenous teachers' training: *undergraduate Degree in Intercultural Inclusive Special Education – new outlooks, new perspectives*

Formación de docentes indígenas: *licenciatura en Educación Especial Inclusiva Intercultural – nuevas miradas, nuevas perspectivas*

CATARINA JANIRA PADILHA[*]
Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, Boa Vista – RR, Brasil.

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA[**]
Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta as *políticaspráticas* educacionais de formação de docentes indígenas na Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII/Parfor Equidade em Roraima, buscando visibilizá-lo como política de formação de professores/as indígenas para as práticas inclusivas, considerando tensões, desafios e perspectivas vivenciadas no Ensino Superior Indígena. Assumo como epistemologia os estudos *nosdoscom* cotidianos que pautam as *políticaspráticas* educacionais do currículo e as narrativas dos programas de formação inicial do Parfor Equidade do Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima. A pesquisa narrativa

[*] Doutora em Educação. Professora do Atendimento Educacional Especializado e às Salas de Recursos Multifuncionais na Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista. Coordenadora Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Equidade no Instituto Insikiran na Universidade Federal de Roraima e Formadora Ação Saberes Indígenas (IFRR/UFRR/SECADI-MEC). *E-mail*: <catarinajanira@gmail.com>.

[**] Doutora em Ciências e Teorias da Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá e professora titular aposentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail*: <ines.oliveira@estacio.br>.

dos marcos teóricos e normativos das políticas nacionais de docentes indígenas frente às práticas pedagógicas interculturais e inclusivas balizam a metodologia. A LEEII concebe a formação docente atendendo às diferenças da/na escola indígena, respeitando e valorizando preceitos, especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas e linguísticas, elementos que constituem sua identidade.

Palavras-chave: *Políticaspráticas*. Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural. Indígenas. Parfor.

ABSTRACT: This article presents the educational policies and practices for training Indigenous teachers in the course of Special Education for Inclusive Intercultural Special Education – LEEII provided by Parfor Equidade, a training program, in Roraima. The aim is to make LEEII visible as a policy for training Indigenous teachers for inclusive practices, considering tensions, challenges and perspectives experienced in Indigenous Higher Education. As my epistemological framework, I use everyday studies that guide the educational policies and practices of the curriculum, as well as the narratives of the initial training programs of Parfor Equidade at the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education at the Federal University of Roraima. Methodologically, the narrative research of the theoretical and normative frameworks of national policies for Indigenous teachers in face of intercultural and inclusive pedagogical practices guide this study. LEEII understands teacher training taking into account the differences of/in Indigenous schools, respecting and valuing precepts, ethnic, cultural, social, cosmological and linguistic specificities, elements that constitute their identity.

Keywords: Practical policies. Undergraduate Degree in Intercultural Inclusive Special Education. Indigenous people. Parfor.

RESUMEN: El artículo presenta la *políticasprácticas* educativas de formación de docentes indígenas en la Licenciatura en Educación Especial Intercultural Inclusiva – LEEII/Parfor Equidad en Roraima, buscando visibilizarla como una política de formación de profesores/as indígenas para prácticas inclusivas, considerando tensiones, desafíos y perspectivas vivenciadas en la Educación Superior Indígena. Asumo como epistemología los estudios *nosdoscom* cotidianos que guían la *políticasprácticas* educativas del currículo y las narrativas de los programas de formación inicial del Parfor Equidad del Instituto Insikiran de

Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima. La investigación narrativa sobre los marcos teóricos y normativos de las políticas nacionales para docentes indígenas frente a prácticas pedagógicas interculturales e inclusivas orienta la metodología. LEEII diseña la formación docente tomando en cuenta las diferencias de/en las escuelas indígenas, respetando y valorando preceptos, especificidades étnicas, culturales, sociales, cosmológicas y lingüísticas, elementos que constituyen su identidad.

Palabras clave: *Políticasprácticas*. Licenciatura en Educación Especial Intercultural Inclusiva. Indígenas. Parfor.

Introdução

A formação de professores/as tem, nos últimos anos, enfrentado inúmeros desafios, tanto na formação inicial quanto na continuada. Entre eles, destacam-se: fragilidades e instabilidade dos programas formativos vinculados às políticas nacionais de formação docente; desvalorização profissional e a fragilidade dos planos de carreira, não cumprimento do piso nacional do magistério; terceirização da docência através das contratações por hora-aula e contratos temporários; escassez de concursos públicos; além do esgotamento físico e mental pelo excesso de atividades laborais. Todos esses fatores contribuem para a crescente fragilização do/da profissional docente.

Outro fator que tem desafiado a política de formação de professores/as refere-se aos currículos de formação inicial e continuada, que muitas vezes não correspondem às reais necessidades cotidianas. Soma-se a isso a incompatibilidade entre horário dos programas oferecidos pelas instituições e a jornada dos/das estudantes, considerando que a maioria dos/das licenciandos/as são trabalhadores/as. Diante dessa realidade, muitos/as têm recorrido aos programas de Educação a Distância – EaD ofertados por instituições privadas.

Apesar da pluralidade étnica cultural, os cursos de licenciatura que atendem às especificidades culturais, sociais, linguísticas e étnicas ainda são minoria nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Essa realidade é ainda mais evidente nos cursos voltados para a formação de professores/as indígenas, tanto na formação inicial, como Ensino Médio magistério, quanto no Ensino Superior, por meio da Licenciatura Intercultural, Pedagogia Intercultural ou da Educação Especial Inclusiva.

Dados do Censo do Ensino Superior no Brasil, realizado pelo Instituto Anísio Teixeira – INEP em 2023, revelam que, até 2022, havia 2.550 indígenas matriculados/as em programas de licenciatura voltados para a Educação Indígena. No mesmo período, 15.232 estudantes estavam matriculados/as na Licenciatura em Educação Especial. No entanto,

não há registro, dentro desse quantitativo, de quantas matrículas correspondem a estudantes indígenas.

Para atender às especificidades formativas de professores/as em efetivo exercício foi criado, em 2009, o Programa de Formação de Professores – Parfor, com o objetivo de suprir a demanda da formação inicial e continuada dos/das docentes das redes públicas de Educação Básica. Em 2023, o Parfor passou a contar com um desdobramento dos temas da diversidade, incluindo a formação de docentes indígenas e a educação especial, em cumprimento à estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Parfor Equidade é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, idealizada em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Secadi/MEC. O programa "visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos" (BRASIL, 2023).

Em Roraima, o Parfor Equidade está presente por meio da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII, ofertada pelo Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima – UFRR. O curso foi fomentado e aprovado pelo edital 23/2023 – Parfor Equidade/CAPES, atendendo a trinta professores/as indígenas da Educação Escolar Indígena da rede estadual de ensino de Roraima, bem como das redes municipais de Uiramutã, Pacaraima e Normandia, municípios com maior concentração da população indígena de Roraima.

A criação do curso ocorreu a partir da escuta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e das redes municipais de ensino, atendendo, assim, ao chamado das comunidades. Nesse sentido, busca promover políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de docentes indígenas, por meio de práticas interculturais inclusivas em Escolas Indígenas. O objetivo é compreender a estruturação e a aplicabilidade de programas de formação de professores/as que atuam na Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

É necessário fomentar a formação docente que atenda às realidades de docentes indígenas que necessitam de acesso à formação permanente para o desenvolvimento de práticas interculturais e inclusivas, constituídas *nosdoscom* os cotidianos escolares e comunitários. Essa formação deve trabalhar com metodologias de aprendizagem mais adequadas a alunos/as indígenas atendidos/as nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar, como vem acontecendo nas comunidades indígenas do estado de Roraima. O percurso de criação e execução de um programa de formação de professores/as indígenas deve ter como ponto de partida para

a construção do processo formativo fundamentado em práticas interculturais e inclusivas. Tais práticas devem estar presentes nos programas desenvolvidos por meio do Parfor Equidade, especialmente nos programas de formação inicial destinados a professores/as indígenas em exercício.

Na primeira edição do Parfor Equidade, 117 novos projetos de licenciaturas foram contemplados, com a cobertura de 6 mil vagas. A Universidade Federal de Roraima concorreu com três projetos, todos voltados para a formação inicial indígena, nos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural, Pedagogia Intercultural e Licenciatura em Língua Indígena. Com aprovação de 130 vagas em dois cursos, sendo 30 vagas para Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII e 100 vagas para Pedagogia Intercultural e Indígena.

Com base nas *experiênciasvivências* como docente formadora nos programas de magistério, bem como membro da equipe responsável pela de criação e execução da primeira Licenciatura Específica em Educação Intercultural Indígena – LEEII para professores/as indígenas, apresento a seguinte problematização: a política educacional do Parfor Equidade ofertada nos programas de formação inicial à docência tem suprido as necessidades formativas, considerando as tensões, os desafios e as perspectivas de professores/as indígenas do estado de Roraima para o desenvolvimento das práticas inclusivas?

O objetivo geral do estudo é visibilizar o Programa de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII, desenvolvido pelo Parfor Equidade, como uma política de formação de professores/as indígenas para as práticas inclusivas, considerando as tensões, os desafios e perspectivas vivenciadas no Ensino Superior Indígena de Roraima. Assumo como epistemologia e metodologia desta pesquisa os estudos *nosdoscom* os cotidianos (ALVES & OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA & SGARBI, 2008; CERTAU, 1994), dialogando com as narrativas do cotidiano *escolarformativo* (GARCIA, 2010) das práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, tecidas por meio do estudo dos marcos normativos das políticas de promoção e atendimento às diferenças na escola indígena e na formação de professores/as. Esta narrativa compõe a pesquisa de doutorado *Políticaspráticas*[1] *interculturais inclusivas em escolas indígenas de Roraima: tensões, desafios e perspectivas para a formação docente,* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – Unesa/RJ.

Nesse contexto, é imprescindível revisitar os conceitos relacionados à temática, pois se torna urgente a elaboração e a aplicação de programas de formação de professores/as indígenas. Isso se deve ao descompasso entre as políticas públicas voltadas para a diversidade e os programas de formação inicial desses/as profissionais, especialmente aqueles/as que atuam no contexto da educação especial em suas comunidades.

A criação e o acesso à LEEII são uma realidade por meio do Parfor Equidade, que tem oportunizado a formação inicial no Ensino Superior. Essa iniciativa destaca-se por promover acessibilidade e *políticaspráticas* educacionais interculturais, inclusivas e colaborativas,

voltadas a uma parcela invisibilizada da sociedade. A escuta dos povos e o trabalho colaborativo contribuíram para a compreensão *nosdoscom* os cotidianos de seus *praticantespensantes*, nesse caso, os/as professores/as indígenas, suas *vivenciasexperiências*, saberes, tensões, desafios, perspectivas, estimulando-os a tecer coletivamente o processo formativo.

Os desafios da escola indígena e a formação docente na contemporaneidade

A jornada do processo formativo docente na contemporaneidade direciona-se àqueles/as que constroem a escola. Trata-se do saber que ressignifica o olhar da sociedade quanto aos estereótipos e promove a desconstrução das narrativas de colonização e segregação dos povos originários, em prol de sua autodeterminação, do reconhecimento da legitimação dos territórios, das cosmologias e do modo de *saberviver* em coletividade.

Fazer educação no Brasil é desafiador; no extremo Norte amazônico é ainda mais, por conta do processo histórico de implantação das unidades de ensino. Esse processo, narrado por indígenas, proporciona uma compreensão mais ampla sobre como os objetivos da prática colonizadora são operados. Nesse sentido, intelectuais e filósofos indígenas têm promovido ações para dar visibilidade às "[…] vozes dos saberes e cosmologias dos povos originários, contrapondo o modelo cartesiano de produção de ciência que se apresenta em crise na contemporaneidade" (KAYAPÓ, 2024).

A chegada da escola às comunidades indígenas, desde a ocupação europeia em Abya Yala, mais precisamente nas terras de Pindorama[2], representou a efetivação do "empreendimento colonial" (LUCIANO, 2011), produzindo o silenciamento e a negação dos povos originários desde a colonização das terras brasileiras por europeus. Nas escolas indígenas, membros das comunidades e seus/suas docentes atuam como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), sendo promotores/as das políticas educacionais em seus territórios e executores/as das ações definidas geralmente em assembleia comunitária. Esses/as agentes executam, a seu modo, as práticas educativas demandadas, previamente apresentadas e debatidas. Ou seja, docentes, equipe gestora e demais membros da comunidade são os/as *praticantespensantes* que fomentam as políticas educacionais, sendo responsáveis pela definição, articulação e compartilhamento do conhecimento. Além disso, são protagonistas na transformação de seus territórios em espaços de promoção da diferença e da equidade à luz da interculturalidade, concretizada por meio da participação direta e efetiva dos grupos étnicos envolvidos no processo.

A reivindicação por políticas educacionais voltadas para uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada para as comunidades indígenas – bem como o reconhecimento do protagonismo na formação e na docência indígena, especialmente no que se refere ao processo de inclusão nas comunidades – é necessária e relevante. O olhar docente sobre o cotidiano pedagógico perpassa a formação inicial e a continuada, tendo em vista que

o processo formativo deve romper com os modelos impostos pelo contexto social, como a marginalização profissional vivida diariamente e a ausência de condições estruturais adequadas no local de trabalho.

É necessário dialogar sobre a autonomia nas práticas de formação de formadores/as e os desafios enfrentados na desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino. Além disso, é importante refletir sobre como essa desconstrução se realizada por meio de reflexões e debates nos contextos de nossos espaços escolares. Mesmo havendo uma legislação que assegure o "direito a ter direitos" no Estado Democrático, os programas de formação inicial e continuada estão permeados por contradições e paradoxos, uma vez que as práticas formativas têm passado por reformas para atender às exigências do profissionalismo e da hiperespecialização do trabalho (BALL, 2005).

O maior desafio a ser alcançado no contexto das escolas indígenas refere-se à efetiva atuação de docentes indígenas em suas próprias comunidades. A instabilidade funcional compromete a continuidade das práticas pedagógicas nas escolas, prejudicando o processo educativo. Além disso, a ausência de políticas voltadas à formação de docentes indígenas sob uma perspectiva inclusiva, bem como a inadequação arquitetônica, a falta de mobilidade, e mobiliários apropriados, equipamentos escolares e logística de manutenção também impossibilitam o atendimento às diferenças.

As diretrizes a serem atendidas requerem a oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento do *aprenderensinar* ensino aprendizagem, assegurando a plena participação e a inclusão de sujeitos/as em seu contexto social, conforme preconizado no Art. 11 da Resolução 05/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação Escolar Indígena.

Reflexões sobre a formação de professores/as

Para as populações indígenas, é preciso enfrentar o desafio de tornar suas escolas um espaço aberto à diversidade, ao diálogo comunitário e ao respeito a todo/a e qualquer aluno/a. Um dos principais desafios está nas políticas de formação de professores/as, pautadas em narrativas sobre suas práticas interculturais no cotidiano docente. Essas narrativas, fundamentadas nas pluralidades das sociedades interculturais, provocam uma reflexão sobre as práticas educativas e formativas dos/das docentes, considerando os vínculos *nosdoscom* os cotidianos e os múltiplos olhares, costumes e tradições no processo de formação e identidade da docência.

Nesse sentido, é essencial repensar as práticas educativas interculturais, críticas e decoloniais nos/dos currículos formativos para docentes, a serem ofertados nas instituições formadoras em Nível Superior do Estado de Roraima. Essas práticas devem atender aos preceitos e especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas, linguísticas, reconhecendo a pluralidade dos povos originários e promovendo o diálogo com os

saberesfazeres étnicos-culturais nos seus *espaçostempos*, voltados para a docência. Esses elementos que constituem suas identidades e, principalmente, evidenciam o protagonismo indígena na constituição dos saberes e da identidade profissional. Torna-se evidente a importância de dialogar sobre as práticas educativas interculturais críticas (WALSH; LINERA & MIGNOLO, 2014) e decoloniais nos e dos processos formativos, discutindo os *saberesfazeres* étnicos-culturais nos seus *espaçostempos*, no contexto da docência.

A prática formativa colonizadora, ao invisibilizar e subjugar os saberes e conhecimentos dos povos originários ao longo da história, tem provocado um epistemicídio cultural e social em Abya Yala. Dessa forma, os novos olhares sobre o processo formativo, especialmente no que diz respeito a educadores/as, despertam a autocrítica, fomentam o diálogo e ressignificam o sentido da formação docente, produzindo novas artesanias das práticas "através da tradução intercultural, considerando suas especificidades, subjetividades articulado ao reconhecimento da diferença" (SANTOS, 2010).

Mas e os *saberesfazeres* produtores de conhecimentos compartilhados nos processos formativos? Os espaços institucionais de promoção da pesquisa e da formação docente consideram a escuta e os cotidianos? Os programas de formação estabelecem relações e vinculações entre sujeitos/as 'outros/as' e objetos, definindo conceitos, fomentando o conhecimento através da ação reflexiva sobre o contraditório e de conflitos internos?

Considerando esses aspectos, torna-se essencial promover o diálogo e a escuta das narrativas sobre as necessidades formativas dos/das professores/as no processo de construção dos currículos de formação inicial e continuada, como prática das políticas educacionais para a formação de professores/as indígenas. Além disso, destaca-se que a formação de professores/as indígenas se estruturou como um instrumento de luta em defesa de direitos e das especificidades legalmente reconhecidas no país, em prol de populações originárias historicamente excluídas, segregadas e subtraídas ao longo da constituição da nação. Contextualizar seu processo histórico, seus múltiplos enfoques, tensões, desafios e as intencionalidades da legislação como mecanismo de regulação e controle no processo de construção da identidade profissional provoca o debate sobre a Resolução 05/2015, as Diretrizes Nacionais da Formação Docente (2015 e 2024), a constituição dos *saberesfazes*, dos *currículospraticados* (OLIVEIRA, 2003) e as múltiplas dimensões do campo de formação e profissionalização, sendo esses territórios contestados.

As transformações sociais e culturais indicam que a construção da identidade profissional tem sido tensionada na ação formativa docente, uma vez que, pelos preceitos tradicionais, o conhecimento é concebido como resultado de uma condução lógica de transmissão e métodos estabelecidos por seus modelos pedagógicos, sustentados por estratégias baseadas em regras sistêmicas, com o objetivo de promover a escola a 'território de excelência'. Os currículos oficiais dos programas de formação continuada são elaborados com o intuito de construir uma identidade técnica especializada. No entanto, ao mesmo tempo, transmitem a sensação de uma 'pseudoliberdade' e de autonomia do

seu fazer docente, uma vez que a responsabilização pela condução do processo de ensino e aprendizagem impõe regras sobre como esse fazer docente deve conduzido, determinando os rumos desse percurso.

Nesse sentido, discuto a autonomia nas práticas educacionais voltadas à formação de formadores/as e os desafios enfrentados na desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino, promovida por reflexões e debates acerca dos contextos vivenciados em nossos espaços escolares. Situa-se a discussão sobre promoção de programas de formação de professores/as que regulamentem a profissionalização do/da docente indígena, responsável pela execução da proposta pedagógica e da gestão educacional de sua comunidade. Atribui-se a esses/as profissionais a função interlocutora de construção do diálogo intercultural, atuando como mediadores/as e articuladores/as entre interesses de suas comunidades e os da sociedade em geral. Esse dispositivo aponta para a necessidade da oferta de programas de formação, tanto em nível de magistério quanto no Ensino Superior, a fim de atender às especificidades educacionais das comunidades indígenas.

A gestão das políticas de formação de professores/as, nos últimos anos, tem sido marcada por disparidades, especialmente porque a educação não foi escolhida como prioridade por seus/suas gestores/as, sobretudo por não gerar lucros imediatos. Educar requer cuidado, investimento, clareza e uma consciência cidadã, que não se deixe envaidecer por discursos e falsas promessas.

Nesse sentido, Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Lisete Arelaro (2019) enfatizam que a política de formação de professores/as possui metas e objetivos a serem alcançados, cujos resultados são esperados na práxis educativa do cotidiano escolar. Muitas vezes, o/a professor/a não é reconhecido/a como produtor/a de conhecimento, como sujeito/a que constrói saberes, tampouco é valorizada a importância de sua prática cotidiana na escola.

A partir das experiências vividas no cotidiano da comunidade e na escola, as políticas de capacitação de professores/as indígenas promovem um nível de formação e de conscientização que fortalecem não apenas os/as próprios/as docentes, mas também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. Essas políticas buscam, de forma contínua, o diálogo e a discussão sobre os procedimentos de aprendizagem, com base epistemológica na interculturalidade.

Considero como pedagogias indígenas as formas de organização social como parentesco, reciprocidade e o sistema econômico, além da cosmovisão de cada povo, suas estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem, seus métodos atividades de ensino econômicas (NASCIMENTO & AGUILERA URQUIZA, 2005, p. 5).

A expectativa de inclusão dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além de representar um posicionamento político de respeito à diferença, fundamenta-se na interculturalidade. Essa, por sua vez, exige ações voltadas à desterritorialização das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas e legítimas a serem transmitidas.

Um dos eixos da formação está associado à diversidade epistemológica do mundo, representada pelas epistemologias do Sul, estruturada nos saberes enraizados na ancestralidade indígena. Esses saberes se manifestam de forma horizontal, apresentando pensamentos alternativos à decolonialidade do conhecimento. Elementos como a presença ativa do bilinguismo, a participação de professores/as indígenas no processo, os componentes curriculares intrinsecamente ligados aos saberes tradicionais indígenas, bem como a parceria e apoio dos movimentos sociais locais, são aqui apontados como potenciais para o fortalecimento da identidade étnica da cultura e da língua. A formação docente, a partir da escuta das vivências, saberes, tradições, cotidianos, possibilita o atendimento das especificidades, considerando seus preceitos étnicos, culturais, sociais, cosmologias, línguas, entre outros elementos que constituem as identidades dos/das sujeitos/as. Essa abordagem se contrapõe à burocratização academicista que engessa o currículo e as práticas pedagógicas.

Para tanto, é preciso efetivar a prática de decolonialidade nos programas de formação inicial e continuada de professores/as, com foco na problematização dos desafios cotidianos impostos pelo currículo oficial instituído no sistema de ensino brasileiro, o qual dificulta a prática do pensar para além da educação hegemônica da colonialidade do saber. A formação intercultural nos cotidianos formativos e escolares mostra-se pertinente, pois ao vivenciarmos a reconstrução das políticas educacionais e formativas, ao considerarmos as práticas interculturais cotidianas no processo formativo, contribuímos para a desconstrução das representações negativas. Essas representações foram banalizadas no cenário brasileiro após desmonte das conquistas educacionais entre os anos 2016 a 2022. Entre as áreas mais atingidas, destaca-se o investimento em programas de formação inicial e continuada. Por fim, mesmo que a interculturalidade já esteja em desenvolvimento de forma plena, necessita ser aprimorada em diálogo com a pedagogia decolonial.

Parfor Equidade e a LEEII – UFRR

A Universidade Federal de Roraima – UFRR faz história, desde 1990, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão no extremo Norte do Brasil. É pioneira na formação superior indígena, com o Instituto Insikiram de Formação Superior Indígena e a Licenciatura Intercultural, reconhecida como a primeira licenciatura ofertada por uma em Instituição de Ensino Superior da rede Federal. A UFRR também se destaca pela criação da primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII.

A criação da LEEII, por meio do Parfor Equidade, atendeu a uma antiga reivindicação apresentada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR à coordenação do curso de Licenciatura Intercultural, sediado no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima. A solicitação dizia respeito à necessidade de "Formação inicial para professores auxiliares/apoio que atuam com alunos com deficiência na escola" (UFRR, 2023).

Nesse passo, vale lembrar que há mais de 500 escolas das redes estadual e municipais de ensino localizadas nos oito municípios que possuem Territórios Indígenas demarcados, atendendo a 51.741 alunos/as. Desse quantitativo, 334 são matrículas do público da Educação Especial Inclusiva, em atendimento escolar nas comunidades indígenas de Roraima. Esses/as alunos/as contam com o acompanhamento de 125 professores/as auxiliares, cuja função exige formação inicial e continuada na área de atuação para melhoria da aprendizagem do/da aluno/a indígena incluído/a na sala regular. Em 2025 aumentou o número de profissionais de apoio e cuidadores/as contratados/as, passando para 233 professores/as auxiliares e 41 cuidadores/as e apoio (SEED-RR, 2025).

Ao completar 20 anos de atividades em março de 2024, o Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena obteve a aprovação para dois novos cursos: Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural. Os projetos são furtos das solicitações efetuadas pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e das secretarias municipais de ensino de Pacaraima, Normandia e Uiramutã.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII foi criado por meio do Edital CAPES n°23/2023 do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade (CAPES, 2023), que tem como objetivos:

> I - Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme área de atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância;
>
> II - Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo (UFRR, 2024).

A criação da LEEII justificou-se pela necessidade da formação inicial de docentes indígenas que atuam como professores/as auxiliares ou de apoio a alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, nas salas de ensino regular e/ou no Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM presentes em algumas escolas indígenas da Educação Básica das redes municipais e estadual de ensino nas comunidades. Muitos/as desses/as já possuem formação inicial no Magistério Indígena, na Licenciatura Intercultural e ou em Licenciatura em Pedagogia.

A especificidade da atividade laboral e o acesso ao mercado de trabalho têm exigido desses/as profissionais conhecimentos sobre as funções desempenhadas, porém, sem o acesso amplo e a profundidade que a função docente exige. Os/As docentes exercem a função em etapas de ensino que requerem uma qualificação específica, uma vez que a

prática pedagógica voltada ao acompanhamento do/da aluno/a incluído/a, com o objetivo de promover melhor acessibilidade, comunicação e desenvolvimento da aprendizagem, exige a oferta de formação na área da Educação Especial Inclusiva. Essa formação deve considerar as especificidades culturais, linguísticas, cosmovisões dos povos originários, a fim de atender às reais necessidades formativas desses/as profissionais, bem como contribuir para melhoria do *aprenderensinar* das crianças em início de vida escolar.

Outro motivo que justifica a oferta de um curso dessa natureza é o fator histórico. Como se sabe, a região amazônica abriga o maior número de indígenas do Brasil. No que se refere ao estado de Roraima, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2022, a população é de 97.320 pessoas, o que corresponde a 15,29% da população do estado (IBGE, 2022).

As diretrizes da Educação Especial, estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já apontavam a necessidade da criação de cursos específicos, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada, para a qualificação de docentes que atuam na área. A demanda por formação inicial dos/das docentes indígenas que exercem a função de professores/as auxiliares ou de apoio ao público atendido na Educação Especial evidencia a necessidade da oferta do curso no estado de Roraima. Os dados apontam a necessidade da formação inicial voltada para práticas interculturais alinhadas às realidades das escolas e de suas comunidades, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado com respeito à identidade e à cultura no espaço escolar.

O objetivo da LEEII é formar professores/as indígenas que atuem nas escolas da Educação Básica e em projetos de interesse das comunidades sob uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural. O curso também os/as habilita a desempenhar funções de coordenação pedagógica e gestão escolar, garantindo a melhoria do sistema educacional e ao atendimento dos/das alunos/as matriculados/as nas escolas situadas nas comunidades indígenas do estado de Roraima (UFRR, 2023). O curso tem uma carga horária de 3.325 h, com duração de quatro anos e meio, organizado em módulos divididos em dois semestres anuais e fundamentado na pedagogia da alternância. Essa metodologia contempla atividades presenciais concentradas, bem como o chamado 'tempo comunidade', período em que os/as cursistas permanecem em suas comunidades ministrando aulas.

O curso tem como foco a promoção, o debate e o desenvolvimento da formação docente para práticas interculturais pautadas nos fundamentos da Inclusão e da Interculturalidade no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Também fomenta a singularidade na análise das políticas educacionais voltadas às populações indígenas, considerando suas particularidades históricas, cosmovisões, linguagens, *saberesfazeres* e seus cotidianos escolares (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012) e comunitários.

A forma de ingresso dos/das acadêmicos/as ocorre de maneira simplificada, por meio de processo seletivo específico para professores/as indígenas. Para concorrer às

vagas, é necessário que o/a candidato/a seja professor/a indígena em efetivo exercício da docência nas redes estadual e municipais de ensino. A seleção é realizada por análise curricular e apresentação de carta da comunidade. Atualmente, estão em formação 30 cursistas, atendidos/as na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Por se tratar de um edital específico, os/as cursistas recebem durante todo o curso uma bolsa da CAPES de R$700,00 e auxílio alimentação – PRAE/UFRR.

Requisitos legais e normativos do LEEII – Parfor Equidade

A base legal para oferta do curso também se fundamenta nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH e na Constituição Federal – CF de 1988, que reconhece a educação como direito de todos/as, tendo como um de seus princípios a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Em relação ao acesso e à permanência da pessoa com deficiência, o artigo 208 da CF/88 enfatiza que é dever do Estado assegurar o: "III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Reforçando o que dispõe a Constituição Federal de 1988, destacam-se os artigos 26, 32 e 78 da LDB de 1996, que tratam da Educação Básica e afirmam que o currículo da educação escolar indígena deve garantir aos povos indígenas "a manutenção de suas culturas, assegurando uma educação específica e diferenciada pautada nos valores e na diversidade indígena, e reconhecendo o modo próprio de ser e fazer educação dos povos indígenas" (BRASIL, 1996). Ou seja, é necessário incorporar ao currículo características regionais da sociedade, da cultura e da economia, com respeito à diversidade de cada etnia. Nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal encontram-se reconhecidos e assegurados aos povos indígenas a organização diretiva sobre a língua, crenças e tradições. Tais dispositivos estabelecem que "suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses" (BRASIL, 1988).

Deve-se considerar o Relatório nº 169/02 da Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT, *Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, da qual o Brasil é signatário, com assento permanente no Conselho de Administração (OIT, 1989). Ao todo, 14 países da América Latina ratificaram o relatório, assumindo a obrigação de materializar os princípios – retomados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, conforme disposto no art. 24, inciso V, que, juntamente com o art. 37 da mesma lei, preconizam a necessidade de promover "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames". Igualmente, é preciso assegurar aos/às discentes o cumprimento do art. 59, deliberando que as escolas fomentem: "o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Considerando ainda o § 1º do artigo 62 da LDBEN, recomenda-se que as instituições de Ensino Superior – IES, em articulação com os sistemas de ensino e em regime de colaboração, promovam de maneira integrada a formação inicial e continuada dos/das profissionais do magistério, a fim de atender às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015a).

A Resolução 05/12 CNE/CEB, em sua Secção II art. 19, afirma que:

> § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.
>
> […]
>
> § 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Fundamenta-se, ainda, nas diretrizes para a Educação Especial estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que aponta a necessidade de qualificação de profissionais para atuarem nessa área, tendo como um dos objetivos: "[...]formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão" (BRASIL, 2008).

Os Arts. 11 e 16 da Resolução 05/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, explicitam que o direito à aprendizagem também passa pelo processo formativo docente. Isso porque, ao assegurar o direito à acessibilidade e ao Atendimento Educacional Especializado, a resolução requer a: "formação inicial e continuada dos professores indígenas, docentes e gestores, que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades" (BRASIL, 2012).

Observa-se que a oferta da LEEII contribui de forma significativa para o atendimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 24/06/2014 (PNE 2014-2020) e do Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR 2015-2025, regulamentado pelo Parecer CEE/RR nº 20/14 e Resolução CEE/RR nº 17/14, que visam "a qualificação dos professores e profissionais que devem estar preparados para desenvolver novas práticas de sala de aula, de gestão e a efetivação de currículos interdisciplinares" (BRASIL, 2015b).

A formação de professores/as indígenas deve ter como concepção a interculturalidade, visto que, no processo de desenvolvimento social, eles/elas são sujeitos/as essenciais na construção do diálogo intercultural. No cotidiano de sua vivência pessoal e profissional, atuarão como mediadores/as e articuladores/as "dos interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a

sistematização e organização de novos saberes e práticas" (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, a formação auxiliará no fortalecimento da educação escolar indígena.

Dessa forma, a LEEII se torna um espaço não apenas para que o/a professor/a cursista desenvolva habilidades e competências para atuar em educação diferenciada e intercultural, mas também para que seja incentivada a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para essa realidade. Além disso, busca-se estimular a participação ativa dos/das sujeitos/as nos projetos comunitários e, sobretudo, oferecer um forte incentivo para que o/a cursista se torne um/uma agente promotor/a da reflexão sobre o processo histórico que vive sua comunidade e seu povo (UFRR, 2023).

Dito isso, a proposta do curso tem como foco a promoção, o debate e o desenvolvimento da formação docente para práticas interculturais inclusivas, pautadas nos fundamentos da Inclusão e Interculturalidade no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O curso fomenta a valorização da singularidade na análise da política educacional voltada às populações indígenas, considerando suas particularidades históricas, cosmovisões, linguagens, *saberesfazeres* e seus cotidianos escolares e comunitários no ambiente escolar (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Pretende-se que o/a estudante dessa formação, que já está serviço, compreenda seu trabalho de forma holística a partir de sua própria trajetória. Além disso, espera-se que avance com sua capacidade crítica, perceba e compreenda a dinâmica de seu povo e do seu entorno. Isso possibilitará ampliar sua visão e, consequentemente, qualificar seu trabalho pedagógico, considerando a complexidade e as contradições que os/as cercam.

A LEEII tem como base a Resolução do CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica. Dessa forma, a estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso da LEEII (2023) está fundamentada no Art.13 dessa resolução, apresentando a seguinte organização:

> Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE); Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares; Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares e Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (ECS), constituído por atividades de observação, intervenções pedagógicas na sua própria escola e comunidade, que para além de contemplar as experiências de docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e AEE/SRM e em classes multisseriadas/EJA, seja capaz de possibilitar o aprofundamento de ações de planejamento, organização, gestão, orientação, supervisão, execução de projetos e iniciativas educacionais em escolas indígenas, elaboração de projetos e produção de recursos e materiais didáticos (UFRR, 2023).

As atividades complementares da LEEII, organizadas em eixos, incluem as áreas temáticas dos Temas Transversais do Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas (BRASIL, 1998). Esses temas servem como base para o cadastro dos projetos de extensão do curso, podendo ser definidos novos temas pertinentes ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Educação Especial Inclusiva Intercultural. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é composto por memorial da prática formativa, contendo narrativas de todo percurso acadêmico, voltadas para a pesquisa e a síntese que articulam as experiências da prática docente com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A avaliação da aprendizagem da LEEII tem como premissa a valorização dos saberes cotidianos e culturais, bem como das redes de conhecimento dos/das acadêmicos/as. Seu objetivo é verificar não apenas a capacidade de análise e integração de conhecimentos adquiridos em âmbito escolar, mas também os saberes, os sentidos e as formas particulares que se desenvolvem no cerne das culturas e dos grupos sociais aos quais os/as acadêmicos/as pertencem.

Por fim, a LEEII tem como fundamento as práticas interculturais, inclusivas e acessíveis a todos/as os/as estudantes indígenas matriculados/as na rede regular de ensino. Determina-se que as redes de ensino incluam em sua pauta curricular alternativas que superem as práticas discriminatórias vivenciadas no cotidiano da sociedade brasileira. Surge, assim, a perspectiva da Educação Intercultural Inclusiva, que promove o debate sobre o papel da escola na sociedade mais justa, capaz de superar a lógica da exclusão.

Considerações finais: novos olhares, novas perspectivas

As atividades da primeira turma da LEEII tiveram início em junho de 2024, por meio do edital 47/2024, que ofertou trinta professores/as indígenas cursistas. Ao todo, houve 97 inscritos/as, superando as expectativas em relação no número de candidatos/as por vaga. A seleção considerou como critérios análise curricular, declaração de efetivo exercício da docência em escolas indígenas e declaração de pertencimento étnico.

Concomitante à seleção dos/das cursistas, foi realizada a seleção para professores/as formadores/as, por meio do Edital n. 61/2024-PROEG. Além das especificações recomendadas pela CAPES, exigia-se experiência na Educação Básica, nas áreas compatíveis com a natureza do curso, bem como a valorização do 'notório saber' ou 'mestre/a tradicional', indicado/a pelas organizações e lideranças indígenas. Esse é um dos marcos representativos do Parfor Equidade: a formação inicial e permanente do/da docente indígena deve considerar o cotidiano *vividoexperienciadopraticado* sob a ótica cosmológica, valorizando seus saberes, costumes, tradições. Tal formação se concretiza por meio de um trabalho de tradução (SANTOS, 2002), entendido como prática epistêmica para visibilização das criações tecidas em experiências mútuas e possíveis.

Apesar das inovações para promover o acesso e a permanência dos/das professores/as em processo formativo, como a concessão de bolsa de estudo pela CAPES e o

auxílio-alimentação disponibilizado pela PRAE/UFRR durante todo o curso, os obstáculos e desafios ainda são constantes. Um dos principais refere-se à dificuldade no deslocamento das respectivas localidades até a universidade, uma vez que, pelo número limitado de vagas disponibilizadas não foi possível abrir turmas nos municípios participantes do regime de colaboração.

Outro desafio é conciliar trabalho e estudo, por causa do cansaço físico e mental e do tempo limitado. A formação ocorre durante as férias escolares e em encontros concentrados uma vez por mês, o que reduz o tempo de descanso. Alguns/umas cursistas relatam dificuldade para obter a liberação dos/das chefes imediatos/as nos setores de trabalho e de algumas comunidades. Nesses casos, no início do semestre, a coordenação do curso emite o calendário de atividades para os órgãos das secretarias de estado e municipais, com o objetivo de informar as gestões escolares sobre a necessidade de liberação do/da cursista. O mesmo procedimento é adotado com os/as tuxauas[3] e as comunidades, por meio de deliberação em assembleias.

Apesar dos desafios, celebra-se a criação e a execução da LEEII via Parfor Equidade como um divisor histórico da/na formação de professores/as. O curso tem, em sua essência, a escuta e sua constituição voltada para a coletividade, suas cosmologias e desafios das vivências cotidianas. Essas experiências são entrelaçadas nas relações plurais, sociais e culturais, ricas de s*aberesfazeres* estabelecidas nos *espaçostempos* (ALVES, 2001), constituindo, assim, as *redes de conhecimentos* (OLIVEIRA, 2012). A formação docente, por sua vez, reflete-se nas transformações sociais, as quais são potencializadas por um conjunto de elementos, artefatos, condições sociais, políticas econômicas e culturais que orientam o processo educativo nos espaços escolares.

A Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural proporciona ao/à professor/a cursista a busca por novos artefatos que auxiliem na construção de novas tramas, entrelaçando experiências do *nosdoscom* os cotidianos. Isso possibilita a criação de novos percursos formativos, que são *pensadospraticados* na tessitura dos campos do saber, fomentando novos *conhecimentossignificações* constituídos por *redeseducativas* criativas do cotidiano, como metodologia da ação docente.

A formação na LEEII – Parfor Equidade corrobora o debate sobre saberes tradicionais, inclusão, diferença e diversidade *nosdoscom* cotidianos interculturais, ressaltando o respeito pelos diferentes modos de agir, sentir e pensar entre as crianças, bem como pelas diferenças físicas, linguísticas, culturais e sociais, a partir das próprias vivências e características de professores/as participantes.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 Os termos unificados são neologismos que expressam a constituição de novos sentidos e significados a termos já existentes. Nilda Alves (1996) define que, nas pesquisas com os cotidianos, as dicotomias criadas pelas ciências limitam os processos de criar e pensar termos e suas significações, sendo que os significados se complementam; um significado não caminha sem o sentido do outro, saindo da ideia de oposição, trabalhando a ideia de estar juntos, indissociavelmente.

2 "Nesse movimento de resistência, convencionou-se voltar a chamar a região de Abya Yala (terra viva ou terra que floresce), como o povo Kuna, da Colômbia e do Panamá, a chamava em seu idioma original. No Brasil, o nome da América era Pindorama" (PRATES, 2023). Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>.

3 Líderes indígenas.

Referências

ALVES, Nilda. *Formação de professores*: pensar e fazer. 4. ed. São Carlos: Cortez, 1996.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

BALL, Steven John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 325, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *LDB nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. *Resolução 05/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.* Brasília/DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília/DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Parfor Equidade Edital 23/2023*., Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC) 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>. Acessado em: 03 out. 2023.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior – 2023*. Brasília – DF, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KAYAPÓ, Edson Machado Brito. *Caminhos de Abya Yala - Intelectuais Indígenas do Continente Americano.* YouTube, 14 de agosto de 2024. 01h13min04. Disponível em: <https://youtu.be/6QSBwBRyjaU?si=r3assSkLBlaHplr4>. Acesso em: 14 out. 2024.

LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo:* entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro & AGUILERA URQUIZA, Antônio H. Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. *Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*, Rio de Janeiro: GRUPALFA/UFF, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados*: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA. Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. *Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. 1989.Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: Disputa pela qualidade ou submissão da educação?. *RBPAE* – v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.

PRATES, Fabian. *O que significam Abya Yala e Pindorama?.* Revista Eletrônica C& América Latina. Abril, 2023. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, [*s.l.*], n. 63, out. 2002. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt › media › Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF (boaventuradesousasantos.pt). Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo:* para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEED/RR. Republicação do EDITAL No. 198/2024/SEED/GAB/RR: Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Profissionais da Educação Escolar Indígena para Atender Necessidades das Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino e Formação de Cadastro Reserva. Disponível em:https://portal.rr.gov.br/seed-lanca-processos-seletivos-para-contratacao-de-professores-da-educacao-basica-educacao-indigena-e-outros-profissionais/

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural*. Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. *Edital 47/2024 CPV. Seleção de professor cursista para o Parfor Equidade/UFRR para formação de novas turmas.* CPV-UFRR, 2024. Disponível em: <https://editais.ufrr.br/editais/arquivo/328/edital-n-47-24-abertura-parfor.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro Garda & MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonizacón del estado y del conocimiento*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2415

Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup

Intercultural teacher work at the Juporijup State Indigenous School

Trabajo docente intercultural en la escuela indígena departamental Juporijup

WALDINÉIA ANTUNES DE ALCÂNTARA FERREIRA*
Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara – MT, Brasil.

ALCEU ZOIA**
Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop – MT, Brasil.

LUCINDA DO CARMO SIRAYUP KAYABI***
Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, Escola Estadual Indígena Juporijup, Juara – MT, Brasil.

RESUMO: O presente texto apresenta uma reflexão sobre o trabalho docente a partir das vivências pedagógicas junto a professores/as da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. É um pensar sobre as articulações do Projeto Político Pedagógico reverberado na ação docente como finalidade política na/da construção de um ensino-aprendizagem de qualidade. Metodologicamente o trabalho se insere na abordagem qualitativa, sob escuta sensível, em processos de narrativas avaliativas. Em diálogos/entrevistas compreendemos que se trata de um ato político mediado pelas conquistas históricas no campo da educação escolar indígena, que se assenta no contexto histórico-cultural e nas vivências indispensáveis ao exercício da produção de experiências próprias de aprendizagem. Assinalamos que

* Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia, Campus de Juara/MT e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Scricto Sensu Ensino em Contexto Indígena Intercultural e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estado de Mato Grosso. *E-mail*: <waldineiaferreira@unemat.br>.

** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso. *E-mail*: <alceuzoia@gmail.com>.

*** Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Professora da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. *E-mail*: <lucindakayabi@gmail.com>.

o trabalho docente de professores/as indígenas Kawaiwete se insere numa complexidade que envolve o ato de educar, as relações cosmológicas, culturais e interculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Trabalho docente. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: This text presents a reflection on teacher work based on pedagogical experiences with teachers from the Juporijup Indigenous State Basic Education School. It is a reflection on the articulations of the Political Pedagogical Project reverberated in teaching action as a political purpose in/of the construction of quality teaching and learning. Methodologically, this research uses a qualitative approach, with sensible listening in processes of evaluative narratives. Through dialogues/interviews, we understand that this is a political act mediated by historical achievements in the field of Indigenous school education, which is based on the historical-cultural context and on the experiences indispensable to the exercise of producing one's own learning experiences. We highlight that the work of Kawaiwete Indigenous teachers is within a complexity that involves the act of educating, as well as cosmological, cultural and intercultural relations.

Keywords: Interculturality. Teacher work. Indigenous School Education.

RESUMEN: Este texto presenta una reflexión sobre el trabajo docente a partir de experiencias pedagógicas con docentes de la Escuela Indígena Departamental de Ensenãnza *básica* Juporijup. Se trata de una reflexión sobre las articulaciones del Proyecto Pedagógico Político reverberado en la acción docente como finalidad política en/de la construcción de una enseñanza-aprendizaje de calidad. Metodológicamente, el trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo la escucha sensible, en procesos narrativos evaluativos. En los diálogos/entrevistas entendemos que se trata de un acto político mediado por los logros históricos en el campo de la educación escolar indígena, que se sustenta en el contexto histórico-cultural y en las experiencias indispensables para el ejercicio de producir aprendizajes propios. Señalamos que el trabajo docente de los/as profesores/as indígenas Kawaiwete se inscribe en una complejidad que involucra el acto educativo y las relaciones cosmológicas, culturales e interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad. Trabajo docente. Educación escolar indígena.

Introdução

A escolarização dos povos indígenas faz parte do constructo colonial e, portanto, foi imposta aos povos originários desde o início da colonização, produzindo um exercício constante da perda da alteridade originária, visto que foi, em todos os seus princípios, constituída sob a égide de uma estrutura curricular eurocêntrica. Assim, a escola foi um instrumento de negação da existência do/da outro/a, impondo um modo de ser e de viver espelhado nas concepções europeias de homem presentes no pensamento colonizador.

Essa concepção perdurou até o final do século XX em nosso país, quando, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar a que as crianças indígenas passaram a ser submetidas começou a ser alterada. Cabe lembrar que, nos últimos anos, tem-se discutido muito sobre o papel das escolas que atendem essas comunidades e sobre quais seriam as características específicas que essas instituições de ensino deveriam possuir. A escola que serviu de instrumento de destruição cultural dos povos indígenas durante séculos poderá servir como um instrumento privilegiado para sua reconstrução e afirmação. Somos sabedores/as de que o caminho da educação escolar indígena, por si só, não será capaz de resolver os inúmeros problemas enfrentados pelas populações indígenas, mas poderá ser encarado por esses povos como uma esperança para a conquista definitiva dos seus direitos e de suas terras, tendo como referencial a autonomia e a luta para construir uma política indígena para a educação escolar que enfatize a valorização dos/das professores/as indígenas e de suas culturas tradicionais, através do exercício constitutivo de uma escola pautada por um sistema próprio de educação diferenciada, específica e intercultural. Uma escola que esteja alicerçada na decolonialidade e na contra colonialidade.

A construção dessa escola é resultado da luta dos movimentos indígenas que, na esfera nacional, se constitui no Ministério da Educação do país, tendo na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena um espaço com a finalidade de assessorar e contribuir com a construção de uma política que atenda aos princípios da escola nas aldeias; esse grupo foi formado com representatividade de pessoas de várias regiões do Brasil (GRUPIONI, 2006).

Tem-se como referência nacional do processo histórico do reconhecimento dos povos originários a Constituição Federal de 1988. No entanto, há ainda outras legislações que vão substanciando as questões ligadas à educação escolar indígena, entre elas o Decreto nº 26/91, que dispõe sobre a educação indígena, a Portaria Interministerial nº 559/91, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, a Portaria MEC 60/92, documento que institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena no Departamento de Educação Fundamental e Média, a Portaria 490/93, que estrutura o Comitê, designando seus membros e suplentes, e ainda a LDB da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Soma-se a essa amplitude de documentos que subsidiam as conquistas do movimento indígena, em relação à educação escolarizada, um documento orientativo que é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. É um documento produzido dentro de uma perspectiva de padronização nacional e que recebe a interferência de fundações, institutos, consultorias brasileiras e prestadoras de serviços pedagógicos. Uma normativa que estabelece o que trabalhar no território nacional e que orienta a construção dos projetos políticos pedagógicos, bem como a produção de materiais didáticos para as escolas, o direcionamento das avaliações nacionais e a construção de currículos de formação de professores/as (BEATO-CANATO & BACK, 2023).

A BNCC é uma realidade e, dentro das escolas indígenas, não se podem perder de vista os documentos próprios, específicos e consolidados para a educação escolar indígena, pois isso assegura "competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas" (BANIWA, 2019, p.43). Conforme Gersen Baniwa (2019), o avanço precisa se dar no sentido da construção de currículos e projetos educativos que dialoguem com cosmologias, epistemologias, currículos interculturais próprios e específicos, potencializando as aprendizagens da ciência indígena e da compreensão da ciência não indígena.

O que queremos evidenciar é que o trabalho docente não está descolado dos princípios epistemológicos da escola indígena, que há um movimento e um atravessamento de legislações e posicionamentos que muitas vezes usam, de maneira camuflada ou não, a colonialidade do poder e do saber; e cabe aos povos originários e colaboradores/as de diversas instituições que se querem decolonizadoras e/ou contra colonizadoras, assegurar-se em reflexões e epistemologias próprias com produção de ações didáticas e de aprendizagens interculturalizadas.

Nesse sentido, este texto tem como reflexão o pensar da escola específica a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, trazendo práticas docentes, pensadas na dimensão pedagógica do projeto da escola, intermediadas com materiais produzidos pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, Literatura Indígena e Prática Cultural. A escola se encontra no Território Apiaká-Kayabi, município de Juara-MT, e tem a gestão do povo Kawaiwete. O Território Apiaká-Kayabi foi homologado em 26 de dezembro de 1991, com 109 mil hectares, e é habitado pelos povos Apiaká, Kawaiwete (Kayabi) e Munduruku.

Kawaiwete é a autodenominação do povo conhecido com o nome de Kayabi, tem como tronco linguístico o Tupi e a família linguística Tupi-Guarani. Atualmente, conforme aponta a pesquisa de Lucinda Kayabi (2024), são 34 falantes fluentes da língua originária na aldeia, sendo que a maioria das pessoas entende, mas não fala a língua originária; a maior preocupação, assim, está entre os/as jovens que formam famílias e

aos poucos vão deixando de falar em suas casas. São povos agricultores, com roças tradicionais, extrativistas de frutas silvestres, como a castanha do Brasil e o açaí; realizam rituais como o da menina-moça, danças Kawaiwete, pajelanças etc. Participam de toda a organização sociológica brasileira e interculturalizaram-se em diversos aspectos, sem deixar que a cosmologia e a vivência tradicional fizessem parte da forma e do jeito de viver como Kawaiwete.

Assim, também nesse processo intercultural a escola é ressignificada e reconstituída com a premissa dialógica da construção de conhecimentos necessários à vida do/da Kawaiwete, a iniciar pelas decisões que passam por dentro do Projeto Político Pedagógico que rege a escola.

Reflexões a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola

Na construção do movimento reflexivo e do trabalho coletivo com o Projeto Político Pedagógico – PPP, a sustentação metodológica se deu pela abordagem qualitativa, com escutas e observações sensíveis, onde o 'dizer a palavra', pelas narrativas, assumiu posturas avaliativas e trouxe elementos fundamentais para a compreensão do que mais adiante discutimos como complexidade de uma epistemologia própria no pensar e fazer educação no contexto da aldeia/escola Kawaiwete.

Conforme gestores/as e professores/as, o Projeto Político Pedagógico no estado de Mato Grosso é um instrumento solicitado pela Secretaria de Educação do estado. Há inclusive um manual de orientação para o preenchimento deste documento. As atividades de reflexão, avaliação e escrita do PPP acontecem na aldeia, e a responsabilidade de fazer a inserção do documento no Sistema Integrado de Gestão da Educação – SigEduca no Módulo Gestão de Planejamento e Orçamento – GPO, Sub-Módulo PPP, é da direção ou coordenação da unidade escolar. Trata-se, portanto, de um sistema de informação utilizado em toda rede estadual da educação no estado de Mato Grosso.

Nessa perspectiva e diante do mundo globalizado, as escolas indígenas, como todas as outras, têm participado e experienciado o trabalho de preenchimento de dados de informações que fazem parte de um controle e/ou base de dados sobre as organizações educativas, de gerenciamento econômico, entre outros. Desta forma, afirmamos que a inclusão do PPP no sistema do estado é um compartilhamento de informação, controle de ações e prestação de serviço em relação ao estado, pois mediante a tecnologia da informação é possível coletar, manipular, armazenar e processar dados ou informações (FURTADO 2002) de cada unidade escolar. Compreendemos ainda que a presença das tecnologias de informação dentro das escolas indígenas coaduna o avanço contemporâneo, que não se restringe apenas ao movimento de passar informações, mas também de dar visibilidade à organização das escolas indígenas. Antes de esse documento ser

compartilhado, via tecnologia da informação (institucional/estado), ele é elaborado coletivamente pela comunidade indígena, inserido no sistema GPO e passa a ser analisado pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs.

Na experiência vivenciada pela Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, após momentos de diálogo com as pessoas da comunidade e o envio, a avaliação foi rápida e com aprovação da diretoria, localizada na cidade de Juína-MT, à qual a escola está ligada. Ela foi criada conforme decreto n° 279, publicado no diário oficial do dia 24 de maio de 2007, e atende atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao todo, 88 estudantes. Na aldeia Tatuí são 71, sendo que 52 estão no Ensino Fundamental e 19 no Ensino Médio. Na aldeia Figueirinha, em sala anexa localizada a aproximadamente nove quilômetros da aldeia Tatuí, são 17 estudantes no Ensino Fundamental.

Dentro dessa organização de escola específica, intercultural e diferenciada, sob a gestão de professores/as indígenas, atuam seis professores/as diretamente na sala de aula, duas na gestão escolar (Direção e Integração Curricular Pedagógica) e uma secretária. Do grupo de professores/as que atua em sala de aula e na gestão, sete têm Ensino Superior, sendo dois/duas com mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGECII/Unemat, um cursando mestrado e um com magistério intercultural.

Há na aldeia Tatuí outras pessoas em formação nas Licenciaturas Interculturais, da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso, que sempre colaboram com as ações da escola. Também tem uma professora graduada em Pedagogia Intercultural que atua como apoio à escola, de maneira voluntária e participando do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, e uma professora que é liderança, hoje ocupando espaço na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – Coiab. Todo esse grupo, junto com a comunidade, está envolvido na discussão sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.

Nesse movimento dialógico e coletivo sempre houve o cuidado com os passos, controles e orientativos do sistema em relação ao que deveria conter o PPP, ou seja, o marco situacional, apresentando dados gerais da escola, a contextualização histórica e econômica (perfil socioeconômico) da unidade escolar e sua sistêmica de organização, tendo como grande diretriz de planejamento e de avaliação a relação escola-comunidade. Também a organização da hora-atividade dos/das docentes, que nessa realidade é feita de maneira coletiva, em atendimentos a estudantes que apresentam desafios de aprendizagem.

No marco situacional, observou-se e refletiu-se acerca da formação continuada dos/das docentes. Incluímos nesta parte textual três elementos, sendo eles a formação remota online e obrigatória, organizada pela DRE, e outras formações que fazem parte da nossa articulação com universidades como a Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat e a UFMT. Neste momento reflexivo avaliamos nossa participação ativa no desenvolvimento do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e também em diversos projetos de Iniciação Científica com estudantes da Educação Básica e do Ensino Médio, sob a orientação de docentes.

Além dessas, mencionamos a formação continuada clássica, da qual os/as docentes têm participado, na Unemat, em nível de pós-graduação. Em 2024, eram quatro professores/as em estudo no curso de mestrado profissional, no programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGECII; atualmente, apenas uma pessoa não encerrou sua formação. Também foi apresentado no texto-documento do PPP o diagnóstico da realidade escolar, nas dimensões do ambiente educativo, da prática pedagógica, da avaliação e do ambiente físico escolar.

Para construir o marco conceitual do PPP foi preciso explicar à comunidade do que se tratava, assim como a origem do que estava sendo definido como marco conceitual. Então, construiu-se uma postura dialógica, em círculo cultural, para saber qual escola queríamos dentro da nossa aldeia e para o nosso povo e como deveríamos agir para a efetiva construção dessa escola, para que atendesse os nossos objetivos culturais, mas que também pudesse ser uma escola com condições e possibilidades políticas e de negociações frente ao Estado – portanto, dominando a ciência indígena e a não indígena.

Conforme o PPP da escola (2024), definiu-se que deve ser um espaço intercultural, com a possibilidade de construir uma pedagogia própria, que fortaleça a cultura Kawaiwete, que seja bilíngue, reconheça a história do povo e conheça diferentes tipos de ciências; que seja uma escola que prepare as crianças e os/as jovens para assumir os desafios políticos e sociais em benefício de toda a comunidade e do povo Kawaiwete. Além disso, que no currículo específico, diferenciado e intercultural, fossem considerados os conhecimentos do ambiente familiar e comunitário, com a construção de um calendário específico. Um currículo que se constrói juntamente com os/as anciãos/ãs e os/as especialistas da comunidade, como artesões/ãs e cantadores/as.

Trata-se de um currículo aberto, com a constante participação da comunidade Kawaiwete, atendendo a inclusão do povo, o reconhecimento afro-brasileiro, as diferentes religiões, sem deixar de trabalhar as cosmovisões e a espiritualidade Kawaiwete. Com os cuidados ambientais, observando nossas regras e as relações com o território, um currículo que pensa a perspectiva do bem viver, mas que também constrói uma crítica em relação às modificações e aos impactos ambientais advindos das ações antrópicas, resultando na emergência das questões climáticas. Um currículo com as áreas do conhecimento ocidental em diálogo com o conhecimento Kawaiwete.

Em se tratando do marco operativo, seguiu-se o orientativo do SigEduca, no módulo GPO. Necessário se fez considerar a política do Estado (BNCC, DRC/MT e as legislações, como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, documentos estaduais etc). Assim, escrevemos a organização das turmas, cargas horárias e modalidade. Explicamos que temos Ensino Fundamental e Médio na escola, assim como Conselho Deliberativo. Observamos metas e ações a atingir, bem como a organização do tempo e das práticas pedagógicas, com vistas a ter uma educação escolar que possibilite a inserção social e a constituição de direitos. Ao mencionarmos a Lei de Diretrizes e Bases

queremos evidenciar e reafirmar que planejar as ações da escola, executá-las e avaliá-las é uma política de direito, pois em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

Para que pudéssemos efetivar a elaboração do documento, a DRE enviou os orientativos e se colocou à disposição para tirar as dúvidas. A escola também contou com a presença da Universidade do Estado de Mato Grosso, com discussões e orientações junto ao grupo de professores/as sobre o processo de pensar a escola, de olhar para as nossas experiências e observar efetivamente como poderíamos escrever, registrar o PPP, o que queríamos e o que já estávamos fazendo a partir das nossas experiências e vivências dentro da comunidade e na gestão pedagógica da escola.

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento sobre a autonomia e a participação coletiva, num processo participativo de decisões e de organização pedagógica da escola, portanto, abrange a dimensão técnico-política e a democracia participaticva. É construído a partir de reflexões, intencionalidades e a seleção de um referencial teórico que subsidie a construção da identidade da referida escola (VEIGA, 2009).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico é uma tarefa da escola, mas é também uma responsabilidade comunitária da aldeia, porque todos/as que residem na aldeia de alguma forma estão envolvidos/as com a escola; e geralmente, professores/as são pais/mães ou parentes das familias, dos/das alunos/as, das lideranças. Os anciãos e as anciãs são também nossos/as avôs e avós, mas são também aqueles/as que têm o olhar mais sensível e sábio.

A escola e o PPP acabam sendo coletivos, e parte do que a comunidade tem pensado para a escola, com críticas e aprendizagens, estão sob a escuta dos/das relatores/as do projeto. Observamos a participação na oralidade e os registros feitos no PPP, contando a histórа Kawaiwete, trazendo as práticas culturais, a organização do tempo conforme a tradição cultural e o desejo da educação escolarizada, potencializada na participação, porque se quer uma escola dos/das Kawaiwete para os/as Kawaiwete. O processo de escolarização na aldeia compõe o desejo de fazê-la própria, distanciada dos processos de colonização, violação de identidade, subalternização, submissão e inferiorização da cultura e do próprio povo (MUNDURUKU, 2012).

Assim, assumir a escola e pensar o próprio projeto pode ser o surgimento e a construção da decolonialidade pedagógica e das demais estruturas sociais deste país, uma forma de sair da homogeneidade e, na singularidade, compor a pluralidade pela via intercultural. Enquanto partícipes desse processo, todos/as somos aprendizes.

Vivências do currículo escolar: o trabalho docente em ação

Iniciamos, ao menos, tentando dizer o que significa o trabalho docente de professores/as indígenas, quando ocupam espaços de liderança em comunidades, aldeias,

territórios e participam de forma integral das agendas de luta por direitos. Esses/as professores/as compartilham a sala de aula com as atividades do próprio ser Kawaiwete, não apenas na constituição da identidade, mas também na vigilância constante para que não haja perda de direitos. Conforme afirma a professora Dineva Maria Kayabi:

> "*É difícil continuar em sala de aula como professora, ainda estou na sala de aula, mas também estou no movimento indígena na COIABI, e essa é a luta, ser professora, é estar em sala de aula, e trabalhar no cuidado com o nosso próprio povo, no fortalecimento da nossa luta, ensinando as crianças e os jovens*" (Dineva Maria Kayabi, 2024).

O uso das práticas tradicionais na agenda do ensino escolar, a construção do PPP e do calendário específico, assim como a forma de se fazer a educação escolar indígena são estratégias de sobrevivência, de estar no mundo, de ler o mundo, não apenas com a leitura das letras e das palavras, como diz Paulo Freire, mas uma leitura que é feita sob as dores do passado, as dores do presente e os avanços em constante vigília.

O trabalho docente, assim, é o cuidado com a própria sobrevivência, e é preciso entender o/a Kawaiwete na atualidade, com aprendizagens do universo indígena e não indígena, é preciso compreender e valorizar a sua língua originária, mas também é preciso dominar o português, por exemplo, língua de poder neste país. Esse trabalho docente em movimento de ensino e de aprendizagem, construções de aprendizagens e pesquisa, se dá no movimento do currículo escolar, em sua vivência e na produção das ações de ensinar-aprender-aprender-ensinar. O que se segue é um currículo em movimento, com vivências que selecionamos como importantes, muito bem expressas pela professora Renata Sirajup Mendes Tamaná, quando afirma que nos

> "*diálogos feitos na construção do Projeto Político Pedagógico, que reuniu conosco e nos fez lembrar das nossas ações e que elas tem objetivo porque estudamos as nossas histórias, nossa língua, o que vivemos e registramos em língua portuguesa também para dominar essa língua*" (Renata Sirajup Mendes Tamaná, 2024).

São muitas as vivências do trabalho docente, mas neste texto elencamos três situações didático-pedagógicas: a primeira é sobre o desenvolvimento de trabalhos com a língua originária Kawaiwete, realizada com o apoio do material escrito na vigência do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede ASIE/UFMT. São materiais produzidos a partir de pesquisa em ações formativas, com rodas de conversa entre educadores/as indígenas e equipe orientativa do projeto, possibilitando um processo de escuta, aprendizagem e produções de livros e materiais de apoio pedagógico que subsidiam o processo de ensino.

Neste sentido, Waldinéia Ferreira, Alceu Zoia e Elizabeth Almeida (2024) afirmam que a produção de materiais pedagógicos voltados para escolas indígenas é uma forma de integrar conhecimentos tradicionais ao ambiente escolar, aproximando a realidade vivida pelos/as estudantes dos conteúdos apresentados na sala de aula. Ao fazer isso, a pesquisa associada à prática da sala de aula contribui para a construção de um sistema

educacional mais inclusivo e democrático, que valoriza as diferenças culturais como fontes de aprendizado e inovação, em consonância com as demandas por uma educação específica e diferenciada. Os/As professores/as dizem que utilizam constantemente o material na escola, que é pensado para fortalecer o conhecimento da escrita e mesmo da pronúncia da língua originária.

> "*Uso os livros dos saberes com os meus alunos, como eu trabalho com 3, 4 e 5 anos, eles observam os desenhos e eu leio na língua materna pra eles. Vou fazendo as leituras e mostrando as imagens, trabalho a língua materna assim com o livro dos saberes. Eu acho esse material muito bom, além de ajudar com os pequenos também ajuda com os alunos maiores. E o livro ajuda como na língua materna, as três disciplinas que são tecnologia indígena, práticas culturais e práticas agroecológica*" (Renata Sirajup Mendes Tamaná, 2024).

Outra prática pedagógica que faz parte do trabalho docente na escola Juporijup é a contação de histórias, das narrativas que fazem parte da ancestralidade e da memória do povo. Nesse sentido, o contar e o rememorar assumem o lugar identitário que, ao serem introduzidos no contexto escolar, se tranformam na literatura indígena. As histórias trabalhadas na escola fazem parte das vivências e das cosmologias Kawaiwete, portanto, também fazem parte da educação indígena e das culturas. Elas se tornam literatura depois de passar pelo processo da oralidade. É por isso também que, metodologicamente, o trabalho docente, quando trabalha com as histórias, contata uma autoridade cultural, um sábio ou uma sábia para que relatem, para que contém as histórias.

O segundo momento é o registro pelos/as estudantes e a elaboração de desenhos que representem a história ouvida. É um exercício de escrita intercultural, porque usamos as sinalizações e pontuações da língua portuguesa. Geralmente, o fazemos em língua portuguesa porque são poucos/as os/as falantes da língua Kawaiwete em Rio dos Peixes. Conforme relatos dos/das professores/as, depois da contação das histórias e do trabalho com as ilustrações, busca-se ajuda dos/das falantes da língua originária para transformar esses textos em literatura indígena, escrita também na língua Kawaiwete.

Como diz Daniel Munduruku:

> A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro (MUNDURUKU, 2018, p. 83).

Assim, escrever histórias é também uma técnica para dominar a escrita da língua portuguesa; com esse domínio cria-se a literatura indígena, que pode estar tanto em língua portuguesa como em língua materna e, ao mesmo tempo, cria-se a habilidade da escrita como uma competência intercultural e cosmológica.

Essas narrativas fazem parte de um enredo cosmológico e de uma epistemologia Kawaiwete que, articulada com a escrita, insere-se na literatura indígena. "Com a escrita

nasce a literatura indígena, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência" (KAMBEBA, 2018, p. 39) A oralidade tão sentida, ao ser registrada, ganha outros espaços e possibilita leituras interculturais, além de fortalecer a identidade Kawaiwete. Enquanto trabalho docente, é um movimento de escuta, rememoração, ancestralidade, realidade e sistematização de um sentimento em forma de escrita. Ouvimos do Pajé Esmeraldo Myau Kayabi que trabalhar com histórias/narrativas do povo em sala de aula é sempre verdadeiro, e que

> *"as histórias trabalhadas na sala de aula, como a história do meu avô, o Juporijup, o grande pajé que hoje mora na cachoeira sagrada aqui no nosso território é falar de uma história verdadeira, que minha mãe se emociona porque viu acontecer... Ele sabia que ia ficar morando lá, e ele se tornou uma serpente e canta quando fica a noite. Não se pode ir na cachoeira onde ele está sem a presença de um pajé. Eu explico também na língua materna os significados"* (Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, 2024).

De acordo com Lucinda Kayabi e Waldinéia Ferreira (2022), existe uma importância em trabalhar com as histórias juntando alunos/as, professores/as e anciãos/ãs da comunidade, pois eles/elas são os/as maiores sabedores/as das nossas histórias, das diversas histórias do povo. Quando nos contam ou recontam é possível reviver os muitos conhecimentos do povo Kawaiwete.

A outra prática docente que trazemos envolve toda a comunidade, é um tempo em que toda a escola e as outras pessoas da aldeia participam, uma prática cultural que faz parte do calendário da escola e que é flexível, porque ocorre quando chega o tempo de pescar o timbó. Para isso há uma organização coletiva: os/as anciãos/ãs é que dizem em que dia será realizada, os pais preparam as flechas junto com os filhos e as meninas preparam as suas peneiras. O grupo que vai pegar o timbó também é organizado e só pode ser composto pelos homens adultos, que também escolhem o melhor lugar para realizar a pesca. Aprende-se sobre planejamento, as regras, o tempo, a lagoa etc. Sobre isso, ouvimos atentamente o professor, Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, explicar:

> *"Quando ensino os alunos participar da pesca do timbó na aldeia em aula da escola esse processo de bater o timbó, não pode deixar crianças na água fazendo barulho, tem que ficar quieto até o peixe morrer, aí pode começar a pegar o peixe. Os meninos com as flechas e as meninas com peneiras. Meninas não podem pegar na flecha e nem arco porque tem regras para meninas e para mulheres. Se as mulheres flecharem podem sofrer na hora do parto, por isso não deve desrespeitar a regra"* (Pajé Esmeraldo Myau Kayabi, 2024).

O professor Dionisio Maraiup avalia que:

> *"É muito importante para nós, povo indígena kawaiwete, manter a prática da pescaria do timbó, e não é só porque tá no PPP da nossa escola, mas porque na pesca do timbó os alunos aprendem sobre uma prática tradicional Kawaiweté. A lagoa vai baixar a água toda, os peixes vão morrer e antes disso acontecer vamos pegar eles, mas tem regra e ensinamentos. Tá no PPP porque é nosso mesmo"* (Dionisio Maraiup, 2024).

O que observamos é que quando se fala em trabalho docente de professores/as indígenas, há uma política para fazer com que apareçam, efetivamente, as práticas pedagógicas para assegurar e manter a educação específica e diferenciada aos/às indígenas, como pessoas de direitos. Observamos igualmente o reconhecimento da importância do Projeto Político Pedagógico como um instrumento que potencializa esses direitos, assumido, assim, como um elemento importante e de resistência, como também o é a educação escolar indígena.

Considerações finais

Ao apresentar a reflexão sobre o trabalho docente trazendo o Projeto Político Pedagógico como elemento diretriz das ações pedagógicas e ao trazer as vivências pautadas nos documentos legais (e no próprio PPP da escola), observamos sua articulação reverberado nas ações de ensino e aprendizagem.

Sinalizamos em nossas compreensões o quanto esse processo da organização do trabalho docente é político e complexo, ou seja, se comporta como uma teia de ramificações que tem como tronco central a organização do trabalho a partir das relações cosmológicas, culturais e interculturais. De outra forma, Waldinéia Ferreira e Jaime Zitkoski (2017) o explicitam como um movimento que organiza o trabalho docente, com o viés aglutinador do currículo e de uma pedagogia cosmo-antropológica, porque está no movimento das vivências, dentro de uma relação que é humana, que abarca a filosofia Kawaiwete e suas alteridades.

Em se tratando de Paulo Freire (2004), consubstanciamos esse entendimento a partir de uma educação libertadora, alicerçada em diálogos e coletividades, numa relação de autonomia, pesquisa com a construção de um trabalho docente em uma postura vigilante contra práticas de desumanização, negação e silenciamento dos povos originários. Um trabalho docente que se quer crítico, reflexivo, político e interculturalizado, dentro de um compromisso com o povo, com ética e uma estética freireana, que se sabe inacabado, atravessado por relações de poder, mas que resiste e corporifica em suas entranhas o ser Kawaiwete. É um trabalho intercultural que se assenta na decolonialidade, a partir do olhar político e social da história de colonização, no reconhecimento e num movimento de insurgência, que se dá por diferentes vieses e trilhas construídas. A educação escolarizada se faz à medida que as abordagens de ciência são relativizadas e se procedem inclusões da ciência indígena, em correlação constitutiva e possível de compreensões e resistências. Trata-se da promoção do diálogo equitativo de direitos e do reconhecimento das diferenças como sentidos que atribuem visibilidades, justiça e desconstrução das colonialidades arraigadas na sociedade brasileira. Portanto, a interculturalidade compõe o espaço político dos direitos humanos.

Recebido: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Referências

BANIWA, Gersen. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades**.** In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org). *BNCC:* educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques & BACK, Rogério. Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas. *Revista X*, v. 18, n. 01, p. 113-142, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88080>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu & ALMEIDA, Elizabeth Rezende. Produção de materiais pedagógicos (didáticos) em escolas indígenas: uma parceria entre universidades e aldeias. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 40, p. e402404-e402404, 2024.por: https://doi.org/10.30681/faed.v40i.12577.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara & ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *REMEA* – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2017, 34(3), 4-20. por: https://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7338.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURTADO, Vasco. *Tecnologia e gestão da informação na segurança pública*. São Paulo: Garamond, 2002.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol8profind.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade a memória escrita. In: DORRICO, Julie *et al*. (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 39-44.

KAYABI, Lucinda do Carmo Sirayup & FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcantara. A contação de história como gênero da literatura indígena: vivências e relações pedagógicas Kawaiwete. In: Anais da RedeCT: III Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais – *RedeCT, Anais*... Barra do Bugres (MT): Unemat, 2022. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/3_CCI_RedeCT_2022/534386>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).* São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura; o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie *et al*. (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81-84.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2409

Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola:
contribuições da análise dos livros didáticos

Teacher training in the project *Ação Saberes Indígenas na Escola*:
contributions from the analysis of textbooks

Formación de docentes en el Acción Saberes Indígenas en la Escuela: contribuciones del análisis de libros didácticos

VALÉRIA LOPES REDON*
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

BELENI SALÉTE GRANDO**
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

RESUMO: O trabalho discute a formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso, tendo por referência a produção de 24 livros didáticos pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, disponíveis em *ebooks*. O Projeto expressa o movimento indígena por educação escolar específica, bilíngue e intercultural para suas comunidades e a política do Ministério da Educação, em cooperação com Instituições de Ensino Superior. Recorremos ao estado da arte como proposição metodológica para analisar como os povos indígenas compreendem ensino e aprendizagem, principalmente a alfabetização. Concluímos que os materiais revelam a riqueza cultural e linguística de cada etnia, respondem aos princípios e objetivos da Resolução n. 1 de 2015 e problematizam conhecimentos didáticos sobre alfabetização para garantir o processo de aprendizagem. Ressaltamos a

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada ao grupo Corpo, Educação e Cultura. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Professora da rede Municipal de Londrina. *E-mail*: <vallopesredon@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura. Coordenadora da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola UFMT-MEC. *E-mail*: <beleni.grando@gmail.com>.

importância das formações continuadas como um direito para a autonomia da educação escolar indígena.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Formação continuada. Materiais didáticos. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This paper discusses the ongoing training of teachers from 14 Indigenous peoples in the state of Mato Grosso, based on the production of 24 textbooks, available online, by the project called *Ação Saberes Indígenas na Escola*, a project about Indigenous knowledges in schools. The project shows the Indigenous movement for specific, bilingual and intercultural school education for their communities and the policy of the Ministry of Education, in cooperation with Higher Education Institutions. We use the state of the art as a methodological proposition to analyze how Indigenous peoples understand teaching and learning, especially literacy. We conclude that the materials show the cultural and linguistic richness of each ethnic group, respond to the principles and objectives of Resolution No. 1 of 2015 and problematize didactic knowledge about literacy to guarantee the learning process. We emphasize the importance of ongoing training as a right for the autonomy of Indigenous school education.

Keywords: Indigenous school education. Continuing education. Teaching materials. Educational policies.

RESUMEN: El trabajo aborda la formación continua de profesores/as de 14 pueblos indígenas de Mato Grosso, tomando como referencia la producción de 24 libros didácticos del Proyecto Acción Saberes Indígenas en la Escuela, disponibles en libros electrónicos. El Proyecto expresa el movimiento indígena por la educación escolar específica, bilingüe e intercultural para sus comunidades y la política del Ministerio de Educación, en cooperación con las Instituciones de Educación Superior. Utilizamos el estado del arte como propuesta metodológica para analizar cómo los pueblos indígenas entienden la enseñanza y el aprendizaje, especialmente la alfabetización. Concluimos que los materiales revelan la riqueza cultural y lingüística de cada grupo étnico y responden a los principios y objetivos de la Resolución No. 1 de 2015; además, problematizan conocimientos didácticos sobre la alfabetización para garantizar el proceso de aprendizaje. Destacamos

la importancia de la educación continua como un derecho para la autonomía de la educación escolar indígena.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Formación continua. Materiales didácticos. Políticas educativas.

Introdução

Chegam os/as colonizadores/as com a educação imposta e mediada pela estrutura escolar para garantir um longo e permanente processo de apagamento dos conhecimentos de comunidade e povos milenares, decretando a morte que passa pelo silenciamento de suas línguas e vozes. Os povos indígenas sistematicamente desqualificados em suas compreensões de mundo e sociedade, são invisibilizados na/pela história da colonialidade que cria e recria a narrativa de não-pessoas inteiras e autônomas, mas inferiorizadas, carentes econômica e culturalmente, numa cruel definição de senhores cristãos e europeus, 'colonizadores superiores'.

Essa narrativa, longe de ser apagada em Mato Grosso, contribui significativamente para o avanço das 'colonizadoras' modernas do capital, com o discurso do 'trabalho produtivo' para todos/as (*o agro é pop*). Nesse movimento econômico-político-cultural reforçam-se processos de apagamento das lutas dos povos indígenas, históricas e imbricadas aos territórios, que salvaguardam a conquista dos direitos à diferença linguística, religiosa, epistêmica, econômica e cultural.

As adversidades surgem num cenário político de tensionamento permanente de perspectivas distintas de produção da vida coletiva em oposição ao lucro. Lutas são necessárias e assumidas por professores/as indígenas com seus/suas parceiros/as institucionais, entre esses/as, as universidades públicas. Essas associações de educadores/as se engajam na construção de espaços de formação pela e para a educação, compreendida como uma prática social, pois constitutiva de teorias e práticas no processo formativo dos/as professores/as para subjetividades, conceitos e valores que se expressam nas atitudes de quem desenvolve, qualitativamente, habilidades humanizadoras.

A relevância do movimento dos/das professores/as indígenas na luta pela redemocratização do país e pelo fortalecimento de projetos que efetivem políticas públicas que superem a vulnerabilidade dos programas e projetos de governos está, neste texto, associada às Instituições de Ensino Superior – IES que respondem às políticas de formação preconizadas pela Resolução n. 1, de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas – DCNFPI nos cursos de educação superior, entre outras especificidades (BRASIL, 2015). A Resolução, assim, desafia as IES a reverem seus principais pilares considerados clássicos – branco,

heteronormativo, masculino, cristão –, porque eurocêntricos e modernos (QUIJANO, 2005). Para contribuir com o movimento indígena e suas pautas políticas como direitos conquistados, necessitam rever suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, marcadas pela colonialidade do poder/saber, e construir o diálogo epistêmico, linguístico e cultural com os povos e suas epistemologias, a fim de promover o que Catarine Walsh (2009) denomina Educação Intercultural Crítica. Essa perspectiva teórica mais próxima dos preceitos para as formações de professores/as indígenas referenciadas nas DCNFPI/2015 demanda o compromisso político e ético com a decolonialidade epistêmica, pedagógica, linguística e cultural das relações de poder e saber que implicam na formação do ser – o/a professor/a.

Analisamos o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE, que participa do movimento preconizado pelas legislações a partir das lutas dos/das professores/as por educações escolares indígenas, delimitando o recorte da pesquisa-ação articulada à formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso. Como resposta às reinvindicações do Movimento Indígena, o Ministério de Educação – MEC implementou o Programa ASIE, que se destaca pela produção de materiais didáticos voltados a alfabetização, letramento, numeramento e educação intercultural, reconhecendo a urgência de valorização e fortalecimento das línguas indígenas na escola.

Nos referimos ao movimento indígena por educação, reconhecendo a história oficialmente registrada e em destaque a partir da década de 1970, compondo o processo de democratização do país junto às demais lutas sociais. Porém, neste texto, ressaltamos a relevante ação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNNEI[1] junto ao MEC, que o vincula à Política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A política é operacionalizada em cooperação com as universidades públicas que são convidadas a organizarem-se em redes de IES – Rede ASIE[2], validadas pelos/as professores/as indígenas, que identificam nessas instituições pesquisadores/as comprometidos/as com suas formações, comunidades e territórios.

Em Mato Grosso, a Rede ASIE, assumida pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e constituída em 2016, tem o projeto formativo desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. É uma rede colaborativa com povos e professores/as indígenas que atuam na coorganização e coeditoração, como expressam os livros analisados.

Esta análise parte da publicação de 24 livros didáticos da *Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT*[3] e visa contribuir para a construção de proposições formativas coerentes com o projeto de educação dos povos indígenas como expressão da luta dos movimentos de professores/as indígenas, tão bem expressa nos princípios e objetivos da Resolução n. 1/2015 – em destaque os expressos nos Art. 2º e Art. 3º. Na pesquisa recorremos ao *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, pois possibilita trazer elementos e elucidar

questões pertinentes à formação continuada de professores/as em diálogo com a política nacional para alfabetização, letramento, matemáticas, conhecimentos e artes verbais que fortaleçam as epistemologias e as línguas nas suas diversas situações: português como primeira ou segunda língua, línguas indígenas como primeira, segunda ou língua adicional.

Esse recurso metodológico nos permitiu mapear as produções e reconhecer a relevância do caráter bibliográfico para dar visibilidade à produção didática dos professores/as indígenas em formação, possibilitando compartilhar o nosso "desafio de mapear e de discutir […] conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares" (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE

Ao discutirmos direitos e responsabilidades da formação continuada nos remetemos a conquistas e desafios da luta e resistência dos povos indígenas por uma educação escolar própria. Com outros movimentos políticos por direitos sociais justos e igualitários, os povos indígenas garantiram, na Constituição de 1988, Art. 231, o reconhecimento de suas organizações sociais, "costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" (BRASIL, 1988, p. 134).

No entanto, essa conquista não apagou os séculos da colonialidade do poder marcado pela aliança da escola e da religião com o Estado opressor. Evidenciam-se, cotidianamente, as raízes desse saber/poder/ser no fazer das instituições que ainda buscam 'instruir' nos moldes da educação jesuítica, para a conversão e produção do "índio subjugado, domesticado, que vendo desmoralizados os costumes a que estavam arraigados, sem ter assimilado a fé que lhe quiseram impor, não encontrava mais motivo nem força para viver" (RIBEIRO, 2009, p. 43). Gersem Baniwa (2013) afirma que nas instalações escolares o objetivo central era impor costumes e língua como princípio civilizador para torná-los aptos a 'colaborar' com o progresso: "importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola" (BANIWA, 2013, p. 132). Esse pesquisador indígena protagoniza e sistematiza o movimento indígena no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI e colabora com o Projeto ASIE em Mato Grosso desde a sua criação.

A vida coletiva de 305 povos falantes de aproximadamente 200 línguas distintas resiste. São coletivos linguísticos, epistêmicos e culturais que reivindicam a escola como um direito de ser indígena nos territórios. A educação escolar indígena avançou nas legislações, porém, ainda enfrenta o racismo das instituições e dos sistemas de ensino locais que marginalizam seus/suas professores/as, reproduzindo discriminações e preconceitos sofridos na relação com a sociedade.

A Resolução n. 1/2015 é conquista e desafio para o reconhecimento dos direitos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pois a cada atribuição de aulas, a cada agenda de formação continuada dos/as professores/as, o Estado intervém para dificultar os avanços protagonizados pelos/as indígenas. Isso também é observado com relação aos livros didáticos produzidos dentro da Rede ASIE UFMT, pois não são reconhecidos nas escolas e nos currículos. Ou seja, combatem os preceitos das DCNFPI/2015.

Neste trabalho delimitamos o diálogo com o Art. 2º da Resolução n. 1: "V – promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena", o que se articula ao direito à promoção aos diferentes níveis da escolarização e à garantia de processos que potencializem esses avanços no ensino, respeitando as especificidades de cada povo (BRASIL, 2015).

Assim, analisamos a formação continuada como efetivação dos preceitos da Resolução n. 1/2015, como expressão do movimento e como conquista de direitos, a partir do Programa ASIE implementado em 2013, objetivando consolidar uma política articulada ao Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – TE, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC. O TE significa um "movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e munícipios que compõem o território brasileiro" (BERGAMASCHI & SOUSA, 2015, p. 145).

Entre os objetivos do ASIE está a formação continuada de professores/as e a produção de recursos didáticos específicos que potencializem a oferta de subsídios para a elaboração de currículo, metodologias e avaliação, levando em consideração as particularidades de letramento, numeramento e conhecimentos tradicionais de cada povo. Como um programa de ação, envolve pesquisas que resultam na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas. Essa iniciativa é realizada em parceria com instituições públicas do Ensino Superior, seguindo as diretrizes dos programas de governos de alfabetização no país, retomadas com a mesma intencionalidade e os princípios do programa voltado à alfabetização como direito de todos/as os/as brasileiros/as. Desde 2023 o FNEEI marca assiduamente o lugar político de consolidação desse projeto como política de Estado, uma vez que sofre intervenções de gestores/as públicos/as a cada eleição.

São a Secadi e o MEC que mobilizam as universidades públicas para compor uma rede de formadores/as com compromisso social, agrupando as IES por afinidades no atendimento aos povos nos diversos estados brasileiros. Essas assumem um compromisso coletivo, atentando ao desafio da escola indígena atual, que é garantir um equilíbrio entre os saberes indígenas e os conhecimentos não indígenas, que, em geral, "chamamos de educação intercultural" (BANIWA, 2013, p. 132). Neste trabalho, buscamos contribuir

com a afirmação de Baniwa, a de que garantir uma formação que sustenta o direito aos diferentes níveis de educação implica, necessariamente, o compromisso das IES com o equilíbrio dos saberes – aqui, os saberes da alfabetização, uma vez que a escrita da língua indígena foi efetivada pelo colonizador. Dar a conhecer os processos de aprendizagens da escrita na perspectiva intercultural e bilíngue é um desafio da formação e uma pauta permanente das escolas indígenas, atrelada ao desafio de materiais que expressem suas epistemologias, culturas e línguas.

É relevante destacar que a taxa de analfabetismo nas comunidades indígenas é de 32,3%, sendo maior que a média nacional de 9,6% (IBGE, 2010), e esse aspecto nos desafia à pesquisa e a este recorte temático. Assim, faz-se necessário contextualizar os referenciais teórico-metodológicos que nos orientam.

Cenário da pesquisa

O encontro com o Projeto ASIE em Mato Grosso chegou pelo convite para as formações continuadas com diferentes povos, antes de conhecermos suas línguas e escolas. Entrelaçamos nossas experiências como alfabetizadoras pós-construtivistas/Geempa[4] com as experiências dos/das professores/as indígenas, lançando-nos ao desafio de aprender a criar materiais didáticos com eles/elas, num processo de formação continuada para ambas as partes. Esse movimento potencializou experiências significativas que resultaram na necessidade de aprofundar o que fazemos – o conhecimento sobre o processo de alfabetização[5], por ser vinculado ao ASIE, é ação, é pesquisa e é ação novamente. Nesse cenário, encontramos a metodologia criada pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc/UFMT, qual seja, a *formação-ação-intercultural*. Criada coletiva e interculturalmente, a metodologia garante um processo dialógico, interdisciplinar e intercultural no qual todos/as aprendem, estudantes e professores/as, independentemente de suas referências identitárias e formativas (GRANDO, 2019).

Estabelecemos diálogos entre campos de conhecimentos e realidades muito diversas por meio da pesquisa que visa articular a ação de alfabetizar – com princípios teóricos e práticos do pós-construtivismo – aos conhecimentos de cada povo, sua cultura e língua, para a melhoria dos índices de alfabetização. Um desafio posto pelas escolas e suas comunidades aos/às professores/as.

Assim, compreender como os materiais didáticos foram e estão sendo produzidos implicaria considerar o trabalho da língua específica nos livros, os contextos-temas selecionados para compô-los, sua relevância, especificidade cultural, o tratamento de aspectos relacionados à alfabetização e, por fim, identificar concepções sobre ensinar e aprender na escola indígena. Tomaram-se por referência os livros produzidos pelos/as e com os/as professores/as na formação continuada da Rede ASIE/UFMT.

Análise dos dados da formação continuada no ASIE de Mato Grosso

Os dados desta pesquisa foram levantados na *Coleção da Ação Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso – Rede UFMT*, disponível em e-book no site do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc/UFMT. Produzida pelas IES parceiras do ASIE, a coleção totaliza três edições[6] (2018, 2019 e 2022), organizadas em 24 livros produzidos por 14 povos indígenas e um dossiê de autores e autoras que atuam nos diferentes projetos. Foi uma forma de refletir e documentar o trabalho realizado nas redes vinculadas à Secadi/MEC.

Com relação à edição de 2018, os 5 volumes dos povos Apiaká, Kayabi, Kayapó, Munduruku e Terena foram publicados sob a coordenação dos/das professores/as da Universidade Federal do Estado do Mato Grosso – Unemat; o segundo conjunto, composto por 8 volumes, foram produzidos coletivamente com e pelos povos Bororo, Chiquitano, Manoki, Nambikwara, Waymare, Paresi, Umutina e Xavante, com a coordenação da UFMT e IFMT. O terceiro conjunto consiste em 11 volumes sobre todos os povos participantes do projeto naquele momento: Apiaká, Bakairi, Bororo (dois livros), Chiquitanos, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Terena, Umutina e Xavante, já com a coordenação de todas as IES envolvidas, demonstrando a ascendência não apenas de números de publicações, mas também de etnias envolvidas e evidenciando o fortalecimento do trabalho coletivo da UFMT, da Unemat, do IFMT e da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

Apresentaremos brevemente cada livro para posterior análise, de acordo com as categorias estabelecidas. No *Dicionário Ilustrado Apiaká* (ZOIA & FERREIRA, 2018a) são apresentadas ilustrações de animais, aves, frutas, cores e partes do corpo humano, acompanhadas pelas palavras em ambas às línguas. O livro contempla atividades que relacionam palavras escrita nas duas línguas, juntamente com os respectivos desenhos e a escrita do nome das imagens na língua materna.

A *Cartilha Kawaiwete* (ZOIA & FERREIRA, 2018b), do povo Kayabi, é composta por ilustrações de animais e textos descritivos, apresentando também desenhos com suas vogais iniciais e partes do corpo humano. As quantidades de 1 a 10 são representados por desenhos.

O povo Kayapó publicou *Mebêngõkre Kabêm língua do povo do buraco da água* (ZOIA & ARAÚJO, 2018a), que apresenta desenhos com textos relacionando as palavras e suas iniciais do alfabeto.

O livro *Saberes Munduruku na escola: frutas silvestres* (ZOIA, NASCIMENTO & FERREIRA, 2018) contém imagens de frutas e textos descritivos tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

O *Mini Dicionário Terena MT* (ZOIA & ARAÚJO, 2018b) apresenta uma lista de palavras iniciadas por cada letra do alfabeto, na língua materna e em português, com um

pequeno texto nas duas línguas sobre uma das palavras. O alfabeto é constituído por 22 letras, e o livro finaliza com a apresentação de duas músicas.

No segundo conjunto de publicações, iniciamos com o livro *Boe Erudu Iware Jiboe, Iage, "Boe Erudu Iwadu Eda Bai" Kaedu Bapera: Ação Saberes Indígenas na Escola – Asie, Ó Maragodae Keje Bapera Reo* (ADUGGOENAU, 2019), do povo Bororo. Este é predominantemente na língua indígena, com desenhos de frutas e animais acompanhados por textos. O alfabeto é composto por 17 letras, cada uma delas acompanhada por uma ilustração, a palavra correspondente na língua materna e espaços para realizar ilustrações com a respectiva letra. Em seguida, há um conjunto de textos do *bakaru*, presentes em ambas às línguas – "indiscutível que as recomendações dos mais velhos são transmitidas pelos bakarus" (PARIKO EKUREU, 2021, p. 17). O livro encerra com um dicionário.

A publicação *Registros do Povo Chiquitano: desenhos e memórias, palavras e histórias* (POVO CHIQUITANO, 2019) apresenta histórias e vocabulários em ambas às línguas. Contém um conjunto de ilustrações de aves e outros animais, textos descritivos, além de registros variados como manuscritos de diálogos.

O livro *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Manoki/Irantxe* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019a), da comunidade Manoki, aborda temas como o povo, a língua, a origem do Manoki, alimentos e animais. Os textos estão em português e os glossários em ambas as línguas. O alfabeto é constituído de 14 vogais, divididas em orais e nasais, e 13 consoantes.

A obra *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Nambikwara* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019b), elaborado pelo povo da Aldeia Três Jucas, apresenta o alfabeto, com 18 vogais divididas em orais, laringais e nasais e 11 consoantes. Em seguida, os textos *O mito de origem*, *História para criança Nambikwara dormir*, *O grilo e o recém-nascido* trazem glossários em ambas as línguas.

O *Livro de alfabetização na língua Waymare e Português* (NORONHA & KAZAIOZOKAIRO, 2019), produzido pelo povo Waymare, apresenta as vogais, os encontros vocálicos e as famílias silábicas (combinação de cada consoante com as vogais). O alfabeto é composto por 18 letras. Em seguida, apresentam-se frases com ênfase nos pronomes e diálogos. O livro contém pequenos textos em ambas as línguas e finaliza com a apresentação dos números de 1 a 12.

O povo Paresi intitulou sua obra *Alfabetizando com as histórias dos Ancestrais Haliti* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019c), apresentando as 18 letras que compõem o alfabeto Paresi Wayware, seguido das famílias silábicas, diferenciando-se do alfabeto do povo Paresi Kozarene, que é composto de 32 letras, com ênfase nas vogais e nas famílias silábicas. Os textos sobre a origem da mandioca e sobre a saída da pedra dos ancestrais Haliti foram publicados em português e na língua Paresi Waymare, seguidos de glossário. Foram incluídos textos e glossários também na língua Paresi Kozarene, além da apresentação dos números de 0 a 10 nas respectivas línguas.

O *Matáre Pitukwá Balatiponé Umutina* (COLETIVO DE PROFESSORES, 2019) é composto por narrativas míticas na língua portuguesa, demonstrando como as frases são organizadas na língua Umutina e depois traduzidas. Contempla também o vocabulário Umutina/português e português/Umutina.

O povo Xavante, da aldeia Pimentel Barbosa, construiu o livro *Damreme Waihu'u Na'rataze A'Uwẽ Uptabi – Xavante* (TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA, 2019), todo realizado na língua materna, possibilitando observar as 27 letras que compõem seu alfabeto. Pelas imagens e estrutura, percebemos o trabalho com a certidão de nascimento e árvore genealógica. Para cada letra há uma imagem, um pequeno texto e alguma atividade. Observamos atividades como caça-palavras, ordenação de sílabas, cruzadinha, palavras a completar e escrita de frases.

No terceiro conjunto de publicações, o povo Apiaká produziu o livro *Práticas Pedagógicas Interculturais* (POVO APIAKÁ, 2022), contextualizando seu povo e sua aldeia, apresentando animais, aves, frutas e peixes, com os nomes em ambas as línguas. Inclui textos descritivos em português, seguidos por atividades como caça-palavras, relacionar palavras, contagem de letras, completar sílabas, escrita na língua materna e textos a completar. Em matemática apresentam antecessor e sucessor, adição e subtração.

O povo Bakairi elaborou o *Livro de Alfabetização na língua Kurâ Bakairi A – Â – E – I – O – U – Y* (POVO KURÂ BAKAIRI, 2002), apresentando o alfabeto com 24 letras, começando pelas vogais, acompanhadas de ilustrações e palavras na língua materna. Contém glossário em ambas as línguas e apresenta os números de 1 a 10.

O *Livro de Práticas Pedagógicas Bororo* (SANTOS & RODRIGUES, 2022a), voltado para professores/as, apresenta sugestões de atividades como exercícios de fixação, tradução, construção de cartazes, desenhos, pesquisas e atividades matemáticas. Além do bakaru, as sugestões abrangem partes do corpo humano, ecossistemas, partes das plantas e frutas do cerrado. O livro também apresenta os números de 1 a 10. O *Caderno de Atividades do Estudante Bororo* (SANTOS & RODRIGUES, 2022b) contém fichas didáticas sugeridas no livro anterior e a proposta de um jogo da memória.

O livro intitulado *Marcadores do Tempo na Cultura do Povo Chiquitano* (POVO CHIQUITANO, 2022), inclui aspectos como plantas e seu cultivo, pirâmide da caça, figuras geométricas nos artesanatos e frutas. Os textos são acompanhados por ilustrações, apresentam atividades como desenhar, responder perguntas, pintar letras, escrever vogais, atividades relacionadas a alimentos e habitat de animais, completar frases e palavras, contagem de letras, escrita de nomes, caça-palavras e cruzadinha. São apresentados números de 0 a 10, atividades de contagem e adição.

O povo Kayabi construiu *Práticas Pedagógicas Interculturais Kawaiwete* (POVO KAYABI/KAWAIWETE, 2022), que contempla cumprimentos e textos variados, com histórias, danças, a importância da língua materna, a origem da roça, entre outros. As atividades

incluem perguntas para responder, alfabeto de 26 letras a completar, desenhos, escrita de palavras, tradução, caça-palavras e pesquisa de palavras com determinada inicial.

O *Mini dicionário em língua Mebêngõre Kayapó* (POVO KAYAPÓ, 2022), é composto por palavras com a inicial da letra do alfabeto, escritas nas duas línguas, com espaço para ilustrar e pesquisar outras palavras. O alfabeto é composto de 29 letras.

Na obra *Cânticos Munduruku: saberes culturais e linguagem* (POVO MUNDURUKU, 2022), três textos estão na língua portuguesa e contam a história, a geografia e a cultura do povo. Na segunda parte, há textos sobre a língua materna, seguidos de vários cânticos, em ambas as línguas ou na língua materna. As atividades propostas incluem pesquisa, perguntas, desenhos, atividades de relacionar, caça-palavras e tradução.

O *Caderno Balatiponé – Umutina Alfabetização e Leitura* (POVO UMUTINA, 2022), do grupo Umutina, apresenta as letras acompanhadas de ilustrações e palavras na língua materna, algumas com a tradução em português. Há narrativas com ilustrações próprias, na língua portuguesa. Exibe um conjunto de aves, peixes e animais com ilustrações e nomes em ambas às línguas, sendo o texto descritivo apresentado em português.

Outro livro do povo Xavante, *A'Uwe Tzadzêmna Itsóré Waihu'Udzé Duré Itsihötö Waihu'u Na'Ratadzé- Nodzopré - Letramento e Numeramento a partir dos nomes de hábito alimentar do povo Xavante – Milho Vermelho* (POVO XAVANTE, 2022), construído pela aldeia Sangradouro, apresenta textos e atividades na língua Xavante e, na segunda parte, a mesma estrutura na língua portuguesa. Os textos são relacionados ao mito de origem dos hábitos alimentares Xavante, como feijão de fava, pé de bocaiuva, entre outras. As atividades didáticas incluem desenhar, escrever, ligar as palavras em ambas as línguas, leitura de palavras, contagem e separação de sílabas, cópia de palavras e frases, caça-palavra, completar as frases, tradução e perguntas. O livro também indica algumas aulas de campo. O alfabeto possui 18 letras.

A publicação *Yuhoikoku Kalivóno Emouke Térenoe* (POVO TERENA, 2022) não foi analisada por estar indisponível no site.

Na seção seguinte analisaremos as categorias que estabelecemos.

Tecendo algumas relações em nossa análise

A partir deste contexto apresentado, elaboramos as categorias que contribuem com relações para a nossa análise: 1) abordagem linguística; 2) tipos de contextos: atividades didáticas, composição do alfabeto, atividades com textos, jogos didáticos. Iniciaremos a análise pelas categorias que se relacionam com a especificidade de cada etnia.

Transparece nos livros analisados uma preocupação evidente com a valorização da língua 'materna', embora compreenda-se, mais recentemente, que ela pode ser, pelo processo colonizador, a língua portuguesa. O recurso da língua indígena depende do

aspecto sociolinguístico específico de cada povo e aldeia, mesmo entre os povos que utilizam predominantemente a língua portuguesa. A língua, sendo um elemento crucial para a identidade do povo, sua manutenção e revitalização, representa formas de sobrevivência e resistência diante da proibição e da perseguição que resultaram em sérias perdas linguísticas. Estima-se que em 1500 havia mais de 1000 línguas faladas, e que atualmente elas sejam 180 (BANIWA, 2006). Apesar das perdas irreversíveis, é imperativo evitar que as línguas existentes se extingam, sendo os livros uma das formas de registro e estratégia para que a escola constitua um espaço de conhecimento e de vida da língua, com seu uso didático.

Todos os livros analisados incorporam elementos significativos de cada povo, seja por meio de textos sobre suas origens e histórias, seja enfatizando seus contextos territoriais e acervos culturais, que incluem aspectos da fauna e da flora, entre outros. Especialmente notáveis são as referências ao cerrado, um dos três biomas de Mato Grosso, no qual estão localizados vários territórios dos povos envolvidos na ASIE, demonstrando o que as comunidades consideram de especial relevância para compor as obras.

Essas obras contrastam significativamente com os materiais didáticos enviados pelo governo, que carecem frequentemente de relevância para as comunidades indígenas ou reforçam estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários. Muitas vezes, os/as professores/as são compelidos/as a utilizar esses materiais por conta de imposições das secretarias de educação pela escassez de outros materiais, ferindo os direitos expressos na Resolução n. 1, que completa 10 anos em 2025.

Os livros da ASIE desafiam os princípios que norteiam as práticas educativas monoculturais e representam uma ruptura com o imaginário de um país monolíngue, eurocentrado na colonialidade ocidental. Esse movimento é fundamental, considerando que ainda vivemos as consequências do período colonial, por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005), ou seja, prevalece a postura de superioridade de alguns/umas gestores/as do Estado com relação aos povos deste continente. Assim, esses materiais não só têm a função de reverter o apagamento histórico e promover fissuras epistêmicas, como também empodera os/as professores/as por potencializar o "conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 2015) como preconiza a Resolução n. 1 em seu Art. 7º, que trata do perfil do/da professor/a. Os livros evidenciam ainda que os povos atendidos pelo Projeto ASIE Rede UFMT mantêm as diferenças étnicas como expressão da riqueza sociocultural e linguística, assim como das diversidades dos territórios em termos ambientais.

O segundo conjunto de análise envolve as categorias atividades didáticas, composição do alfabeto, atividades com textos e jogos didáticos, que se relacionam com a educação escolar propriamente. Dos 23 livros analisados, 12 deles apresentam atividades didáticas, evidenciando não apenas sua utilidade pedagógica, mas também a riqueza do registro linguístico, histórico e sociocultural, como previamente destacado. Isso confirma a ideia

de Sara Pain (1988) sobre a importância de as aprendizagens escolares estarem embebidas de significados, pois sem essa relação, dificilmente ocorrem aprendizagens.

As obras não apresentam especificações sobre o ano escolar e a área de estudo, mas buscamos analisar se as atividades se articulam com o processo de alfabetização dos/das estudantes. Partimos das descobertas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), ampliadas por Esther Pillar Grossi (1990a; 1990b; 1990c), sobre as hipóteses no processo de alfabetização. Pelos referenciais da construção do conhecimento específico da aquisição da língua escrita pela alfabetização, as hipóteses são elaborações do/da aprendiz, o/a estudante. Por isso, o desafio repousa sobre o fato de que os/as professores/as que não conhecem esses processos acabam cometendo 'erros' ao tentar ajudar e corrigir as construções de cada estudante, pelos níveis de aprendizagens que são complexos para entender. Por isso, podem não respeitar o/a estudante e complicar seu avanço nas aprendizagens. Nessa perspectiva de ensinar e aprender, o papel do/a professor/a não é ensinar diretamente por meio de explicações, mas construir situações de aprendizagem para que os/as estudantes avancem para hipóteses mais elaboradas. Em todos os livros que contemplam atividades para a alfabetização, esse processo demonstra ser desconhecido por autores/as e professores/as.

As aprendizagens, na perspectiva pós-construtivista, acontecem "numa rede de relações e não por apresentação individual de cada uma ou por treinos exaustivos" (GEEMPA, 2013, p. 35), propondo atividades com todas as letras, palavras e textos tanto na leitura como na escrita. As publicações, ao contrário, expressam a predominância da linearidade ao apresentar letra por letra e as famílias silábicas.

Destacamos o nosso encantamento com a diversidade da constituição dos alfabetos, demonstrando a diversidade linguística. Isso nos desafia a problematizar os processos de aquisição da escrita, nos perguntando se os/as estudantes passam pelas mesmas hipóteses apresentadas pelas teóricas do campo da alfabetização. Observamos que os textos são uma forma de registro dos conhecimentos culturais que embasam os materiais, narrativas relevantes e diferentes conforme cada contexto. Quando os textos aparecem como uma atividade didática, predominam as perguntas para verificar a interpretação, apontando para os exercícios de fixação. Raramente há propostas para que os/as estudantes escrevam seus textos, o que é essencial para a alfabetização, inclusive porque "produzir texto é uma atividade didática anterior mesmo à alfabetização" (GEEMPA, 2013, p. 32), da mesma forma a leitura de textos. Podemos considerar que, ao se apropriarem dos processos, os materiais cumprem o papel de textos de leituras significativas para a alfabetização, deixando que o/a professor/a crie as fichas ou materiais didáticos específicos para os níveis de aprendizagens dos/das estudantes.

Incluímos a categoria *jogo didático* justamente por considerarmos, na perspectiva pós-construtivista, uma situação didática importante que possibilita as aprendizagens escolares e a vivência do ganhar e perder, presentes em nossa vida. Apenas um dos livros analisados propõe um jogo. Para a nossa perspectiva, o jogo é um recurso fundamental

nos processos de ensino, pois altera as relações de poder e fomenta o desafio de aprender uns/umas com os/as outros/as, em grupos.

Em nossa perspectiva, "não podemos tratar as coisas por unidade, por conceito – vou ensinar tal conceito a tal aluno […] porque numa mesma situação há sempre vários conceitos envolvidos" (VERGNAUD, 2015, p. 21). Isso nos leva a constatar a necessidade de formações que abarquem essa perspectiva, levando em consideração as elaborações dos/das estudantes e, com isso, contribuir para superar o que, na análise dos textos dos livros, nos evidencia uma possível ideia de que ensinar e aprender acontecem linearmente.

Cientes do recorte do estudo, destacamos novamente a relevância do projeto que mantém, desde 2016, ações formativas com coletivos de professores/as que se aprofundam em conhecimentos da práxis pedagógica em diálogo com os conhecimentos das instituições acadêmicas e suas pesquisas.

Considerações finais: alguns fios se encontram, mas se abrem novas teias

Destacamos a importância de políticas públicas como a ASIE, especialmente seu objetivo de formação continuada dos/das professores/as e a produção de materiais didáticos nos quais os contextos significativos são construídos a partir das comunidades e com as crianças, como evidenciam várias imagens dos livros publicados – crianças produzindo o material que se tornará o livro de leitura e atividades em sala de aula. No entanto, considerando a complexidade do estado de Mato Grosso, esse programa ainda está longe de atender às demandas de educação das 43 etnias e suas especificidades linguísticas e culturais. Uma das razões para a falta de atendimento está relacionada aos escassos recursos disponibilizados pelo programa, uma vez que a oferta passa pela liberação de vagas para cursistas determinada pelo recurso disponível e definido pela Secadi/MEC, para que as Redes ASIE desenvolvam as ações sob sua responsabilidade.

Reconhecemos o desafio desse projeto, que é se tornar uma política de Estado não sujeita às políticas de governo e às disposições orçamentárias negociadas por segmentos contrários aos povos indígenas, expressos nas ações de gestores/as das instâncias governamentais, de ontem e hoje, que fomentam a morte nos territórios tradicionais, expostos à exploração de toda natureza, humana ou não. No final de 2023, a Coordenação da Educação Escolar Indígena junto ao MEC, por pressão política do FNEEI, trouxe como pauta, a ser efetivada em 2025, sua consolidação como política do Estado brasileiro, uma vez que não faltam legislações, inclusive considerando os dez anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, conforme preconiza a Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015.

No entanto, novos desafios se colocam, incluindo o atendimento a todos os povos em seus territórios, com escolas e professores/as em formação continuada e recursos

didáticos adequados. Pois prevalece, ainda, a falácia do respeito aos povos indígenas sem a garantia de autonomia de suas terras, como demonstrado pela luta pelo Marco Temporal. Sem apoio para fortalecer seus conhecimentos e autonomia, educação escolar reproduz o processo de 'integração nacional', privando os povos indígenas de suas terras, suas línguas e suas culturas, transformando-os em mais um grupo marginalizado e distante de suas identidades.

Concluímos que ainda há muitos desafios na alfabetização para atender, como política pública, os objetivos da ASIE da Rede UFMT, a fim de superar as limitações identificadas nas formações para qualificar os materiais didáticos voltados à especificidade das aprendizagens necessárias para alfabetizar as crianças, jovens e adultos/as.

Nas atividades didáticas propostas nos livros produzidos pelos povos indígenas, apesar de abordarem aspectos culturais como contexto significativo, prevalece a didática reproduzida do ensino conservador, como atualmente ainda se evidencia nos livros didáticos das escolas em todo o país. São séculos de imposição da "pedagogia bancária" que apaga identidades e impõe submissão pela monocultura escolar nas escolas públicas e privadas de todo o país, sem resolver o problema do alto índice de analfabetismo. Essa realidade é reflexo das formações iniciais, continuadas e da manutenção de escolarizações sustentadas no conservadorismo da colonialidade do poder, do saber e do ser, como nos traz Aníbal Quijano (2005).

Para que os resultados da alfabetização avancem, os/as professores/as precisam ter dois tipos de conhecimento científico: os conteúdos (leitura, escrita, língua) e a didática baseada em como os/as estudantes aprendem, em diálogo equilibrado com os conhecimentos tradicionais de sua sociedade (BANIWA, 2013), garantidos pela oralidade das línguas que revitalizam as memórias dos territórios e de suas gentes, as memórias ancestrais que fortalecem as lutas para garantir o bem viver de cada povo.

A análise dos materiais didáticos nos confirmou que é preciso investir na formação em didática, para identificar e compreender suas relações com o processo do/da estudante, mudando as práticas das salas de aula, nesse caminho trilhado pela "formação-ação-intercultural" proposta pelo grupo de formadores/as em formação da Rede ASIE UFMT. Nossa análise abre ainda novas perguntas: sobre a ausência de atividades didáticas em quase 50% dos livros, significa que é opcional ou está relacionada à falta de formação específica? Esses materiais são efetivamente trabalhados nas escolas? Como o/a professor/a trabalha com o livro? Os erros são considerados como hipóteses da escrita? Os materiais e a formação continuada têm mudado o índice de alfabetização nas aldeias?

As perguntas indicam que muitas coisas já foram construídas com os povos indígenas e muitas ainda temos por aprender, juntos/as, para nos compreendermos como melhores professores/as, cientes de que os avanços da formação continuada acontecem nas redes do ASIE em todo o país, e muitos desafios ainda devem ser enfrentados pelas IES para a efetivação dos preceitos da Resolução n. 1 de 2015, nos seus 10 anos de publicação.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 A política resulta do movimento de professores/as e pesquisadores/as indígenas do Brasil, numa luta histórica dos povos para mudar a perspectiva de um projeto de integração nacional e o apagamento das diversas formas de viver nos territórios tradicionais para uma escola da aldeia, assumida pela comunidade e por professores/as que dominam suas histórias, culturas e línguas. Como projeto, o ASIE foi criado em 2013 (Portaria do MEC n. 1061) e retomado na atualidade a partir da reivindicação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI, que é um fórum permanente de indígenas e não indígenas que debatem e propõem pautas específicas para uma educação anticolonial. Em 2022, o FNEEI entregou à comissão de transição de governo a retomada da política, que vem se estruturando com indícios de publicação antes de abril de 2025 pelo presidente Lula.

2 A proposta para a gestão da política, em 2024, integrou 50 IES sob a coordenação de 8 pesquisadores/as que agregam e organizam o projeto, conforme especificidades regionais e relações com os povos: UFMT, UFMG, UnB, UFMS, UNIR, UFAM, UFG, IFBA. Os/As coordenadores/as de Rede ASIE compõem um coletivo que contribui com a Secadi/MEC na definição de políticas, por estarem também ativos/as no FNEEI e demais lutas nas regiões e nacionalmente.

3 A Rede ASIE na UFMT é responsável pelo acervo e publica as ações e produções no site do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc. *Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT*. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/saberesindigenasnaescola>.

4 Esse pressuposto teórico foi criado por Esther Pillar Grossi no Grupo de Estudos e Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa, em suas atividades permanentes de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as por todo o Brasil nos últimos 50 anos.

5 Entendemos por alfabetização um/uma estudante que lê e escreve um pequeno texto com compreensão e sentido; para isso precisa relacionar, no mínimo, 18 sons da língua portuguesa. Assim, nessa perspectiva, não há distinção entre letramento e alfabetização.

6 Os livros estão todos identificados no site do Coeduc como *Coleção Saberes Indígenas na Escola*, disponíveis em <https://www.coeducufmt.org/saberesindigenasnaescola>. Optamos por não reproduzir referências dos e-books, mas trazê-las para a análise, a de fim de contribuir com o/a leitor/a e priorizar as discussões pertinentes; por esse motivo, retiramos as tabelas de categorização e análise, privilegiando o objetivo deste recorte da pesquisa-ação em movimento.

Referências

ADUGGOENAU, Felix Rondon (Org.). *Boe Erudu Iware Jiboe, Iage, "Boe Erudu Iwadu Eda Bai" Kaedu Bapera: Ação Saberes Indígenas na Escola – Asie, Ó Maragodae Keje Bapera Reo*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 1. Cuiabá: Edufmt, 2019. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_46ca83e0d516489c95c39ff2b9bec7de.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro:* o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação/Secadi; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/32877726/BANIWA_Gersen_O_indio_brasileiro>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BANIWA, Gersem. Entrevista. Entrevistadora: Maria Aparecida Bergamaschi. *Revista História Hoje*, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & SOUSA, Fernanda Brado. Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-posições* v.26, n. 2 (77), mai./ago. 2015, p. 143-161. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281613993_Territorios_etnoeducacionais_ressituando_a_educacao_escolar_indigena_no_Brasil>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Emenda Constitucional. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20/07/2022 >. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 novembro. 2024.

COLETIVO DE PROFESSORES UMUTINA. *Matáre Pitukwá Balatiponé Umutina*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 7. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_214f47e17f2a41638b9460620f74dedd.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GEEMPA. *Aula-entrevista*. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In.: GRANDO, Beleni Saléte *et al*. *Histórias e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá* – MT: Contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019, p. 16-29.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática dos níveis pré-silábicos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

IBGE. Indígenas. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>. Acesso em: 30 ago. 2023.

NORONHA, Maria Margarete & KAZIZOKAIRO, Mirian. *Livro de alfabetização na língua Waymare e Português*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 5. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_26cfcd9c7ed84f97a3ff569ab7969d81.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PAIN, Sara. *Organismo, corpo, inteligência e desejo*. Transcrição de conferência proferida em Buenos Aires em 1988. Trad.: Francisca Carrabal e Rita Abbati. Buenos Aires: GEEMPA, 1988.

PARIKO EKUREU, Lauro Lopes Leandro. *Boe Joruduwa Boe Erro*: a educação Bororo e o Bakaru. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

POVO APIAKÁ. *Práticas pedagógicas interculturais* – Povo Apiaká. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso. Cuibá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b070a77882bf45a38669bc85e9fadd2c.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

POVO CHIQUITANO. *Registros do Povo Chiquitano*: desenhos e memórias, palavras e histórias. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 2. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_29dd314ff9244088b6e95f20bc0adc3f.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

POVO CHIQUITANO. *Marcadores do Tempo na Cultura do povo Chiquitano*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Chiquitano. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_70b1f6c185d94ab1b31de51a40e364c6.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

POVO KAYABI/KAWAIWETE. *Práticas Pedagógicas Interculturais Kawaiwete*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT, Povo Kayabi/Kawaiwete. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_eb8f0914f575460a9c4ec6e981fffd6a.pdf >. Acesso em 22 jul. 2023.

POVO KAYAPÓ. *Mini Dicionário em Língua Mebêngõre Kayapó*. Coleção Saberes Indígena na Escola em Mato Grosso – Povo Kayapó. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

POVO KURÂ BAKAIRI. *Livro de Alfabetização na língua Kurâ Bakairi A - Â - E - I - O - U -Y*. Coleção Didática Saberes Indígenas na escola em Mato Grosso – Povo Kurâ Bakairi. Cuiabá: EdUFTM, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_36529d186dd34cf8bad1952b91896120.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

POVO MUNDURUKU. *Cânticos Munduruku*: saberes culturais e linguagem. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT – Povo Munduruku. Aldeia Nova Munduruku. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_48cd08066905418b9f52dfd57e217309.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

POVO TERENA. *Yuhoikoku Kalivóno Emouke Térenoe*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Terena. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_58f94dd8d4cd47daa48350dcfbaf71ba.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

POVO UMUTINA. *Caderno Balatiponé – Umutina*: Alfabetização e Leitura. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Umutina. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_ffe879ca4c06423da03085b404c8fac0.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

POVO XAVANTE. *A'Uwe Tsadzêmna Itsóré Waihu'Udzé Duré Itsihötö Waihu'u Na'Ratadzé Nodzopré*. Letramento e Numeramento a partir dos nomes de hábito alimentar do Povo Xavante – Milho Vermelho. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT – Povo Xavante. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_f33fac5cfafc4f7087994da0e656c91d.pdf >. Acesso em: 5 ago. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf>. Acesso em: 7 abr. de 2023.

RIBEIRO, Berta. *O índio na História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, André Guilherme Brandão & RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi (Org.). *Livro de Práticas Pedagógicas Bororo*. Coleção Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT/UFR, 2022a. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_761897d981b345bca6208e33b59b04a9.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTOS, André Guilherme Brandão & RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi (Org.). *Cadernos de Atividades do Estudante Bororo*. Coleção Didática Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso.

Cuiabá: EdUFMT/UFR, 2022b. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_d927df25b2314674aa423305eb49f4e7.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA – MT (autores). *Damreme Waihu'u Na'rataze A'Uwẽ Uptabi – Xavante*. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_8c8d2b1e83a34f6e914d4b7993b54d71.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina de (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias ancestrais Manoki/Irantxe*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 3. Cuiabá: EdUFMT, 2019a. Disponível em: < https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_5cbc2b7b7bab473a8d5ab9dd81a8b99f.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIOZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Nambikwara*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 4. Cuiabá: EdUFMT, 2019b. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIOZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias dos Haliti*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 6. Cuiabá: EdUFMT, 2019c. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

VERGNAUD, Gerárd. Entrevista. Entrevistadora: Candy Marques Laurendon. *Pesquisa-formação-ação*, n. 11. Porto Alegre: Geempa, set. 2015, p. 15 – 23.

WALSH, Catarine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009, p.12-42.

ZOIA, Alceu & ARAÚJO, Adriano Eulálio (Orgs.). *Mebêngõkre língua do povo buraco da água*. 2018a. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ZOIA, Alceu & ARAÚJO, Adriano Eulálio (Orgs.). *Mini Dicionário Terena*. 2018b. Disponível em: https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_4ecd3cc3dffe439baace4f8a4ceb2fca.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ZOIA, Alceu & FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara (Orgs.). *Dicionário Ilustrado Apiaká*. 2018a. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_c094312203fe492c94428e8c1c353160.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ZOIA, Alceu & FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara (Orgs.). *Cartilha Kawaiwete*. 2018b. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_31208ae330664cca94a626721c4c4914.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZOIA, Alceu; NASCIMENTO, Ronélia do & FERREIRA, Waldineia, Antunes de Alcântara (Orgs.). *Saberes Munduruku na escola*: frutas silvestres. 2018. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_cae99874cf5047d6901d57728ab8fd8f.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2491

Pedagogia da Alternância:
perspectiva teórica, metodológica e organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena

Pedagogy of Alternation:
theoretical, methodological and organizational perspective of undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy

Pedagogía de la Alternancia:
perspectiva teórica, metodológica y organizativa de los cursos de grado en Pedagogía Intercultural Indígena

ANDRÉIA NUNES MILITÃO*
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados – MS, Brasil.

OZIRLEI TERESA MARCILINO**
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA***
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo investiga textos curriculares referentes às Licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígenas, assumindo a Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional mais adequada para sua oferta. Para pesquisa documental, examinaram-se Projetos Pedagógicos de Cursos de cinco Licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena situados nas cinco regiões geográficas do país e sobre normativos nacionais e institucionais produzidos por cinco Instituição de Ensino Superior – UFPI, UFNT, UFES, FURB e

* Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: <andreiamilitao@uems.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail*: <ozirlei.marcilino@ufes.br>.

*** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. *E-mail*: <vfortesdeoliveira@gmail.com>.

UNEMAT. Concluiu-se que a Pedagogia da Alternância, como metodologia e modalidade de formação, conta com uma estrutura flexível, pautada na alternância entre tempos e espaços, possibilitando uma articulação viva entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas, fortalecendo a autonomia, a identidade cultural e a formação integral dos/das educadores/as indígenas.

Palavras-chaves: Pedagogia Intercultural Indígena. Pedagogia da Alternância. Formação de professores/as.

ABSTRACT: This article investigates curricular texts related to undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy, having the Pedagogy of Alternation as the most appropriate theoretical, methodological and organizational perspective for its offering. Regarding the documentary research, pedagogical projects of courses of five undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy located in the five geographic regions of the country were analyzed, as well as national and institutional regulations produced by five Higher Education Institutions – UFPI, UFNT, UFES, FURB and UNEMAT. It was concluded that the Pedagogy of Alternation, as a methodology and training modality, has a flexible structure, based on the alternation between time and spaces, enabling a lively articulation between academic knowledge and the traditional knowledge of Indigenous peoples, strengthening the autonomy, cultural identity and integral training of Indigenous education professionals.

Keywords: Indigenous Intercultural Pedagogy. Pedagogy of Alternation. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo investiga textos curriculares relacionados con las Licenciaturas en Pedagogía Intercultural Indígena, asumiendo la Pedagogía de la Alternancia como la perspectiva teórica, metodológica y organizativa más adecuada para su impartición. Para la investigación documental, se examinaron Proyectos Pedagógicos de cinco Licenciaturas en Pedagogía Intercultural Indígena ubicadas en las cinco regiones geográficas del país y normativas nacionales e institucionales producidas por cinco Instituciones de Educación Superior – UFPI, UFNT, UFES, FURB y UNEMAT. Se concluyó que la Pedagogía de la Alternancia, como metodología y modalidad de formación, tiene una estructura flexible, basada en la alternancia entre tiempos y espacios,

posibilitando una articulación viva entre los saberes académicos y los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, fortaleciendo la autonomía, la identidad cultural y la formación integral de los/as educadores/as indígenas.

Palabras clave: Pedagogía Intercultural Indígena. Pedagogía de la Alternancia. Formación de profesores/as.

Introdução

A emergência dos cursos de licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena no cenário brasileiro está diretamente associada à escassez de professores/as indígenas para atuar nas etapas da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como também na gestão de escolas indígenas e projetos de etnodesenvolvimento dos territórios. Dados do estado do Paraná, compilados por Marcos Gehrke, Marlene Sapelli e Rosangela Faustino (2019), exemplificam como é imprescindível uma formação específica, considerando a necessidade de docentes e gestores/as indígenas com formação adequada para trabalhar nas escolas indígenas. Segundo as autoras e o autor, são aproximadamente cinco mil estudantes indígenas matriculados/as na Educação Básica, em um conjunto de 65 escolas e aproximadamente 800 docentes. Na gestão das escolas predominam não indígenas, 50 pessoas no total, assim como na docência, com 490 não indígenas – ou seja, mais de 60% dos/das docentes e perto de 80% dos/das gestores/as que atuam nas escolas indígenas no Paraná não são indígenas. Embora sejam dados de apenas um estado, essa é uma realidade recorrente no Brasil como um todo.

Ao historicizarmos a formação de professores/as indígenas no âmbito brasileiro, emergem dois modelos: as licenciaturas interculturais, disseminadas a partir do século XXI, e o ingresso nas licenciaturas por meio de ações afirmativas, em especial, por meio da política de cotas – Lei nº 12.711/2012 (GEHRKE, SAPELLI & FAUSTINO, 2019).

A proposição de licenciaturas interculturais e da licenciatura em Pedagogia Intercultural para a formação de professores/as indígenas em nível superior almeja suprir "a situação precária e excludente dos quadros funcionais das escolas", em particular de professores/as formados/as em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência desses/as profissionais "torna morosa a construção de escolas bilíngues interculturais, com currículos e projetos próprios feitos pelos profissionais indígenas junto as suas comunidades" (GEHRKE, SAPELLI & FAUSTINO, 2019, p. 22).

Considera-se a criação das licenciaturas interculturais como um primeiro passo para uma formação específica e diferenciada. No entanto, a análise do mundo do trabalho nos informa a necessidade da expansão de licenciaturas em Pedagogia Intercultural, pois a

Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental carecem de professores/as formados/as em cursos específicos. Portanto, "consolidar o processo de formação de professores indígenas no Brasil para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, o principal desafio que impulsiona o papel que a escola desempenha e irá desempenhar em cada comunidade" (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 20-21).

Nessa esteira, Adria de Souza, Celia Bettiol e Roberto Mubarac Sobrinho (2020) destacam a ampliação e a consolidação "de uma nova forma de se pensar a formação de professores", que permite, a partir de uma formação diferenciada, que professoras/es indígenas sejam "referendados para assumirem o protagonismo da docência das escolas indígenas, o que consolida uma luta de muitos anos para que os professores dessas escolas sejam todos indígenas e com vínculo à comunidade na qual a escola está inserida" (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 20-21). Assim, esse processo materializa uma luta histórica das comunidades indígenas e suas organizações por formação específica, capaz de atender os princípios da escola diferenciada e bilingue. Acerca do trabalho docente nas escolas indígenas, defende-se que seja realizado por professores/as e gestores/as indígenas, pois permitem "a interlocução na construção do diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, como também na manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização do seu povo" (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 23).

As licenciaturas interculturais confirmam um novo paradigma no campo da formação de professores/as (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 193), configurando-se como condição *sine qua non* para a materialização da educação escolar indígena e de proposta intercultural (SILVA, 2003).

Com relação à formação diferenciada e específica, Joelma Alencar (2014) considera central "a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que contribuem na formação das barreiras impeditivas das práticas pedagógicas interculturais críticas" (ALENCAR, 2014, p. 87). A perspectiva intercultural foi assumida pela Educação Escolar Indígena desde a década de 1980, mas somente a partir dos anos 2000 passa a comparecer na educação superior, mais especificamente, na proposição de licenciaturas específicas para professoras/es indígenas, configurando um "lugar político e propositivo" (ALENCAR, 2014, p. 80).

Desse modo, "estas propuestas se consolidan en las innovaciones introducidas en la Constitución de 1988, que marca el comienzo de la quinta fase y etapa actual de la educación indígena" (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 194). É importante destacar a necessidade de políticas específicas e diferenciadas, adaptadas para os diferentes contextos. Para materializar uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue será necessário superar grande quantidade de problemas ou desafios cotidianos, compreendendo esses desafios como a ideia de fronteiras, de limites "que debemos atravesar (inter también significa entre dos espacios) para alcanzar las interacciones

entre culturas que llamamos interculturalidad: fronteras físicas, culturales y económicas" (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 196).

Em termos legais, a formação de professores/as indígenas com uso de metodologia específica e diferenciada é abrangida pelo Artigo 16, da Resolução CNE/CP n. 1 de 16/2023: "Os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância – PA devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular" (BRASIL, 2023, p. 04), como também o disposto no parágrafo único do Artigo 2: "A aplicação das mediações didáticas e metodológicas da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação Escolar Indígena e da Educação Quilombola deve considerar a autonomia dessas comunidades, conforme dispõem leis e normas específicas para essas modalidades de ensino" (BRASIL, 2023, p. 01).

Jorge Santos, Leonel Piovezana e Ana Paula Narsizo (2018) identificam três tipos de barreiras – fronteira cultural, geográfica e econômica – no processo de formação em nível superior dos/das estudantes indígenas. Na perspectiva da autora e dos autores,

> ha sido fundamental para el éxito del programa: la universidad es la que va a la aldea. Y esto genera un nuevo logro: los profesores de la universidad reciben educación intercultural, pues al ir al territorio ven con sus propios ojos la realidad económica, social y cultural de la población y perciben cuales son las dificultades que enfrentará el profesor indígena en la aldea (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 196).

Esse movimento de experienciar/vivenciar os territórios indígenas só são possibilitados pela adoção da metodologia em regime de alternância enquanto modelo formativo de professores/as no âmbito da educação superior. Ainda de acordo com Santos, Piovezana e Narsizo, "los profesores universitarios son también educados y alfabetizados interculturalmente al compartir comidas, charlas, escucha de lengua indígena, fiestas o con su sola presencia en el contexto social y cultural de la aldea" (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 197).

O regime de alternância, formato assumido na oferta das licenciaturas interculturais e da Pedagogia Intercultural, permite ao processo formativo o acesso a três diferentes espaços: universidade, escolas indígenas e a própria comunidade indígena (aldeias, reservas, ocupações, entre outras formas de organização comunitária). Amplia o contato e permite o compartilhamento de saberes entre professores/as universitários/as, professores/as indígenas, escolas e comunidades. Na próxima seção, discorre-se sobre a Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional que vem sendo adotada fortemente nos cursos de Pedagogias Interculturais Indígenas.

Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional

Ao historicizar a emergência da Pedagogia da Alternância, Nayara Mocelin, Maria Bernartt e Edval Teixeira (2017, p. 287), indicam que a primeira escola, uma *maison familiale rurale* – MFR, foi criada na França em 1935, sem planejamento e/ou atrelamento à uma concepção pedagógica. Inicialmente direcionada a filhos/as de agricultores/as, seu modelo foi disseminado para outros países, como o Canadá, onde se tornou política pública. A motivação está relacionada às insatisfações de

> agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da educação para o meio rural. Os agricultores pretendiam uma educação escolar que oferecesse profissionalização em atividades agrícolas, como um meio para o desenvolvimento social e econômico da sua região, e que fosse compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra dos pequenos agricultores (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 286).

As condições políticas e econômicas, marcadamente o período do pós-Segunda Guerra, ainda contribuíram para a disseminação desse modelo educativo. Posteriormente, disseminou-se sob influência dos "fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFRs, ainda em território francês" (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 287).

No cenário brasileiro, a inserção da Pedagogia da Alternância ocorreu em 1969, no Espírito Santo, a partir da criação da Escola Família Agrícola – EFA, cuja proposta guarda estreita similaridade com a perspectiva francesa, tendo sido acolhida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST na década de 1980, com a criação de escolas de ensino formal (MACIEL & SOUZA, 2020). Os usos da Pedagogia da Alternância na educação superior, em particular na formação inicial de professores/as para atuar nas escolas do campo, indica que esse modelo formativo "abre a possibilidade dos licenciandos ingressarem e continuarem nos estudos universitários; além de aproximar os professores e os estudantes e suas comunidades" (SILVA *et al*, 2020, p. 01).

Em termos normativos, o Parecer CNE/CEB n. 1/2006 dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. O referido parecer justifica a metodologia "como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola" (BRASIL, 2006, p. 01). Em princípio, a Pedagogia da Alternância foi recomendada para a Educação Básica, notadamente para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, incluindo a

Educação Profissional Técnica. Mais recentemente, a aprovação do Parecer CNE/CP n. 22/2020 caracteriza a Pedagogia da Alternância como

> um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais" (BRASIL, 2020, p. 02).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, "é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas" (BRASIL, 2023, p. 02). A referida diretriz indica que a Pedagogia da Alternância pode ser posta para a Educação Básica, notadamente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também para a Educação Superior, incluindo a formação inicial e continuada.

A Resolução CNE/CP n. 1/2023 contempla dois aspectos: a) formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais; b) organização e funcionamento das escolas e universidades que adotarem a Pedagogia da Alternância, observando-se "as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade" (BRASIL, 2023, p. 01).

> a) *Alternância justapositiva*, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
>
> b) *Alternância associativa*, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
>
> c) *Alternância integrativa real ou copulativa*, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL, 2006, p. 3-4).

A partir dessas três propostas de alternância, Eliane Costa e Albêne Lis Monteiro asseveram que "os tempos/espaços aparecem integrados no sentido de promover uma formação completa em que o aluno possa romper com as dicotomias entre teoria e prática e estabelecer relações dialógicas". Nesse sentido, no Brasil, a Pedagogia da Alternância foi

institucionalizada em duas modalidades educacionais: Educação do Campo, sendo considerada para os povos do campo como "uma ferramenta essencial para consolidar um novo processo educativo", assim como para a Educação Escolar Indígena, ainda em processo de consolidação, especialmente na Educação Básica (COSTA & MONTEIRO, 2014, p.116-117).

A Pedagogia da Alternância, enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional, tem sido adotada pelas Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas, ainda que seja pouco abordada na produção acadêmica. Embora seja possível identificar uma produção considerável a seu respeito nas licenciaturas em Educação do Campo, essa discussão ainda se encontra tímida em relação a licenciaturas e pedagogias interculturais indígenas.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância completou, recentemente, 50 anos de implementação. Paolo Nosella destaca como objetivos "recriar nos alunos os valores fundamentais do humanismo, auxiliando-os na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida integração entre escola, família e território de origem" (NOSELLA, 2020, p. 14). Parte-se da ideia de que o ser humano é, por natureza, um ser que estabelece relações profundas e universais com o seu ambiente. Ele se define fundamentalmente como morador e filho da terra, o que caracteriza sua territorialidade. A estreita conexão entre território e cultura é refletida na linguagem. Nosella ressalta que não se reduz "a mera justaposição ou mecânica sequência de espaços e tempos". Essa perspectiva ultrapassa o aspecto organizacional da oferta, seja no nível da Educação Básica, seja no nível da educação superior. Conforme o autor, havia integração curricular entre "escola e entorno social/produtivo, com estudos teóricos críticos e pesquisas, despertando nas consciências dos alunos a necessidade de elaborar ousados projetos de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais" (NOSELLA, 2020, p. 14). Sobre o viés geográfico, Jean Gottmann (2012) elenca fatores que conceitualizam *território*, demarcando a indissociabilidade dos elementos político e geográfico:

> uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia. Ele também serve para descrever as posições no espaço das várias unidades participantes de qualquer sistema de relações internacionais. Podemos, portanto, considerar o território como uma conexão ideal entre espaço e política. Uma vez que a distribuição territorial das várias formas de poder político se transformou profundamente ao longo da história, o território também serve como uma expressão dos relacionamentos entre tempo e política (GOTTMANN, 2012, p. 523).

No campo geográfico há distinção entre *espaço*, *território*, *lugar* e *região*, no entanto, no campo educacional esses termos são comumente acessados como sinônimos. Bernardo Fernandes (2013) assevera que é importante esclarecer que o espaço social está incluído no espaço geográfico, originalmente formado pela natureza, e que é constantemente moldado

pelas interações sociais. Essas relações geram diferentes tipos de espaços, tanto materiais quanto imateriais, como os políticos, culturais, econômicos e os ciberespaços. Também é importante lembrar que os espaços políticos se diferenciam dos espaços geográficos, ou seja, não possuem necessariamente uma área definida, mas somente dimensões e podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias. É preciso considerar que o espaço geográfico comporta todos os tipos de espaços sociais gerados pelas interações entre as pessoas, e entre elas e a natureza, que alteram o espaço geográfico, mudam a paisagem e constroem territórios, regiões e lugares, ou seja, o espaço social é um componente/complemento do espaço geográfico.

O território, enquanto categoria de análise da Geografia, comporta um sentido ampliado que ultrapassa a concepção disseminada de que "o território seja apenas utilizado como superfície, base ou palco das relações sociais" (FERNANDES, 2013, p. 170). Conforme Milton Santos "nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território" (SANTOS, 2002, p. 9 *apud* FERNANDES, 2013, p. 170). Fernandes apoia-se em Henry Lefebvre e em Milton Santos para diferenciar território de espaço. Assim, "espaço é a materialização da existência humana. A amplitude desta significação exige muita atenção de nossa parte, para não reduzirmos o espaço a um fragmento. O espaço é uma totalidade" (FERNANDES, 2013, p.171).

A Pedagogia da Alternância é sustentada pela integração de formação escolar e extraescolar, ou seja, ampara-se no pressuposto de que o processo educativo funciona integrando dois espaços e tempos, ou seja, "tempos formalmente educativos com tempos informalmente educativos, alternância de situações de vida familiar, social e profissional com programas escolares, na dosagem e integração adequadas, conforme ensina a clássica ciência da educação" (NOSELLA, 2020, p. 15). Outra característica da Pedagogia da Alternância refere-se à adoção de uma ética intercultural baseada na ideia de "ser possível e necessário construir um sistema de valores no qual todas as culturas possam se encontrar" (TARIM, 2010, p. 63-66 *apud* NOSELLA, 2020, p. 16).

Com relação ao tempo adequado destinado a cada etapa, registra-se que não há um padrão, pois são definidas a partir de situações concretas, podendo diferir nos diversos países que adotam essa modalidade de oferta e, ainda, no interior de um mesmo país. Ressalva-se, no entanto, que "a experiência brasileira sugeriu que a alternância escola-comunidade mais adequada é de uma ou duas semanas na escola e duas semanas na família ou em outras instituições formativas" (NOSELLA, 2020, p. 16). Sobre os/as professores/as, Nosella coloca a exigência de educadores/as de um novo tipo, somente possível se superarmos os "transmissores frios de conteúdos pré-estabelecidos"; exige-se "educadores animadores, acompanhadores, especialistas dessa pedagogia trabalhando em equipe" (NOSELLA, 2020, p. 18), considerando um perfil diferenciado de alunos/as e uma construção coletiva envolvendo todos/as os/as atores/atrizes em uma parceria educativa, considerando que toda educação é uma obra coletiva.

De modo geral, a Pedagogia da Alternância vem sendo entendida como uma metodologia que se caracteriza por intercalar tempos educativos, usualmente denominados de Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC, algo amplamente disseminado na Educação do Campo (MACIEL & SOUZA, 2020), seja na oferta da Educação Básica, seja na oferta da Educação Superior. Mocelin, Bernatt e Teixeira (2017, p. 285) coadunam a mesma perspectiva: "Por meio de seus instrumentos pedagógicos, procura formar crianças e jovens a partir da articulação de tempos e espaços, além de envolver a família e comunidade no processo formativo e no desenvolvimento do meio" (MOCELIN, BERNATT & TEIXEIRA, 2017, p. 285). Costa e Monteiro utilizam outra sigla para os dois tempos, sendo Tempo Comunidade – TC e Tempo Alternância – TA, e assim os explicam: "o TA é o tempo em que se apresenta a teoria aos formandos, e o TC, o momento que esses estudantes têm para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apresentada e apreendida no TA" (COSTA & MONTEIRO, 2014).

> Nessa perspectiva, compreende-se o TA como um momento de reflexão e debate teóricos articulado com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permitirá ao educando dialogar com o contexto de modo a (re)produzir conhecimentos, e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar, não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetiva, social, cultural, ambiental e étnica, entre outras. Têm-se, assim, dois territórios distintos, mas não separados, que apresentam conflitos e consensos na construção da formação do educador do campo. Territórios que, se vivenciados, ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico (COSTA & MONTEIRO, 2014, p.120).

Conquanto possamos tratar a Pedagogia da Alternância como metodologia, esta necessita considerar a "hibridez que permeia as relações coletivas e pessoais", ou seja, "a PA deve ser compreendida como uma forma de ensino, cuja base comtempla [sic] e articula todos os atores e que se define como um processo distinto a cada realidade" (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 288).

Na esteira de Marluse Maciel e Elodir Souza, considera-se o TC como "principal característica da Pedagogia da Alternância, trata-se da inserção do educando na realidade com o objetivo de relacionar teoria e prática" (MACIEL & SOUZA, 2020, p. 57). As autoras ressaltam que, "embora se trate de uma metodologia, ela não é uma opção individual do docente, e sim da gestão escolar, por estabelecer relações com a comunidade" (MACIEL & SOUZA, 2020, p. 54).

Tem-se um panorama da Pedagogia da Alternância, de sua origem histórica e dos fundamentos teóricos que fundamentam sua implementação no Brasil, bem como suas bases legais, presentes na legislação e em outros normativos. Na sequência, são analisadas propostas selecionadas em diferentes regiões brasileiras.

A Pedagogia da Alternância nas Licenciaturas em Pedagogia Intercultural

A análise empreendida neste texto deriva de coleta em repositórios abertos, mais precisamente nas páginas eletrônicas de universidades públicas. Esse processo difere de 'pesquisas online', pois, segundo João Nunes (2019), são desenvolvidas online, com coleta de dados na internet, por exemplo, utilizando-se o e-mail para envio e recepção de arquivo contendo um questionário ou aplicando-se um questionário online. Assim, trata-se de pesquisa documental com foco em textos institucionais, mais precisamente, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs de cinco universidades públicas brasileiras.

Partimos do entendimento de PPC como instrumento pedagógico que confere a identidade de um determinado curso, de graduação ou pós-graduação. Comporta simultaneamente as dimensões política, filosófica e metodológica e, por esta razão, expressa, entre outros aspectos, o histórico do curso com fundamentação normativa, concepções fundantes da área em que se inscreve, missão, objetivos, perfil do/da egresso/a, currículo, avaliação etc. Tais aspectos amparam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, para o curso em específico, e em diretrizes gerais, para um determinado nível, campo e área educacional. Considerando o escopo e os limites deste texto, destacamos nos PPCs alguns aspectos gerais que caracterizam os cursos analisados, em especial, como conceituam e seu utilizam do termo *alternância*.

Por meio da Resolução/CEPE/UFES n. 84, de 4 de julho de 2024, foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O referido curso é ofertado na modalidade presencial/integral e adota a alternância entre tempo universidade e tempo aldeia. O PPC da Pedagogia Intercultural Indígena/UFES tem 108 páginas e faz menção à Pedagogia da Alternância no aspecto organizacional, por duas vezes:

> §1º Nos casos dos cursos que se organizam conforme a Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância, o colegiado admitirá, em sua composição, representantes de segmentos da comunidade local e regional oriundos de movimentos sociais ou organizações sociais afins ao curso, conforme disposto no art. 56 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN/96), respeitadas as seguintes regras […]
>
> II – os (as) representantes de segmentos da comunidade local e regional oriundos de movimentos sociais ou organizações sociais afins aos cursos que se organizam conforme a Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância terão mandato de um ano, permitindo-se uma recondução (UFES, 2024, p. 94).

Ao realizarmos uma busca, em PPC/UFES – Pedagogia Intercultural Indígena (2024), pelo unitermo *alternância*, localizamos 15 menções. Na justificativa da proposta de curso lê-se:

> O projeto se potencializa ao atender a estes grupos por meio do regime de alternância, atendendo às especificidades dos sujeitos participantes e do contexto

> socioeconômico e ambiental no qual se inserem. Portanto, o projeto prevê a transversalidade de questões fundamentais como a educação ambiental, os direitos humanos, as relações étnico-raciais, e as culturas afro-brasileira, africana e indígena ao longo de todo o curso, tanto no Tempo Universidade como no Tempo Aldeia (UFES, 2024, p. 12).

O conceito de Pedagogia da Alternância também se localiza na metodologia:

> O curso ainda conta com a especificidade de organização curricular por semestres cumpridos em regime de Alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Aldeia (TA). Entende-se por Tempo Universidade os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário perfazendo uma carga horária de 50% do total da carga horária das disciplinas e, por Tempo Aldeia, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas com o restante dos 50% da carga horária das disciplinas.
>
> […]
>
> A oferta do curso se dará em regime de alternância, em turno integral no Tempo Universidade, sendo que as aulas aos sábados, quando necessárias, somente se darão no período matutino. Para o período de Tempo Aldeia, haverá um cronograma de atividades que atenderão a cada disciplina, mas também estarão conectadas pelo Nexo Integrador, que é uma disciplina articuladora com proposta transdisciplinar (UFES, 2024, p. 94).

Essa matriz pedagógica permite articular os aspectos do trabalho, da cultura, bem como os saberes que circulam entre as etnias – Guarani, Tupinikim e Pataxó – localizadas no Espírito Santo (além da presença de um estudante Xavante do Mato Grosso):

> A dinâmica do regime de alternância propõe o diálogo horizontal e transdisciplinar, pois o que se constrói no Tempo Universidade deve ser compartilhado na escola e na comunidade; e o que se pratica no Tempo Aldeia deve ser dialogado com os professores e demais estudantes do curso, na Universidade. Explicitando melhor, o TU é aquele período em que o estudante vivencia a universidade, participando das aulas conforme a organização curricular, de seminários, simpósios, colóquios, grupos de estudos, das visitas e consultas às bibliotecas, exercícios e atividades em laboratórios de estudos e de pesquisas; do movimento estudantil; das atividades culturais e esportivas, da auto-organização, dentre outras. Todos estes espaços são formativos, seja no sentido do acesso aos conteúdos científicos e culturais, seja quanto à socialização com outros sujeitos e à organização política. […] O TU organiza-se a partir da estrutura curricular e as aulas ocorrem no período de quatro a seis semanas seguidas (a depender da complementação da carga horária de 50% das aulas de cada disciplina), duas vezes por ano, nos meses de Abril/Maio e Setembro/Outubro. Cada semestre do TU deverá ser precedido de reunião do Colegiado do Curso composto por coordenações institucional, de curso e local, professores do semestre em curso, representação/ões de estudantes e representação/ões de lideranças indígenas dos povos envolvidos, a fim de apresentar propostas e planejar as atividades do período relacionadas ao Tempo Universidade e ao Tempo Aldeia. A integração das disciplinas fará com que a instrumentalização de cada uma delas, interrogue e intervenha na realidade, inclusive com projetos de pesquisa e extensão (UFES, 2024, p. 94).

Da Região Sul, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng (FURB, 2019), que contém 101 páginas e faz menção três vezes ao termo *pedagogia da alternância*, uma de caráter organizacional, uma de viés político, assumindo a PA como recurso teórico, e outra de viés metodológico:

> Esta forma de organização da extensão como parte das disciplinas ou como uma disciplina completa possibilita o acompanhamento do professor na elaboração e avaliação do projeto, conforme previsto nos respectivos planos de ensino, podendo ainda prever o acompanhamento total ou parcial da execução das ações junto à comunidade, conforme a distribuição da carga horária. A viabilidade da execução nesse modelo se pauta também nos princípios da Pedagogia da Alternância que fundamentam a elaboração desse. […] o Projeto Pedagógico do Curso - PPC para a Pedagogia – Indígena Xokleng ofertado pela FURB está organizado em áreas do conhecimento cujos componentes curriculares e currículo diferenciado procuram contemplar as especificidades da educação indígena utilizando como método a Pedagogia da Alternância por meio da qual as experiências de formação ocorrem junto à comunidade e escolas indígenas e outra parte na Universidade (FURB, 2019, p. 26-27).
>
> […]
>
> Importante ressaltar que a organização metodológica do curso, pautada na pedagogia da alternância que pressupõe momentos de trabalho realizados pelos estudantes em atividades extraclasse, assim como a carga horária destinada à prática como componente curricular – PCC – contribuem para o desenvolvimento da autonomia acadêmica e para vivências que exigem a relação entre teoria e prática, articulando "[…] diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; […]". (BRASIL, 2015a). Da mesma forma, os componentes curriculares desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares preveem a participação ativa dos estudantes desde o planejamento em conjunto com o docente, passando pela execução e avaliação do processo (FURB, 2019, p. 37).

Da Região Centro-Oeste, examinamos o PPC da licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, ofertado na cidade de Barra dos Bugres a partir de 2016 como formação em serviço, ou seja, destina-se àqueles/as que já se encontram em exercício profissional e utilizam parte do tempo de trabalho para o processo formativo profissional. O PPC/UNEMAT – Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas (2016) tem 73 páginas e não faz referência à Pedagogia da Alternância. Conquanto não seja aludida, o curso está organizado em duas etapas: Etapa de Estudos Presenciais e Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e Extensão. A Etapa de Estudos Presenciais é realizada forma "presencial e trabalho intensivo, ocorrendo semestralmente, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos cursistas" no Campus Universitário da UNEMAT de Barra do Bugres/MT e "tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar, estudos e reflexões dos conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento" (UNEMAT, 2016, p. 18).

A Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e Extensão – Intermediária é caracterizada pelos "períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, possibilitando aos cursistas conciliarem suas atividades docentes na escola com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas, vivências de extensão)". De acordo com o texto curricular, esse formato permite que a "práxis docente e o processo de formação ocorrem simultaneamente, num processo de comunicação dialógica" (UNEMAT, 2016, p. 18-19). O componente curricular Estudos na Aldeia está presente em todos os semestres do curso, com vistas à realização de "atividades referentes ao Estágio Supervisionado, ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, projetos de extensão e atividades prático-teórica" (UNEMAT, 2016, p. 18-19).

Com relação à Região Norte, analisamos o PPC de criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (Panhĩ) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, aprovado em 2024. O referido texto é composto por 181 páginas e, referindo-se ao formato da oferta, a concepção do curso se ancora na interculturalidade e nos "preceitos da Pedagogia da Alternância, o que envolve uma articulação entre atividades no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade" (UFNT, 2023, p. 08). A Pedagogia da Alternância é reafirmada no item Estrutura Curricular: "um currículo intercultural e pluriepistêmico, fundamentado no diálogo entre os conhecimentos ancestrais e tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos acadêmicos, na inter/transdisciplinaridade e na pedagogia da alternância" (UFNT, 2023, p. 26).

Para a Região Nordeste, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Federal do Piauí – UFPI, criado em 2023, que prevê a oferta em quatro municípios (Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Piripiri e Uruçuí). Com 179 páginas, o texto normativo apresenta como regime letivo a organização por créditos, com disciplinas ofertadas semestralmente, no período de férias dos/das professores/as cursistas (janeiro/fevereiro e julho), de modo integral, confirmando que a oferta se dá por regime de alternância.

Ao examinarmos o referido PPC, localizamos a presença de 13 citações do termo Pedagogia da Alternância. Aparece no normativo, simultaneamente, como recurso metodológico – "metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a inspiração na Pedagogia da Alternância para desenvolvermos nossos tempos universidade e comunidade" (UFPI, 2023, p. 16) – e como estrutura organizativa pedagógica – "possibilidade organizativa do ensino, a Pedagogia da alternância se constitui de diversos instrumentos pedagógicos que articulam o diálogo entre o conhecimento científico; conhecimento das comunidades; outras epistemologias e sobretudo, as identidades dos estudantes, suas territorialidades e o pluralismo cultural" (UFPI, 2023, p. 92). E ainda:

> A Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena será vivenciada por meio da Pedagogia da alternância. Esta proposta metodológica consiste em uma relação de trocas e interação de saberes e visa, um permanente diálogo

> entre o conhecimento ocidental sistematizado que se quer universal, e os conhecimentos das comunidades, em que os educandos e suas realidades (UFPI, 2023, p. 89).

O PPC/UFPI apresenta densa fundamentação teórica acerca da adoção da Pedagogia da Alternância, de modo a confirmar a sua adequação aos diferentes territórios e tempos de aprendizagem. Ademais, o projeto pedagógico do curso inova ao propor as Itinerâncias Acadêmicas "a cada semestre, uma comunidade indígena será escolhida pra ser anfitriã que recepcionara os cursistas, para realização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre" (UFPI, 2023, p. 92). Considera que a Pedagogia da Alternância pressupõe integração da comunidade e da universidade, bem como da Educação Básica, pois parte considerável de licenciandos/das que optam pela modalidade de oferta encontra-se em exercício profissional.

Depreende-se da análise dos cinco cursos de Pedagogia Intercultural que o próprio recurso do Projeto Pedagógico de Curso se configura como ativo político e pedagógico potente para romper uma lógica de formação padronizada. Conforme Andréia Militão, "a partir de 2016, um 'pacote' de normas educacionais passou a ser aprovado linearmente com foco na Educação Básica e na educação superior. Entre as características destes normativos há uma lógica de padronização curricular, calcada em competências e habilidades, assumidamente de viés pragmatista e tecnicista" (MILITÃO, 2022, p. 104).

Assim, a assunção no tempo presente de licenciaturas em Pedagogia Intercultural, calcadas na interculturalidade e na Pedagogia da Alternância, poderá contribuir para o enfrentamento às propostas formativas de "viés prescritivo e generalista" (MILITÃO, 2022, p. 104). Pode-se afirmar que se trata de uma formulação contra-hegemônica, pois privilegia a formulação local em detrimento da padronização e que vai, crescentemente, se tornando referência para as políticas de formação de professores/as.

Considerações finais

A adoção da Pedagogia da Alternância necessita da ampla participação da comunidade local – famílias e lideranças locais – para validação da proposta, do poder público, para garantir condições para sua oferta e da instituição proponente. No caso da educação superior, torna-se necessário que a IES formule a proposta com apoio e participação da comunidade (indígena, do campo) e a articule com o poder público.

Ao analisar os fundamentos e o funcionamento de cinco cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, contemplando as cinco regiões geográficas do país, depreende-se uma forte indução do Edital Parfor Equidade nº 23/2023, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, idealizado junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, com

o objetivo de formar professores/as em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de Educação Básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos/as. Destacamos a importância desses cursos que reconhecem as especificidades culturais e sociais desses/as estudantes; e observamos que o regime de alternância das aulas surge como metodologia fundamental. A formação, nesse sentido, promove a diversidade cultural considerando a pluralidade de saberes, linguagens e formas de organização social presentes entre os povos indígenas.

O processo formativo dos/das educadores/as é pautado numa visão de respeito e valorização da cultura indígena, sem reduzir a identidade desses povos a estereótipos. E, para isso, o regime de alternância torna possível esse diálogo, estreitando a relação entre universidade e comunidades indígenas. Além disso, é importante ressaltar as políticas públicas, que são tão necessárias para promover formação continuada desses/as professores/as e o fortalecimento da cultura local nos currículos escolares.

Por fim, uma educação para a diversidade cultural não pode ser vista apenas como um direito, mas também como uma forma de transformar a sociedade e fortalecer a identidade indígena; portanto, a formação tem um papel muito importante nesse contexto, vislumbrando um avanço no sistema educacional brasileiro e estadual, para que saberes tradicionais, valorização da cultura e o direito a uma educação pública básica e superior sejam acessíveis a todas as pessoas.

Foi possível compreender um pouco as práticas pedagógicas existentes, a formação através do regime de alternância entre os tempos universidade e comunidade/aldeia, o que demonstra o cuidado com as especificidades desses/as futuros professores/as, porque leva-se em consideração não somente o que é aprendido na universidade, mas também o que é vivido e aprendido nas comunidades indígenas, com seus saberes tradicionais e língua materna, sendo esse outro grande desafio, além de integrar esses dois contextos.

Nesse sentido, a alternância não apenas responde às demandas práticas e geográficas desses contextos, como também representa uma ruptura com modelos homogêneos e colonizadores de ensino, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade epistemológica. Ao integrar teoria e prática, universidade e território, a pedagogia da alternância potencializa processos formativos mais críticos, participativos e contextualizados. Reafirma-se, assim, sua importância como uma proposta metodológica fundamental para os cursos de pedagogia intercultural indígena, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, plural e comprometida com os direitos e os projetos de vida dos povos originários.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 14/04/2025.

Referências

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no Ensino Superior. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, 2015. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/4263>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 1/2006 DE 1º de fevereiro de 2006. Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA* [Parecer Homologado]. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22 de 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior* [Parecer Homologado]. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de agosto de 2023, Seção 1, p. 22.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1 de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2023, Seção 1, pp. 41-42.

COSTA, Eliane Miranda & MONTEIRO, Albêne Lis. A Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). *Comunicações*, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p.113-127, jul.-dez. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária:* o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: [s.n], 2013.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng*. Blumenau, 2019. Disponível em: <https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202102261441550.PROJETO_PEDAGOGICO_001-2020-CCEAL.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert & FAUSTINO, Rosangela Celia. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7350, 2019. por: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7350.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 3, 2012.

MACIEL, Marluse Castro & SOUZA, Elodir Lourenço de. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 8, n. 3, dezembro de 2020.

MILITÃO, Andréia Nunes. Formação sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 59, 2022.

MOCELIN, Nayara Massucato; BERNARTT, Maria L. & TEIXEIRA, Edival Sebastião. Tensionamentos e vicissitudes atuais da Pedagogia da Alternância no Paraná. *HOLOS*, Natal/RN, v. 8, 2017, p. 285-297.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: conflitos e desafios. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.12, 2020.

NUNES, João Batista Carvalho. *Ética e pesquisa em Educação:* subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 93-98.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel & NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, abr. 2018.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100189&lng=pt&nrm=iso>. Acessoem: 03 mar. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural:* mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos*et al*. A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, *[S. l.]*, v. 5, p. e8088, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8088. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8088>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, Aderia Simone Duarte de; BETTIOL, Celia Aparecida & MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanchez. Formação de Professores Indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, *[S. l.]*, v. 9, n. 02, p. 17-36, 2020. DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7767. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7767>. Acesso em: 13 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT. *Projeto político pedagógico de licenciatura de Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas*. Serra dos Bugres MT, 2016. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/PPC_Pedagogia_Intercultural_2016_Reformulado_apos_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CEPE/UFES n. 84, de 4 de julho de 2024. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena – Integral, na modalidade presencial, versão 2024, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito* Santo. Disponível em: <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_84.2024_-_ppc_pedagogia_intercultural_indigena.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTIS – UFNT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 13, de 15 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o PPC de Criação do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (Panhĩ) da Universidade Federal do Norte do Tocantins*. Disponível em: <https://sistemas.ufnt.edu.br:5001/sau/none/files?path=./CONSUNI%20e%20CONSEPE/CONSEPE/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%B5es%202023/RESOLU%C3%87%C3%83O%2013_2023%20-%20PPC%20Pedagogia%20Intercultural%20Ind%C3%ADgena%20-%20PANHI%20da%20UFNT.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Parfor Equidade. *Projeto Pedagógico de Curso – Pedagogia Intercultural Indígena*. Teresina, 2023. Disponível em: < https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parfor/Edital_2024.2/PPC_Pedagogia_Intercultural_Ind%C3%ADgena_-Vers%C3%A3o_Final.pdf >. Acesso em: 14 abr. 2025.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2407

Professoras indígenas Kaingang:
formação inicial, profissão docente e empoderamento feminino

Kaingang Indigenous teachers:
initial training, teaching work and women's empowerment

Profesoras indígenas Kaingang:
formación inicial, profesión docente y empoderamiento femenino

IVONE MARIA MENDES SILVA*
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute como professoras/professorandas Kaingang que estudam numa universidade pública sul-rio-grandense vivem e significam sua formação docente. Além das narrativas obtidas via entrevistas semiestruturadas individuais e grupais, foram analisadas fontes documentais, a partir dos estudos decoloniais latino-americanos, em diálogo com a epistemologia feminista, sobretudo a produção de pesquisadoras indígenas. As entrevistadas valorizam a formação docente em nível superior como espaço de empoderamento, construção de conhecimentos e relações sociopolíticas importantes para elas e suas comunidades, e vivenciam-na como experiência desafiadora. Entre os desafios citados por elas estão os conflitos decorrentes de opressões étnico-raciais, culturais e de gênero; dificuldades em conciliar estudos, vida profissional e criação dos/as filhos/as; exclusão socioeconômica e violações de direitos; além do distanciamento entre currículo acadêmico, cultura Kaingang e seus modos de produzir conhecimento, realidade que tensiona suas concepções sobre docência, educação escolar e o que/como ensinar nas escolas indígenas. O aperfeiçoamento institucional para garantia dos direitos indígenas,

* Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora no departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e docente permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. *E-mail*: <ivonemmds@gmail.com>.

aliado ao diálogo intercultural dentro e fora da sala de aula, podem contribuir para o enfrentamento desses desafios.

Palavras-chave: Formação de professores/as indígenas. Ensino Superior. Mulheres indígenas. Gênero. Empoderamento.

ABSTRACT: This article discusses how Kaingang teachers who study at a public university in Rio Grande do Sul experience and signify their teacher training. In addition to the narratives obtained through individual and group semi-structured interviews, documentary sources were analyzed based on Latin American decolonial studies and in dialogue with feminist epistemology, especially the production of Indigenous researchers. The interviewees value higher education teacher training as a space for empowerment, construction of knowledge and sociopolitical relations that are important for them and their communities, and they argue this is a challenging experience. Regarding the challenges, there are conflicts arising from ethnic-racial, cultural and gender oppression; difficulties in balancing studies, professional life and raising children; socioeconomic exclusion and rights violations; apart from the distance among the academic curriculum, the Kaingang culture and their ways of producing knowledge, a reality that strains their conceptions about teaching, school education and what/how to teach in indigenous schools. Institutional improvements to guarantee Indigenous people's rights, combined with intercultural dialogue inside and outside the classroom, can contribute to overcoming these challenges.

Keywords: Indigenous teacher training. Higher Education. Indigenous women. Gender. Empowerment.

RESUMEN: Este artículo trata sobre cómo viven y significan su formación docente las estudiantes de la carrera docente y las profesoras Kaingang en una universidad pública de Rio Grande do Sul. Además de las narrativas obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, se analizaron fuentes documentales, desde los estudios decoloniales latinoamericanos, en diálogo con la epistemología feminista, especialmente la producción de investigadoras indígenas. Las entrevistadas valoran la formación docente en educación superior como un espacio de empoderamiento, construcción de conocimientos y relaciones sociopolíticas importantes para ellas y sus comunidades,

y la viven como una experiencia desafiante. Entre los desafíos que citaron están los conflictos derivados de la opresión étnico-racial, cultural y de género; dificultades para conciliar estudios, vida profesional y crianza de los/as hijos/as; exclusión socioeconómica y violaciones de derechos; más allá de la brecha entre el currículo académico, la cultura Kaingang y sus formas de producir conocimiento, realidad que pone en tensión sus concepciones sobre la enseñanza, la educación escolar y qué/cómo enseñar en las escuelas indígenas. El perfeccionamiento institucional para garantizar los derechos indígenas, combinado con el diálogo intercultural dentro y fuera del aula, pueden contribuir a superar estos desafíos.

Palabras clave: Formación de docentes indígenas. Educación Superior. Mujeres indígenas. Género. Empoderamiento.

Introdução

A literatura acadêmica brasileira (FREITAS, 2008; MELO & ANTUNES, 2016; BRITO, 2016; BERGAMASCHI, DOEBBER & BRITO, 2018; FAUSTINO, NOVAK & RODRIGUES 2020) tem apontado a ocorrência, sobretudo nas últimas duas décadas, de uma ampliação da participação indígena feminina em espaços públicos diversos, incluindo os movimentos políticos de reivindicação de direitos. À medida que cresce esse engajamento na esfera pública, assiste-se também a uma maior participação das mulheres indígenas nas instituições de educação (básica e superior), seja na condição de professoras e gestoras seja na de estudantes.

No presente artigo refletimos sobre como as inter-relações entre *formação/profissão docente*, *mulheres indígenas* e *empoderamento* merecem uma maior atenção dos/as pesquisadores/as e profissionais da educação, mas também dos/das responsáveis pela formulação de políticas educacionais, considerando-se o cenário anteriormente descrito. Para a elaboração desses escritos, partimos da análise de narrativas produzidas por professoras e professorandas Kaingang vinculadas ao curso de Educação do Campo (enfoque em Ciências da Natureza, com regime de alternância) de uma universidade pública sul-rio-grandense sobre seus modos de viver e significar a formação para o exercício da docência.

A fundamentação teórica da pesquisa assenta-se nos estudos decoloniais latino-americanos em associação com a epistemologia feminista, além de contribuições de intelectuais indígenas brasileiros/as. Em consonância com pressupostos da abordagem qualitativa, foi empregada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada individual e grupal, tendo sido realizada também pesquisa documental.

A produção de narrativas por parte das professoras/professorandas indígenas deu-se no contexto de entrevistas semiestruturadas individuais (duração aproximada de uma hora e meia) e grupal (duração de cerca de três horas) realizadas, de forma presencial, em março de 2020, quando a pandemia do coronavírus apresentava seus impactos sociais iniciais com efeitos sobre as instituições educativas (fechamento das escolas, interrupção ou alteração, para a modalidade on-line, de grande parte das atividades nas universidades etc.). Um cenário sócio-histórico no qual o projeto de desmonte do Estado e da política de assistência social brasileira, intensificado pelo governo de Jair Bolsonaro, ganhou contornos ainda mais dramáticos em função do surgimento de novos problemas sociais e das restrições de direitos fundamentais, especialmente aqueles legitimados por conquistas de grupos sociais historicamente desfavorecidos, como os povos indígenas (MOLINA, PEREIRA & SANTANA, 2024).

Para a seleção das participantes foi realizada a divulgação do estudo na universidade pública na qual trabalhávamos, de modo a identificar licenciandos/as indígenas que estariam dispostos/as a participar. Ao final do processo de divulgação, constatamos que a totalidade das pessoas que haviam se voluntariado eram mulheres Kaingang[1] que viviam em terras indígenas (aldeias Kandóia/Votouro, em Benjamin Constant do Sul/RS; Ligeiro, em Charrua/RS e Serrinha, em Nonoai/RS) e estavam matriculadas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, ofertado em regime presencial especial, organizado em duas etapas (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), em consonância com a Pedagogia da Alternância. Doravante designadas por nomes fictícios por elas mesmas escolhidos, Rosa, Açucena, Dália, Violeta e Iris tinham, à época da pesquisa, idades entre 19 e 24 anos. Essas características etárias e de gênero correspondiam ao perfil da maioria do alunado que frequentava o curso em questão, uma vez que dos/das 123 indígenas com matrícula ativa na Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim, no ano de 2020 (total de 143 alunos/as), 70 eram mulheres, 65% delas com idade inferior a 35 anos. Duas das entrevistadas possuía experiência docente (experiências de trabalho como auxiliares pedagógicas, estágios curriculares e/ou extracurriculares cursados durante a graduação) e duas não.

Uma vez realizada a transcrição dos dados obtidos com as entrevistas, procedemos à análise de conteúdo do material (BARDIN, 1977), sendo, subsequentemente, realizado o cotejamento dos conteúdos analisados com a revisão da literatura especializada.

Além das narrativas obtidas por meio das entrevistas, fontes documentais – como o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Educação do Campo, UFFS/Campus (PPC-LEDOC, 2019) e outros documentos oficiais (diretrizes e leis publicadas pelo Ministério da Educação referentes à formação de professores/as etc.) – foram analisadas, visando enriquecer a discussão aqui desenhada, uma vez que, conforme André Cellard, "muito frequentemente, ele [o documento] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente" (CELLARD, 2008, p. 295).

Levando em conta a complexidade dessas questões, buscamos abordar os resultados obtidos em nossa pesquisa fazendo uso de "enquadramentos interseccionais"[2] (COLLINS, 2015, p. 5) das categorias *pertencimento étnico-racial* (indígenas Kaingang) e *gênero* (mulheres/feminino) para nortear a análise que deu origem à discussão apresentada. O que implica reconhecermos que as experiências relatadas pelas entrevistadas são conformadas por sistemas de poder (racismo, sexismo/patriarcalismo, opressão de classe, etarismo etc.) que se entrecruzam, gerando eixos de subordinação, desigualdades e discriminações (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2015). Ademais, compreendemos essas categorias (pertencimento étnico-racial e gênero) como um ângulo de visão a partir do qual podemos enxergar as mulheres indígenas como "seres tanto oprimidos como resistentes" (LUGONES, 2014, p. 942-943). O fato de a colonialidade[3] "ainda estar conosco" (LUGONES, 2014, p. 239), constituindo uma peça fundamental na engrenagem capitalista, requer que pensemos criticamente a diferença colonial, tendo em conta as múltiplas facetas da colonialidade, as quais se alimentam do entrelaçamento de processos de opressão diversos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário atentarmos ao modo como esses processos atingem objetiva e subjetivamente os/as sujeitos/as oprimidos/as e como eles/elas resistem. Afinal, são essas resistências que tensionam as hierarquias (sexistas/patriarcais, racistas/etnicistas etc.) e as configurações de poder que as sustentam (SANTIAGO & FARIA, 2021).

O termo *empoderamento*, por sua vez, emergiu em nossa pesquisa na voz das mulheres entrevistadas, que fizeram referência a ele diversas vezes. Também o pinçamos na produção de algumas das intelectuais indígenas consultadas, como Sandra Benites e Eunice Kerexu Yxapyry Antunes. Não deixamos de notar, em conjunto com outros/as autores/as (LEÓN, 1997; MARINHO & GONÇALVES, 2019), um crescente destaque dado ao termo nos estudos de gênero, o que provavelmente se deve ao fato de que o empoderamento feminino tem se configurado, em alguns contextos socioculturais, especialmente na realidade histórica contemporânea, "um desafio às relações de poder desiguais" (MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 2).

Buscando contribuir com o debate acadêmico e social sobre o tema, este artigo comporta duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A próxima seção traz apontamentos sobre o acesso dos/das estudantes indígenas ao Ensino Superior brasileiro; a segunda apresenta e discute os achados da pesquisa empírica.

Povos indígenas e formação docente em nível superior: um olhar mais detido para as universidades públicas e as políticas que as regem

Com o fortalecimento dos movimentos indígenas, ocorrido em nosso país especialmente a partir de 1970, a diversidade cultural, étnica e linguística dos povos indígenas brasileiros ganhou visibilidade, abrindo caminho para que demandas específicas

passassem a ser discutidas visando a formulação de políticas públicas sensíveis a essas especificidades. A isso sucederam-se conquistas legais materializadas em leis sancionadas pelo Estado, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003), que favoreceram mudanças na própria relação desses povos com a educação escolar.

Com o Decreto nº 26 de 1991 (BRASIL, 1991) foi atribuída ao Ministério da Educação – MEC a responsabilidade de coordenar as políticas de educação escolar indígena no país, incluindo aquelas voltadas à formação de docentes indígenas e à organização das escolas indígenas, de modo a efetivar o direito dessas populações a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue. Com isso, a partir da década de 1990, mas sobretudo nos anos 2000, o Estado deu passos importantes, por meio de programas e recursos específicos, rumo à criação de oportunidades formativas, no âmbito da educação superior, voltadas a esse público. Os cursos de licenciaturas interculturais específicas, associadas ao Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind, surgiram nesse processo, com universidades públicas situadas em diferentes regiões promovendo sua efetivação. Atualmente, há mais de 23 universidades federais e estaduais brasileiras que formam professores/as indígenas nessa modalidade. Outras iniciativas voltadas à formação inicial de professores/as indígenas despontaram na sequência, impulsionadas pela implementação de ações afirmativas pelas universidades. Com o respaldo da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como 'Lei de cotas', muitas instituições públicas e privadas fizeram alterações em suas normativas internas, passando a reservar cotas de vagas para estudantes indígenas, além de adotarem políticas de acesso e permanência diferenciadas para essas populações (SANCHES & LEAL, 2021; MENEZES, FAUSTINO & NOVAK, 2021; MARTINI & MAIO, 2023).

Ao realizarem sua análise da história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2012) concluem que o MEC, ao elaborar essas políticas, tem procurado dialogar com os/as próprios/as indígenas e outros/as atores/atrizes sociais (organizações não governamentais indigenistas, universidades, sistemas de ensino e instituições de pesquisa), "valendo-se, em grande medida, das experiências educativas das instituições indigenistas, sobretudo os denominados projetos 'de autoria' ou 'alternativos' de educação escolar realizados pelas ONGs" (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2012, p. 776).

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, contexto educativo no qual se inserem as nossas entrevistadas, foi criada em 2010 e está estruturada em seis campi (abrangendo 396 municípios distribuídos nos três estados da região Sul). Para sua criação contribuíram as mobilizações populares e reivindicações dos movimentos sociais, organizações não governamentais – ONGs, igrejas etc. (NIEROTKA & TREVISOL, 2019). O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo[4] – Ciências da Natureza é uma das seis licenciaturas em funcionamento no Campus Erechim/RS e passou a disponibilizar vagas para a formação de professores/as em 2012, ano em que a UFFS concorreu ao edital

para implementação de licenciaturas em Educação do Campo, lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (então Secad, hoje Secadi) como parte de seus esforços para a consolidação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo. Mesmo ano de promulgação da 'Lei de Cotas', 2012 foi marcado ainda, em âmbito local, pela criação da comissão responsável pela elaboração da política indígena da UFFS (atualmente monitorada pelo Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – PIN) e da intensificação do diálogo com as comunidades indígenas da região de abrangência da instituição, no sentido de conhecer suas necessidades e demandas educativas.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC-Ledoc (2019), a licenciatura em Educação do Campo é ofertada em regime de alternância (períodos de 15 dias de aulas na Universidade alternados com períodos de atividades nas comunidades), tem processo seletivo específico (oferecendo 40 vagas anuais) e funciona no turno integral. Destina-se à formação de professores/as em Educação do Campo e Educação Indígena, indo ao encontro de demandas provindas desses dois públicos (populações indígenas e do campo), numerosos na região. Os/as egressos/as ali formados/as podem atuar em escolas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, bem como na Educação de Jovens e Adultos e/ou em outros espaços educativos formais e não-formais.

Cabe frisar que, dos/das 172 acadêmicos/as indígenas matriculado/as nos cursos de graduação da UFFS – Campus Erechim/RS, em 2020 (ano da pesquisa), 123 estavam vinculados/as ao curso de Educação do Campo. Conforme apontado anteriormente, o número total de alunos/as com matrícula ativa no curso era, naquele ano, 143. O que denota a expressiva participação das/dos indígenas nesse curso.

Mulheres Kaingang na *Fronteira Sul*: como vivem e significam sua formação docente

As inter-relações entre formação universitária para o exercício da docência, empoderamento e gênero, apontadas pelas entrevistadas, será o recorte temático focalizado na presente seção.

Ao descreverem como se sentem face à oportunidade de cursar o Ensino Superior para atuarem como professoras, Iris, Dália e Rosa destacam a importância dessa formação para o empoderamento das indígenas, assim como das mulheres em geral que optem por esse caminho. Iris utiliza as expressões 'sábia' e 'poderosa' para definir a mulher que 'batalha' por um 'futuro melhor'. E a 'batalha' na área da educação, segundo ela, é importante não só para indivíduos/as que a encaram, mas também coletivamente, para as comunidades indígenas. Nessa e em outras passagens de seus depoimentos, vemos

as entrevistadas defendendo a perspectiva de que a formação docente, em nível superior, contribui para ampliar e diversificar os saberes, conhecimentos e informações que as mulheres Kaingang possuem no presente, processo que pode levar à conquista futura de uma 'vida mais digna', assim como maior autonomia.

> Pesquisadora: "*Como é que vocês se sentem com o fato de estarem aqui na universidade* […] *de estudarem aqui se preparando para serem professoras?*"
>
> Iris: "*Me sinto, como posso dizer … é gratificante. Isso torna a mulher indígena, não só a indígena, mas acho que todas as mulheres, torna ela mais sábia, independente. É uma mulher que batalha, que quer um futuro melhor! E essa batalha é importante também para a comunidade, porque hoje educação é tudo* […] *Poderosaaaa!*" *(risos).*
>
> Dália: "*Isso! Porque a mulher também pode, né?*"
>
> Iris: "*A gente se espelha nas pessoas demais. Acho que todo mundo sonha em ter um emprego e viver bem, não digo ser rico, mas ter seu dinheiro, poder se alimentar pra viver uma vida mais digna, ser alguém. Acho que todo mundo sonha isso*".
>
> Rosa: "*Na verdade, o ser humano é dotado de saberes. Mas antigamente isso na mulher não era visto*" (Entrevista grupal – 03/2020).

Em sua entrevista individual, Iris retoma essa discussão ao responder à pergunta sobre os conhecimentos que considera importantes e/ou necessários ao exercício da docência.

> Iris: "*A gente que é mulher também pode se empoderar, como eu falei na nossa conversa da outra vez, no grupo. A gente pode fazer a diferença pra mudar o que não tá bom na nossa vida, dos nossos filhos, no futuro dos indígenas, né? E a gente não tá aqui [na universidade] só pra aprender, não. A gente tem conhecimento pra dividir também, apesar de ter professor e colega que acha que a gente sabe é nada* [risos]. *Mas a maioria dos profe, assim, eles sempre incentivam nesse sentido, da gente expor o que sabe. Até porque é um curso que forma o professor, então a gente é incentivado a falar o que pensa, os nossos saberes, pra poder integrar com a ciência que a gente aprende aqui e depois vai ensinar pras nossas crianças* […] *empoderar pra poder … como posso explicar? Pra poder … porque a escola na aldeia tem de ficar forte, nosso povo também, né?*" (Entrevista individual – 03/2020).

A entrevistada faz alusão à responsabilidade que os cursos de formação docente voltados a estudantes indígenas devem assumir: a de criar espaços para troca/compartilhamento de conhecimentos, buscando superar as hierarquizações que sustentam o processo de classificação social vigente em nossa sociedade, que desqualifica/inferioriza os povos indígenas e seus modos de pensar, aprender e viver. Produzidas em consonância com o projeto da modernidade e naturalizadas, essas hierarquizações encaixam, no polo hegemônico, a figura do homem branco/ocidental-europeu/cristão/cis heterossexual, considerado superior; e no lugar de subalternidade, os seres humanos classificados como inferiores em relação ao polo hegemônico, ou seja, mulheres, indígenas, afrodescendentes, orientais, não-cristãos, não-heterossexuais, entre outros/as (QUIJANO, 2009; LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2020).

A narrativa de Iris é bem ilustrativa da defesa dessa necessária integração entre os conhecimentos científicos que lhes são apresentados na universidade e os conhecimentos provenientes das culturas indígenas, mas outras participantes da pesquisa também deram ênfase a essa perspectiva em suas entrevistas individuais. A menção a preconceitos como o referido por Iris – "tem professor e colega que acha que a gente sabe é nada" – também se fez presente, assim como a queixa de que poderia ocorrer uma abordagem mais aprofundada na universidade, por dentro de alguma disciplina ou projeto de extensão, de conhecimentos relacionados a cultura e cosmologia Kaingang, já que elas (acadêmicas) atuarão como professoras em escolas dentro das aldeias, onde os processos de aprendizagem devem se dar de forma diferenciada, envolvendo toda a comunidade.

Avançando nessa discussão, estudiosos/as do tema como a antropóloga Antonella Tassinari (2022) têm apontado a pertinência de se questionar visões e práticas, hoje dominantes na formação docente, dificultando que realizemos e até cogitemos como possível a aproximação entre algumas formas de pensamento indígena (os conhecimentos 'mitológicos', por exemplo) e a educação escolar. Ao descrever sua experiência como professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Tassinari relata ter ministrado uma disciplina cujo objetivo era abordar as origens dos termos *mito* e *mitologia* (entendida como 'memória viva de um povo'), propondo a construção de uma reflexão conjunta com a turma de estudantes Kaingang sobre como mito e mitologia poderiam ser traduzidos para a língua materna deles/as. Uma experiência que se mostrou frutífera e envolveu, além das atividades desenvolvidas na universidade, outras propostas para o Tempo-Comunidade, com o objetivo de propiciar o aprofundamento da reflexão sobre o assunto junto à comunidade da qual cada estudante fazia parte.

Experiências análogas a essa não foram descritas por nossas entrevistadas, mas a entrevistada Rosa contou que o Componente Curricular que preparou os/as estudantes de sua turma para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC incentivou que eles/elas buscassem pensar objetos de estudo para seus trabalhos tendo em vista o que tinham aprendido sobre interculturalidade. Esse fato a levou a aproveitar seu estágio extracurricular numa escola indígena para realizar a pesquisa empírica do TCC, focalizando possíveis aproximações entre ciência e cultura indígena.

> Rosa: "*O que tem me marcado muito é.... em relação ao meu TCC, o que eu vi quando apliquei o questionário. Eu apliquei o questionário junto com meu estágio.* […]. *O que que eu fiz, pensando na área da ciência, eu formada na área da ciência: como é que eu poderia desenvolver minhas aulas com meus alunos?* […]. *Na parte da física, eu trouxe a cultura do arco e flecha, o tiro da lança, pude interligar a força, a velocidade, né? E na química, o que eu trouxe, na química, eu pude trazer a elaboração dos modelos atômicos, feitos com materiais que a gente faz na nossa cultura, como semente que a gente usa pra fazer colares, essas coisas, artesanato. Isso chama muito a atenção deles* [estudantes indígenas na educação básica], *e motiva mais os alunos ao aprendizado. E na parte da biologia, eu estudei a erva moura, que é o famoso fuá, que a gente diz, né? aí a gente ia pro laboratório e os alunos podiam visualizar… enfim, assim eu pude interligar a cultura indígena junto com a área científica. E é isso*

> *que tem me marcado bastante, porque a gente tem escutado comentário dos próprios indígenas que a maioria quer, a partir de se formarem aqui, querem voltar para as suas aldeias. Mas pensando assim, o que de conhecimento eu adquiri aqui na universidade? o que eu posso levar lá para a minha comunidade, pra aperfeiçoar mais ainda, pra contribuir bastante?"* (Entrevista grupal – 03/2020).

Ao consultar o PPC do curso (PPC-LEDOC, 2019), de fato verificamos a referência ao conceito de interculturalidade como parte dos programas de alguns componentes curriculares, bem como no contexto da discussão crítica que serve de apresentação ao documento, onde são problematizadas as distribuições desiguais de poder que podem ocorrer na interação entre diferentes grupos/culturas e o papel da educação intercultural nesse cenário. O documento cita ainda a Resolução nº 2/2015 – CNE (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, do qual extrai vários princípios orientadores, entre os quais destacamos dois: "vi) ensino intercultural e bilíngue, valorização plena das culturas dos povos indígenas e manutenção de sua diversidade étnica; e vii) considerar para Educação do Campo e quilombola a diversidade étnico-cultural de cada comunidade" (PPC-LEDOC, 2019, p. 24).

Cotejando o documento em questão com a literatura científica, observamos que, ao longo da última década, cresceu o número de autores/as, especialmente na América Latina, que têm se dedicado a pensar o conceito de interculturalidade e a pesquisar a importância do diálogo intercultural na educação escolar (da Educação Básica ao Ensino Superior). Ilustrativa nesse sentido é a concepção de interculturalidade (sobretudo de interculturalidade epistêmica) pensada por Catherine Walsh (2019), que retoma o conceito referido pelo movimento indígena equatoriano e analisa sua aplicação na Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas – UINPI. Para esta autora, a interculturalidade epistêmica enquanto "prática política" assentada na confrontação dos conhecimentos indígenas e ocidentais pode fazer nascer a "pluriversidade", em lugar do que hoje entendemos e praticamos como universidade. Essa "interculturalização" proposta é também uma crítica "à suposta universalidade do conhecimento ocidental" (WALSH, 2019, p. 16-17). A autora entende o diálogo crítico entre o pensamento/conhecimento indígena e as formas de conhecimento comumente associadas ao mundo ocidental como possível e necessário. Na forma de interculturalidade, "o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados, mas servem como base a partir da qual é possível 'dialogar com', revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente". O que não implica "simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação" (WALSH, 2019, p. 29-30).

Valéria Esteves Nascimento Barros (2016), ao problematizar o que implica abrir-se ao novo e conceber as mudanças que se fazem necessárias nos cursos de formação de professores/as indígenas em funcionamento na atualidade, afirma a importância de os/as

professores/as que assumem o papel de formadores/as enxergarem seus/suas alunos/as como "sujeitos que trazem consigo conhecimentos que poderiam ser compartilhados", em lugar de os/as conceber como "pessoas que estão ali apenas para aprender" (BARROS, 2016, p. 117).

A isso Tassinari (2022) acrescenta a necessidade de transformar os modelos acadêmicos cristalizados aos quais, muito frequentemente, os/as professores/as formadores/as se apegam, ainda que essa transformação seja difícil. Em suas palavras:

> De fato, se quisermos nos engajar num diálogo intercultural genuíno, seja com finalidades pedagógicas ou antropológicas, precisamos reconhecer os limites da nossa linguagem, permitir deslocamentos de sentidos para reconceitualizar essas categorias[5], a partir da cognoscitividade dos/as estudantes indígenas (TASSINARI, 2022, p. 30).

Nesse sentido é que concordamos com a professora e pesquisadora guarani Sandra Benites (2017), quando ela argumenta que o empoderamento das populações indígenas e o fortalecimento de suas identidades e culturas é imprescindível para que, na educação escolar e na sociedade de maneira geral, a potência dos/das indígenas como sujeitos/as epistêmicos/as e atores/atrizes sociais seja reconhecida. Um empoderamento cuja função não é "dominar o outro", mas garantir "autonomia de verdade" (BENITES, 2017, p. 62). Não obstante, Benites reconhece que esse é um trabalho complexo e desafiador, que demanda tempo e recursos apropriados, pois "implica também ensinar aos juruá [não indígenas] sobre a cultura de cada povo, sua história, seus anseios, suas visões sobre a educação e a vida" (BENITES, 2017, p. 62).

A fala de Benites (2017) sobre o tema empoderamento foi corroborada, em vários níveis, pelas narrativas de nossas entrevistadas, que descreveram experiências por elas vividas no curso de Educação no Campo (seja como parte das aulas – Tempo Universidade, seja no contexto das atividades propostas fora da Universidade – Tempo Comunidade) como promotoras de afetos/sentimentos e desejos/aspirações que aumentaram sua capacidade de agir no mundo com mais confiança e consciência crítica; em outros termos, que as empoderaram no âmbito pessoal e coletivo. Em diferentes passagens de seus depoimentos, apontam como a formação docente propiciada no contexto universitário as levou a produzir reflexões, decisões e ações promotoras de mudanças em suas formas de viver e perceber a realidade, assim como no modo como participam de processos de tomada de decisão na vida comunitária (aldeias indígenas).

> Pesquisadora: "*Vocês sentem que ao longo desses últimos anos, estando aqui frequentando o curso, mudaram de alguma maneira, em função de alguma experiencia ou aprendizado construído na universidade ou a partir dela? Se sim, em que sentido?*"
>
> Dália: "*Ter um espírito mais crítico. Ontem parece que eu tava escondida e hoje eu apareci. Trocou tudo. Parece que a gente sai com uma nova visão*".

> Iris: "*Conhecimentos, né? E também não aceita tudo que a pessoa propõe a nós, né? A gente tem mais argumentos. Isso aí é bom*" (Entrevista grupal – 03/2020).

Todas apontaram, nas entrevistas individuais, que aprenderam muito, no curso e com a experiência universitária de maneira geral, sobre seus direitos como indígenas e como mulheres. Ao abordar essa questão, Dália narra a situação de outra licencianda indígena que teve de desistir do curso porque não tinha com quem deixar o filho pequeno no período das aulas. O marido dessa colega até havia demostrado disposição em ajudá-la, mas em função da jornada de trabalho que cumpria, não conseguiu fazê-lo efetivamente; e a universidade não dispunha de centro de acolhimento/casa de passagem[6], creche ou outras formas de apoio, nessa esfera, para estudantes com filhos/as. Dália, então, ponderou que sua visão sobre o assunto mudou muito após iniciar a formação na universidade, pois antes "*achava esse tipo de coisa normal*" e nem pensava que "*algo pudesse ser feito pra mudar a situação, como reivindicar creche ou repensar a divisão de tarefas em casa*" (ENTREVISTA, 2020).

Na entrevista grupal, a questão da desigualdade de gênero e das formas de suporte social com as quais as mulheres indígenas Kaingang podem contar foram assim discutidas:

> Rosa: "*A gente tem a visão das nossas comunidades, né? Certas mulheres, sendo elas casadas, daí o marido não deixa* [cursar o ensino superior]".
>
> Iris: "*A gente é incentivada pelos nossos pais. Isso aí conta mais. Acho que pras gurias que são solteiras isso vale mais do que pra uma mulher casada*".
>
> Rosa: "*Porque tem uns que apoiam, mas tem uns que complicam*".
>
> Iris: "*Tem o caso aqui de umas gurias que vinham aqui de noite, estudavam a noite, mas aí pararam* […] *Eu me sinto muito apoiada! O que me falta … até em questão da bolsa* [de estudos], *essas coisas aí. Tipo, nunca chegou o caso de eu pegar emprestado de outra pessoa ou que nem é o caso de certas pessoas que até se prostituem, né? Das moças. Mas nunca cheguei a esse ponto. Minha família é muito unida, o meu pai sempre dá um jeito. Quando eu tô lisa, sem dinheiro, ele sempre arranja um dinheiro pra mim poder vir. Os nossos pais querem ver a gente formado e bem* […]. *Esse dinheiro da bolsa auxilia. Então acho que seria muito difícil o indígena se manter na escola* [sem essas várias formas de apoio]" (Entrevista grupal – 03/2020).

Na interação grupal foi comentado também que as mulheres indígenas, de maneira geral, se interessam mais pelos estudos do que os homens indígenas, compondo maior presença quantitativa no Ensino Superior, mas que a evasão escolar entre elas, quando ocorre, é um fenômeno de resolução mais complicada quando comparada à situação masculina, por ter como causa problemas que concernem principalmente a responsabilização das mulheres pelo trabalho doméstico e pela educação dos/das filhos/as. Foram destacadas questões semelhantes às referidas por Rosa, com respeito à sobrecarga de trabalho que as acadêmicas-mães enfrentam.

É possível notar, como aponta Joan Scott ao definir o conceito de gênero, como as "relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos" (SCOTT, 1995, p. 14) impactam as vidas dessas mulheres. Conforme os relatos permitem inferir, o gênero se apresenta como um elemento que cria especificidades na relação com a formação no Ensino Superior, influenciando a forma como mulheres e homens constroem suas trajetórias formativas e profissionais. As opressões de gênero (sobrecarga de trabalho – dupla jornada com assunção de tarefas no ambiente doméstico e fora de casa; desigualdade salarial; expectativas sociais de priorização da carreira escolar e profissão dos maridos e filhos/as etc.) exercem um papel importante nesse sentido, posicionando as mulheres, nas relações sociais, em lugares diferentes daqueles que os homens têm a possibilidade de ocupar. Além disso, tais opressões se articulam a outras vividas cotidianamente, como as de raça/etnia, condição econômica, idade/geração, dando origem a "um conjunto cruzado de desvantagens" ou atuando "para reduzir as oportunidades" a que elas têm acesso (BIROLI & MIGUEL, 2015, p. 51-52). O que pode repercutir em suas trajetórias biográficas, redundando, no contexto educacional, no enfrentamento de obstáculos e desafios diversos associados a uma 'inclusão excludente' ou mesmo à evasão escolar.

É emblemática nesse sentido a consideração feita por Eunice Kerexu Yxapyry Antunes, em texto escrito em coautoria com Clarissa Rocha de Melo, no qual discutem como a presença crescente das mulheres indígenas nas universidades tem repercutido nas sociedades indígenas, ao promover questionamentos e, em alguma medida, mudanças de crenças e práticas relacionadas ao papel feminino. A partir de sua experiência como acadêmica e liderança indígena, Kerexu avalia criticamente o modo como a instituição universitária lida com os desafios enfrentados pelas mulheres em geral. A seu ver algumas formas de mobilização social e política para enfrentamento do problema podem surgir do apoio/suporte que as próprias mulheres indígenas podem dar umas às outras, ao alimentarem um senso de coletividade:

> Percebemos que a universidade não está preparada para lidar com "a parte da mulher", seja ela indígena ou não. As mulheres, durante esse processo de formação, não conseguem dar conta de todas as regras a serem seguidas para o bom funcionamento da vida; elas sabem disso, se preocupam e buscam força nas outras mulheres indígenas (MELO & ANTUNES, 2016, p. 165).

Por fim, cabe pontuarmos que os resultados da pesquisa comentados nessa seção corroboram o que afirmam Paloma Marinho & Hebe Gonçalves (2019), apoiadas em Jo Rowlands[7] (1995), sobre o empoderamento favorecido pela dimensão pedagógica e por experiências atreladas ao grupo/coletivo, em virtude do sentimento de pertencimento e/ou pelo fato de o poder de ação do/da indivíduo/a (*agency*) ser reconhecido e valorizado pelo/a outro/a. Esse ponto fica evidenciado quando as entrevistadas dizem que querem ser professoras para ajudar suas comunidades, especialmente as novas gerações de meninos e meninas Kaingang.

Ademais, no curso em Educação do Campo, as participantes da pesquisa têm podido constituir, segundo narram, relações sociais e políticas que contribuem para a valorização de suas identidades como indígenas e "sujeitos do campo" ou "os que vivem da terra":

> Açucena: "*Aqui circula gente de toda a região, dos movimentos sociais… é muito rico*".
>
> Pesquisadora: "*Rico em que sentido, Açucena?*"
>
> Açucena: "*É que a gente acaba convivendo, passando informação, fazendo amizade. Nós indígena… índio, né, e os campesino, os quilombola, os atingido por barragem, os sem-terra, tudo precisa da terra pra viver e precisa lutar pra continuar vivendo da terra*". (Entrevista individual, 03/2020).

Dessa e de outras narrativas obtidas na pesquisa pudemos depreender que é no coletivo e para o coletivo que a formação docente tem feito sentido para essas mulheres indígenas, à medida que se empoderam com os conhecimentos e experiências construídos no curso, com o apoio dos/das colegas (indígenas ou não), dos/as professores/as, de seus familiares etc.

A relação entre empoderamento e dimensão pedagógica, à qual fizemos menção anteriormente, a partir das contribuições de Rowlands (1995) e de Marinho & Gonçalves (2019), também é referida por Manuel Gonçalves Barbosa (2019) ao refletir sobre o empoderamento como "orientação da educação". No cerne de seu argumento está a ideia de que é preciso ter clareza sobre "que alternativas se colocam à educação em sua missão de empoderamento dos atores sociais" (BARBOSA, 2019, p. 8), pois não é qualquer empoderamento que deverá ser visado. Ele assim justifica seu raciocínio: "O empoderamento apenas interessado nos átomos sociais, isto é, nos indivíduos, não tem senão a ambição de os tornar funcionais à lógica dos mercados" (BARBOSA, 2019, p. 10). Na contramão desse movimento, os/as formadores/as de professores/as e, mais abrangentemente, as instituições educativas podem fomentar "um empoderamento crítico, emancipatório e transformador, assente na consciência das assimetrias e das desigualdades na distribuição do poder e dos recursos, e abrangendo dimensões individuais, sociais e políticas" (BARBOSA, 2019, p. 11).

Em sintonia com o pensamento de Barbosa (2019) e Rowlands (1995), podemos concluir, portanto, que apenas quando devidamente trabalhado na prática e contemplado em suas várias dimensões, o empoderamento pode constituir um horizonte para a educação. Processo que nossas entrevistadas demonstraram ser possível no contexto da formação docente em nível superior no Brasil. Nesse sentido, cabe reconhecermos que as ações promovidas por "agentes externos" (ROWLANDS, 1997 *apud* MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 3), como os cursos de formação e o próprio contexto universitário, propiciaram a emergência do empoderamento, mas sem perder de vista que as protagonistas desse processo são as mulheres que o experimentam: as professoras e professorandas indígenas Kaingang.

Considerações finais

A análise das narrativas que compõem o corpus desta pesquisa indicou que as acadêmicas Kaingang entrevistadas têm construído uma relação com a universidade marcada por aprendizados significativos, vínculos de pertencimento/reconhecimento e experiências de realização pessoal e empoderamento, ainda que essa relação seja também permeada por desafios.

Os resultados da pesquisa permitem entrever ainda a necessidade de gestores/as e profissionais da educação atuantes na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas estarem atentos/as ao peso que as diferenças e desigualdades de gênero (e seu intercruzamento com processos racistas e etnicistas) exercem na forma como o direito à educação é vivido pelas populações indígenas.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

1 As participantes da pesquisa são descendentes dos Kaingang que ocupam a região Sul do Brasil há mais de dois mil anos. Sobre o povo Kaingang que habita o Rio Grande do Sul, sobretudo a porção centro-norte e noroeste do estado, pesquisas historiográficas e arqueológicas levantam a suposição de que sua origem sejam os Guaianá, pertencentes à família linguística Jê, do Tronco Macro Jê, habitantes da região da bacia do rio Uruguai no período pré-colonial (BECKER, 1976).

2 Conforme Patricia Hill Collins, "o termo interseccionalidade se refere ao entendimento crítico de que raça, classe, gênero, sexualidade, etnicidade, nação, habilidade e idade operam não como unidades, entidades mutuamente exclusivas, mas como fenômeno reciprocamente construído que, em contrapartida, configura complexas desigualdades sociais" (COLLINS, 2015, p. 7, tradução nossa).

3 De acordo com Maria Lugones, a colonialidade se trata do "processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos" (LUGONES, 2014, p. 239).

4 De acordo com Alexandre Leite dos Santos Silva *et al.*, "A Educação do Campo é uma expressão que emergiu na década de 1990 e refere-se a um paradigma educacional contra-hegemônico que defende um projeto de educação e de desenvolvimento construído com a população camponesa, para os interesses dela, constituída por diversos coletivos no campo, como agricultores familiares e outros trabalhadores rurais, ribeirinhos, indígenas, assentados da reforma agrária, atingidos por barragens, dentre outros" (DOS SANTOS SILVA *et al*, 2020, p. 5-6).

5 No caso específico discutido por ela no texto *Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC*, citado nesta seção, as categorias são mitos e mitologia, conforme destacado anteriormente.

6 Em 2020, quando a pesquisa foi realizada, não havia esse recurso na UFFS. Todavia, no ano passado (2024) a reitoria aprovou a construção do Centro de Acolhimento e Alternância da UFFS, Campus Erechim/RS. Também neste ano foi aprovada a construção de uma Casa de Passagem para estudantes indígenas no campus de Chapecó/SC. Ambos os projetos foram contemplados no PAC das universidades federais, que garantiu orçamento de aproximadamente R$ 2 milhões para cada obra. O fato é que diversos/as atores/atrizes sociais – coletivos

indígenas, estudantes, professores/as e gestores/as da instituição engajados na luta pelos direitos indígenas e no estudo dos modos de vida dessas populações – têm se mobilizado nestes e em outros campi da instituição para reivindicar a criação de mais vagas nos cursos de graduação ofertados, visando a ampliação da presença indígena na universidade, assim como para a construção de centros de acolhimento/casas de passagem para os/as estudantes indígenas. Ilustrativo dessa mobilização em torno de pautas como as mencionadas tem sido o trabalho do Coletivo dos Estudantes Indígenas Moradores de Chapecó – CEIMCH/UFFS, descrito em reportagem de 03 de janeiro de 2025: <https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2025-01-03-uffs-garante--novas-vagas-e-casa-de-acolhimento-para-estudantes-indigenas>.

7 Jo Rowlands (1995), a partir dos estudos de gênero, define o processo de empoderamento feminino a partir de três dimensões: "*Dimensão pessoal* - desenvolvimento de autoconfiança e de crença nas próprias capacidades; abrandamento dos efeitos da opressão internalizada. *Dimensão dos relacionamentos/interpessoal* - desenvolvimento da habilidade de negociar e influenciar nas negociações e tomadas de decisão no âmbito dos relacionamentos interpessoais. *Dimensão coletiva* - ação coletiva baseada na cooperação; envolvimento político que pode acontecer em nível local ou em estruturas mais amplas" (ROWLANDS, 1995 *apud* MARINHO & GONÇALVES, 2019, p. 3; grifos nossos).

Referências

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Empoderamento político dos cidadãos. *Educação em Revista*, v. 35, p. e208794, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dGzQCGss3WW6RN7DbJqcQWc/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Valéria Esteves Nascimento. Identidade e alteridade em contextos de interculturalidade. In: SILVEIRA, Nádia Helsi; MELO, Clarissa Rocha & JESUS, Suzana Cavalheiro (Orgs.). *Diálogos com os Guarani*: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 99-118.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele B.; BRITO, Patrícia O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan. 2018.

BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio Kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo/RS: Instituto Archietano de Pesquisas – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1976.

BENITES, Sandra. *Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando).* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BIROLI, Flávia & MIGUEL, Luís Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, vol. 20, n. 2, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de* 1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. *Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n.

124, p. 8-12, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, Patrícia Oliveira. *Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLINS, Patrícia H. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*. vol. 41: 1-20, aug. 2015. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-soc-073014-112142>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DOS SANTOS SILVA, Alexandre Leite *et al*. A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. e8088-e8088, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8088>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini & RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Revista Tempo e Argumento*, v. 12, n. 29, p. 01-30, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103/11456>. Acesso em 10 dez. 2024.

FREITAS, Maria Inês. Mulheres indígenas e a luta por direitos na Região Sul. In: CASTILHO, Ela Wiecko V. de *et al* (Orgs.). *Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas*, Brasília: Inesc, 2008, p. 47-54.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento en la teoria y práctica del feminismo. In: LEÓN, Magdalena (Org.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fé de Bogotá: T/M, 1997.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2024.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha & GONÇALVES, Hebe Signorini. Mulheres em situação de violência doméstica: aspectos referentes ao empoderamento feminino. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2019.

MARTINI, Carma Maria & MAIO, Eliane Rose. Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280034, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27574386026/html/>. Acesso em: jun. 2024.

MELO, Clarissa Rocha de & ANTUNES, Eunice Kerexu Yxapyry. Ser mulher e acadêmica guarani: corporalidade e espaços de circulação. In: SILVEIRA, Nádia Helsi; MELO, Clarissa Rocha & JESUS, Suzana Cavalheiro (Orgs.). *Diálogos com os Guarani*: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p.143-167.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia & NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. *Revista*

Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091010/html/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projeto globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues & SANTANA, Jullyane Frazão. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2083/1261>. Acesso em: jan. 2025.

NIEROTKA, Rosilea Lucia & TREVISOL, Joviles Vitorio. *Ações afirmativas na educação superior:* a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, 181 p. I <https://books.scielo.org/id/6qxg8/pdf/nierotka-9786550190071.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt. 12 dez. 2024.

PPC-LEDOC - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ciências da Natureza, Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner/2019-0002>. Acesso em: 11 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (Orgs.), *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009, p. 72-117.

ROWLANDS, Jo. Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. In: LEÓN, Magdalena (Org.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fé de Bogotá: T/M, 1997.

ROWLANDS, Jo. Empowerment examined. *Development in Practice*, v. 5, 2 ed, 1995.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides & LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 261, p. 357-375, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3TpT59mBYtFQ7GsPZX5NWpr/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SANTIAGO, Flavio & FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis**.** *Educação & Sociedade,* v. 42, p. e239933, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qzyyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1995.

TASSINARI, Antonella. Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 13–32, 2022. DOI: 10.5007/2175-8034.2022.e81138. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/81138>. Acesso em: 23 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019, p. 6-39.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2434

La formación de investigadoras e investigadores desde el enfoque educativo decolonial
una experiencia México – Brasil

Researchers' training based on the decolonial educational approach:
a Mexico-Brazil experience

A formação de pesquisadoras e pesquisadores a partir da abordagem educativa decolonial:
uma experiência México – Brasil

ANTONIO CARRILLO AVELAR[*]
Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

NADIA CAMPOS-RODRÍGUEZ[**]
Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

LORENA DALL'ARA GUIMARÃES[***]
Universidade Federal de Goiás, Goiás – GO, Brasil.

RESUMEN: El principal objetivo es analizar las prácticas de decolonización que se dan en la formación de una comunidad de estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México, acerca de una propuesta de enseñanza y aprendizaje centrada en un enfoque decolonial a partir del modelo educativo freiriano. Se espera que su difusión conduzca a una reflexión crítica y al fortalecimiento académico

[*] Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. *E-mail*: <antoniocarrillobr@hotmail.com>.

[**] Estudiante del Programa de Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y también se encuentra haciendo una estancia de investigación el proyecto "La formación docente decolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos" en la Universidad Pedagógica Nacional. Es responsable de la Red de Cultura Comunitaria y Prácticas de Educación Intercultural. *E-mail*: <azul.nadia@hotmail.com>.

[***] Doctora en Ciencias Ambientales por la Universidad Federal de Goiás. Profesora del Departamento de Letras, cursando el curso de Educación Intercultural de Educación Superior para Profesores Indígenas de la Universidad Federal de Goiás. *E-mail*: <lorena_guimaraes@ufg.br>.

de prácticas de formación de futuros investigadores y futuras investigadoras pertenecientes a pueblos originarios. El estudio se apoyó en un seminario-taller virtual a través de la investigación-acción de corte interpretativo y de carácter cualitativo del quehacer didáctico de desconstrucción del término revolución educativa a partir de la teoría freiriana. Entre los resultados, encontramos que este enfoque, utilizado con diversos recursos didácticos dentro y fuera de la institución, aportan al proceso de descolonización de los saberes académicos adquiridos en la cotidianidad de su formación educativa y generan la posibilidad de crear revolucionar o transformar la educación con un sentido de justicia sociocultural y lingüística, donde se aprecia también que es posible crear conocimiento a partir de las iniciativas de investigadores e investigadoras en activo.

Palabras clave: Estrategias didácticas. Revolución educativa freiriana. Formación de investigadoras e investigadores. Pueblos orginarios.

ABSTRACT: The main objective of this text is to analyze the decolonization practices in the training of a community of postgraduate students at the National Pedagogical University of Mexico regarding a teaching and learning proposal centered on a decolonial approach based on the Freirean educational model. It is expected that this article will lead to critical reflections and academic strengthening of the training practices of future researchers belonging to Indigenous peoples. The study was carried out through a virtual workshop using interpretative and qualitative action research on the didactic task of deconstructing the term educational revolution based on Freirean theory. Among the results, we found that this approach, used with various internal and external teaching resources at the institution, contributes to the process of decolonizing academic knowledge acquired in the daily routine of their educational training and fosters the possibility of creating, revolutionizing or transforming education with a sense of sociocultural and linguistic justice. It is also clear that it is possible to create knowledge based on the initiatives of active researchers.

Keywords: Teaching strategies. Freirean educational revolution. Researchers' training. Indigenous peoples.

RESUMO: O objetivo principal do texto é analisar as práticas de descolonização que ocorrem na formação de uma comunidade de estudantes de pós-graduação da Universidade Pedagógica Nacional do México acerca de uma proposta de ensino e aprendizagem centrada numa abordagem decolonial fundamentada no modelo educacional freiriano. Espera-se que sua divulgação leve à reflexão crítica e ao fortalecimento acadêmico das práticas de formação de futuros pesquisadores e pesquisadoras pertencentes aos povos indígenas. O estudo foi apoiado por um seminário-oficina virtual por meio de pesquisa-ação interpretativa e qualitativa sobre a tarefa didática de desconstrução do termo revolução educacional com base na teoria freiriana. Entre os resultados, constatamos que essa abordagem, utilizada com diversos recursos didáticos internos e externos à instituição, contribui para o processo de descolonização dos conhecimentos acadêmicos adquiridos no cotidiano de sua formação educacional e gera a possibilidade de criar, revolucionar ou transformar a educação com sentido de justiça sociocultural e linguística. Também é evidente que é possível criar conhecimento a partir de iniciativas de pesquisadores/as atuantes.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Revolução educacional freireana. Formação de pesquisadoras e pesquisadores. Povos indígenas.

Introducción

Se podría decir que no hay nada más arquitectónico y al mismo tiempo nada menos arquitectónico que la deconstrucción (Jacques Derrida. Meyer, 1986).

Las relaciones entre las políticas públicas en América Latina y las instituciones educativas no están exentas de muchas de las tensiones que marcan históricamente la vida social contemporánea: acuerdos normativos, innovaciones tecnológicas, conflictos, continuidades de prácticas de colonización, entre otros (MIGNOLO, 2010). Es decir, el mundo está cambiando y, en consecuencia, las instituciones educativas a través de sus gestores, docentes, madres y padres de familia, advierten varias tensiones en las relaciones académicas y sociales cotidianas (PÉREZ, 2012).

En la actualidad, vivimos en una época de conflictos de paradigmas. Además de que, a lo largo de los años, las sociedades se han movilizado en contra de las opresiones sistemáticas que mantienen a la mayoría de la población mundial en sometimiento, en

el ámbito educativo se encara al carácter homogenizante de la educación, y se propone avanzar en un pensamiento holístico, una formación integral y compleja (en el sentido interdisciplinario) que promueva una conciencia social que vaya más allá de los contenidos que se imparten entre las cuatro paredes de las aulas escolares, es decir, promover una visión más global con orientación planetaria, como lo proponen Edgar Morín, Emilio Roger Ciurana y Rául Motta (2006).

Hoy se pretende no solo hacer un cambio de paradigmas del quehacer colonizante, sino una mayor articulación con el contexto social y en las habilidades cognoscitivas y creativas del ser humano, lo cual significa promover el cambio en una constelación de principios filosóficos, valores, percepciones y prácticas socioculturales comprometidas con un quehacer humano y comunitario.

En otras palabras, en éste texto se busca mostrar un experiencia académica con una particular visión de la realidad que articule el pensamiento decolonizante con los saberes que el mismo sistema educativo potencializa, con miras a su desarticulación y cambio de sentido. No debemos olvidar que lo emergente, lo nuevo, no es una nueva herramienta, sino una concepción diferente de ver la realidad social y el desarrollo de capacidades humanas desde una perspectiva humanista de deconstrucción del conocimiento, como también lo plantea Derrida (DIVIANI, 2008).

Consecuentemente, mucho de esto tiene que ver con la recuperación y valorización de las prácticas socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios. Situamos, en este sentido, diferentes forma de observar y percibir la realidad, como destaca Morín (1999), es decir, significa pensar-nos en colectivo; implica un cambio de fondo de la mirada academicista eurocentrada que nos heredaron las generaciones pasadas y que se refleja en nuestras formas de ser, pensar, así como en nuestras concepciones (DIVANI, 2008).

Actualmente, la vida de los y las estudiantes universitarias y todos sus problemas de formación están interconectados, como lo dejó ver la pandemia. Hoy, no se puede decir que hay realidades sociales aisladas, por lo tanto, deben existir alternativas educativas, es decir, otras formas de ver el mundo natural y social. Consecuentemente, todo ello requiere cambios profundos en el manejo de nuestros valores, de nuestras prácticas identitarias, de nuestros conceptos y de nuestras prácticas culturales formadas desde una concepción colonialista. Por lo tanto, se plantea un mayor compromiso con el cuestionamiento de los saberes adquiridos, de los avances tecnológicos en nombre del "desarrollo" y de las prácticas de convivencia, lo cual tiene que generar profundas conexiones con toda la humanidad, con todos los seres vivos, con el planeta Tierra y, además, atender los males coloniales, como el racismo, clasismo, machismo, entre otros, como lo demandan infinidad de autoras, entre ellas, María Eduarda de Brzezinski (2024), quien concuerda con bell hooks y su ideal por una educación deconolonial que implicaría, entre otros aspectos:

> ser um campo de luta contra o pensamento supremacista branco, um espaço que não se limita a ensinar, mas que desafia e transforma. Essa discussão se aprofunda no quarto ensinamento, Educação Democrática, inspirado em Paulo Freire, em que ela defende um modelo que promova o diálogo e valorize as vozes marginalizadas (BRZEZINSKI, 2024, p. 1134).

Tanto el Estado, a través de sus políticas educativas, cuanto las instituciones académicas que buscan renovar sus sistemas formativos construyen ideas y prácticas acerca de lo que hay que hacer para ser. Sin embargo, hoy existe la pregunta de qué tipo de saberes se tienen que promover en las universidades. La pregunta ahora es ¿qué hay que cambiar? ¿a quién le toca esta responsabilidad?, entre otras (GUACHICHULLCA & PANDA, 2024).

Justificación de la propuesta

El Estado Colonial persiste, a través de sus prácticas de planeación curricular, también en la idea de negar la existencia de un conflicto sociocultural de corte epistemológico, para lo cual estableció universidades y escuelas normales exclusivas y aisladas para promover la interculturalidad en un sector de la población (principalmente indígena), con miras a proteger el modelo epistémico eurocentrado vigente. Sin embargo, durante los últimos años se ha comenzado a modificar esta política y se han creado diversas leyes a favor de potenciar este cambio hacia las diversas justicias que se demandan (GVIRTS & TORRE, 2016, p. 129-130). No obstante, en la parte operativa se siguen promoviendo prácticas de discriminación, racialización, aculturales y de exclusión. Es decir, en las aulas se continúa trabajando de la misma manera de siempre, "el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios" (MATEOS & DIETZ, 2014, p. 46). Pero, al mismo tiempo, las instituciones educativas presentan diversas formas de violencia sistemática que también recaen en otros grupos discriminados, como niñas, niños y jóvenes con otras capacidades y neurodiversos; en este sentido, se considera que los planteles educativos están obligados a poner en práctica otras formas de convivencia, aprendizaje y enseñanza, otras pedagogías.

Paradójicamente, en México, en el campo de formación de profesionales para el fortalecimiento de los pueblos originarios, desde 1985, dentro de la Secretaría de Educación Pública, con la creación de la Dirección de Educación Indígena – DGEI, se han habilitado muchos profesores pertenecientes a diversos pueblos nativos. El objetivo fue que en estos espacios académicos se encontrarían con una formación profesional que, en teoría, los debería formar para atender el rezago educativo en las zonas rurales e indígenas, así como para mantener vivas sus culturas, pero los han utilizado como puente para seguir impartiendo una educación colonialista, ya que un buen número de ellos son bilingües en

lenguas propias de su región y español, además de ser egresados de Escuelas Normales Interculturales especializadas para trabajar en estos contextos. Lo que se sigue percibiendo es un quehacer colonizador homogeneizante, fragmentario y mecánico, por lo tanto, el enfoque decolonial en la educación se ha considerado importante para su formación.

Hacer una grieta en el quehacer de los posgrados

La formación en los posgrados, en el nivel de maestría y doctorado, también viene atravesando una larga crisis caracterizada porque se centra en una formación enciclopédica, academicista colonizante, epistemicida y centralista, vinculada a enfoques mono-disciplinarios, que sólo sirven para la elaboración de tesis de grado, donde principalmente se documenta el fracaso de la vida cotidiana de las instituciones educativas y, consecuentemente se hacen investigaciones fragmentarias en los lugares cercanos a las zonas de confort de sus maestros y estudiantes. Razonablemente, enfrentan los reclamos de la sociedad en general y de los pueblos originarios en particular, que impugnan que dejen de ser objeto de estudio, porque generalmente se invierte tiempo mientras las necesidades sociales ambientales siguen igual. Por ejemplo, hay regiones indígenas en donde las bibliotecas regionales están llenas de estudios e investigaciones que buscan una transformación del contexto, sin embargo, su realidad física y social sigue igual (GALLARDO, 2010).

A esta crisis estructural de los posgrados en México se suma el aislamiento de su producción académica, ya que sus resultados no se comparten, es decir, se encuentran al margen de los debates de los centros de investigación nacional e internacional.

Para los posgrados en educación, se percibe una necesaria transformación en la manera de cómo formar a sus intelectuales, especialmente de los pueblos nativos, pero no necesariamente. Sin embargo, esto implica no solo un reconocimiento a las necesidades socioculturales y económicas, sino también se debe tener claro que su tarea es también contribuir a cómo resolverlas. Es decir, no sólo se requiere reconocerlas, sino más bien habilitar un espacio y tiempo para que potencien un proceso decolonial, valoren y revaloren sus situaciones desde diferentes perspectivas académicas e ideológicas para abrir posibles caminos, para que éstos, en un futuro cercano, apoyen transformaciones reales (PÉREZ, 2012).

Hoy, más que en otros tiempos, se requiere hacer reformas a los posgrados, en donde no pierdan el sentido de su quehacer formativo y su compromiso social decolonizante para lo cual fueron creados. En este sentido Catherine Walsh, (2017) en su libro *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial*, pone como ejemplo, el caso Franz Fanon:

> L*a apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon.* Como psiquiatra por formación, luchador revolucionario en la guerra de independencia de Argelia por compromiso político, e intelectual radical dedicado a la problemática vivida por el sujeto racializado-colonializado, Frantz Fanon tenía una subjetividad, una historia y un proyecto marcadamente distintos a Freire. En su introducción a la traducción revisada al español de Piel negra y máscaras blancas, Samir Amin le retrata así: "Fanon nació antillano. La historia de su pueblo, de la esclavitud, de su relación con la metrópoli francesa fue, pues, por la fuerza de las circunstancias, el punto de partida de su reflexión crítica" (2009, p. 5) (WALSH, 2017, p. 34).

El trabajo de tesis en el campo educativo debe ser un compromiso abierto a otras epistemologías para quiénes están aportando a este campo académico; que sirva para ayudar a que en las investigaciones se recupere la identidad propia, se genere el autoconocimiento y, sobre todo, se contribuya al fortalecimiento de las causas sociales y humanas, así como ser críticos ante una educación destinada a contribuir al campo empresarial o las políticas de los Estados opresores.

La revolución educativa desde la decolonización

Paulo Freire, quien revolucionó la educación en Brasil y ha tenido gran influencia alrededor del mundo, especialmente en Abya Yala, propuso una educación basada en que *"liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, e os sonhos possíveis são fundamentais para uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora"* (MARCELINO, 2021, s.p.). Imaginar una educación alternativa es construirla, pero, además, a través de la *praxis*.

Para efectos de esta propuesta de intervención, se intenta dar un nuevo sentido al fomento de una revolución educativa para comenzar a hacer grietas en la estructura educativa colonial y caminar a favor de la cultura y cosmovisión de los pueblos originarios, y más concretamente, desde la perspectiva de la *praxis* freiriana.

Aquí lo que interesa es recuperar y fortalecer su sentido educativo de carácter crítico durante el posgrado, ya que es lo que está en juego dentro de un desarrollo de las capacidades humanas que posibiliten el surgimiento de una nueva cultura educativa, como una estrategia formativa crítica decolonizante que ayude a desarrollar una investigación que fortalezca las prácticas socioculturales de los pueblos originarios, en el sentido de aprovechar la capacidades y habilidades creativas de los y las jóvenes, pero enfocadas siempre en sus contextos, con miras a resolver problemáticas en su entorno y más allá.

Uno de los escenarios formativos y sociales en los posgrados en educación de las universidades públicas es favorecer una cultura de transformación con un sentido social, como lo plantea Freire (1970), desde la lógica de trabajo de sus estudiantes, de tal manera que les permita desarrollar en ellos una visión alternativa de futuro y desarrollo de sus

capacidades, responsabilidades y cambios necesarios en sus actitudes investigativas, que les posibilite reaccionar con mayor apertura y flexibilidad en el desempeño cotidiano de cualquier actividad académica. La cultura emprendedora de corte crítico decolonizante, como lo plantea Catherine Walsh (2017), reúne los valores, creencias y aptitudes generalmente compartidas por una sociedad que sostiene la creencia deseable de un modo de vida que apoye continuamente una praxis docente y estudiantil anticoloniales.

> El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben de "aproximarse" a los objetos cognoscibles (FREIRE, 1997, p. 29).

Desde la lógica de Freire, es significativa la propuesta de reorientar las funciones de los escenarios formativos y sociales en los posgrados en educación de las universidades públicas; es decir, significa formar estudiantes con una cultura de pensamiento crítico decolonizante, que sirva de base para promover un saber académico alternativo, con un nuevo sentido social, que posibilite tener elementos que favorezcan la formación de personas con fuerte dignidad y que sirva para la elaboración de proyectos de investigación con impacto social para un *buen vivir* como estrategia para fortalecer una sociedad más justa y sobre todo una forma de pensar más humana y comprometida con sus realidades socioculturales.

Paulo Freire, entonces, es un teórico que permite poner en debate los cambios que requieren nuestras estrategias de formación acordes a nuestro tiempo, como lo destacan Chiggi y Zanchet (2007), quienes denuncian, cuestionan y anuncian el tiempo que puede venir, ya que para Freire es un tiempo histórico. En los supuestos teóricos con que aun se forma a los y las estudiantes de posgrado, es común olvidar recuperar la causa de los oprimidos y las oprimidas; la práctica de la libertad, la cultura de la esperanza, la concientización social y de clase, esta forma de pedagogía alternativa utilizada como una metodología que les permitan leer, interpretar y transformar nuestro tiempo y nuestro contexto.

> Las afirmaciones iniciales (de Freire) indican que somos seres humanos, seres que construyen conocimiento, que nombran el mundo y que deciden, por ejemplo, que la escuela tiene una tarea, a partir de una intencionalidad: hacer dialogar los diversos saberes con la realidad inmediata, con las diversas subjetividades "e intersubjetividades" y con el saber acumulado, siendo imprescindible producir cuestionamientos políticos, éticos, epistemológicos y pedagógicos provocando aplicar el conocimiento producido (CHIGGI & ZANCHET, 2007, p. 57).

La capacidad de la transformación educativa de corte social, desde la postura de la *praxis* de Freire, puede favorecer nuevos sentidos al desarrollo de la investigación educativa, al reconocer la importancia de recuperar las competencias académicas y talentos especiales de los sujetos y su objeto a trabajar, con un fuerte compromiso por realizar

cambios con un sentido comunitario que busque recrear una nueva cultura social colectiva; lo cual significa revalorar su memoria histórica y educativa con miras a reconocer y cuestionar sus creencias, prejuicios con los que han sido formadas y formados, además de ser personas observadoras y transformadoras de sus territorios.

El seminario-taller como un espacio para desaprender

La iniciativa académica con la que se trabajó en la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de investigación Diversidad Sociocultural y Lingüística, en conjunto con sus egresados y egresadas, así como con docentes de instituciones de Brasil, trató de reorientarse a ser parte de la solución a los grandes problemas que aquejan los posgrados de educación, los cuales están centrados en fomentar prácticas academicistas en contraposición a favorecer la construcción de proyectos productivos de tesis a favor de los pueblos originarios. Dentro del marco de la maestría enunciada que se les proporciona mayormente a estudiantes de poblaciones nativas, se tiene como propósito general apoyar en el cierre de su investigación educativa. En esta ocasión, este espacio académico optó por separarse de las reglas tradicionales que se siguen en los otros seminarios de las once líneas de la Maestría en Desarrollo Educativo – MDE, y con una visión propia, se buscó darle un sentido crítico diferente a él.

La idea del seminario fue inspirada en varios planteamientos que propone Freire (1997), Walsh (2005) y Hargreaves y Shirley (2012), como se ha mostrado anteriormente. En este sentido, se creó un ambiente de formación que les permitiera a las y los estudiantes tener varios referentes teóricos que sirvieran de base, que compartieran experiencias, dudas y, de manera concreta, que existiera un espacio de reflexión crítica, diálogo y negociación de los argumentos, que se aprovechara para ver su propio trabajo investigativo desde otros lugares académicos, donde tuvieran la posibilidad de elegir el cambio de su propia vida a corto o mediano plazo: a corto plazo en la tesis que están elaborando, y a mediano plazo en la aplicación o ejecución de su proyecto como estudiosos y estudiosas del campo, en el contexto de ensalzar las luchas justas de los pueblos originarios.

Lo anterior conlleva un proceso de reflexión interna e implica que la persona que acompaña y facilita un proceso de educación pase individualmente a un proceso de concientización de su realidad. Es decir, hay preguntas fundamentales que el estudiante debe hacerse, y que el mismo Freire (1997) propone en sus escritos: ¿Qué estoy realmente investigando? ¿Para quién lo estoy realizando? ¿Contra quién estoy debatiendo? ¿Cómo trabajo mi objeto de estudio desde un lugar de la horizontalidad? ¿Quiénes son los otros? ¿Cuánto de mí hay en ellos y cuánto de mí no hay en ellos?

El equipo de estudiantes con quien se puso en práctica la experiencia son, en su mayoría, docentes indígenas con varios años de servicio, que tratan de vincular la educación,

trabajo y el servicio al quehacer comunitario y sus cosmovisiones, así como sus epistemologías. Este equipo se caracteriza en su discurso en clase por poseer un alto grado de compromiso con sus pueblos. Fuera de sus avances de tesis de grado, poseen un buen manejo de los códigos de investigación educativa y de los códigos culturales de las comunidades indígenas, en sus proyectos valoran bien el proceso y sus intereses investigativos; la formación que se les ha dado en los diferentes seminarios y el apoyo académico que les han posibilitado sus tutores y tutoras son parte de lo que ha propiciado que en ellos y ellas exista la presencia de muchos rasgos transformadores educativos (talento socioacadémico, para innovar, proyectar y vincularse críticamente a su contexto sociocultural) que también han sido potencializados por su experiencia profesional en el campo.

Unos de los principales propósitos del seminario-taller fueron:

» Impulsar el desarrollo de estrategias de transformación educativa sociocultural en las y los estudiantes del posgrado que están luchando por promover propuestas formativas a favor de sus comunidades.

» Construir redes solidarias con otras universidades que se encuentren trabajando sentidos académicos alternativos en algunos de sus seminarios, como en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, y aprovechando la colaboración que tiene con la Universidad Federal de Goiás, la Pontificia Universidad Católica de Goiás y, la Universidad Federal Fulmínense, todas de Brasil, las cuales cuentan con proyectos académicos semejantes.

» Reconocer el conflicto de colonización y la crisis de formación de los futuros investigadores de los pueblos originarios.

Resultados de una experiencia académica deconstructiva

El propósito del presente apartado es mostrar cómo la divulgación de los resultados de una experiencia académica que pretende ser decolonizante, mediada por el intercambio de corte académico con egresados y egresadas del proyecto y con experiencias de otros y otras investigadores e investigadoras de programas de posgrado de México y Brasil pueden ayudar a desarrollar y consolidar un pensamiento decolonial en personas investigadoras.

El intercambio entre egrasadas y egresados de la MDE, con colectivos de investigadoras e investigadores, así como con diversos profesionales de la educación que se encuentran realizando trabajos de intervención con enfoque decolonizante, compartieron, a través de pequeñas conferencias de manera electrónica, sus proyectos educativos diversos socioculturalmente y lingüísticamente hablando, y se generó un ambiente propicio de trabajo para los futuros investigadores y futuras investigadoras de México y

Brasil deconstruyan la manera del cómo se ha realizado investigación durante muchos años atrás. Se fortalece un ambiente colaborador con otras y otros a través de dar a conocer las problemáticas e imaginarios que están viviendo y que a veces no les permite producir conocimiento. El seminario fue base para realizar un intercambio de experiencias y reflexiones que crearan atmósferas mentales de deconstrucción de actores sociales del campo de interculturalidad crítica que se están formando como investigadoras e investigadores.

Cuadro 1: Proyectos de investigación de las y los estudiantes

Nombres de los proyectos de investigación del estudiantado
• La influencia de la política educativa colonizante en las prácticas docentes de educación preescolar indígena.
• Ser maestro de educación indígena, en la región del Valle de México a través de narrativa de docentes.
• Contexto, escuela y estrategias de enseñanza: elementos para resignificar la alfabetización con niños indígenas.
• El pensamiento Ayuujk, a través de sus docentes, elementos para propiciar la reflexión.
• Profesionistas chatinos y sus procesos de formación académica a través de sus proyectos comunitarios y personales.
• "Namañaa xugian´ló" (aprendiendo-juntos) Una experiencia de trabajo en educación bilingüe.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los títulos que se presentan aquí son parte de las investigaciones que se están realizando o que ya han concluido.

Para potencializar esto, se organizaron diferentes acciones didácticas y experiencias académicas que les permitirían ir vigilando sus avances junto con su tutora o tutor. Es decir, se creó un escenario académico que les permitió ver qué era lo pertinente y trataran de reorientar su trabajo de investigación. En este sentido, se emplearon tres recursos didácticos importantes. El primero, *fomentar elementos del quehacer académico de vigilancia epistemológica*. El segundo, *la reflexión en el quehacer de emprendedoras/emprendedores educativos sociales y el papel de las narrativas en los contextos de la investigación* y, en tercer lugar, *la reconstrucción y la vigilancia epistémica decolonizante*. Todo esto enmarcado en contexto de tener presente el sentido social que sirviera de apoyo para colaborar en la construcción de una sociedad emergente en la realidad de los pueblos originarios para tener un futuro mejor[1].

Cuadro 2: Estructura de las secciones didácticas del seminario

1. Sección de situaciones de apertura:
Presentación de estudiantes y proyectos individuales de investigación a realizar.
Análisis de la estructura y programa del seminario
Introducción a la lengua portuguesa y cultura brasileña
2.- Sección del quehacer académico análisis de proyectos de investigación
Proyectos nacionales
Proyectos internacionales
Autoselección de proyectos
3.- Sección del quehacer de la revolución educativa en México-Brasil
Experiencias de investigadores de la UPN
Experiencias de egresados indígenas de la UPN
Experiencias de investigadores brasileños de la UFG
Experiencias de egresados de brasileños de varias universidades
4.- Sección del quehacer autónomo análisis de productos de investigación de estudiantes
Análisis del proyecto
Análisis de resultados de investigación
Elaboración de un artículo publicable
5.- Sección de integración y aplicación de conocimientos
Participación en el Foro de avances de investigación en la UPN
Participación en Foro de análisis de las experiencias revolucionarias educativas a nivel nacional
Participación en Foro de las experiencias revolucionarias educativas brasileñas

Fuente: Elaboración propia, 2024.

La tabla anterior muestra la organización del seminario que se impartió y en donde hubo una colaboración intercultural, internacional e interdisciplinaria, aspectos considerados de suma importancia para la deconstrucción de los saberes euroccidentales heredados.

Uno de los grandes propósitos de estructurar de este modo el seminario fue fomentar elementos del quehacer académico de vigilancia epistemológica. También se le denominó la *cocina de la investigación de corte crítico y decolonizante*, a través de estudiar y analizar diversos artículos publicados sobre educación con miras a que advirtieran los aspectos

que hay que tomar en cuenta en una producción escrita para repensar el papel de la investigación y sus acciones. El análisis de los artículos se realizó desde un espacio de encuentro de criterios académicos formales, lo cual implicó acercarlos en la búsqueda de errores epistemológicos en su elaboración, lo cual, a su vez, implicó propiciar la confrontación con lo que debe de incorporar teórica y metodológicamente en una investigación. Significó identificar los elementos formales y las tendencias ideológicas que tienen los artículos, la perspectiva teórica-metodológica. La idea era también estimularles a que advirtieran la importancia de asumir desafíos académicos para la difusión. Representó también un espacio para que realizaran una opinión sobre lo colonial y/o decolonial del texto y su posible articulación a su tesis y a la elaboración de su artículo o ponencia que se les estaba pidiendo para acreditar el seminario.

Para realizar esta actividad, se le solicitó al estudiantado que elaboraran reportes de lectura vinculados con los siguientes aspectos: introducción, presentación, soportes teóricos, estrategia metodológica, hallazgos, conclusiones, entre otros; lo significativo fue advertir que sabían realizar esta actividad sin mayor problema como producto de sus estancias en el posgrado. Como reflexión, llamó la atención la riqueza, exigencia y rigurosidad del análisis de las lecturas de las investigaciones proporcionadas.

Cuadro 3: Elementos de una ficha de trabajo

Elementos de una ficha de trabajo
Introducción
Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht Gandarillas, Ítalo Muñoz Canessa y Alejandro Villalobos Martínez aportan —en este artículo— algunos resultados del estudio de caso "Racionalidades sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente" llevado a cabo en un centro de formación docente —universidad— ubicada en la región del Maule en Chile.
Alcances teóricos
Los autores focalizan dos enfoques en la formación ciudadana de corte crítico en la formación inicial docente, ambos en el contexto europeo y estadounidense: la primera promueve la formación de buenos ciudadanos —enfoque de países anglosajones— y segunda busca promover competencias para la formación ciudadana —enfoque alemán—.
La metodología
Los autores se apoyan además en el análisis documental de corte crítico —desde la perspectiva de Rapley— analizan el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico y los programas de estudios de cada carrera. Otro elemento metodológico consistió en desarrollar grupos de discusión desde la perspectiva de Barbour (2013).
Resultados
Los autores organizan la presentación de los resultados de la siguiente manera: a) Resultados del análisis documental; b) resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana y c) Resultados sobre la percepción del proceso del aprendizaje en relación con la formación ciudadana.

Elementos de una ficha de trabajo
Discusión y conclusiones
El estudio de caso revela tres tipos de racionalidades en la formación ciudadana: técnica, práctica, emancipatoria de acuerdo con la caracterización de la racionalidad curricular de Grundy. El sentido que sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes de Pedagogía general básica, los autores la inscriben en la racionalidad técnica
Opinión del artículo
Los autores ponen de manifiesto las limitaciones que los estudiantes tienen sobre la formación ciudadana, por ello proponen que la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-político "que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política" (p. 91).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ficha de un estudiante, 2024.

La ficha muestra una versión resumida del trabajo del estudiante, pues esta debe estar bien desarrollada, a estilo de una reflexión escrita más profunda.

La reflexión en el quehacer educativo revolucionario y el papel de las narrativas en los contextos de la investigación

El quehacer educativo revolucionario. La segunda acción fue concentrarles en una serie de experiencias de investigación nacionales e internacionales de manera virtual sobre el sentido formativo que tiene la transformación social desde la educación, de tal manera que sirvieran de base para posibilitar el debate en diálogo respetuoso. Es decir, desde la visión de académicos y académicas de México y Brasil, quienes expusieran sus experiencias educativas alternativas socioculturales y, al mismo tiempo, les explicaran los alcances y limitaciones de sus proyectos académicos y comunitarios, los cuales servían de contexto para promover reflexiones y alternativas para la resolución de diferentes problemáticas de sus campos del conocimiento.

A través de la integración de la vertiente de internacionalización de la educación de varias instituciones de Brasil y México, se pretendió mostrar la necesidad de repensar los trabajos desde una perspectiva crítica que vaya más allá de su formación local, como lo plantea Freire (1997), en función de que hoy vivimos en una sociedad compleja con una visión planetaria, como lo propone Edgar Morín (1999). A continuación, en el Cuadro 4, se muestran los disparadores de reflexión de investigadoras e investigadores de los dos países.

Cuadro 4: Experiencias investigativas en México y Brasil

México	Brasil
Dra. Angélica Jiménez Robles (UPN-México) *"La función de las narrativa y las aulas para la imaginación"*	Dra. Lorena Dall´Ara Gimães (UFG-Brasil) *"La investigación y el trayecto de la formación de profesores indígenas: El caso del Núcleo Takinahaky de la UFG"*
Dr. Roberto Pulido Ochoa (UPN-México) *"Literacidad como una estrategia para leer el mundo"*	Dra. María del Socorro Pimentel da Silva. (UFG Brasil) *"La investigación y la formación de docentes indígenas a través de la revista" Articulando y construyendo saberes".*
Dr. Saúl Velasco Cruz (UPN México) *"Racismo, ciudadanía y los derechos de los pueblos originarios"*	Dra. Rosani Moreira Leitão (UFG Brasil) *"Interculturalidad e investigación colaborativa, una experiencia en una comunidad indígena"*
Mtro. Rolando Sánchez Gutiérrez (egresado de la MDE de la UPN México) *"La formación investigativa de corte decolonial desde una perspectiva intercultural: voces, actores y experiencias con maestros rurales e indígenas"*	Mtro. Vinicios Oliveira Seabra Guimarães (PUCG Brasil) *"Los libros colectivos, como eje estructurante de la investigación educativa"*
Dr. Edgar Pérez Ríos (egresado de la MDE de UPN México) *"Investigación colaborativa: entre el discurso y la posibilidad de fortalecer saberes desde la comunidad represente de los pueblos originarios".*	Mtro. Roberto Sant' Ana Felix dos Santos (UFF-Brasil) *"La internacionalización una vivencia permanente en los posgrados"*
Mtra. Lucerito Rosales Martínez (UPN México) *"Las redes de investigación y la actualización docente como un recurso para realizar trabajo comunitario"*	Clausura: Evento Cultural y Académico México -Brasil

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Se consideró importante promover el conocimiento y discusión de prácticas de investigación de Brasil de tal manera que las futuras investigadoras y futuros investigadores advirtieran que, en un trabajo investigativo hay un mundo más allá de lo local, de lo nacional que también es posible conocer; y que con frecuencia se tienen problemáticas e intereses sociales comunes en Latinoamérica, porque compartimos el acontecimiento sociohistórico de la colonización de nuestros territorios y, en la actualidad, es foco geopolítico y geocultural a nivel internacional. Desde esta perspectiva, el Seminario se adhirió al fomento de una conciencia crítica y una práctica social alternativa que buscó contribuir a iniciar o continuar un proceso de decolonización del conocimiento y del ser.

El papel de las narrativas en la formación de investigadoras e investigadores

Para ir evaluando esta experiencia formativa y, al mismo tiempo, para que se fueran habituando en la escritura, se les solicitó durante el seminario que cada uno/una elaborara una relatoría de lo vivido y lo interpretara en cada una de las sesiones a través de una narrativa. Primero, realizarla de manera oral frente al grupo y después escrita, esto sobre la experiencia durante las sesiones, tomando como base sus propias biografías personales y académicas. Los textos mostraron que sus aprendizajes fueron significativos, y con ello advirtieron que en las diferentes conferencias había varias ideas de transformación educativa de corte social con mayores posibilidades de adaptarlas a su vida académica y a sus proyectos de tesis. De igual manera, se consideró que una narrativa era un espacio de reflexión donde, además de opinar a partir de las situaciones vividas, se pueden evocar sus emociones y sentimientos. La escritura con enfoque narrativo propone la generación de un conocimiento sentipensado.

> La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone la indagación reflexiva de la propia práctica docente y el mundo escolar en el marco de un dispositivo regulado por recaudos metodológicos específicos (Suárez, 2007 y 2011). Es también una estrategia de formación en la medida que permite reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica; pero al mismo tiempo supone la disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico construido (SUÁREZ, 2015, p. 4).

A continuación, en el Cuadro 5, se muestran ejemplos de las narrativas que el estudiantado fue realizando:

Cuadro 5: Algunas reflexiones de los estudiantes sobre las conferencias

Fragmentos de las narrativas del estudiantado al asistir a las conferencias
Iniciando con la ponencia de la doctora Angélica, que compartió y aclaró cómo antes de llegar a ser un escritor académico, hay que pasar por situaciones que nos van haciendo cambiar o consolidar la idea original de un texto académico, y diversas situaciones que se van superando en el transcurso de la investigación (Testimonio, No 3).
Uno de los temas relevantes que aporta a mi objeto de investigación fue la narrativa que expuso el Dr. Roberto sobre estrategias de alfabetización en pueblos indígenas de Oaxaca, en el que demuestra que las cuatro paredes del salón no son un espacio suficiente para emprender un trabajo significativo con los alumnos, sino precisamente el contexto sociocultural y ambiental es un recurso que debemos emplear en las actividades para construir aprendizajes significativos, en trabajos colaborativos con los padres de familias (Testimonio No.5).
Algunos de los temas importantes que retomo, por ejemplo, es de la Mtra. Lucerito quien tomando en cuenta que ella es indígena y pertenece a La Red Lenguaje México, me parece interesante y admirable la persistencia que ella tuvo para colocarse como líder de este proyecto, el cual busca la transformación de la enseñanza en las aulas (Testimonio No 4).

Fragmentos de las narrativas del estudiantado al asistir a las conferencias
De acuerdo con la Dra. María del Socorro, comprendí la importancia de darle voz a los maestros y maestras que necesitan y requieren expresar su sentir acerca de las formas de enseñanza establecidas en la educación escolarizada. Me sorprendió el hecho de que los maestros, tanto indígenas como no indígenas, construyan sus propios saberes, y además, que los puedan establecer en una revista de divulgación internacional (Testimonio No.2).

Fuente: Elaboración propia, 2024.

La reconstrucción y la vigilancia epistémica decolonizante

Una bisagra importante que se buscó poner en práctica en el proceso de vigilancia en la deconstrucción y la reconstrucción epistémica decolonial de los trabajos de investigación que venían realizando las y los estudiantes de este seminario fue la confrontación y la corrección libre y autónoma de sus investigaciones, esto realizado en el sentido que propuso Freire (1997) y, parafraseándolo, generar una actitud crítica, es una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar su propia vida son seres históricos, navegan en el tiempo, son seres inacabados, "conocer, enseñar, es algo más que un verbo transitivo-relativo." (p. 12).

Durante el seminario, se procuró que, en la medida que avanzaba en la entrega de resultados, los y las participantes estuvieran en contacto con productos de investigación como artículos, ponencias o resultados de investigación, pero con experiencias educativas alternativas a nivel nacional e internacional (Brasil) que les permitiera ver los sentidos de sus avances desde otros posicionamientos académicos. La deconstrucción y sus diferentes facetas marcan un hito en el que transitan todos los investigadores y las investigadoras. La concepción de autocorrección deconstructiva que manejaron con respecto a esta actividad es muy importante, ya que de aquí depende el enriquecimiento y sus formas de aprender a ser más críticas y cuestionar, como lo remarca el testimonio de este estudiante:

> *"Además del gusto por las ponencias, me hizo crear un conflicto interno, a veces por especular que mi tesis no la estaba realizando de manera correcta, otras ocasiones por pensar inalcanzable el término del capítulo de análisis de resultados, pues como lo expresaban los ponentes, me parecía un análisis completo a comparación del mío. Sin embargo, con la sesión de retroalimentación en el seminario comprendí que el entrar en conflicto es parte del proceso"* (Testimonio No.1, 2023).

En este seminario se esperaba que la deconstrucción personal fuera una actividad muy importante, porque puede dejar en ellas y ellos una marca objetiva o subjetiva, ya que el posicionamiento que se asuma sabe de antemano que cada una de ellas y de ellos son productores de conocimiento, lo hacen desde el lugar epistémico y teórico-metodológico de quien ya recorrió este camino y que como futuras investigadoras e investigadores lo pueden recuperar o simplemente rechazar.

La idea de un seminario de investigación debe ayudar a dar confianza a quienes se forman, ya que con frecuencia, a lo largo de su proceso formativo en las escuelas, se les reprimió con mucha frecuencia por hablar sus lenguas nativas o porque sus docentes no estaban de acuerdo con sus saberes y conocimientos contextuales y hacer evidente lo no explicitado, como el para qué y por qué se está investigando y su posible impacto, así como los diferentes tratamientos que pueden tener sus avances y hallazgos de investigación.

> *La otra ponencia, es de la Profa. Pimentel, quien nos compartió los trabajos de publicaciones de la producción de los docentes o profesores que trabajan en las comunidades indígenas, y demás colaboradores expertos en la educación de los pueblos originarios. Me resulta importante, la ética que se propone para promover y difundir las experiencias, en donde sus voces al fin son tomadas en cuenta y con mucha responsabilidad académica, lo cual, motiva para emerger ideas de difusión de nuestros trabajos como expertos en educación indígena* (Testimonio No. 3, 2023).

En síntesis, la idea del seminario fue dejar "varias marcas" que muchas veces actuaran como un sello indeleble en el sujeto productor de conocimiento. El proyecto se adhirió a una pedagogía crítica como aquella que les da sentido a las cosas a partir de la vida cotidiana (FREIRE, 2005). Esto la vincula a un proyecto utópico que en un principio plantea una idea de revolución educativa que busca cambiar las relaciones que viven los pueblos originarios y su contexto sociocultural y ambiental. Es decir, se trata de encontrar un sentido a lo que se viene realizando sobre su proceso de formación y, al mismo tiempo, cuestionar el contexto en que se está trabajando, con la idea de abrir nuevos caminos, para aprender con el otro en un contexto de respeto y fortalecimiento a las luchas de los pueblos originarios de latinoamérica.

Consideraciones finales

En el contexto mundial que vivimos en este año (2025) con la llegada del presidente de Estados Unidos, en el que es vanagloriado abiertamente y a nivel mundial el facismo, con todo lo que implica, está amenazada la multidiversidad, la Madre Tierra y en general la vida en la Tierra. Es para nosotras y nosotros de vital importancia insistir en la desconstrucción del ser humano y metamorfosear hacia una persona crítica, virtuosa, y que el respeto a la vida, a la diversidad y a la Tierra sea una forma de vida. Es importante la formación de investigadoras e investigadores que se propongan la co-construcción de un futuro mejor, sin odio. Por ello, fue importante visualizar los siguientes aspectos en las y los estudiantes del seminario:

El seminario brindó una constante formación al estudiantado indígena, interesándoles en la idea de convertir sus proyectos de tesis en algo más que un documento que se almacenara en las bibliotecas de las instituciones, reflexionando siempre sobre la

importancia del compromiso social que tiene su producción académica, para y con sus pueblos. Aunque se debe aclarar que para varios/varias estudiantes este propósito formativo ya lo tenían presente, en otros no fue tan evidente.

Esta situación, a nosotros, como responsables del proyecto, implica fortalecer más en el objetivo educativo aquí presentado (decolonial y anticolonial). Sin embargo, la experiencia generó una serie de ideas para repensar todo el sentido formativo de la Maestría en Desarrollo Educativo y, al mismo tiempo, organizar otros seminarios que busquen procesos decolonizantes con la idea de revalorar la importancia de recuperar las prácticas de internacionalización, interculturales, interdisciplinarias y trasdisciplinarias como una estrategia didáctica que puede generar cambios en la manera de cómo formar intelectuales indígenas y no indígenas.

Las y los estudiantes entregaron un artículo académico con ideas significativas, derivado del seminario cursado con miras a su publicación. Para la mayoría del estudiantado, esta tarea les llevó a tener que descentrarse de la multitud de datos obtenidos en campo, reorganizarlos ordenadamente para lograr sistematizar lo más relevante y original de sus hallazgos, así como plasmarlos puntualmente en un esquema sintético para darlos a conocer en algún evento académico. En la elaboración de estos trabajos, se advirtió un proceso de relectura y reapropiación de su propio trabajo investigativo a nivel teórico-metodológico, así como el aspecto de la aportación social, ya que su elaboración las/los llevó a reflexionar también sobre el impacto y valor de sus descubrimientos en las respectivas comunidades de referencia.

El apoyo académico que se brindó durante el seminario para formar investigadoras e investigadores fue un quehacer decolonizante en el sentido que las acciones decoloniales que se entienden aquí son las diversas formas contestatarias ante las múltiples formas de ejercer poder represor del sistema mundial hacia las personas y otros seres vivos. Por ello, cuestionar, criticar, revalorar la cultura propia y las lenguas desplazadas, así como dialogar, pensar, escribir y tomar su propia voz, entre otras, son acciones decoloniales.

Con la participación de otros/otras investigadores e investigadoras de México y Brasil que tienen experiencia en proyectos innovadores en el contexto de los pueblos originarios se inició un desarrollo y potenciación de la creatividad a favor de tener una visión a futuro de su proyecto de investigación a corto, mediano y largo plazo, en el contexto de lograr un mayor compromiso social a favor de sus pueblos.

En síntesis, este enfoque decolonial es una forma de revolución educativa desde la perspectiva de la *praxis* freiriana a favor de la investigación; significa darle nuevos sentidos a las palabras donde se aceptan componentes básicos de resignificación, por ejemplo, el cómo un individuo es capaz de fortalecer sus prácticas socioculturales y lingüísticas en función del desarrollo de sus propias habilidades de lectura, escritura y, en general, producir discurso académico de lo que domina y le gustaría hacer, a través del fomento

de las capacidades de innovación y creatividad, de los cuales está involucrado en el trabajo, la curiosidad, la creatividad el gusto o las sensaciones personales de cambio social.

Otro, se centra en los fines que debe tener el conocimiento, como es en este caso, el componente social y comunitario de las tareas que lo determinan, lo cual significa asumir una conciencia social que se ve reflejada en el desarrollo de sus capacidades de comunicar su voluntad, de ejercer responsabilidades, de cooperar y de ser solidarios en la defensa de la vida digna para todo ser vivo e incluso, lo que es considerado no vivo.

También, el desarrollo de un aprendizaje con un sentido social para el *bien vivir*, lo cual significa recuperar los dos aspectos anteriores, que se deben de ver reflejados en su capacidad de ser transformadoras y transformadores críticos de su realidad cotidiana.

Es en esta transición donde se observa un papel importante del legado de Paulo Freire, aunque no se pretende generalizar a partir de este caso, las reflexiones en torno al mismo pueden ayudar a otros investigadores y otras investigadoras que se debaten entre lo que la academia espera de ellos/ellas y las demandas de sus comunidades. Se considera que esta experiencia ha sido la construcción de una cronología en que se puede apreciar cómo, a través de ciclos de reflexión-acción-reflexión, se va transformando el conocimiento y el ser de quienes cursaron e impartieron este seminario-taller.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 09/04/2025.

Notas

1 Como se puede apreciar en el cuadro anterior, es importante aclarar el marco el seminario de temas selectos. La primera fase fue preparatoria a este evento académico y la última, vinculada con la difusión de los productos, quedó fuera del control del seminario, ya que dependía de otros tiempos ajenos al programa, como la participación en un coloquio interno, la publicación de sus artículos, aunque se crearon las condiciones académicas para su realización.

Referencias

BRZEZINSKI, María Eduarda de. Educação Emancipatória em bell hooks. *Retratos Da Escola*, *18*(42). 2024. Pp. 1133-1136. https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.2199

CHIGGI, G. & ZANCHET, B. Paulo Freire: una bibliografía al servicio de la construcción de la educación popular, en *Revista Entre maestr@s*, 7(20). 2007.pp. 56- 63.

DIVIANI, Ricardo. Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a "Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. *La Trama de la Comunicación*, 13, 2008. pp. 359-369.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXl. 1970.

FREIRE, Paulo. *La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa,* México, Siglo XXI. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, México: Siglo XXl. 2005.

GALLARDO, Ana Laura. El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la historia de la educación indígena. En Glazman, R. y De Alba, A., *En el camino a la titulación*. Trazos, tesis y tramos. México, UNAM. 2010.

GUACHICHULLCA, Laura & PANDA, Boris. *Pedagogías emergentes desde un enfoque de educación 4.0*. Universidad Técnica de Machala - UTMACH Machala-Ecuador. 2024.

GVIRTZ, Silvina & TORRE, Esteban. Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos, en Malone, H.J. (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: Temas, retos globales y lecciones sobre las reformas estructurales*, México, F.C.E. 2016.

HARGREAVES, Andy & SHIRLEY, Dennis. *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio Educativo*. Barcelona: Octaedro. 2012.

MARCELINO, Tânia Suley. A educação voltada para valores humanos de Paulo Freire continua atualíssima. Jornal da unesp. (24 de septiembre de 2021). Disponível em: https://jornal.unesp.br/2021/09/24/a-educacao-voltada-para-valores-humanos-de-paulo-freire-continuaatualissima/#:~:text=Mais%20do%20que%20uma%20proposta,risco%20de%20-assumi%2Dla.%E2%80%9D.

MATEOS, Laura Selene & DIETZ, Gunther. Resignificaciones locales de los discursos trasnacionales de educación superior intercultural en Veracruz, en la *Revista Mexicana de investigación educativa*, 19(60). 2014. pp. 45-71.

MEYER, Eva. Entrevista a Jaques Derrida, Domus 671, 1986.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epi*stémica: *retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de las descolonialidad*, Buenos Aires: Signo. 2010.

MORÍN, Edgar. *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires: Nueva Visión. 1999.

MORÍN, Edgar CIURANA, E.R. & MOTTA, R. D. *Educar en la era planetaria*, Barcelona: Gedisa. 2006.

PÉREZ, Ángel I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata/Colofón. 2012.

SUÁREZ, Daniel. Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina", en la *Revista, Trayectorias práctica docente en educación artística*, (3), FFYL- UBA: Buenos Aires. 2015. pp. 1-13.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*, Valle del Cauca, Colombia: Alternativas. 2017.

ESPAÇO ABERTO

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2222

Reformas empresariais conservadoras:
os impactos na docência

Conservative business reforms:
impacts on teaching

Reformas empresariales conservadoras:
los impactos en la docencia

GABRIEL GRABOWSKI*
Universidade Feevale, Novo Hamburgo – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo reflete sobre as relações entre políticas conservadoras e destruição de carreira e trabalho docentes na Educação Básica. Revisaram-se análises e produções, autores/as de referência na temática, e legislações, partindo da constatação que a educação pública no Brasil é gradativamente atacada, desqualificada e deslegitimada junto à sociedade. Existem várias estratégias para tanto: sucateamento mediante redução dos investimentos; destruição da carreira docente com contratos precários e temporários; descontinuidade das políticas educacionais de estado; negação do direito à educação de qualidade a grande maioria de estudantes pobres; descumprimento do Plano Nacional de Educação – PNE, planos estaduais e municipais e descumprimento da legislação educacional. No país das desigualdades históricas e estruturais, as atuais (contra)reformas estão na contramão da escola pública – "máquina de fazer democracia" – que Anísio Teixeira tanto defendia. Essas reformas são estratégias da elite conservadora para manutenção e aprofundamento do apartheid social.

Palavras-chave: Educação Básica. Conservadorismo. (Contra)Reformas Educacionais. Base Nacional Comum. Impactos na docência.

* Doutorado em Educação. É Professor pesquisador da Universidade Feevale, atuando no Programa de Pós-graduação em Qualidade Ambiental e Mestrado em Psicologia. *E-mail*: <ggrabowski143@gmail.com>.

ABSTRACT: This article reflects on the relation between conservative policies and the destruction of teaching careers and work in Basic Education. Based on the observation that public education in Brazil is gradually being attacked, disqualified, and delegitimized by society, analyses, productions, leading authors on the subject, and legislation were reviewed. There are several strategies to dismantle education: scrapping through reduced investments; destroying the teaching career with precarious and temporary contracts; discontinuing state education policies; denying the right to quality education to the vast majority of poor students; failure to comply with the National Education Plan – PNE –, state and municipal plans, and failure to comply with the educational legislation. In a country of historical and structural inequalities, the current (counter)reforms are against the public school – "the machine for making democracy" – that Anísio Teixeira so strongly defended. These reforms are strategies of the conservative elite to maintain and deepen the social apartheid.

Keywords: Basic Education. Conservatism. (Counter)Educational Reforms. National Common Core Curriculum. Impacts on teaching.

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre la relación entre las políticas conservadoras y la destrucción de la carrera y el trabajo docente en la Educación Básica. Se revisaron análisis y producciones, autores de referencia sobre el tema y la legislación, a partir de la constatación de que la educación pública en Brasil es paulatinamente atacada, descalificada y deslegitimada ante la sociedad. Hay varias estrategias para lograrlo: el chatarreo de la educación pública mediante la reducción de inversiones; la destrucción de la carrera docente con contratos precarios y temporales; la discontinuidad de las políticas educativas estatales; la negación del derecho a una educación de calidad a la gran mayoría de los/as estudiantes pobres; el incumplimiento del Plan Nacional de Educación – PNE, de los planes departamentales y municipales e el incumplimiento de la legislación educativa. En un país de desigualdades históricas y estructurales, las (contra)reformas actuales van en dirección contraria a la escuela pública – "máquina para hacer democracia" – que tanto defendió Anísio Teixeira. Estas reformas son estrategias de la élite conservadora para mantener y profundizar el apartheid social.

Palabras clave: EducaciónBbásica. Conservadurismo. (Contra)reformas educativas. Base Nacional Común. Impactos en la docencia.

Introdução

As reformas educacionais neoliberais no Brasil datam da década de 1990 e continuam sendo implementadas. O processo de expansão e privatização em larga escala já ocorre no Ensino Superior e, agora, volta-se para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio, bem como a educação profissional), após a estagnação da expansão ao acesso ao Ensino Superior e sua privatização.

O Censo da Educação Superior de 2022 (BRASIL, 2023) revela o resultado da privatização: 9.443.597 matrículas de graduação: dessas, 7.367.080 (78,0%) são privadas e 2.076.517 (22,0%) são públicas, numa proporção de quase quatro matrículas privadas para cada matrícula pública. No mesmo Censo foram declaradas 2.595 Instituições de Ensino Superior – IES, das quais 12,0% são públicas e 88,0%, privadas.

Segundo Arthur Jacobus (2024), destacam-se no contexto do Ensino Superior brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI as aquisições e fusões entre IES com fins lucrativos (empresariais e mercantis), de capital aberto, com patrimônio líquido de dezenas de bilhões de reais. Em 2020, as sete maiores empresas educacionais brasileiras tinham 1/3 de todas as matrículas das 2.250 IES privadas do Brasil. Esse foco de oligopolização do Ensino Superior privado brasileiro é ainda mais notável quando o foco é a educação a distância – EaD. Por exemplo, em 2021, 70,8% de todos os/as estudantes de licenciatura em Pedagogia estavam matriculados/as em cursos a distância. Desses/as, 78,7% eram alunos/as de um dos 10 maiores grupos empresariais (MINHOTO, BIELSCHOWSKY & AGUIAR, 2022).

A expansão da educação a distância é um fenômeno dos tempos atuais, porém, não se conhece no mundo outro país, além do Brasil, em que o ensino virtual já tenha se tornado hegemônico. Conforme os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022), no Brasil, 65,2% dos ingressos na graduação aconteceram nos cursos a distância, atingindo 45,9% de todas as matrículas. Não por acaso, o número de professores/as nas instituições privadas está caindo, mesmo com o aumento do número de estudantes. O número de docentes em atuação na educação superior de graduação na rede privada em 2015 foi de 190.989 e caiu para 151.425 em 2022, enquanto nas redes públicas (universidades federais e estaduais) era de 162.263 em 2015 e aumentou para 173.373, com apenas 22% das matrículas na rede pública.

Não por mera coincidência, mas em decorrência das diversas reformas educacionais na Educação Básica nas últimas três décadas, especialmente as operadas a partir de 2016, entre elas a Base Nacional Curricular Comum e a Medida Provisória MP746/2016, desencadeia-se uma intensa disputa pelo grande mercado da educação, particularmente

a educação profissional e o Ensino Médio, por meio da flexibilização curricular, parcerias com setor privado e introdução do 'notório' saber, da EaD, da redução de concursos públicos e o aumento exponencial de contratos temporários e emergenciais.

Neste texto, nos propomos a aprofundar e ampliar a reflexão crítica sobre as relações entre as políticas conservadoras e a precarização do trabalho docente na Educação Básica brasileira, por meio de revisão das análises e produções do campo educacional, recuperando autores/as de referência (LIMA & HIPÓLITO, 2019; SILVA, 2023), legislações, novos marcos regulatórios (BRASIL, 2017) e levantamento de impactos na carreira docente e na gestão político-pedagógica das escolas públicas.

Numa perspectiva analítica e crítica, além desta introdução, este texto abordará as reformas neoliberais e o projeto de educação reacionária no Brasil; a destruição da Educação Básica nas redes públicas estaduais e municipais; os impactos na carreira e docência dos/das professores/as dessas redes e, por último, teceremos nossas considerações finais.

Reformas neoliberais e o projeto de educação reacionária

Para Luiz Carlos Freitas (2018),

> debates sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora têm lugar em vários países, sob a forma de 'bases nacionais comuns curriculares', no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização na educação […], atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (CHAUÍ, 2018; SAHLBERG, 2011 *apud* FREITAS, 2018, p. 12).

Prossegue Freitas: "Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma "nova direita" que procura combinar o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social" (FREITAS, 2018, p. 13). A investida mundial desse movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970, com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social.

No livro *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias* (2018), o professor Luiz Carlos de Freitas destaca que as reformas educacionais permitem

> o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (FREITAS, 2018, p. 29).

Nessa perspectiva,

> a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um "serviço" que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como "empresa", aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento "escola sem partido", este último, um braço político da "nova" direita com velhas ideias nas escolas e nas universidades (FREITAS, 2018, p. 29).

Nesta mesma perspectiva, o "projeto reacionário de educação", segundo Luiz Antônio Cunha, faz parte

> da disputa político-ideológica que incide sobre o currículo da Educação Básica no Brasil. Para isso, lança mão dos conceitos de secularização e laicidade, considerados essenciais para o entendimento da contenda. A tese nele defendida pode ser assim resumida: *o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição.* Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas (CUNHA, 2019, p. 1-2; grifos do autor).

Ao aproximarmos os interesses neoliberais conservadores do autoritarismo social e do projeto de educação reacionária, ganha sentido o movimento de impedimento de uma presidente eleita, as diversas reformas implementadas imediatamente pelo governo Temer a partir de 2016 e, na sequência, a eleição do presidente defensor da ditadura, que passou a atacar as instituições e os movimentos democráticos, especialmente as universidades, as escolas públicas, a cultura, a ciência e os/as professores/as.

Nessa lógica autoritária, a retomada da discussão e a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (na sua 3ª versão) e uma nova (contra)reforma no Ensino Médio – NEM em 2016, imposta pela Medida Provisória 746/2016, representam esse redirecionamento e o alinhamento da Educação Básica (educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como as modalidades da educação profissional e a educação de jovens e adultos/as), envolvendo todos os sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) no projeto empresarial neoliberal conservador.

Para Mônica Ribeiro da Silva

> Em pouco mais de 20 anos foram exaradas três Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por parte do CNE. Documentos normativos estes que visam a estabelecer as diretrizes e princípios a partir dos quais as redes de ensino (federal, estaduais e privadas) devem organizar sua oferta. Foram, ainda, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) documentos de política curricular que, tal como as citadas Diretrizes, nem sempre convergiram entre si (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC (2018)). Além dessas normativas e documentos curriculares, foram vários os programas de iniciativa do governo federal que incidiram sobre a etapa,

> tais como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Merece menção, ainda, a proposição em torno do Ensino Médio Integrado (EMI), proposta diferenciada de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio (SILVA, 2023, p. 2).

Segundo Leonardo Sacramento:

> A educação em tempo integral, a Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio se fundamentam em teorias e propostas utilitaristas, solipsistas e fragmentadas, com a apresentação de proposituras anticientíficas que mitificam a realidade, como o empreendedorismo. Para tanto, fundamenta-se em uma lógica oficineira, na qual tudo pode ser conhecimento escolar por meio de uma transposição mecânica da ideologia empresarial para a classe trabalhadora (SACRAMENTO, 2024, s/p).

O educador e professor Sacramento, do Instituto Federal de São Paulo, prossegue afirmando que:

> A implosão das bases científicas do trabalho pedagógico é legalizada e legitimada na Base Nacional Curricular Comum e no Novo Ensino Médio. Essas duas medidas relativizam o conhecimento científico, tornando-o em saberes e competências a serem apreendidos pelo jovem em um mundo que seria informatizado e tecnológico. Se o Brasil passa por um processo de desindustrialização e desnacionalização de sua economia pouco importa, pois, a tecnologia pensada e trabalhada é a do senso comum, é a das plataformas precarizantes como *Uber* e *Ifood* e de aplicativos de celular. Em outras palavras, é a radicalização de uma abordagem fetichista da tecnologia submetida à perspectiva do consumidor e do trabalhador precarizado formados pela ideologia do pequeno patrão (SACRAMENTO, 2024, s/p).

A Secretaria de Educação de São Paulo, na gestão do atual governador Tarcísio Gomes de Freitas, alinha-se à pauta do empresariado e dos movimentos conservadores representados por Movimento Brasil Livre – MBL), Brasil Paralelo e Fundação Lemann, na perspectiva de atuarem juntos na formação do/da trabalhador/a sem emprego.

Segundo Isabela Palhares:

> A direção da escola estadual Guiomar Rocha Rinaldi, na zona oeste de São Paulo, enviou comunicado aos professores para orientá-los a não expressar publicamente, dentro da unidade escolar, para os estudantes e pais/responsáveis seu ponto de vista sobre a implementação da escola cívico-militar. […] Uma série de polêmicas estão ocorrendo nas escolas estaduais desde que o governo Tarcísio abriu o processo para a seleção das unidades que serão as primeiras a receber o modelo (PALHARES, 2024, s/p).

Complementa o professor Sacramento:

> Na prática, tais movimentos de extrema direita já estão atuando na educação brasileira há alguns anos, especialmente no Ministério da Educação, representados oficialmente pela Fundação Lemann, Instituto Itaú Social e Instituto Ayrton Senna. É uma proposta de educação para o não emprego amparada exclusivamente pelo negacionismo científico como método didático-pedagógico e matriz curricular nacional. É a expressão da vitória do neoliberalismo. (SACRAMENTO, 2024, s/p).

Para Iana Lima e Álvaro Hypolito (2019), os avanços das políticas neoconservadoras no cenário brasileiro inserem-se no contexto mais amplo "do globalismo neoconservador que continua a avançar e padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, e que tal padronização permite uma ação diretiva das organizações neoconservadoras e neoliberais na garantia de seus interesses" (LIMA & HYPOLITO, 2019, s/p.

Álvaro Hypolito (2019), em suas pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada no Brasil em 20 de dezembro de 2017, defende a existência de

> uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Ou seja, as (contra)reformas desencadeadas a partir de 2016 continuam em disputa oito anos após e se estendem durante os dois primeiros anos (2023-2024) do 3º governo Lula. Essa disputa se manifesta na imposição e implementação de novas bases curriculares, mas também no campo da política (Congresso Nacional) e da economia (redução e contingenciamentos de recursos para educação, controle fiscal e aprovação de agendas conservadoras). Nessa perspectiva, na recente sanção do presidente Lula da Lei n. 14.945, em 31 de julho de 2024, que alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, os/as reformistas e privatistas da educação no Congresso Nacional – que tinham incluído no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM a avaliação de desempenho de estudantes em Itinerários Formativos – , reagiram criticando a decisão, alegando que os itinerários serão fragilizados, impactando negativamente os objetivos da BNCC e da reforma do 'Novo' Ensino Médio.

A destruição da Educação Básica

Para Gabriel Grabowski:

> Desqualificar e privatizar a educação básica pública estatal, responsável por mais de 84,2% das matrículas no país, parece ser o objetivo principal das reformas educacionais em implementação nas escolas desde 2017, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma no Novo ensino Médio (NEM) (GRABOWSKI, 2024, s/p).

Desde 2016 está sendo imposta a terceira (contra)reforma no Ensino Médio, em duas décadas, por meio da MP n. 746/2016. O 'Novo' Ensino Médio – NEM instituiu o compromisso de aumentar a carga horária para 3.000 horas e implementar uma política de educação integral (7 horas por dia) nos anos subsequentes. Portanto, tal reforma implicava

aumentar os investimentos em educação, considerando a elevação da carga horária – CH e, consequentemente, demandava mais professores/as e funcionários/as nas escolas. Seus impactos, porém, tiveram um propósito e uma consequência inversa (BRASIL, 2016).

No governo Temer (2016-2018), proponente da reforma e, no governo Bolsonaro (2019-2022), medidas de impacto no serviço público e na educação foram implementadas, mas se contradizem e inviabilizam o próprio NEM. As medidas foram: EC 95/2016 ('teto de gastos'); EC 109/2019 ('controle das despesas públicas'); PEC 13/2021, que desobriga gastos mínimos constitucionais com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE; PEC 32/2020, atualmente em debate no congresso brasileiro (reforma administrativa); e as PECs 45/2019 e 110/2019 (reforma tributária) e a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017).

> Coerente com as medidas acima, o gasto por aluno no brasil é o 3º pior entre 42 países que compõem a OCDE, conforme relatório *Education at a Glance* 2023 (OCDE, 2023), da própria organização. Os investimentos no Brasil foram reduzidos entre 2019-2020, inclusive na pandemia. Em média, nos países da OCDE, a despesa dos governos com educação cresceu 2,1% neste período e a despesa total dos governos 9,5%. No Brasil, o gasto com a educação diminuiu 10,5% no mesmo período, enquanto o gasto com todos os serviços aumentou 8,9%. Isto demonstra qual era verdadeiramente a prioridade do Estado brasileiro (GRABOWSKI, 2024, s/p).

Adentramos em 2024, no oitavo ano da vigência do NEM, cuja implementação atrasou, chegou no chão das escolas públicas a partir de 2021, no auge da pandemia, com escolas fechadas, não equipadas com laboratórios e conectividade, sem planejamento curricular com estudantes e professores/as, com diferentes matrizes curriculares e com itinerários alteradas no decorrer de cada novo ano letivo.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (BRASIL, INEP/MEC, 2023), divulgado dia 22/02/2024, que já contempla os dois primeiros anos do NEM, apresenta resultados tão preocupantes quanto os anteriores: queda de 2,4% nas matrículas nacionais; educação de tempo integral – ETI de 7 horas diárias crescendo lentamente, sendo que os estados da Região Sul (RS, PR e SC) ocupam as últimas posições, acompanhadas pelo DF; o Rio Grande do Sul é o segundo pior estado do Brasil na oferta matrículas de tempo integral.

Milhões de estudantes que fizeram o ENEM em 2023 não tiveram aula presencial nem virtual durante a metade do Ensino Médio. Eles/Elas mesmos/as relataram que "não tiveram possibilidade de escolha quanto aos itinerários" e que foram obrigados/as

> a cursar eletivas que, no dizer desses jovens, em nada os/as preparou, seja para o trabalho, seja para o prosseguimento nos estudos; a redução da carga horária de componentes curriculares que consideram necessários e que passa a ser deslocada para "projeto de vida", Br"empreendedorismo", "educação financeira", etc.; a parte da carga horária ampliada que, devido aos vários turnos escolares, passou a ser cumprida de forma remota, muitas vezes sem qualquer apoio ou orientação (SILVA, 2023, p. 10).

Nessa perspectiva, a pesquisadora Beatriz Luce, da Faced/UFRGS, aponta que "o grande problema (do novo Ensino Médio) é a desigualdade. Defendo o currículo por áreas de conhecimento, mas isso não retira a importância de haver disciplinas para o aprofundamento em matemática, física, química, história, geografia, sociologia" (LUCE, 2024, s/p).

Um questionamento é inevitável: "a quem interessa reduzir a formação básica dos jovens no Ensino Médio?" Segundo Fernando Cássio e Daniel Cara (2023), pesquisadores da USP, serve às elites, "representadas por especialistas em educação fabricados por institutos e fundações empresariais, que propuseram e defendem as atuais reformas, pois seguem convencidas de que é preciso surrupiar horas-aula da formação científica de estudantes de escolas públicas para 'modernizar' o currículo" (CÁSSIO & CARA, 2023, s/p).

Impactos na docência

As reformas curriculares no bojo da BNCC e do NEM se caracterizam por estruturação curricular por áreas de conhecimento, pela flexibilização, redução de disciplinas obrigatórias e de cargas horárias, induzindo a parcerias, implementação da EAD na Educação Básica e o 'notório' saber no itinerário técnico e profissional. Aliás, condição muito similar com o que transcorreu na educação superior relatado anteriormente.

> O tema da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF) na reforma do novo ensino médio despertou uma disputa e mobilização dos reformistas, de congressistas e de representantes de fundações/institutos empresariais que tentaram, ao longo de todo o processo legislativo (trabalhando nos bastidores), reduzir a carga horária das disciplinas básicas dos estudantes brasileiros. Por quê? Qual é o verdadeiro interesse em jogo? (GRABOWSKI, 2024, s/p)

Segundo Grabowski, "há um interesse que se expressa na reprodução histórica da dualidade educacional brasileira: uma formação propedêutica de qualidade para uma parcela dos filhos da elite e, um segundo objetivo é manter uma formação e qualificação de segunda classe para a grande maioria das juventudes populares" (GRABOWSKI, 2024, s/p). As elites acessam as escolas particulares (com mensalidades padrão OCDE) "e algumas poucas ilhas de escolas nas redes públicas, mantendo a grande maioria de estudantes (85% das matrículas) em redes e escolas sem as condições básicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem" (GRABOWSKI, 2024, s/p) e sem docentes respeitados e valorizados.

> Com a flexibilização curricular em 40% do currículo no ensino médio, por meio dos itinerários formativos de qualquer natureza, parcerias, EAD, certificação competências, validação de estágios e experiências de trabalho na carga horário do ensino médio, além do "notório saber", fica evidenciado que o maior objetivo da reforma do ensino médio é reduzir o tamanho da participação do estado e de seus investimentos em educação pública de qualidade, precarizando a carreira docente, reduzindo o

> quantitativo de professores efetivos nas diversas redes pública e, travando a realização de concursos públicos e/ou não efetivando as nomeações quando da realização de processos seletivos, cada vez mais escassos (GRABOWSKI, 2024, s/p).

Recente estudo publicado pela ONG Todos pela Educação e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que apresentam o cenário de professores temporários nas redes estaduais do Brasil, evidenciam que,

> pela primeira vez, em 2022, as redes estaduais tinham mais professores temporários do que efetivos. Este cenário se manteve em 2023, com 51,6% de temporários e 46,5% de efetivos. Em seguida, o estudo mostra o cenário em cada uma das 27 Unidades da Federação. Em 15 estados há mais docentes temporários do que efetivos e, de 2020 a 2023, 67% dos estados aumentaram a quantidade de temporários e diminuíram a de efetivos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024, s/p).

O mesmo estudo aponta, também, três impactos negativos de professores temporários sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes:

> a alta rotatividade docente - que pode prejudicar o vínculo com a comunidade escolar e o efetivo desenvolvimento dos estudantes - os processos seletivos utilizados pelas redes de ensino, que em sua maioria não utilizam boas etapas de seleção e as condições de trabalho dos professores - que podem ser piores que a dos efetivos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024, s/p).

Outro indicador importante do estudo, apontado pela Jornalista Isabel Palhares (2024), é a tendência nacional de aproximadamente seis a cada dez cidades do país estão há mais de cinco anos sem realizar concurso público para contratar professores para as escolas municipais. Esta baixa frequência de concursos impacta nas escolas, especialmente nas regiões periféricas e vulneráveis, privando-as de profissionais com formação adequada para atuarem trabalhar na sala de aula das escolas. Esta precarização nas relações e carreira expressa-se na maior e mais rica rede de ensino do Brasil, com mais de 3 milhões de alunos, no estado de São Paulo, precursor na implementação do NEM, que já tem mais de 162 mil professores, sendo 50,7% com contratos temporários e emergenciais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024).

A gestão do atual governador Tarcísio de Freitas (2021-2024) prioriza a implementação de escolas cívico-militares e a privatização da gestão das escolas públicas por meio de parcerias público-privadas – PPPs. Em 29 de outubro de 2024, realizou o primeiro leilão de 16 escolas públicas estaduais na Região Oeste cuja empresa vencedora é sócia da empresa responsável pela administração de sete cemitérios em São Paulo (G1, 2024). Na sequência, dia 04 de novembro, foi realizado o segundo leilão com mais 16 escolas privatizadas e a empresa vencedora foi o consórcio SP+ Escola, prestadora de serviços em rodovias (BIMBATI, 2024).

No Estado do Ceará, sempre considerado uma "referência para as fundações e institutos empresariais, defensores de reformas educacionais de perspectiva privatista, a condição docente nas redes públicas em 2023 era:

> Rede Federal: dos 1.432 professores, 94,4% são efetivos; Rede Estadual: dos 19 mil professores, 41,4% são efetivos; Rede Municipal: dos 69 mil professores, 56,1% são efetivos. De um total de 87 mil professores das três redes públicas, apenas 54,2% são efetivos. Ou seja, no Ceará, a realidade é que a cada 100 professores das escolas públicas, 54 são concursados e outros 46 estão em outros regimes de contratação (GRABOWSKI, 2024).

De acordo com o 3º relatório do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul (OBSERVATÓRIO RS, 2023), elaborado e divulgado pela da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa, ao longo de 16 anos (2006-2022), sucedeu-se uma redução de 57,7% de professores efetivos na rede pública estadual de ensino. Os dados apresentados demonstram uma ação planejada na redução de concursados, passando de 74.163 matrículas em 2006 para 31.309 em 2022. Outros indicadores comprovam que se trata de uma decisão política da gestão estadual nestas últimas duas décadas: o fechamento de 227 escolas públicas no Rio Grande do Sul, sendo 146 escolas do Campo; a municipalização de escolas estaduais e a redução de matrículas, especialmente no Ensino Médio, de responsabilidade do Estado.

No estado do Rio Grande do Sul os concursos públicos são cada vez mais raros. Após uma década sem a realização de seleções públicas, o governo estadual lançou um edital para somente 1.500 vagas, enquanto a demanda é muito superior, prejudicando escolas e estudantes com a falta de professores/as em vários componentes curriculares e com elevado exercício de docência sem formação e habilitação na área de atuação.

O Ensino Superior brasileiro constitui caso *sui generis* ao nível internacional, com seu elevadíssimo grau de privatização e de oferta do ensino na modalidade EAD, com hegemonia de um pequeno grupo de grandes empresas educacionais de capital aberto. As reformas em curso na Educação Básica estão sendo conduzidas nessa mesma perspectiva, caso a sociedade organizada não reaja.

O denominado apagão docente é resultado de políticas e ações planejadas e irresponsáveis de governos empenhados com a destruição da educação pública e alinhados com a mercantilização da Educação Básica. Para tal, fragilizam ainda mais a esfera pública e promovem a destruição da carreira docente. Tal destruição interrompe projetos profissionais, projetos de vida e utopias de uma sociedade e humanidade melhor.

Está sendo cada vez mais difícil ser professores no Brasil. Além da destruição das carreiras docentes, sejam pela precarização das relações de trabalho e da desvalorização da carreira, sucedem-se patrulhamentos, críticas e ataques a autonomia e liberdade de ensinar e aprender. São inúmeras e variadas estratégias de intimidação e cerceamento da ação docente: sistemáticas avaliações de desempenho de estudantes e professores, gestão escolar baseada em metas quantitativas, diretores de escolas escolhidos pelos governantes em detrimento da eleição pela comunidade escolar e, secretários de educação, do meio empresarial.

A implementação da agenda empresarial conservadora, a destruição das carreiras docentes no Brasil – tanto na esfera pública como nas instituições de ensino privadas e comunitárias -, potencializadas pelo negacionismo cultural, científico, tecnológico e ambiental, tem impactado de diversas formas na docência: abandono da carreira, desmotivação na escolha da carreira, adoecimento físico e emocional dos educadores e, por fim, desvalorização social da docência e da Educação Básica pública brasileira.

Considerações finais

O Brasil caracteriza-se como um dos países mais desiguais do mundo em pleno século XXI, mesmo sendo a 8ª economia do mundo. É um país rico, com poucos/as bilionários/as e dezenas de milhões de pobres. São desigualdades históricas, estruturais, de renda, classe, gênero, étnico-raciais, educacionais e tecnológicas, todas evidenciadas e aprofundadas no contexto da pandemia do Covid-2019 e da crise climática atual.

Nesta mesma sociedade brasileira, como apontava o educador Anísio Teixeira:

> a escola não mais poderia ser a instituição segregadora e especializada de preparado de intelectuais ou "escolástica", mas deveria transformar-se na agência de educação de trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1994, p.45).

As atuais (contra)reformas estão na contramão da escola pública – "máquina de fazer democracia" – que Anísio Teixeira defendia. Na verdade, essas reformas, especialmente a BNCC e o NEM, são

> parte constitutiva da manutenção e do aprofundamento do apartheid social, rasgando a Constituição de 1988; aprofundando o desmonte da esfera pública e, uma a uma, as políticas sociais e de inclusão para diminuição da desigualdade social, da fome e da pobreza; e o aniquilamento da pesquisa científica no curto prazo pelo corte absurdo do financiamento e, em longo prazo, pelo desmonte da educação básica e universidades públicas (FRIGOTTO, 2021, s/p).

Estas reformas se destinam aos 85% dos jovens que frequentam as escolas públicas no Brasil. O que lhes é oferecido é um currículo mínimo, esvaziado de conteúdo, de educação integral, científica e tecnológica, em escolas precarizadas, com docentes desmotivados/as pela destruição de suas carreiras e condições de trabalho. Esses são o propósito, o método e o conteúdo das reformas conservadoras neoliberais da ultradireita.

Outro problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, perseguem caminhos diferentes daqueles traçados na Constituição e LDBN. Atualmente, segundo Cara, "quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses

são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente" (CARA, 2019, p. 27).

Sendo a educação responsabilidade do estado, das famílias e da sociedade, é necessário e estratégico conquistar e envolver todos os segmentos sociais brasileiros na defesa da escola pública. Nossa sociedade na sua totalidade – crianças, jovens e adultos – precisam conceber a educação como direito de todos e a escola como seu patrimônio social, cultural e científico. É preciso travarmos uma luta conjunta, coletiva e popular por uma escola pública com qualidade e condições de trabalho dos profissionais da educação e de aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva, a gestão democrática da escola e a participação da comunidade escolar, bem como a autonomia e a autoria pedagógica do professor são decisivas para pensar as mudanças na educação e na escola pública brasileira. É uma irresponsabilidade desconstruir socialmente à docência e destruí-la como carreira profissional estratégica em uma nação como a brasileira. Quem irá acolher, educar e sonhar juntos com os estudantes?

Os educadores António Nóvoa e Yara Cristina Alvin (2021) problematizam: Quem vai trabalhar e orientar essa infinidade de "conhecimentos"? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões e ideologias? Como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É na diferença que aprendemos. É para isso que precisamos dos/das professores/as, para compor uma pedagogia da autonomia, da esperança (FREIRE, 1996) e do encontro, onde o a formação integral dos educandos seja o objetivo principal.

Por outro lado, Bernard Charlot (2020) também nos alerta que,

> enquanto os discursos que dominam o cenário da educação estão focados na eficácia e no desempenho, outros, mais ou menos fanáticos, inspirados por convicções religiosas, nacionalistas, racistas, procuram impor uma hierarquia do ser humano – a partir de critérios tradicionais de dominação, ou como uma contra-hierarquia produzida por aqueles que foram vítimas de discriminação (CHARLOT, 2020, p. 15-16).

Por fim, sendo a escola, por sua natureza e função social, uma instituição e espaço público de liberdade, de diálogo e plural, destina-se a garantir para todos e todas, sem distinção, uma sólida formação humana integral, para que cada estudante da Educação Básica desenvolva sua autonomia intelectual, política e ética.

Recebido em: 14/08/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Referências

BIMBATI, Ana Paula. Após briga na Justiça, Tarcísio faz leilão do segundo lote de escolas em SP. *Uol notícias*. São Paulo, 04 de novembro de 2024. Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/11/04/tarcisio-leilao-segundo-lote-escolas-sp.htm> Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica de 2023*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2023.* Brasília, DF : Instituto de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira – INEP, 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 13.415/2017*. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória MP 746/2016*. Brasília, 22 de setembro de 2016.

CÁSSIO, Fernando & CARA, Daniel. A quem interessa reduzir a formação básica dos jovens no ensino médio?. Opinião *Folha de S. Paulo*, 10 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/12/a-quem-interessa-reduzir-a-formacao-basica-dos-jovens-no-ensino-medio.shtml>. Aceso em: 02 jan. 2025.

CARA. Daniel. *"Contra a barbárie, o direito à educação"*. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). 1 ed. – São Paulo: *Editora Boitempo*, 2019.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1 ed. Trad.: Sandra Pina. São Paulo: Cortez.

CUNHA, Luiz Antônio. O projeto reacionário de educação. *XIII Seminário Anual Pensar a Educação Pensar o Brasil*. UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educaao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.GRABOWSKI, Gabriel. Desqualificar a educação pública é a meta das reformas educacionais. *Jornal Extra Classe*, 11 de abril de 2024b. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2024/04/desqualificar-educacao-publica-e-meta-das-reformas-educacionais/>. Acesso em: 06 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O "novo ensino médio": traição à juventude que frequenta a escola pública. Opinião. *Brasil de Fato.* 05 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>.

GRABOWSKI, Gabriel. As (contra)reformas do ensino médio e os impactos na docência. *Jornal Extra Classe*, 05 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2024/08/as-contrareformas-do-ensino-medio-e-os-impactos-na-docencia/>. Acesso em: 16 agosto. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

JACOBUS, Artur Eugênio. A crise do ensino superior no Brasil: um caso sui generis. *Revista Textual.* Sindicato dos professores do estado do Rio Grande do Sul – Sinpro, v.1, n. 34, junho 2024. Porto Alegre, RS. 2024. Disponível em: <https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpmm/b/wp-sinprors-uploads/o/uploads/2024/06/Sinpro-Revista-Textual-junho-2024-ver-web.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa.* v. 45. 2019. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LUCE, Maria Beatriz Moreira. "Ainda não conseguimos atingir metas elementares do direito à educação". *Notícia Zero Hora*, 23 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/02/maria-beatriz-luce-da-ufrgs-ainda-nao-conseguimos-atingir-metas-elementares-do-direito-a-educacao-clsxdh8dq004e016lto47xoef.html>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MINHOTO, Maria Angélica; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo & AGUIAR, Thiago Bordes de. *Expansão e mercantilização dos cursos de Pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos.* SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5044/9814>. Acesso em: 09 ago. 2024.

NÓVOA, António & ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, vol. 42, e249236. ISSN 1678-4626. [viewed 18 August 2021]. https://doi.org/10.1590/ES.249236.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Education at a Glance 2023*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/7a9958a8-en>. Acesso em: 02 ago. 2024.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – OBSERVATÓRIO RS. *Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.* Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa. Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/CECDCT/OBSERVATORIO_2023_web.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PALHARES, Isabela. Escola diz que professores não podem manifestar opinião sobre modelo cívico-militar de Tarcísio. *Folha de S. Paulo*. 06 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/escola-diz-que-professores-nao-podem-manifestar-opiniao-sobre-modelo-civico-militar-de-tarcisio.shtml>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SACRAMENTO, Leonardo. A proposta educacional do Capital. *A terra é redonda.* 02 de junho de 2024. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-proposta-educacional-do-capital/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-06-02>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, SP: n. 67, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 07 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6 ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Políticas docentes, professores temporários (estudo)*. Professores temporários nas redes estaduais do Brasil. Abril de 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. 02 ago. 2024.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2154

Avaliação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais:
monitoramento da valorização docente

Evaluation of Minas Gerais' State Education Plan:
the monitoring of teacher appreciation

Evaluación del Plan Departamental de Educación de Minas Gerais:
seguimiento de la valoración del profesorado

ROBSON VIEIRA MARQUES*
Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité – MG, Brasil.

DANIEL SANTOS BRAGA**
Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité – MG, Brasil.

PAULIANE ROMANO***
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: Este trabalho analisou a remuneração e o vínculo de docentes da Educação Básica de Minas Gerais para monitorar a Meta 16 do Plano Estadual de Educação (2018). A partir da teoria da avaliação de quarta geração, se discutiu a evolução das políticas de remuneração e carreira no estado nas últimas décadas, à luz das reivindicações do sindicato da categoria. Foi realizado estudo da série histórica (2015-2023) e espacialização das médias remuneratórias de professores/as estaduais cotejadas com a remuneração de outros/as profissionais com formação superior. Por fim, analisou-se a proporção de efetivos/

* Graduando em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. É bolsista de Iniciação Científica CNPq. *E-mail*: <robson.1397305@discente.uemg.br>.

** Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na Universidade do Estado de Minas Gerais. *E-mail*: <daniels.braga@hotmail.com>.

*** Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta e subcoordenadora de avaliação da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais. *E-mail*: <paulianeromano@gmail.com>.

as em relação ao total de professores/as da rede, concluindo que políticas recentes de valorização não conseguiram cumprir acordos para equiparar rendimentos e estruturar as carreiras, demandando maior esforço do poder público estadual para que as metas do Plano sejam alcançadas no prazo previsto.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Valorização docente. Remuneração. Carreira. Plano Estadual de Educação.

ABSTRACT: This study analyzed the remuneration and the employment status of teachers in the Basic Education system of Minas Gerais to monitor Goal 16 of the State Education Plan (2018). Based on the fourth-generation evaluation theory, the evolution of remuneration and career policies in the state over recent decades was discussed in light of the teachers' union demands. A historical series study (2015–2023) was conducted, along with a spatial analysis of the average salaries of state teachers compared to those of other professionals with higher education. Finally, the proportion of tenured teachers in relation to the total number of teachers in the network was analyzed, concluding that recent appreciation policies have failed to fulfill agreements to equalize incomes and structure careers. The findings highlight the need for greater efforts from the state government to achieve the Plan's goals within the expected timeframe.

Keywords: Evaluation of public policies. Teacher appreciation. Remuneration. Career. State Education Plan.

RESUMEN: Este trabajo analizó la remuneración y la relación laboral de los/as docentes de Educación Básica en Minas Gerais para monitorear la Meta 16 del Plan Departamental de Educación (2018). Con base en la teoría de la evaluación de cuarta generación, se discutió la evolución de las políticas de remuneración y carrera en el departamento de Minas Gerais en las últimas décadas, a la luz de las demandas del sindicato de la categoría. Se realizó un estudio sobre la serie histórica (2015-2023) y espacialización de los salarios promedio de los/as docentes del departamento comparados con las remuneraciones de otros/as profesionales con educación superior. Finalmente, se analizó la proporción de personal permanente en relación con el total de docentes de la red, concluyéndose que las recientes políticas de valorización no han logrado cumplir los acuerdos de igualación de

ingresos y estructuración de carreras, exigiendo mayores esfuerzos de los poderes públicos estatales para que las metas del Plan se alcancen en el plazo previsto.

Palabras clave: Evaluación de políticas públicas. Valoración docente. Remuneración. Carrera. Plan Departamental de Educación.

Introdução

Nas últimas décadas[1] houve um aumento significativo de pesquisas sobre a valorização de professores/as, suas variações salariais e diferentes formas de acesso à carreira docente (TEIXEIRA & NUNES, 2019). Esses estudos frequentemente incluem a análise das especificidades da carreira docente, como evolução temporal e por mérito, remuneração inicial e total, jornadas de trabalho diferenciadas, atividades extraclasse como parte do contrato, incentivos e vantagens fixas e transitórias (GOUVEIA, 2022). Além disso, as pesquisas também abrangem as lutas reivindicatórias dos movimentos sociais e sindicatos (CAMARGO *et al*., 2009; COSTA, COELHO & OLIVEIRA, 2020; SANTOS, 2022).

Nesse cenário, diferentes estudos têm buscado verificar as repercussões das políticas nacionais recentes de valorização dos/das professores/as da Educação Básica, especialmente no que se refere à remuneração e à carreira docente. Considera-se importante, por exemplo, examinar criticamente as políticas implementadas nessa área a fim de identificar se estão realmente promovendo a valorização e o reconhecimento desse grupo profissional. Dessa forma, a análise das estruturas de remuneração e carreira, principalmente de docentes das redes públicas de Educação Básica, revela-se significativa e atual, considerando a importância do trabalho desses/as profissionais para o desenvolvimento educacional e social do país (LINS, 2011; BASSI, FERNANDES & ROLIM, 2019; 2022).

Segundo Roberto Leher (2010), a valorização do magistério envolve dimensões subjetivas, como reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional; e dimensões objetivas, como regime de trabalho, piso salarial nacional, carreira docente com possibilidade de progressão, concurso público, formação e qualificação profissional, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, além de boas condições de trabalho. Nesse sentido, a remuneração e a carreira são elementos constitutivos da valorização docente. A carreira é um mecanismo de estímulo e incentivo ao exercício profissional e à evolução acadêmico-científica do/da professor/a (BOLLMANN, 2010). Pontos centrais nessa discussão incluem as formas de ingresso na carreira, situação funcional, jornada

de trabalho semanal (tanto com alunos/as quanto para planejamento de atividades) e progressão ao longo do tempo de serviço. Já a remuneração abrange a totalidade da contraprestação econômica pelos serviços prestados pelo/a trabalhador/a, incluindo vencimento básico, vantagens, adicionais, gratificações, entre outros (PEREIRA, 2010).

Em âmbito nacional, foram firmados compromissos sobre a valorização de docentes da Educação Básica no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE estabeleceu, entre suas 20 metas, duas relativas à valorização de professores/as e profissionais de apoio técnico-pedagógico:

> Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;
>
> Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Em Minas Gerais, cuja Rede Estadual de Educação – REE/MG é o objeto de investigação deste artigo, o planejamento da educação foi posto em curso pela Lei n. 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que estabeleceu 18 metas a serem alcançadas até 2027. A Meta 16 trata especificamente da questão:

> Meta 16 – Valorização dos profissionais de magistério da educação básica da rede estadual, buscando-se a diminuição da desigualdade entre o seu rendimento médio e o dos profissionais de outras áreas com categoria e escolaridade equivalentes, respeitada a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
>
> 16.1 – Acompanhar e propor aprimoramentos na estrutura de carreira, remuneração e outros temas de interesse dos profissionais de educação da rede estadual de educação básica por meio de instância composta por representantes dos profissionais de educação básica do Estado e da [Secretaria de Estado de Educação] SEE.
>
> 16.2 – Estruturar a rede estadual de educação básica de modo que, até o final da vigência deste PEE, no mínimo, 90% (noventa por cento) dos profissionais do magistério e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos profissionais de educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.
>
> 16.3 – Regulamentar, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE, a autorização para afastamento e outras formas de incentivo para qualificação dos profissionais de educação básica em pós-graduação lato sensu e stricto sensu, nos termos do art. 24 da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004.
>
> 16.4 – Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento dos cargos efetivos e temporários por profissionais de educação para essas escolas.

> 16.5 – Assegurar aos profissionais de educação o registro e a atualização da sua situação funcional junto à Superintendência Regional de Ensino e à SEE, para viabilizar, nos termos da legislação vigente, aposentadoria imediata ao servidor que cumprir os requisitos necessários (MINAS GERAIS, 2018).

Essa meta, bem como as demais do Plano Estadual de Educação – PEE/MG, se dão em um contexto marcado por rupturas e descontinuidades. Nas duas primeiras décadas do século XXI os/as professores/as estaduais já vivenciaram três modelos distintos de remuneração e carreira, cada um deles apresentado como um instrumento de valorização docente e em conformidade com a legislação federal. No entanto, a análise dos impactos desses modelos revelou a perda de direitos conquistados e prejuízos para os/as trabalhadores/as em educação do estado (BRITO *et al*., 2011; BRITO & BRAGA, 2013; BRAGA & DUARTE, 2018).

Durante o período de 2003 a 2010, a gestão de Aécio Neves (PSDB) em Minas Gerais aprovou o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação (Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004), que, embora não contemplasse todas as reivindicações dos/das professores/as, vigorou até 29 de junho de 2010. Nessa data, a Lei n. 18.975 foi aprovada, alterando normas vigentes e introduzindo o pagamento por meio de subsídio. Posteriormente, em 2011, durante a gestão do governador Antônio Anastasia (PSDB), a Lei n.19.837, de 2 de dezembro daquele ano aprofundou as transformações no Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da REE/MG, institucionalizando o subsídio como forma de pagamento.

A partir de 2015, com a eleição de Fernando Pimentel (PT), iniciou-se uma nova gestão, que propunha reestruturar a carreira docente e superar o regime de subsídio, com uma proposta de governo mais democrática (ARAÚJO, 2022). Em junho de 2015, foi aprovada a Lei nº 21.710, que extinguiu o subsídio e alterou a estrutura da carreira. Embora tenha atendido a algumas reivindicações dos/das trabalhadores/as em educação, estipulando o pagamento por meio de vencimento básico e garantindo o pagamento escalonado do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN até 2018, com abono incorporável, essa nova lei não corrigiu as distorções e perdas de direitos acumuladas nas gestões anteriores. Assim, a categoria enfrentou uma nova fase de luta política para pressionar o governo a cumprir os acordos e garantir o aumento remuneratório nacional.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar as recentes políticas públicas de carreira e remuneração dos/das professores/as[2] da Educação Básica da REE/MG, tendo em vista o monitoramento do cumprimento da Meta 16 do PEE/MG e de sua estratégia 16.2. Mais especificamente, se propõe a analisar a trajetória das políticas de valorização dos/das professores/as, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2023, e as repercussões dessas políticas na média remuneratória e na proporção de professores/as efetivos/as em relação ao total do quadro do magistério na rede.

Oficialmente, o monitoramento das metas do PEE/MG está a cargo da Assessoria Estratégica da Secretaria de Estado de Educação[3]. Embora se reconheçam os méritos e a

competência da Assessoria nesse processo, é importante considerar que apenas a verificação do cumprimento da meta, sem que se levem em conta as configurações nas quais esse cumprimento se deu, pode invisibilizar a manutenção de graves distorções quanto a efetividade e eficácia da política. Ou seja, é preciso que se considere quando os apontamentos dos indicadores oficiais destoam das reivindicações da categoria profissional da rede pública estadual e de pesquisas.

Nesse sentido, este trabalho propõe, a partir de um referencial teórico que considera não apenas a avaliação de políticas do próprio aparelho do Estado, em uma perspectiva de 'cima para baixo', *top-down*, uma avaliação de resultados com contornos mais amplos, incluindo aspectos como participação cidadã, governança e influência dos/das atores/atrizes políticos/as (SABATIER, 2007; SUBIRATS, 1995). Para isso, se ancora nos trabalhos de Egon Guba e Yvonna Lincoln (2011)[4] que propõem, para além de modelos avaliativos baseados em especialistas, processos de avaliação de políticas públicas que levem em conta também os grupos interessados na ação da política (*policy-takers target*) sendo, por isso, uma avaliação responsiva e construtivista, de tipo *bottom-up*. Ou seja, os/as professores/as, como público da política, também são parte de seu processo de avaliação, no que Guba e Lincoln enfatizam como a participação social de atores/atrizes na governança de suas carreiras e remuneração.

O estudo está organizado em duas partes. Na primeira seção é feita a apresentação da evolução das políticas de remuneração e carreira que tiveram curso no estado nas últimas décadas, em interface com as pautas reivindicatórias e análises de conjuntura da categoria docente organizada a partir do Sindicado Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG. Em seguida, é feita a análise da série histórica (2015-2023) das médias remuneratórias e da quantidade de profissionais da educação por vínculo para a mensuração das estratégias do caput da Meta 16 e 16.2. As médias remuneratórias também são discutidas espacialmente, a fim de se refletir sobre desigualdades regionais dentro da própria REE/MG. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as questões postas nesta introdução, apresentados os limites e as contribuições deste trabalho, bem como sugestões para estudos posteriores.

Políticas de valorização de professores/as em Minas Gerais: avanços, estagnação e retrocessos sob a ótica das reivindicações sindicais

Até 2004, o que normatizava o magistério público de Minas Gerais era o Estatuto do Magistério – Lei n. 7.109, de 13 de outubro de 1977. A partir do início da gestão Aécio Neves (PSDB) em 2003, as conjunturas política e educacional do estado começaram a tomar novos direcionamentos. Um dos primeiros atos voltados para a área da educação, que marcou o segundo ano dessa gestão, foi a promulgação do Plano de Carreira dos Profissionais de Educação Básica do Estado – PCPEB/MG, Lei 15.293, de 05 de agosto de 2004.

Essa ação coadunava com o art. 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 – CF/88 e o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

O PCPEB/MG foi resultado das constantes lutas e reivindicações docentes, uma vez que o Estatuto do Magistério de 1977 era anterior à nova Constituição em vigor, necessitando ser adequado em vários de seus aspectos. Nesse sentido, os diferentes governos enfrentavam demandas que repercutiam em frequentes elaborações de novas normas para regimentar o sistema (BRITO, ROCHA & BRAGA, 2012). Por outro lado, a redemocratização também colocou na agenda a luta pela construção de um plano de carreira e remuneração que ampliasse direitos e consolidasse melhorias das condições de vida e de trabalho, como pode ser observado nas pautas reivindicatórias dos/das docentes e por seu representante sindical, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG (BRITO *et al*., 2011).

O pano de fundo econômico de Minas Gerais em 2003 estava marcado pelo redirecionamento das políticas de arranjo fiscal do governo estadual, mediante critérios do 'Choque de Gestão' e planos contábeis que não demonstravam a real situação de arrocho que o magistério de Minas Gerais enfrentava (BRAGA, 2015; BRITO & BRAGA, 2016). Nesse sentido, o governo estadual e a categoria dos/das profissionais da educação protagonizaram numerosos confrontos, pois a indigência de uma remuneração pertinente que levasse em consideração a função social e o nível de formação dos/das professores/as estava sendo problematizada (CIRILO, 2012). Além disso, havia uma demanda da estruturação legal de um plano de carreira que valorizasse os/as trabalhadores/as em educação da REE/MG.

Nessa lógica, os/as profissionais da educação e o sindicato estavam atentos a um plano de carreira que deveria conter diretrizes nítidas sobre o acesso, a progressão ou a promoção, a jornada de trabalho e a remuneração, além da formação exigida dos/das profissionais. Com efeito, o PCPEB/MG se ajustou aos intentos do governo estadual, uma vez que este pretendia realizar uma reforma em todas as estruturas de cargos e carreiras dos/das servidores/as estaduais. Logo, a justificativa para tal ação foi embasada na necessidade de avaliações regulares das carreiras com o fito de serem apropriadas às reais demandas da administração pública (BRITO *et al*., 2011).

Os planos de carreira pretendiam estabelecer parâmetros de desenvolvimento do/da servidor/a na carreira, disciplinados/as por mérito e pela profissionalização, visando maximizar a eficácia e a eficiência na prestação dos serviços (BALZANO, 2005). Como resultado, em agosto de 2004, o Plano de Carreira dos Profissionais de Educação entrou em vigor e contou com o aval do sindicato, que notabilizou seu apoio destacando a relevância da promoção por escolaridade adicional como resultado da luta docente.

Entretanto, o sindicato apresentou ressalvas, entre elas, o aumento salarial reivindicado e o reposicionamento por tempo de serviço que não tinham sido considerados no Plano de Carreira. Segundo Maria Helena Augusto, havia uma apreensão entre os/as professores/as:

> A polêmica pode ser assim compreendida: o governo encaminha o anteprojeto de Lei, que estrutura as carreiras dos profissionais da Educação Básica, sem as tabelas de vencimento e condiciona o estabelecimento e aprovação de tais tabelas a outra lei a ser ainda encaminhada à Assembleia Legislativa, a lei de política remuneratória do Estado. Entre os profissionais da educação, lotados nas escolas públicas, e muitos em exercício nos órgãos gestores — SRE e órgão central constatam-se insatisfação com a ausência da tabela. Os profissionais têm uma interrogação: estão sem reajustes salariais há mais de oito anos. Ficarão com os mesmos vencimentos, ou serão contemplados com aumento de vencimentos no novo Plano de Carreira? (AUGUSTO, 2004, p. 91).

Ainda em conformidade com o apontamento de Augusto (2004), o cenário político demostrava divergências entre governo e trabalhadores/as em educação. O que também era acentuado pela pressão por delineamento de situações profissionais que há anos se estendiam, por conta da inexistência de efetiva valorização. Nesse sentido, Pauline Cirilo salienta que:

> O profissional é considerado valorizado se ele tiver uma boa formação inicial e continuada, boa carreira com forma de ingresso e de progressão definidas e se tiver retorno financeiro compatível. Assim, considera-se que a valorização tem se constituído através desses três pilares: formação, carreira e remuneração, os quais constituem os princípios direcionadores das políticas de valorização docente implementadas nas décadas de 1990 e 2000, com vistas ao desenvolvimento e estímulo profissional, como também à melhoria das condições de trabalho (CIRILO, 2012, p. 31).

A partir da implementação da Lei n. 15.293/2004, os respectivos cargos da Educação Básica foram reestruturados em oito carreiras formadas por: professor/a de Educação Básica; especialista em Educação Básica; analista da Educação Básica; assistente técnico/a da Educação Básica; assistente técnico/a educacional; analista educacional; assistente de educação; e auxiliar de serviços da Educação Básica. Desse modo, a carreira dos/das professores/as de Educação Básica foi sistematizada em 5 níveis (I a V) e 15 graus (A a P). Tal legislação ratificava a distinção na carreira por níveis e graus, o que já era expresso no Estatuto do Magistério.

> Nível como a posição do servidor no escalonamento vertical dentro da mesma carreira, contendo cargos escalonados em graus, com os mesmos requisitos de capacitação e mesma natureza, complexidade, atribuições e responsabilidades;
>
> Grau como a posição do servidor no escalonamento horizontal no mesmo nível de determinada carreira (MINAS GERAIS, 2004).

A carreira compreende o itinerário percorrido pelo/a profissional, e o seu avanço ocorre mediante a progressão ou promoção. A progressão é a transição do/da servidor/a do grau em que está para o grau consecutivo no mesmo nível da carreira. Já a promoção se refere à mudança do/da servidor/a de um nível para o imediatamente superior,

dentro da mesma carreira. De maneira análoga, o artigo 16 da Lei n. 15.293/2004 preconiza que tanto a progressão quanto a promoção serão concedidas de maneira automática ao/à servidor/a, desde que sejam cumpridos alguns requisitos.

Quadro 1: Requisitos para o desenvolvimento na carreira

PROGRESSÃO	PROMOÇÃO
Encontrar-se em efetivo exercício	Encontrar-se em efetivo exercício
Ter cumprido o interstício de dois anos de efetivo exercício no mesmo grau	Ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo nível
Ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior, nos termos das normas legais pertinentes.	Ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos das normas legais pertinentes; além de comprovar a titulação mínima exigida.

Fonte: MINAS GERAIS, 2004, anexo I.

Esse procedimento não foi efetivado, por conseguinte, as progressões e promoções dependiam de autorização do governo em legislação específica. A lei vigente divulgou benefícios concernentes à configuração da remuneração e da carreira. Contudo, parte dos acordos oferecidos pelo governo não foi cumprida, o que desencadeou um novo período de lutas dos/das professores/as quanto à aplicação do que estava proposto na lei, além de avançar nas conquistas (BRAGA, 2015). Por consequência, em outubro de 2005 o governo estadual sancionou a Lei n. 15.974, que fixou as tabelas de vencimento das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica, a disposição dos/das servidores/as nas respectivas carreiras, bem como o abono de R$ 45,00 retroativo a fevereiro daquele ano, o qual foi admitido ao vencimento dos/das trabalhadores/as em educação. O primeiro reposicionamento conforme a escolaridade adicional ocorreu em 2006, por conta do adiamento da promoção pelo Decreto n. 44.291, de 8 de maio daquele ano (BRAGA *et al*., 2018).

Ademais, outro abono foi criado a partir da Lei n. 17.006, em 25 de setembro de 2007, a Parcela de Complementação Remuneratória do Magistério – PCRM. Tal benefício tinha o intuito de ajustar de maneira aproximada os vencimentos remuneratórios dos/das profissionais em educação do estado à média nacional. Com essa parcela, houve um reajuste de 5% nos vencimentos dos/das docentes, além de estabelecer um piso remuneratório estadual dos/das servidores/das do magistério público de R$850,00, a partir de 1º de janeiro de 2008. A PCRM era calculada a partir da soma do vencimento básico com todas as vantagens recebidas pelo/a servidor/a, exceto os valores pertinentes à jornada de trabalho. Na realidade, foi criado um piso salarial. Em contrapartida, o piso desenvolvido pelo executivo estadual não abarcava as pautas reivindicadas pelos/as professores/as, que advogavam mudanças no salário-base e não apenas na remuneração final (BRAGA *et al*., 2018).

Durante o ano de 2008, diversas ações relevantes aconteceram em prol da aprovação da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que constituiu o PSPN, já prescrito no art. 206, inciso VIII da CF/88. O PSPN configura-se como o resultado de uma luta pela primeira lei de instrução pública do Brasil, aprovada em 15 de outubro de 1827, que já sinalizava a imprescindibilidade de um valor mínimo de remuneração para os/as educadores/as brasileiros/as. A Lei de 15 de outubro de 1827 previa, em seu art. 13: "As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres" (BRASIL, 1827). Desse modo, foram 181 anos de luta constante dos/das inúmeros/as trabalhadores/as em educação e daqueles/as que defendem uma escola pública de qualidade e acreditam que isso só é tangível mediante professores/as bem formados/as e valorizados de suas condições de trabalho e existência.

Outrossim, o ano de 2008 foi marcado por paralizações e uma greve que se prolongou por 30 dias, a qual trazia em sua pauta de reivindicações o reposicionamento da carreira, progressão e promoção. Um acordo público com os/as trabalhadores/as em educação foi então assinado pelo governador Aécio Neves. A mais significativa das reivindicações, porém, que deliberava sobre o reajuste remuneratório para R$ 950,00, como determinava a lei do PSPN para aquele ano, sequer foi citada no acordo público (BRAGA, 2015, p. 96).

Do mesmo modo, uma greve dos/das trabalhadores/as em educação ocorreu em 2010 e teve como mote a proposição de reajuste salarial, que foi direcionada pelo governo Antônio Anastasia (PSDB, 2010-2014) à Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG. Tal proposição governamental não era compatível com a remuneração determinada pela lei do PSPN para o ano de 2010, estabelecida em R$ 1.024,67. Logo, o governo estadual não modificava o vencimento básico, contudo, efetuava a revisão dos valores do abono da PCRM para R$ 935,00. Durante o primeiro semestre de 2010, a Lei n. 18.975 foi promulgada, modificando a configuração de pagamento dos/das servidores/as estaduais, que eram remunerados/as mediante o vencimento básico. De acordo com Clayton Coelho, o vencimento básico se trata de "uma forma de pagamento a partir da qual todos os demais benefícios e gratificações pagos ao servidor são calculados, tais como tempo de serviço, formação etc." (COELHO, 2016, p. 76). Desse modo, a legislação vigente estabeleceu o regime de vencimento por parcela única (subsídio) e alterou a estrutura da carreira de Professor/a de Educação Básica – PEB. Conforme Vera Lúcio Brito *et al*., subsídio é "uma remuneração em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória" (BRITO *et al*., 2011, p. 8).

O regime de subsídio perdurou até a eleição de Fernando Pimentel (PT, 2015-2018), o qual propôs a reestruturação da carreira docente e o fim do regime. Desse modo, em 30 de junho de 2015 foi promulgada a Lei n. 21.710, alterando a estrutura da carreira, colocando fim no regime aprovado em 2010 e estabelecendo o pagamento mediante vencimento básico. Determinava o reajuste dos vencimentos dos/das profissionais de educação conforme o PSPN até o ano de 2018, a ser aplicado de forma escalonada, por intermédio de abonos anuais definidos preliminarmente (MINAS GERAIS, 2015).

Nessa lógica, o Ministério da Educação – MEC determinou um aumento de 11,6% no PSPN para o ano de 2016. O governo estadual negligenciou tal resolução e não conferiu o aumento para os/as trabalhadores/as em educação, que não se furtaram do direito de greve. A mobilização reverberou em um reajuste de 11,36% no piso salarial dos/das professores/as da rede estadual (MINAS GERAIS, 2016). Ademais, o abono previsto na Lei 21.710/2015 foi anexado ao vencimento dos/das docentes em 2016. De maneira análoga, o MEC divulgou novos acréscimos ao PSPN para 2017 e 2018, ou seja, aumento de 7,64% e de 6,81%. Contudo, o governo Pimentel, em desacordo com a legislação aprovada em sua gestão, mais uma vez negou a concessão de reajustes (BRAGA *et al*., 2018).

Durante o ano de 2015 e o início de 2016, intensificou-se a crise política e econômica que assinalou o término do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT) e agravou a conjuntura econômica nacional (BRAGA & DUARTE, 2018). O cenário nacional teve reflexos no contexto estadual também governado pelo Partido dos Trabalhadores, o que implicou em dificuldades de negociação na ALMG.

A Meta 16 e a estratégia 16.2 do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais

Conforme visto na introdução deste trabalho, o PEE/MG estabeleceu como meta de valorização dos/das profissionais de rede estadual de educação, entre outras, o rendimento médio equivalente ao de demais profissionais com a mesma escolaridade (nível superior). O plano também dispôs, na estratégia 16.2, que 90% do quadro do magistério, no mínimo, seria composto por cargos de provimento efetivos; e que 50% dos/das profissionais de educação não docentes fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo (MINAS GERAIS, 2018).

Esta seção analisa esses dois elementos. Inicialmente é feita a discussão sobre a média remuneratória a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC e a distribuição espacial da desigualdade de remuneração de professores/as dentro da REE/MG, com dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (n. 12.527, de 18 de novembro de 2011). Em seguida são apresentados e discutidos os dados da composição do quadro por tipo de vínculo.

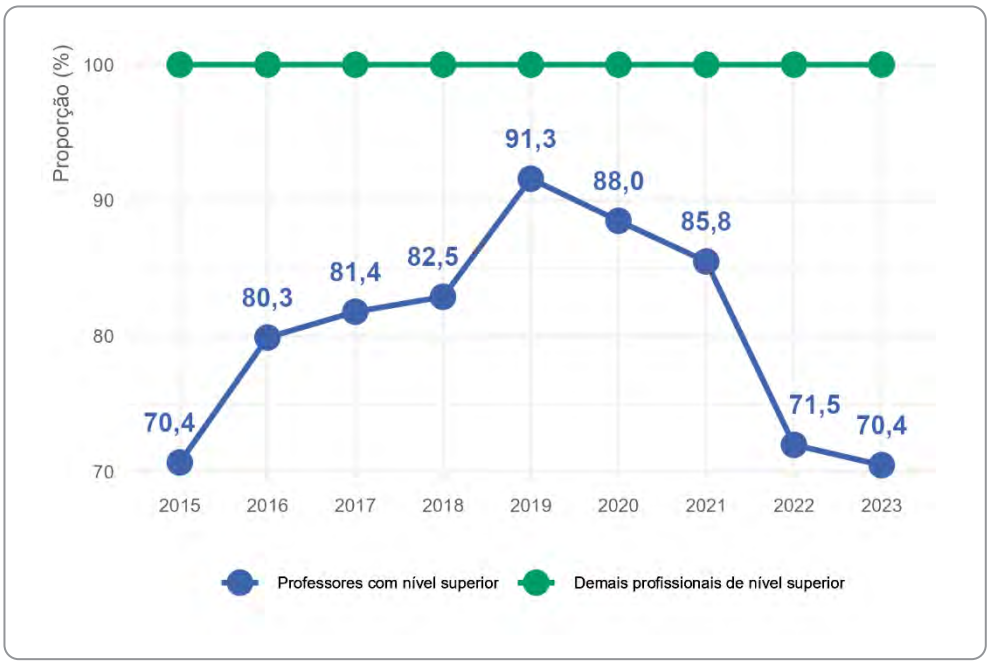
Remuneração docente em Minas Gerais

O *caput* da Meta 16 do PEE/MG reproduz textualmente a Meta 17 do PNE ao estabelecer a necessidade da equiparação do rendimento médio de professores/as ao de demais profissionais com escolaridade equivalente, ou seja, formação de nível superior. A Lei do PNE (n. 13.005/14) definiu na estratégia 17.2 a utilização dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD para o cálculo indicador da meta. O Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística – IBGE substituiu a PNAD pela PNAD contínua, que passou a ser considerada como a base de dados.

O gráfico 1 aponta que a diferença entre a média remuneratória de professores/as e demais profissionais com formação superior diminuiu de maneira contínua desde 2015, chegando à menor distância no encerramento do primeiro ano de vigência do PEE/MG (2019). No entanto, a distância voltou a aumentar nos anos seguintes, chegando ao mesmo patamar do início da série histórica em 2023, no 5° ano do PEE/MG (na metade de sua vigência). Isso demonstra a ineficácia do PEE/MG para assegurar a equiparação salarial entre professores/as da Educação Básica e outras profissões, conforme projetado.

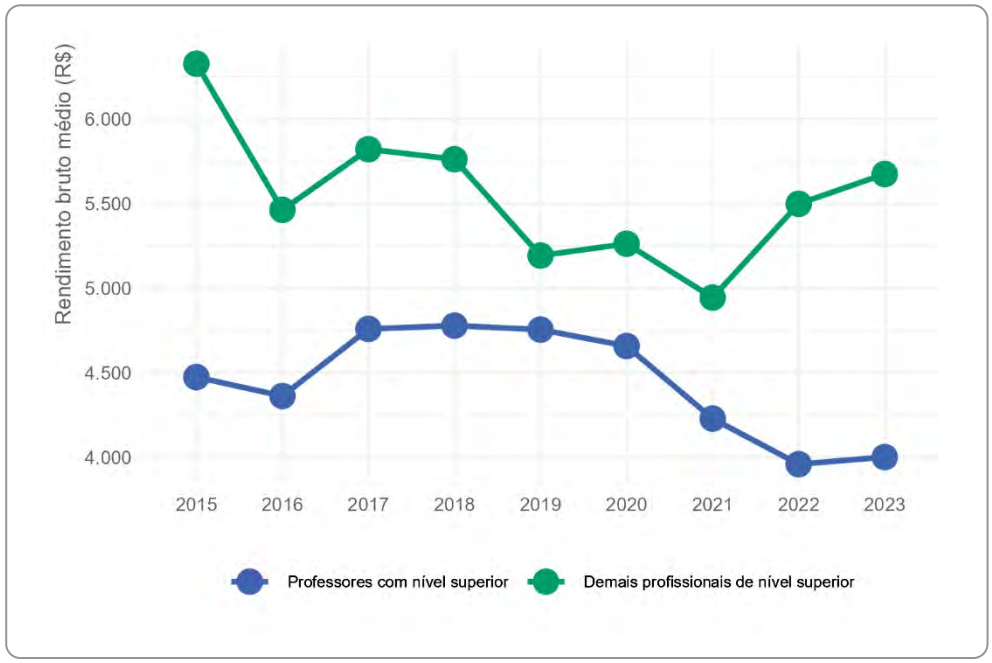
Gráfico 1: Evolução da proporção entre a média remuneratória de professores/as da REE/MG e outros/as profissionais com formação de nível superior



Fonte: Elaborado a partir da PNADC/IBGE, 2015-2023.

Além disso, quando são apresentados os valores remuneratórios médios (e não apenas a proporção), percebe-se que a aproximação entre 2015 e 2019 se deu mais pela perda geral dos/das demais trabalhadores/as do que por uma elevação remuneratória para professores/as públicos/as estaduais de Minas Gerais. Essa queda pode estar relacionada às consequências da recessão econômica no país a partir de 2014, que parece ter afetado demais profissionais com formação superior mais do que os/as professores/as, como pode ser visto no gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução da média remuneratória de professores/as da REE/MG e outros/as profissionais com formação de nível superior.

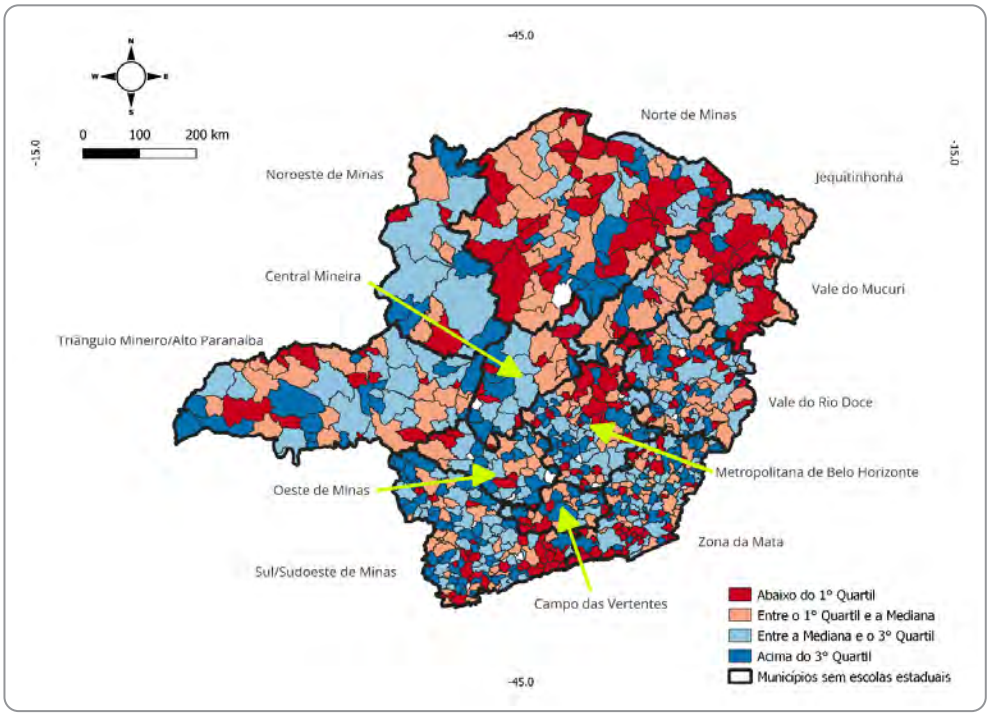


Fonte: Elaborado a partir da PNADC/IBGE, 2015-2023.

Os dados da PNADC são amostrais, não representativos de municípios pequenos e médios; assim, para a análise da distribuição territorial da remuneração de professores/as da REE/MG, obtivemos informações sobre valores nominais junto à Secretaria de Planejamento e Gestão – Seplag/MG, via Lei de Acesso à Informação, padronizados para 40 horas. Em 2023, considerando o PSPN de R$ 4.420,55 para até 40 horas e formação de nível médio, 46.446 professores/as da REE/MG (19,4%) receberam salários abaixo daquele valor. São, provavelmente, professores/as com jornada reduzida, inferior às de 24 horas semanais regulamentares.

O mapa da figura 1 apresenta a distribuição espacial das medidas de posição da remuneração dos/das professores/as. Os tons de vermelho representam municípios nos quais professores/as da REE/MG ganham abaixo da média, enquanto os tons em azul mostram os municípios com profissionais ganhando acima da média. Foi feita análise de variância (ANOVA) para avaliar a diferença nas médias de remuneração entre as mesorregiões do estado, e os resultados indicaram um efeito estatisticamente significativo da variável na remuneração dos/das professores/as ($F(11, 238.496) = 31.97$, $p < 0,00$). Isso sugere que há diferença significativa entre as médias de remuneração nas diferentes regiões do estado.

Figura 1: Mapa da distribuição territorial da média remuneratória de professores/as da REE/MG por município



Fonte: Elaborado a partir de Seplag/MG, via Lei de Acesso à Informação, 2024.

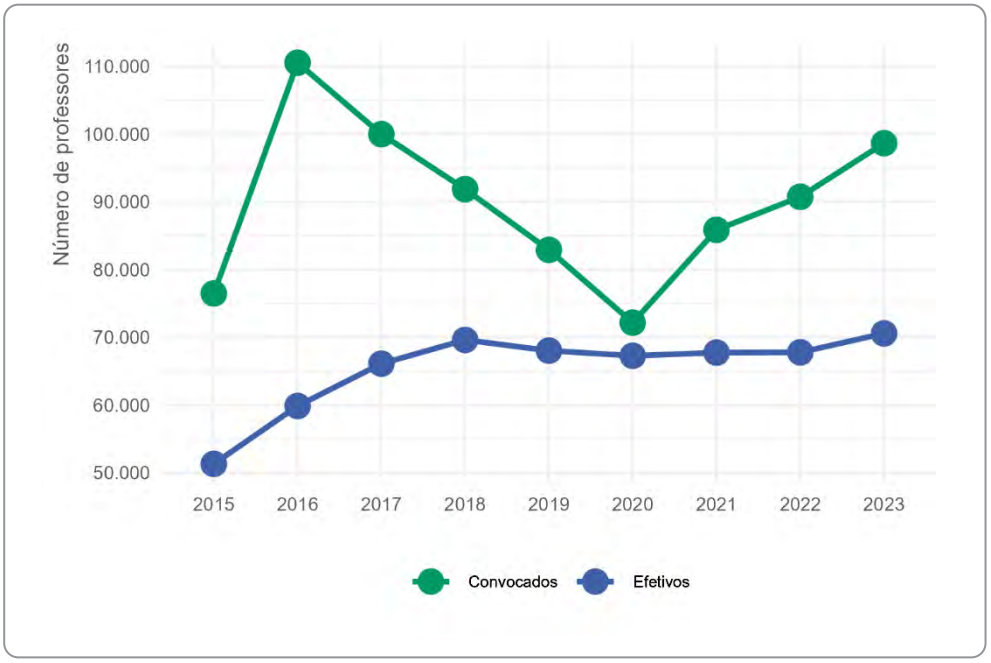
Os dados apontam que as mesorregiões com menor desenvolvimento econômico (ROMERO, 2006) foram também as que apresentaram menores médias remuneratórias de seus/suas professores/as lotados/as na REE/MG: Norte de Minas (65,5%), Vale do Jequitinhonha (64,7%) e Vale do Mucuri (56,5%). Em outra direção, 65,9% dos municípios do Oeste de Minas; 59,2% dos municípios do Sul/Sudoeste de Minas; e 56,9% dos municípios da região Metropolitana estavam entre aqueles com maiores médias remuneratórias.

Entre 2015 e 2016 intensificou-se a crise política e econômica que assinalou o término do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT), agravando a conjuntura econômica (BRAGA & DUARTE, 2018). O cenário nacional reverberou no contexto estadual, também governado pelo Partido dos Trabalhadores, implicando em dificuldades de negociação na ALMG. Em 2018, o candidato Romeu Zema (Novo) foi eleito governador de Minas Gerais pela primeira vez, derrotando Antônio Anastasia (PSDB) no 2º turno, com 71,80% dos votos válidos. Desde a campanha eleitoral, o novo governo assumiu um discurso gerencialista, com promessas de ajuste fiscal. Assim, o ano de 2019 iniciou com docentes, demais trabalhadores/as em educação da REE/MG e o SindUTE/MG em campanha marcada por mobilizações e lutas, tendo em vista que aquele ano fechava o primeiro ciclo do PEE/MG.

Vínculo contratual dos professores da REE/MG

O segundo movimento desta análise se deu sobre a estratégia 16.2, relativa à composição do quadro, que prevê, até o final da vigência do PEE/MG (2027), a REE/MG com no mínimo 90% (noventa por cento) dos/das profissionais do magistério em cargos de provimento efetivo. O gráfico 3 aponta que o número de professores/as contratados/as (*convocados/as* ou *designados*/as, conforme os termos da legislação em Minas Gerais) cresceu expressivamente em 2015. Isso se explica em parte pelo fim da vigência da Lei Complementar n.100, de 5 de novembro de 2017, que determinava que pessoas mantendo vínculo precário com a administração pública passassem a ser lotadas na previdência estadual. Ao todo, foram efetivados/as 73.603 servidores/as ativos da REE/MG, sendo 48.788 deles/as professores/as. O julgamento de inconstitucionalidade dessa Lei pelo Supremo Tribunal Federal – STF, na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n. 4.876, em 2014, gerou o desligamento de milhares de professores/asno final daquele ano (ARAÚJO & MAIA, 2017). Os dados sugerem que o encerramento da efetivação pela decisão do STF repercutiu na conversão da maioria dos/das professores/as efetivados/as em convocados/as (BRAGA, ARAÚJO & OLIVEIRA, 2024).

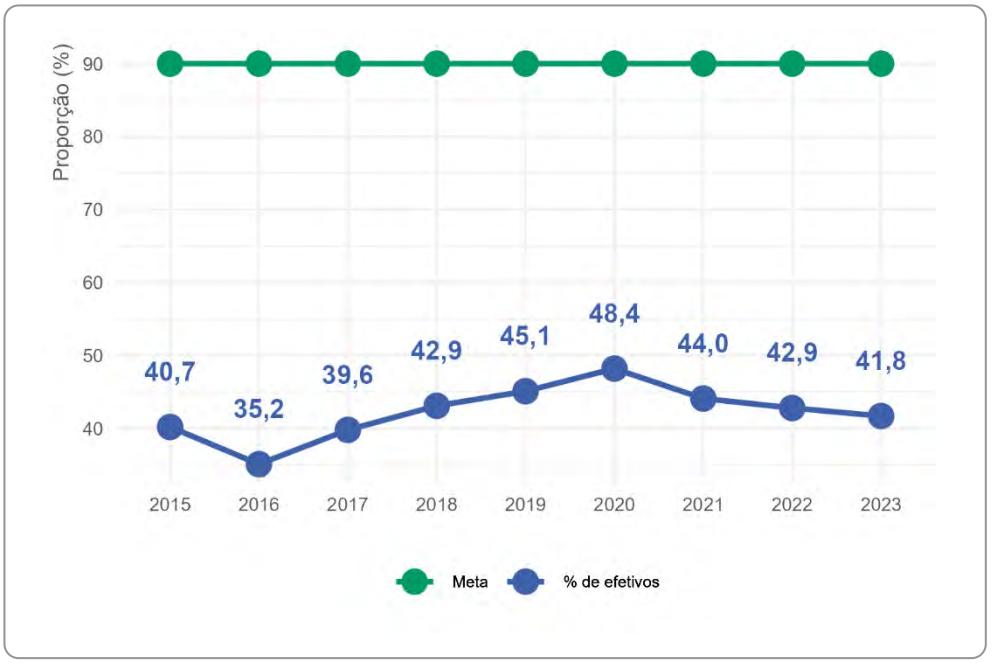
Gráfico 3: Número de professores/as da REE/MG por tipo de vínculo



Fonte: Elaborado a partir de Seplag/MG, via Lei de Acesso à Informação, 2024.

Houve uma evolução continua no número de professores/as efetivos/as entre 2015 e 2018, com estabilização nos anos seguintes à promulgação do PEE/MG. O painel oficial de monitoramento do PEE/MG informa que, em 2021, 8 mil servidores/as foram nomeados/as; e em 2022, foram nomeados/as outros/as 6.116 candidatos/as aprovados/as em concurso. Esses dois movimentos também são observáveis no gráfico 3. No entanto, no mesmo período, também houve elevação do número de contratados/as. Sendo assim, os dados apontam que a estratégia 16.2 do PEE/MG avançou somente nos dois primeiros anos de vigência do plano, mas ficou mais distante nos demais.

Gráfico 4: Proporção de professores/as efetivos/as em relação à meta da estratégia 16.2 do PEE/MG



Fonte: Elaborado a partir de Seplag/MG, via Lei de Acesso à Informação, 2024.

Em relação à proporção de professores/as efetivos na REE/MG, o percentual médio nos últimos 9 anos foi de 42,2%. Observa-se uma sutil evolução no ano de 2020, quando foi atingido o patamar de 48,4% de professores/as efetivos/as, ainda bem distante, contudo, da meta (90%) do PEE/MG. Nos anos seguintes, o patamar teve queda constante, atingindo o percentual de 41,8% em 2023.

Considerações finais

Este estudo, ao analisar a remuneração e a natureza do vínculo dos/das professores/as da Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais, revelou que a Meta 16 do PEE/MG não está sendo plenamente cumprida. Utilizando uma abordagem de avaliação de quarta geração, na perspectiva *bottom-up*, foram consideradas as percepções e experiências das partes interessadas, como o SindUTE/MG, que destacam a discrepância entre os relatórios oficiais e a realidade observada no terreno. Essa perspectiva vai ao encontro de pesquisas que apontam a importância da instância sindical na aquisição de direitos que contribuem para a valorização de professores/as (ASSIS *et al*., 2022).

As análises realizadas parecem corroborar a avaliação feita pelo SindUTE/MG, de que a Meta 16 e suas estratégias não estão sendo cumpridas no estado, apesar de o Painel de Monitoramento oficial elencar a meta entre as parcialmente atingidas. A entidade sindical também aponta que dificilmente essa e outras metas serão atingidas caso o governo estadual faça a adesão ao Regime de Recuperação Fiscal – RRF (Projeto de Lei 1.202/2019), o qual não prevê reajuste salarial durante nove anos. Isso denota que, até o final da vigência do PEE/MG (2027), os resultados estariam aquém do previsto no caput da Meta 16, em relação aos obtidos nos seus cinco primeiros anos. Da mesma maneira, a estratégia 16.2 não poderia ser alcançada, pois o RRF ainda não estabelece a realização de concursos públicos e nomeações, também por nove anos. Em contrapartida, a ALMG, no primeiro semestre de 2023, aprovou o Projeto de Lei n. 415/2023, que concedeu um reajuste de quase 300% no salário do governador Romeu Zema e no de seus/suas secretários/as. Tal projeto foi apresentado pelo próprio chefe do executivo mineiro, que se contrapõe à austeridade apregoada pelo RRF.

A análise do vínculo contratual dos/das professores/as da REE/MG demonstra que, apesar de alguns avanços iniciais, a estratégia 16.2 do PEE/MG não conseguiu alcançar a meta estabelecida, de 90% de professores/as efetivos/as, até o momento. Após a decisão do Supremo Tribunal Federal – STF em 2014, que gerou o desligamento de milhares de professores/as, houve um aumento significativo de docentes contratados/as para preencher as lacunas. Embora tenha ocorrido um incremento no número de servidores/as efetivos/as, entre 2015 e 2018, e novas nomeações em 2021 e 2022, a proporção de professores/as efetivos/as não conseguiu se estabilizar acima dos 50%, ficando muito abaixo da meta pretendida. Em 2023, a proporção de professores/as efetivos/as caiu para 41,8%, refletindo uma tendência de queda contínua desde 2020. Portanto, a estratégia 16.2 necessitará de ações mais firmes e sustentadas para atingir a meta de 90% de efetividade até 2027, conforme proposto no plano.

O presente estudo contribui para o processo de monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais ao relacionar as reivindicações da categoria docente – representada na figura de seu sindicato – como parte importante e constitutiva da avaliação das políticas de valorização docente. Ou seja, ainda que os instrumentos oficiais sejam relevantes para esse monitoramento, ouvir o que tem a dizer o público-alvo da política

pode ajudar nas tomadas de decisão mais efetivas. A pesquisa também contribuiu na identificação da manutenção de desigualdades internas na REE/MG, na qual professores/as de escolas estaduais de diferentes regiões do estado percebem remunerações diferenciadas, sendo que as mesorregiões menos desenvolvidas economicamente contam com professores/as com menores médias remuneratórias. Além disso, verificaram-se lacunas no cumprimento de metas e estratégias do PEE/MG, que já está no meio de sua vigência. Assim, sem que o poder público estadual tome ações concretas nos próximos três anos[5], dificilmente o panorama será alterado nem a meta da valorização docente será cumprida.

Este trabalho tem como limites a não verificação do cumprimento das estratégias 16.1, 16.3, 16.4 e 16.5 presentes no PEE/MG. Sugerem-se, portanto, estudos posteriores que avancem no monitoramento dessas ações pactuadas na forma de lei e que compõem o planejamento para a valorização de professores/as em Minas Gerais.

Recebido em: 03/07/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Notas

1 O trabalho contou com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PIBIC/CNPq/UEMG, edital 03/2023.

2 Neste estudo optou-se por focar a valorização dos/das professores/as, uma vez que cada classe profissional possui planos de carreira e tabelas salariais distintas. Contudo, sabe-se que o emprego do termo "valorização docente" subentende sua abrangência (CIRILO, 2012), pois parte da compreensão de que o trabalho docente abarca não só as atividades em sala de aula desenvolvidas com alunos/as, mas também as atividades relacionadas ao processo educativo como um todo (OLIVEIRA, 2010). Na análise documental e revisão de literatura, nota-se que o termo *valorização* está comumente associado a expressões como docente, magistério, profissionais do ensino, profissionais da educação e trabalhadores/as da educação.

3 O painel de monitoramento está hospedado em <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p_u2uzahpktc>.

4 Egon Guba e Yvonna Lincoln (2011) classificam a 1ª geração de avaliação de políticas como caracterizada pela mensuração. Se seguiu a essa geração uma segunda, denominada descritiva; e a 3°, marcada pelo julgamento. O autor e a autora apontam que os contextos democráticos e participativos das últimas décadas do século XX consolidaram uma 4° geração, participativa.

5 Este artigo foi finalizado em julho de 2024, portanto, a três anos do fim da vigência do PEE (2027).

Referências

ARAÚJO, Ana Luíza Gomes de & MAIA, Lucas Silqueira Franco. Contratação precária na administração pública do Estado de Minas Gerais: o caso da Lei Complementar nº 100/2007. *Revista Brasileira de Estudos da Função Pública*. Belo Horizonte, v. 6, n. 18, set./dez. 2017. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/26341>. Acesso em: 03 jul. 2024.

ARAÚJO, Eduardo Santos. *As políticas educacionais em Minas Gerais no governo Pimentel (2015-2018)*: democracia participativa? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/48872>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ASSIS, Valdegil Daniel *et al.* O papel do sindicalismo na valorização docente em João Pessoa- PB. *Retratos da Escola*, v. 15, n. 33, p. 926–944, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1248>. Acesso em: 3 jul. 2024.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Dissertacao_MariaHelena.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BALZANO, Sônia. *Estudo dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. CONSED RH-GT Valorização do Magistério, 2005, mimeo.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola & ROLIM, Rosana Maria Gemaque (org.). *Remuneração de Professores da Educação Básica*: Incursões Teórico-Metodológicas e Alguns Achados. 1ed. v. 4. Curitiba: Appris Editora, 2022.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola & ROLIM, Rosana Maria Gemaque. Remuneração de Professores da Educação Básica em Tempos de FUNDEB, PSPN e PNE 2014-2024. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, v. 9, maio 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/91139/52769>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRAGA, Daniel Santos *Limites e possibilidades das políticas públicas de financiamento da educação*: os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais (1996-2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/118-2015?download=483:limites-e-possibilidades-das-politicas-publicas-de-financiamento-da-educacao-os-impactos-dos-fundos-de-manutencao-e-desenvolvimento-na-valorizacao-de-professores-em-minas-gerais-no-contexto-do-choque-de-gestao-1996-2012>. Acesso em: 24 jun. 2027.

BRAGA, Daniel Santos; ARAÚJO, Eduardo Santos & OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 42, n. 4, 2024.

BRAGA, Daniel Santos *et al.* Políticas de remuneração de professores da rede básica de Minas Gerais em contexto de Choque de Gestão (2006-2014). In: BASSI, Marcos Edgar; ESPÍNDOLA, Maria Dilnéia Fernandes & ROLIM, Rosana Maria Gemaque (org.). *Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 1-44.

BRAGA, Daniel Santos & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Remuneração docente em Minas Gerais: vicissitudes na trajetória do cumprimento da meta 17 do PNE e do PEE. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO - CONAPE, 2019, *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. *Lei n° s/n de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Rio de Janeiro: CL do Império do Brasil, 1827. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=As%20Mestras%20vencer%C3%A3o%20os%20mesmos,demitidos%2C%20provendo%20interinamente%20quem%20substitua>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de *et al*. Os impactos e impasses da nova proposta de remuneração e plano de carreira do magistério em Minas Gerais: uma contribuição ao debate sobre a Lei 18.975/10. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO – SIMPONETE, 6. *Anais do VI Simpósio Trabalho e Educação* - Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de & BRAGA, Daniel Santos. Da Lei 15.293/2004 à Lei 19.837/2011: a trajetória da descaracterização do Plano de Carreiras dos Profissionais da Educação Básica de Minas Gerais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7. 2013, Uberlândia. *Anais: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente*. Uberlândia, 2013.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de & BRAGA, Daniel S. Recursos para a educação e limites do ajuste fiscal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 247-266, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148661>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves; ROCHA, Maria da Consolação & BRAGA, Daniel Santos. Plano de carreira, subsídio e PSPN: impasses na educação em Minas Gerais. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9. 2012, Santiago. *Anais* […]. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, 2012.

CAMARGO, Rubens Barbosa *et al*. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n.2, maio/ago. p. 341-361. Porto Alegre. 2009.

CIRILO, Pauliane Romano. *As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-96NFY5>. Acesso em: 24 jun. 2024.

COELHO, Clayton Lúcio. *Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*: subsídio e sistema unificado de remuneração. 2016. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARRJPW>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COSTA, Josielli Teixeira de Paula; COELHO, Clayton Lúcio & OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A Implementação do Piso Salarial Profissional Nacional em Minas Gerais: entre o dito, o feito e o escrito. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90393>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. Valorização do magistério e o novo Fundeb: desafios no contexto de austeridade fiscal. *Retratos da Escola*, v. 15, n. 33, p. 751–766, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1309>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GUBA, Egon G & LINCOLN, Yvonna S. *Avaliação de Quarta Geração*. Campinas, SP: ed. Unicamp, 2011.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella & VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LINS, Leonardo Melo. Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão. In: Círculo de Debates Acadêmicos IPEA, 1. *Anais do I Círculo de Debates Acadêmicos*, 2011.

MINAS GERAIS. Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. *Minas Gerais – Diário do Executivo*. Belo Horizonte: IOF/MG, 2004 (texto original da lei).

MINAS GERAIS. Lei 21.710, de 30 de junho de 2015. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. *Minas Gerais – Diário do Executivo*. Belo Horizonte: IOF/MG, 2015.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.062, de 20 de abril de 2016. Altera a Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015, que dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo e altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica, e dá outras providências. *Minas Gerais – Diário do Executivo*. Belo Horizonte: IOF/MG, 2016.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027. *Minas Gerais – Diário do Executivo*. Belo Horizonte: IOF/MG, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella & VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PEREIRA, Luciano R. M. Remuneração. In: OLIVEIRA, Dalila Aandrade; DUARTE, Adriana Cancella & VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ROMERO, Júlio Racchumi. Análise espacial da pobreza municipal no estado de Minas Gerais: 1991-2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15. 2006, Caxambu. *Anais* [...] Caxambu: ABEP, 2006. p. 1-20.

SABATIER, Paul A (org.). *Theories of the policy process*. Westview Press: Boulder, CO, 2007.

SANTOS, João Batista Silva. *Professores temporários no Brasil*: uma perspectiva orçamentária da precarização na educação básica. Tese (Doutorado em Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18012023-121941>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SUBIRATS, Joan. Los instrumentos de las políticas, el debate público y el processo de evaluación. *Gestión y Política Pública*, v. 4, n. 1, I semestre, 1995.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva & NUNES, Cláudio Pinto. A valorização docente e a Lei do Piso Salarial: um estado da arte. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 42, 2019.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.1944

Denúncias de desigualdades na educação em Brasília: *as colunas da jornalista Yvonne Jean (1962-1968)*

Reports of inequalities in education in Brasilia: *Yvonne Jean's newspaper columns (1962-1968)*

Informes sobre desigualdades en la educación en Brasilia: *las columnas de la periodista Yvonne Jean (1962-1968)*

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS*
Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil

RESUMO: A partir das colunas assinadas pela jornalista Yvonne Jean e publicadas no jornal *Correio Braziliense* entre 1962 e 1968, este artigo analisa denúncias das desigualdades na educação da infância em Brasília. Foram analisadas três situações: uma estudante desmaiando em sala de aula por causa da fome, desvelando a problemática da educação das procedências; crianças excluídas da escola em função de sua condição de pobreza, fazendo-as trocar a instituição escolar pelo mundo do trabalho; a precariedade da escolarização dos/das primeiros/as moradores/as da Asa Norte e, sobretudo, filhos/as de candangos/as que construíam aquele bairro. Nada autoriza a generalizar essas situações, por outro lado, alertam para o fato de que a desigualdade existiu e foi, para crianças de determinadas classes sociais, uma realidade concreta nos primeiros anos da história da educação em Brasília. É, portanto, um ingrediente dessa história que precisa ser levado em conta pela historiografia.

Palavras-chave: História da Educação. Brasília. Desigualdades escolares. Século XX.

ABSTRACT: Based on columns written by the journalist Yvonne Jean published in the newspaper *Correio Braziliense* from 1962 to 1968, this

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional e na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília – GRUPHE/UnB/CNPq. *E-mail*: <juarezdosanjos@yahoo.com.br>.

article analyzes reports of inequalities in early childhood education in Brasilia. Three situations were analyzed: a student fainting in class because of hunger, highlighting the problems of education in different backgrounds; children excluded from school due to poverty, making them leave school to work; the precariousness of the schooling of the first residents of Asa Norte and, above all, the children of the *candangos,* the people who built this neighborhood. Even though it is not possible to generalize these situations, they draw attention to the fact that inequality existed and was, for children from certain social classes, a concrete reality in the early years of the history of education in Brasilia. Therefore, this is a part of history that needs to be taken into account by historiography.

Keywords: History of Education. Brasilia. Education inequalities. 20th century.

RESUMEN: Con base en las columnas escritas por la periodista Yvonne Jean y publicadas en el periódico *Correio Braziliense* entre 1962 y 1968, este artículo analiza las denuncias sobre desigualdades en la educación infantil en Brasilia. Se analizaron tres situaciones: un estudiante que se desmaya en clase por hambre, revelando los problemas de la educación en diferentes ámbitos; niños y niñas excluidos/as de la escuela debido a su condición de pobreza, lo que les lleva a cambiar la institución escolar por el mundo del trabajo; la precariedad de la escolarización de los/as primeros/as habitantes de Asa Norte y, sobre todo, de hijos/as de los/as candangos/as que construyeron ese barrio. Nada autoriza a generalizar estas situaciones, por otro lado, alertan para el hecho de que la desigualdad existía y era, para los/as niños/as de ciertas clases sociales, una realidad concreta en los primeros años de la historia de la educación en Brasilia. Se trata, pues, de un ingrediente de esta historia que la historiografía debe tener en cuenta.

Palabras clave: Historia de la educación. Brasília. Desigualdades escolares. Siglo veinte.

Introdução[1]

Em 21 de abril de 1960, Brasília foi inaugurada como a terceira capital da história do Brasil. A invenção de uma cidade, planejada pelo urbanista Lúcio Costa, deu ensejo a muitos planos feitos para a vida dos/das que habitariam aquele lugar. Destaco o plano educacional público, pensado por Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, órgão responsável por organizar o sistema de ensino brasiliense. O educador, famoso por sua luta em prol de uma escola pública laica, gratuita e de qualidade, viu ali a oportunidade de materializar um modelo educacional que alimentava desde sua primeira visita aos Estados Unidos da América em 1927, parcialmente introduzido durante sua gestão na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, entre 1931 e 1935, e na Secretaria de Educação da Bahia, em fins dos anos 1940 e princípios dos anos 1950[2].

Anísio Teixeira propôs para Brasília um sistema público de ensino gratuito, do jardim de infância à Universidade, tendo como ponto de destaque, no ensino primário, a educação integral partilhada entre escolas-classe (instituições de ensino primário) e a Escola Parque (instituição de educação artística, física e manual a ser frequentada em contraturno)[3]. Esperava-se que nessas escolas fossem matriculadas crianças de todas as condições sociais, realizando assim um ideal de educação democrática, acessível a todos/as, sem distinção de classe, como propugnava John Dewey, interlocutor privilegiado do caldo pedagógico da proposta plasmada por Anísio Teixeira. Na prática, porém, Anísio não teve poderes para gerir o que projetara, cabendo tal implementação ao governo do Distrito Federal.

Esse modelo de educação foi implantado na capital de um país cuja história educacional, como lembra Cynthia Greive Veiga, era marcada sobretudo por exclusões e desigualdades, em que

> Um conjunto de fatores articulados se apresenta para discussão. Uma questão refere-se às representações de população presentes no processo de formação do Estado-nação brasileiro no século XIX. Outra refere-se à extensa duração das relações escravistas combinada ao legado do preconceito étnico racial no decorrer da República; destaco, também a longa permanência de desigualdades sociais e escolares e, portanto, a recorrente dificuldade histórica de estabelecer uma escola pública de qualidade para todos; por fim, a instabilidade política brasileira na defesa da democracia e dos direitos humanos (VEIGA, 2017, p. 160).

Sem problematizar o quanto desse cenário nacional pode ter comprometido a proposta anisiana para Brasília, parte da historiografia brasiliense exalta – quando não superestima – as realizações dos primeiros anos do sistema educacional local, como se observa na maior parte dos estudos reunidos por Eva Waisros Pereira *et al.* (2011; 2018), produzidos em torno dos projetos abarcados pelo futuro Museu da Educação do Distrito

Federal. Trabalhos mais recentes começam a demarcar algumas limitações, tanto no chamado Plano Piloto – Brasília propriamente dita (PINTO, MÜLLER & ANJOS, 2018; PINTO, MÜLLER & ANJOS, 2020; ANJOS, 2022b) – quanto nas chamadas cidades-satélites (FRANÇA, 2020; ANJOS & VENTURELLI, 2023).

O que este debate historiográfico sugere é que se evitem generalizações sobre o passado educacional de Brasília e que se adicionem novos ingredientes às interpretações históricas, a fim de que se apreenda em sua complexidade o processo de implantação e realização dos primórdios da educação na capital federal. Um elemento a ser adicionado, a meu ver, é o das desigualdades escolares que marcaram essa história e que permitem entrever algumas das contradições enfrentadas nos primeiros anos da história da educação brasiliense.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo, de cunho historiográfico, é analisar as denúncias das desigualdades na educação da infância em Brasília. Tomam-se como fontes privilegiadas as colunas da jornalista Yvonne Jean, entre os anos de 1962 e 1968, balizas para informações sobre esse fenômeno naquela localidade.

Yvonne Jean da Fonseca (1911-1981), belga de nascimento, naturalizada brasileira, chegou a Brasília em 1962, após uma carreira jornalística dedicada a arte e cultura em periódicos do Rio de Janeiro (TEIXEIRA, 2018) e São Paulo (MINEIRINI NETO, 2019) desenvolvida desde sua vinda ao Brasil em 1940, fugindo da invasão nazista em seu país (ARPDF, 2019). Veio para trabalhar no setor de extensão cultural da recém-criada Universidade de Brasília e, concomitantemente, manteve sua dedicação ao jornalismo, atuando no *Correio Braziliense*, órgão dos Diários Associados na capital federal. Nesse jornal manteve ao menos três colunas, ao longo dos anos 1960 – *Correio Estudantil, Ensino Dia a Dia* e *Esquina de Brasília* –, nas quais abordou a educação na capital e a atividade cultural da cidade.

A linha editorial do *Correio Braziliense* visava a consolidação de Brasília e intentava produzir um jornalismo de serviço em defesa dos interesses da nova capital (MORELLI, 2002). Nas colunas que assinou, Yvonne Jean manifestou-se favoravelmente ao sistema de ensino local, destacando suas qualidades, mas apontou também seus problemas. Não se limitando a narrar a educação, fez de seus textos, de acordo com Robert Darnton (1996), ingrediente dos acontecimentos, visando intervir na realidade e modificá-la. Produzidas longe do ambiente escolar, nem por isso suas colunas deixam de remeter-nos à realidade das escolas e aos contextos educacionais de Brasília nos anos 1960, razão pela qual seu testemunho aqui é importante. Entre a gama de assuntos que abordou está a questão das desigualdades experimentadas pelas crianças no acesso à educação na capital.

Em termos metodológicos, perseguindo o "fio do nome" (GINZBURG, 1991), consultaram-se edições do *Correio Braziliense* da década de 1960 disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, com a as palavras-chave *Yvonne Jean*. A partir desse descritor foram localizadas mais de seis centenas de colunas assinadas pela jornalista. Após

a leitura integral desse material on-line, realizou-se o fichamento das informações sobre as desigualdades escolares, recortando as colunas em que o tema foi mais amplamente abordado pela jornalista.

Este artigo conta com três partes, cada uma delas dedicada a um aspecto das desigualdades escolares em Brasília, conforme flagradas e problematizadas por Yvonne Jean. Ao final, como conclusão, encerro a narrativa histórica com algumas considerações.

A fome: uma personagem indesejada em sala de aula

Na coluna de 30 de maio de 1962, Yvonne Jean dedicou espaço para relatar um fato ocorrido na Escola-Classe 106 Sul de Brasília:

> Anteontem uma criança desmaiou na Escola Classe 106. Estava, aparentemente, muito doente. Diretora, professoras, secretária, naturalmente, muito aflitas. Os telefones não atendiam ou estavam ocupados. O próprio telefone de auxílio não funcionou. A menina foi muito bem atendida ao chegar no Hospital. A diretora até pede que se agradeça a dra. Maria Aída. Porém, não era possível deixar de chamar atenção sobre o longo período de tempo decorrido entre o momento do incidente e a chegada da ambulância. Poderia ter sido fatal. Urge tomar providências, aumentando o número de linhas. O Pronto Socorro deve atender na hora (JEAN, 1962a, p. 5).

O que poderia ser um mero incidente escolar – no qual ficaram evidentes o cuidado da diretora, da secretária e das professoras em relação a saúde e bem-estar de uma estudante e algumas limitações do sistema médico-hospitalar da capital – tinha causas mais profundas e sérias, como Yvonne Jean fez questão de explicar a seus/suas leitores/as[4]:

> O incidente ainda dá lugar a outros reparos, muito mais graves. Sabem qual foi a doença de L. A. D.? Fome. Só!
>
> A menina vive num barraco do IAPM, nas piores condições. O pai sofreu um acidente há tempos e não pode trabalhar. A mãe sustenta a família, fornecendo marmita aos candangos. L. tem dois irmãos. As crianças vivem na maior pobreza, num barraco anti-higiênico e são subalimentadas. O tratamento no hospital distrital consistiu simplesmente em ministrar glicose e vitaminas e receitar alimentação! A menina estava em jejum. Suas condições de vida também criaram, evidentemente, problemas psicológicos e mentais. É um caso entre mil. Chamamos atenção sobre ele como um símbolo do que acontece, diariamente, em nossa moderna e bela cidade de Brasília. Esperemos que se planeje uma ação que dê, pelo menos às crianças, o mínimo necessário para viver e estudar (JEAN, 1962a, p. 5).

A estudante L. A. D. desmaiou porque passava fome. Ao que parece, na cidade cuja educação fora planejada para ser democrática e igualitária, não se previu aquele grande desafio que a escola brasileira vinha enfrentando desde os tempos do Império: a educação das procedências (VEIGA, 2008), ou seja, a necessidade de se levar em conta os contextos

sociais das crianças a serem escolarizadas, que deveriam ser modificados para que o processo de escolarização obtivesse sucesso. Esse era o caso da L. A. D.: que proveito ela poderia tirar da educação moderna e modelar da Escola-Classe 106 se vivia em condições desfavoráveis, não tendo acesso ao mínimo, isto é, alimentação adequada? Essa foi a questão crucial sobre a qual quis se debruçar Yvonne Jean.

Segundo a jornalista, a menina vivia num barraco nos arredores da cidade, em um dos acampamentos onde moravam os/as chamados/as candangos/as, operários/as construtores/as de Brasília. Seu pai, inclusive, "sofreu um acidente há tempos e não pode trabalhar", de modo que a tarefa de prover a subsistência acabou sobrando para a mãe, "que sustenta a família fornecendo marmitas aos candangos" (JEAN, 1962a, p. 5). O paradoxo é que, provavelmente, a mãe cozinheira precisava escolher entre dar todas as refeições diárias a seus filhos e sua filha ou vender parte dos alimentos para o sustento da família, tornando ainda mais cruel e desconcertante o episódio vivido por L. A. D. O resultado era que "as crianças vivem na maior pobreza, num barraco anti-higiênico e são subalimentadas" (JEAN, 1962a, p. 5). Essa família era o oposto de tudo que se esperava da vida na "capital da esperança", título do hino de Brasília. Nada de fartura ou bonança, somente privação e miséria. Ainda assim a menina ia para a escola, mesmo sem tirar todo o proveito que a educação poderia lhe dar.

Após desmaiar e ser socorrida pelas professoras, L. A. D. foi levada ao hospital, onde se constatou que estava em jejum, tendo percorrido considerável distância de sua casa até a escola sem nada no estômago; "o tratamento do hospital distrital consistiu simplesmente em ministrar glicose e vitaminas e *receitar alimentação*" ((JEAN, 1962a, p. 5; grifos meus). De novo, a escola se via incapaz de escolarizar as procedências, pois o remédio consistia em garantir à criança aquilo que sua família não tinha como lhe dar de forma adequada. Daí o apelo com o qual Yvonne Jean encerrou sua exposição sobre os acontecimentos na Escola-Classe 106: "Esperemos que se planeje uma ação que dê, pelo menos às crianças, o mínimo necessário para viver e estudar" (JEAN, 1962a, p. 5).

Com base em um estudo sobre denúncias de Ari Cunha, colega jornalista de Yvonne Jean, acerca dos problemas enfrentados pelo sistema de ensino de Brasília, sabemos que o serviço de merenda escolar ainda não estava organizado em todas as escolas da capital (ANJOS, 2022b), de modo que a alimentação suplementar talvez não estivesse disponível na escola de L. A. D. Era o tipo de providência que Yvonne Jean reclamava das autoridades: que garantissem o mínimo de condições para que a educação daquela menina se desse em pé de igualdade com a das crianças em melhores condições econômicas que acabavam tendo mais chances de êxito na escolarização.

Crianças à margem da escola e da cidade planejada

Nos encontramos, agora, em 1968. Se o contexto político mudou – estamos no início dos anos de chumbo da ditadura civil-militar –, a pobreza continua a ser um elemento de desigualdade na vida de algumas crianças em idade escolar na cidade planejada. E também um elemento de exclusão. Yvonne Jean escreveu sobre essas questões em coluna de 18 de junho:

> Não!... Não!... Não queremos admitir o fato que, entretanto, ficou comprovado, registrado, fotografado como para se tornar o símbolo do lado de Brasília que gostaríamos de negar!
>
> A foto mostra um menino instalado dentro de uma lixeira, onde cata comida. A lixeira pertence a um dos mais belos blocos de uma das nossas melhores superquadras – a 208 – com imensos apartamentos. O menino pertence à multidão de crianças que moram em infames barracos de invasão ou favela, em que a exiguidade do espaço disponível gera a pior das promiscuidades. E este menino está com fome, nessa bela cidade cujos prédios parecem prestes a levantar voo, como pássaros esperançosos e que foi planejada para ser uma cidade de seres felizes! (JEAN, 1968, p. 14).

Não foi possível localizar a fotografia mencionada por Yvonne Jean. Mas, ao que parece, foi uma imagem bastante difundida e que perturbou a "representação coletiva" (CHARTIER, 2002) da capital do país como um paraíso na terra, lugar de oportunidades e igualdade. A fratura social era evidente: um menino, pertencente "à multidão de crianças que moram em infames barracos de invasão ou favela", foi flagrado numa quadra residencial planejada, "com imensos apartamentos", dentro de uma lata de lixo, procurando restos de comida para saciar sua fome. Logo em Brasília, cidade que foi pensada para ser um lugar de "seres felizes" (JEAN, 1968, p. 14).

O problema da desigualdade social em Brasília, testemunhado pela existência das chamadas "invasões" (ANDRADE, 2021, p. 18), desvela faces da subversão da cidade planejada e dos usos impensados do espaço urbano, dos quais os mais pobres – excluídos da cidade idealizada – tiveram que lançar mão para existir, ainda que precariamente, no entorno da capital. Sobre isso elucida Beatriz Andrade:

> As "invasões" figuram como problema, pois significam a transgressão ao plano urbanístico racional que visa atender plenamente à função de sede do governo. É a transgressão da métrica populacional de burocratas por pessoas comuns, aqueles aos quais só foi reservado o lugar de passagem na história e no território da nova capital e que desdizendo caminhos ficaram. Mais ainda, significa o fim da utopia de um novo Brasil, atropelado pela expressão de uma das maiores características do passado com o qual pretendida romper: a desigualdade social (ANDRADE, 2021, p. 18).

O menino imortalizado no registro fotográfico, filho de quem estava à margem do planejamento urbanístico, não se encontrava só. Fazia parte de um grupo de crianças muito conhecido na capital, como destaca Yvonne Jean:

> O menino fotografado dentro de uma lixeira é um dentre milhares de meninos que estão com fome, que saem das cidades satélites de madrugada, descalços, de camiseta e sem casaco, para vender jornais, ou amendoim, ou outra coisa, e fogem à lei que decreta a escola-classe obrigatória para todos que estão em idade escolar, porque devem trabalhar, ou porque não têm sapatos, ou porque pertencem a um meio tão ignorante que nem sabe como procurar a possível vaga em escola próxima.
>
> Temos que nos convencer que esta bela Brasília possui inúmeras crianças que não estudam e que estão com fome, e que ficam doentes porque a fome as enfraquece e o frio é demasiado para seus pobres corpinhos maltratados, e que levam uma vida miserável e subumana […] (JEAN, 1968, p. 14).

Se o lugar por excelência da infância na Modernidade é a escola (ARIÈS, 1981), na cidade moderna, onde essa ideia também reverberou por meio do plano educacional de Anísio Teixeira, nem todas as infâncias encontravam-se abarcadas por aquela instituição. As crianças pobres, moradoras das "invasões", companheiras de infortúnio do menino fotografado, também estavam à margem dela. Nas palavras de Yvonne Jean, elas "fogem à lei que decreta a escola-classe obrigatória para todos que estão em idade escolar" (JEAN, 1968, p. 14) – numa possível alusão à Constituição de 1967, artigo 167, parágrafo 3º, sobre a obrigatoriedade do ensino a crianças de sete a catorze anos (BRASIL, 1967) – trocando a escola pelo mundo do trabalho infantil, vendendo amendoins e jornais. Outras, ainda poupadas da exploração de sua pequena mais-valia, deixavam de frequentar os bancos escolares por não terem sapatos ou, pelo fato de suas famílias não saberem, supostamente, sequer como matriculá-las nas escolas – afirmação não despida de certo preconceito por parte da jornalista, pertencente à classe mais favorecida.

Segundo a colunista, leitores e leitoras precisavam se convencer de "que esta bela Brasília possui inúmeras crianças que não estudam e que estão com fome". Diante dessa situação, Yvonne Jean passou a conclamá-los/las e a diversos setores da sociedade para que agissem visando modificar o cenário descrito em sua coluna:

> Casos como o que a foto simboliza não se resolvem assim, sem mais nem menos. De nada adianta a caridade, o atendimento a uns poucos por uns minutos ou dias. Adianta repensar em toda uma situação de fato e, enquanto não vier a solução que depende de toda uma reestruturação social, que, pelo menos, esta cidade tente organizar uma ajuda maciça e planificada às suas crianças.
>
> A aproximação da Feira dos Estados é um bom momento para lembrar a necessidade de uma atividade conjunta do Serviço Social, LBA, Casa do Candango e outros organismos. Para melhorar a situação daqueles que são um remorso vivo e constante para quem sabe olhar, ver e ouvir: a situação das crianças de Brasília que estão com fome e com frio. Então nós, que soubemos construir no deserto uma cidade de grande beleza, não teremos capacidade de dar às crianças desta cidade o mínimo ao qual toda criança tem direito? Ou não queremos enxergar nada além dos palácios

> imóveis que o sol doura à tarde e dos quais nos ufanamos, esquecendo que não foram pensados para que alguns deles morressem e outros catassem comida nas suas lixeiras (JEAN, 1968, p. 14).

Na concepção da jornalista, a simples caridade, provisória e temporária, não era suficiente para resolver o problema das crianças que viviam na pobreza. Era preciso um plano articulado e de longo prazo para que a situação se resolvesse. Até que isso ocorresse, ela lembrava a alguns órgãos assistenciais existentes na capital – Serviço Social, Legião Brasileira de Assistência, Casa do Candango e outros organismos não nominados – que aproveitassem a ocasião de uma feira anual da cidade, a Festa dos Estados, para tomar algumas medidas emergenciais. Ela anunciava, assim, a necessidade de formas de assistência à criança pobre, que fossem postas em movimento com vistas a melhorar sua condição social, mas também tornassem possível sua inclusão no sistema educacional da nova capital. Só assim a cidade seria mais justa, evitando que algumas crianças morressem e outras catassem comida nas lixeiras, quando deveriam estar alimentadas e sadias, frequentando as escolas-classe da cidade planejada.

Escolas desiguais no coração de Brasília

Voltando a 1962, ano em que começou a publicar suas colunas no *Correio Braziliense*, encontramos Yvonne Jean atenta a outra situação de desigualdade na educação em Brasília: a precariedade na qual funcionavam as escolas da Asa Norte. Sobre isso, escreveu em 7 de junho:

> Os problemas da Escola Classe Provisória n. 2 da Asa Norte são muito mais graves e prementes. Pedimos, antes de mais nada, que a Fundação Educacional consiga mandar leite em pó e farinhas a esta escola quanto antes. (Já recebeu açúcar). Todas as escolas precisam de leite. Porém esta é paupérrima e suas crianças precisam de alimentação suplementar. Muitas fazem uma caminhada de 5 ou 6 horas diárias, de ida e volta, para os seus barracões a beira do lago e só almoçam – quando almoçam – às 3 horas da tarde. Devem receber lunch na escola. É um pedido urgente. Voltaremos aos problemas desta escola, cujas professoras fazem tudo que é humanamente possível fazer, mas não recebem incentivo e ajuda suficiente (JEAN, 1962b, p. 9).

Cumpre esclarecer que, segundo o plano urbanístico de Lúcio Costa, Brasília é dividida em dois bairros principais: a Asa Sul e a Asa Norte. A Asa Sul teve sua construção iniciada antes, de modo que a Asa Norte passou por um processo de urbanização e edificação mais lento e precário, ocorrido depois da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960.

Embora tenha sido pensada para moradia de funcionários/as públicos/as e pessoas de classes médias e altas, nos primeiros anos, a Asa Norte também foi habitada por trabalhadores/as – candangos/as – que, vivendo em acampamentos armados ao longo do que

seria o futuro bairro, erguiam os prédios em que não teriam a chance de morar. Afinal, como notou Paulo Bicca, "o candango foi sempre o miserável, a quem outra alternativa não era dada que não fosse a de ser candango, instrumento de desígnios e projetos que o submetem a um trabalho forçado" (BICCA, 2010, p. 194). Já que vinham acompanhados por suas famílias, era preciso providenciar a escolarização das crianças, razão pela qual foram criadas escolas provisórias, que a princípio atendiam os/as primeiros/as moradores/as da Asa Norte, mas sobretudo filhos e filhas de trabalhadores/as. E a escola pensada para eles/elas era desigual e precária (se comparada às escolas definitivas da Asa Sul) e, por isso, objeto de crítica de Yvonne Jean.

Segundo a jornalista recém-chegada ao Planalto Central, a Escola-Classe Provisória n. 2 carecia de alimentos para poder oferecer merenda a estudantes – havia, até ali, recebido somente açúcar! Alunos e alunas, muitas crianças que "fazem uma caminhada de 5 ou 6 horas diárias, de ida e volta, para os seus barracões à beira do lago e só almoçam – quando almoçam – às 3 horas da tarde", precisavam da merenda, a "alimentação suplementar" que tornaria possível sua presença em sala de aula (JEAN, 1962b, p. 9). Mas os problemas iam além, razão pela qual Yvonne Jean prometeu retornar ao assunto. Cumprindo a promessa, na coluna de 9 de junho de 1962, voltou a abordar os problemas da Escola-Classe Provisória n. 2 da Asa Norte:

> Os problemas são múltiplos numa escola mais que provisória, de tábuas tipo barracão de favelas, sem luz, sem merenda, sem material, em plena mata. As professoras são abnegadas, mas de mãos atadas. As crianças precisam de muita ajuda não somente educacional, mas também material. Pedimos como primeira visita que uma inspetora visite a escola, converse com as professoras e tome nota de tudo que é preciso mandar-lhes desde já. O próprio papel para provas é comprado pelas professoras! Anunciaram que iam "melhorar" a escola durante as férias de julho. É a pior notícia possível. A escola não deve ser melhorada e sim posta à baixo para dar lugar à nova construção. No momento não é uma escola provisória e sim uma espécie de estábulo gigante, de tábuas grosseiras, que não pode continuar a existir em pleno Plano Piloto […].
>
> A Escola n. 2 só consegue sobreviver graças à teimosia das professoras abnegadas que fizeram, elas mesmas, móveis com caixotes, que passam o dia todo na escola e não têm condução à noite (JEAN, 1962c, p. 9).

Quando se compara a Escola-Classe Provisória n. 2 da Asa Norte às estudadas por Samira Bueno Chain (2018), construídas na Asa Sul, como a Escola Parque e a Escola 114 Sul (assinadas por importantes arquitetos e para uso das primeiras famílias definitivamente instaladas no Plano Piloto de Brasília), o que emerge é a precariedade e a desigualdade dos espaços físicos destinados aos/às primeiros/as moradores/as da Asa Norte e, particularmente, os/as filhos/as de candangos/as oriundos/as dos acampamentos.

A escola, construída em tábuas "tipo barracão de favelas" não contava com luz, merenda nem material escolar. Para as provas, as professoras chegavam ao ponto de

comprar elas mesmas o papel a ser utilizado por alunos e alunas. Na falta de mobília, as mesmas docentes tiveram de confeccionar móveis com caixotes, para que o processo de ensino pudesse acontecer. Trata-se, sem sombra de dúvida, da absoluta negação de uma educação de qualidade às crianças que ali estavam sendo atendidas, contradizendo radicalmente o plano de ensino pensado para a capital da República. A precariedade, por certo, não era ignorada pelas autoridades, mas tolerada, tanto que planejavam implementar "melhorias" numa escola que, segundo Yvonne Jean, "não deve ser melhorada e sim posta à baixo para dar lugar à nova construção" (JEAN, 1962c, p. 9). Tolerada e aceita como a educação possível para o público ao qual era destinada.

Após expor a situação material da escola provisória, Yvonne Jean passou a descrever as vivências concretas de algumas crianças atendidas pela precária instituição:

> Muitas das crianças vivem em Bananal, à beira do lago. Seis irmãos vêm de Bananal a pé. Mais de duas horas de caminhada na ida e outras tantas na volta. Uma delas tem defeito físico, arrasta a perna e leva três horas no penoso passeio. Só almoçam às três horas da tarde sem terem recebido merenda. Assim mesmo, fazem questão de não faltar, pois são todos esforçados.
>
> F. B., J. B., L.M., M.S e S.B.N. merecem apoio e ajuda. Exige-se demais dessas crianças subnutridas.
>
> M. N. S., do 4º ano, e seus irmãos vivem nas mesmas condições. Agora terão de deixar o barraco pois o trabalho do pai acabou e o futuro é um grande ponto de interrogação. "Já perdi quatro anos por ter vivido num lugar sem escola. Não é possível! Quero estudar!" grita a moça esforçada que ficará, novamente, sem escola por estes dias como se vivesse em pleno Saara (JEAN, 1962c, p. 9).

Muitas das crianças matriculadas na Escola-Classe Provisória n. 2 da Asa Norte moravam longe do improvisado estabelecimento de ensino, enfrentando a distância e a fome para chegar e permanecer na escola (incluída aí uma criança com deficiência física, para quem o trajeto escolar era ainda mais penoso). M. N. S., em particular, é a imagem do que a vida dos/das filhos/as dos/das trabalhadores/as lhes reservava em termos de experiência escolar: ora falta de escolas, ora escola precária e inadequada às mais básicas necessidades escolares. Essas vivências dizem respeito a uma experiência de classe das crianças atendidas pela Escola-Classe Provisória n. 2 da Asa Norte: eram filhas de construtores/as da cidade modernista. Por isso, viviam a instabilidade da classe trabalhadora que, embora levantasse Brasília, não encontrava nela seu lugar de morada. Segundo se depreende da coluna de Yvonne Jean, isso marcava inclusive a própria cultura escolar daquele barracão de madeira, que

> [com 400 vagas, atende às necessidades do setor comercial, recebendo, além do mais, crianças dos acampamentos, invasões e outros núcleos provisórios, às vezes afastados. Sua população escolar é flutuante pois os pais desmatam uma zona ou trabalham numa construção e quando acabam a tarefa, máquinas destroem seus barracões e são tocados para frente, como gado, tendo que invadir outra zona. Parece uma história tirada de "Vidas Secas" ou de nômades do deserto (JEAN, 1962c, p. 9).

Conforme emerge do relato, a instabilidade da vida da criança candanga se refletia na flutuação das próprias matrículas na escola, já que, a depender das mudanças a que suas famílias eram obrigadas – como "nômades do deserto" –, os/as estudantes da Escola-Classe Provisória n. 2 eram forçados/as a abandoná-la, juntando-se aos/às que eram dela excluídos/as por motivos de pobreza e necessidades sociais. Se já era um problema frequentarem uma escola com tantas limitações de ordem material, ficar sem nenhuma escola – que é o que aconteceria, se tivessem que ir para as regiões ainda desabitadas na Asa Norte, onde seus pais e mães trabalhavam – era ainda mais grave.

Diante desse quadro é que Yvonne Jean instava das autoridades uma solução:

> O caso da Escola n. 2 tem que ser discutido numa reunião da sua diretora – professora Neysa Athayde de Oliveira – e das professoras com a Fundação Educacional, quanto antes, para que se faça um plano racional de ação. "Melhorar" a escola de nada adiantará. Quanto à merenda, deve ser equiparada às escolas das cidades satélites e ser atendida antes que qualquer outra escola do Plano Piloto (JEAN, 1962c, p. 9).

Adotando aquela que seria uma postura frequente em suas colunas – cobrar das autoridades soluções para os problemas educacionais da capital –, a jornalista propunha que se fizesse uma reunião entre a diretora e as professoras da escola com a Fundação Educacional do Distrito Federal, a quem competia a gestão do sistema de ensino. O objetivo: que se fizesse um "plano racional de ação", já que uma simples melhoria em uma escola que, como ela mesmo defendeu, deveria ser demolida para dar lugar a outra, "de nada adiantará". Ainda, considerando o perfil das crianças atendidas pelo estabelecimento, lembrou que a merenda escolar era questão urgente e que deveria ser contemplada com prioridade, "antes de qualquer outra escola do Plano Piloto" (JEAN, 1962c, p. 9).

Se seus pedidos foram atendidos, não é possível saber somente com base nas colunas aqui examinadas. Mas sem dúvida, Yvonne Jean registrou e denunciou com veemência mais essa desigualdade na educação da infância em Brasília, chamando a atenção de leitores/as para os problemas que o ensino enfrentava na jovem cidade planejada.

Considerações finais

Tomando como fontes privilegiadas as colunas assinadas pela jornalista Yvonne Jean, publicadas no jornal *Correio Braziliense* entre os anos de 1962 e 1968, este artigo teve por objetivo analisar as denúncias das desigualdades na educação da infância em Brasília.

Até onde a historiografia já produzida permite afirmar, Anísio Teixeira não teve ingerência sobre o processo de implantação do sistema de ensino por ele planejado[5]. Tal tarefa, dentro da burocracia estatal em funcionamento, foi delegada à Fundação Educacional do Distrito Federal, a quem coube, de fato, tirar as ideias do educador do papel e transformá-las

em prática. A realidade com a qual gestores/as se depararam, porém, foi mais rebelde e desafiadora do que se pretendia no nível do planejamento educacional da nova capital. É sobre essa realidade que nos falou Yvonne Jean nas colunas aqui examinadas.

Pudemos analisar três situações singulares. Na primeira, uma estudante desmaiando em sala de aula por causa da fome, desvelando a problemática da educação das procedências; na segunda, crianças excluídas da escola em função de sua condição de pobreza, que as fazia trocar a instituição escolar pelo mundo do trabalho, tornando impossível a escolaridade em suas vidas; e, na terceira, a precariedade da escolarização oferecida aos/às primeiros/as moradores/as da Asa Norte, sobretudo, filhos e filhas de candangos/as que estavam construindo aquele bairro. Se, por um lado, nada nos autoriza a generalizar essas situações, por outro, elas nos alertam sobre a desigualdade que existiu e foi, na vida das crianças de determinadas classes sociais, uma realidade concreta nos primeiros anos da história da educação em Brasília. É, portanto, um ingrediente dessa história, que precisa ser levado em conta pela historiografia.

A constatação do fenômeno da desigualdade escolar, mesmo em um sistema de ensino planejado e pensado para ser inclusivo e democrático, parece pedir que, em estudos futuros, se empreendam maiores aprofundamentos sobre a questão: Que outras desigualdades podem ter marcado a história da educação em Brasília nos seus primórdios? Que medidas chegaram a ser tomadas para tentar minimizar essa desigualdade? Quando a merenda escolar – que apareceu nas colunas de Yvonne Jean como elemento essencial para a redução da desigualdade escolar – foi efetivamente implementada em Brasília? Quais os impactos da desigualdade escolar na experiência educacional da jovem capital?

São questões instigantes, para as quais nossas conclusões configuram-se em interessante ponto de partida, num esforço para compreender e fazer compreender (FEBVRE, 2009) o que é a pesquisa em história da educação.

Recebido em: 09/11/2023; Aprovado em:05/02/2025.

Notas

1 Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de pós-doutoramento intitulada *Culturas escolares da escola primária nas colunas da jornalista Yvonne Jean (Brasília, década de 1960)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob supervisão da professora doutora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

2 Sobre a primeira viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, ver Silmara de Fátima Cardoso e Dislane Zerbinatti Moraes (2014). Acerca da Reforma Educacional no Distrito Federal por ele empreendida, continua sendo referência obrigatória a tese de Clarice Nunes (2000). No que diz respeito a sua atuação na educação baiana em fins de 1940 e princípios de 1950, o estudo de Terezinha Eboli (2000) aborda alguns elementos essenciais.

3 Para maiores detalhes sobre o sistema de ensino de Brasília, ver Anísio Teixeira (1961) e Juarez dos Anjos (2022a).

4 Alguns nomes mencionados nessa e noutras colunas foram omitidos, com vistas a preservar a identidade de pessoas que, no passado, estiveram em situações de vulnerabilidade social.

5 No começo dos anos 1960, além da direção do INEP, o educador acumulava também o trabalho de pensar a estrutura didática da Universidade de Brasília, junto com Darcy Ribeiro. O sistema de ensino de Brasília foi, assim, só mais uma das frentes de trabalho de Anísio Teixeira no período em tela.

Referências

ANDRADE, Beatriz de Oliveira. *Fragmentos de pertencimento e agência:* narrativas periféricas do Distrito Federal, da Vila do IAPI à Ceilândia. (Monografia de História) – Departamento de História da Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Ari Cunha e as críticas ao sistema de ensino de Brasília na coluna Visto, Lido e Ouvido (Correio Braziliense, 1960-1965). *História da Educação.* Porto Alegre, v.26, p. 1-25, 2022b.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 103, n. 263, jan.-abr. 2022a, p. 87-94.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos & VENTURELLI, Luís Gustavo Ferrarini. O cotidiano e as primeiras intervenções educativas na cidade do Guará (DF) pela ótica de duas professoras primárias (meados da década de 1960 e 1970). *Faces de Clio.* Juiz de Fora, v. 9, n. 17, 2023, p. 127-146.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

ARPDF. *Guia de Fundos do Arquivo Público do Distrito Federal.* Brasília: O Arquivo, 2019.

BICCA, Paulo. Brasília: mitos e realidades. In: PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília, ideologia e realidade.* Brasília: Editora da UnB, 2010, p. 143-198.

BRASIL. *Constituição Federal de 1967.* Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 06 mar. 2025.

CARDOSO, Silmara de Fátima & MORAES, Dislane Zerbinatti. *Viajar é inventar o futuro:* narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos Diários e Relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CHAIN, Samira Bueno. *Cidade nova, novas escolas?* Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 2002.

DARNTON, Robert. Introdução. In: DARNTON, Robert & ROCHE, Daniel (Orgs.). *Revolução impressa:* a imprensa na França 1775-1800. São Paulo: Edusp, 1996, p. 111-154.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral:* Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI:* a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANÇA, Guilherme de Azevedo. *Levantamento de fontes e acervos para uma história das duas primeiras escolas de São Sebastião/ DF (1959-1996)* (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 169-178.

JEAN, Yvonne. Correio Estudantil. O ensino dia a dia. *Correio Braziliense*. Brasília, 30 de maio de 1962a, p. 5.

JEAN, Yvonne. Correio Estudantil. O ensino dia a dia. *Correio Braziliense.* Brasília, 7 de junho de 1962b, p. 9.

JEAN, Yvonne. Correio Estudantil. O ensino dia a dia. *Correio Braziliense.* Brasília, 9 de junho de 1962c, p. 9.

JEAN, Yvonne. Esquina de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília, 18 junho de 1968, p. 9.

MINEIRINI NETO, José. Yvonne Jean: o jornalismo na defesa da mulher, da arte e da educação. in: BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Vitória (Orgs.). *Mulheres não devem ficar em silêncio.* Arte, Design, Educação. São Paulo: Cortez, 2019, p. 137-170.

MORELLI, Ana L. F. *Correio Braziliense:* 40 anos – do pioneirismo à consolidação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira:* a poesia da ação. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (Orgs.) *Nas Asas de Brasília*: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora da UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (Orgs.). *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal*: história e memória. Brasília: Editora da UnB, 2018.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda & ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda & ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos Jardins de Infância (1960-1962). *Revista Educação e Cultura Contemporânea.* Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, 2020, p. 292-313.

TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. *Uma cosmopolita nos trópicos:* a trajetória de Yvonne Jean no jornalismo carioca (1940-1950) (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961, p. 195-199.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *História da Educação.* Porto Alegre, v. 21, n. 53, set./dez 2017, p. 158-181.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 502-516.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2191

Programa Ensino Integral da rede estadual paulista:
uma análise a partir da percepção dos/das estudantes

Full-Time Education Program of São Paulo's state network:
an analysis based on students' perception

Programa Educación a Tiempo Completo de la red departamental de San Pablo, Brazil:
un análisis basado en la percepción de los/as estudiantes

EDUARDO DONIZETI GIROTTO*
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

FELIPE GARCIA PASSOS**
Instituto Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

ISABEL FURLAN JORGE***
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA****
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a percepção de jovens sobre o Programa Ensino Integral – PEI, implementado na rede estadual de educação de São Paulo desde 2012. Foram entrevistados 9 ex-estudantes de escolas PEI da região metropolitana de São Paulo, considerando: i) adesão ao PEI; ii) impactos nas trajetórias de escolarização; iii) processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do

* Livre-Docente em Geografia, Professor no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. *E-mail*: <egirotto@usp.br>.

** Mestre em Educação. Professor de Geografia do Instituto Federal do Pará. *E-mail*: <felipepassos9@gmail.com>.

*** Mestre em Sociologia. Professora de Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *E-mail*: <isabel.fj@hotmail.com>.

**** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. *E-mail*: <joao.pavesi@gmail.com>.

Programa. Os resultados indicam que a percepção sobre esses aspectos está condicionada por desigualdades de condições de vivência do Programa, ao mesmo tempo em que contribuem para o entendimento de mudanças na implementação do PEI entre 2012 e 2023. Evidências de outras investigações mostram que o Programa não tem contribuído para a equidade de acesso e permanência no Ensino Médio, mas tem reproduzido e ampliado desigualdades, com efeitos sobre as trajetórias escolares e o direito ao Ensino Médio que precisam ser melhor investigados.

Palavras-chave: Ensino Integral. Programa Ensino Integral. Juventudes. Desigualdades escolares.

ABSTRACT: This article analyzes the perception of young people about the Full-time Education Program – PEI – implemented in the state education network of São Paulo since 2012. Nine former students of PEI schools in the metropolitan region of São Paulo were interviewed considering: i) adherence to the PEI; ii) impacts on school trajectories; iii) processes of school exclusion/gentrification and their relationship with the implementation of the program. The findings indicate that the perception of these aspects is conditioned by inequalities in the implementation conditions of the program; and they also contribute to the understanding of PEI's changes between 2012 and 2023. Evidence from other investigations shows that PEI has not contributed to equitable access and retention in High School and that it has reproduced and widened inequalities, with effects on school trajectories and the right to High School, which need to be further investigated.

Keywords: Full-time Education. Full-time Education Program. Youth. Education inequalities.

RESUMEN: El artículo analiza la percepción de jóvenes sobre el Programa Educación a Tiemplo Completo – PEI, implementado en la red departamental de educación de San Pablo desde 2012. Se entrevistaron nueve exalumnos/as de escuelas del PEI de la región metropolitana de San Pablo, considerándose: i) adhesión al PEI; ii) impactos en las trayectorias escolares; iii) procesos de exclusión/gentrificación escolar y su relación con la implementación del programa. Los resultados indican que la percepción de estos aspectos está condicionada por las desigualdades en las condiciones de cómo se vive el programa, al tiempo que

contribuyen a la comprensión de los cambios en la implementación del PEI entre 2012 y 2023. La evidencia de otras investigaciones muestra que el Programa no ha contribuido a la equidad en el acceso y permanencia en la Educación Secundaria, sino que ha reproducido y aumentado las desigualdades, con efectos sobre las trayectorias escolares y el derecho a la Educación Secundaria, que necesitan ser más investigados.

Palabras clave: Educación a tiempo completo. Programa Educación a Tiempo Completo. Juventudes. Desigualdades escolares.

Introdução

Desde 2017 temos analisado os impactos da implementação do Programa Ensino Integral –PEI pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEDUC-SP. Nas análises produzidas até aqui (GIROTTO *et al.*, 2018; GIROTTO & OLIVEIRA, 2023), verificamos a diminuição do número de matrículas, turnos e etapas ofertadas nas escolas participantes, além de mudanças no perfil socioeconômico e racial das unidades, com a saída dos/das estudantes mais vulneráveis.

Dando continuidade ao entendimento dos efeitos da implementação do Programa na rede estadual paulista, o artigo busca compreender a percepção desses/as jovens estudantes das escolas de Ensino Integral em relação: i) à adesão ao PEI; ii) aos impactos nas trajetórias de escolarização; iii) aos processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa. Situado no interior de um projeto de pesquisa[1], este trabalho baseia-se na realização de 9 entrevistas com ex-estudantes de escolas PEI localizadas na Região Metropolitana de São Paulo, por meio de plataforma digital, as quais foram gravadas e transcritas com autorização das pessoas entrevistadas[2].

Para a análise, realizamos levantamentos bibliográficos identificando dois pressupostos. O primeiro encontramos em Pierre Bourdieu (2012), segundo quem, em lugares como a escola que

> aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitar, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vistas incompatíveis, porque fundados em razão social (BOURDIEU, 2012, p. 11).

Interessa-nos compreender como jovens vivendo a mesma política educacional percebem suas experiências, buscando identificar similitudes e diferenças nas narrativas construídas. A categorização proposta para as entrevistas não busca definir um caminho de mão única na interpretação dos relatos, mas um trajeto a ser percorrido de forma incompleta, que visa reafirmar a necessidade de reconhecer as juventudes como sujeitas que não apenas 'consomem', mas performam as políticas educacionais.

O segundo pressuposto refere-se à compreensão do ciclo de políticas, nos termos propostos por Stephen Ball e problematizado por Jefferson Mainardes (2006; 2018). Para tanto, partimos do entendimento de que há dois momentos de implementação do PEI na rede estadual de São Paulo.

A utilização dessa abordagem permite reconhecer que as políticas educacionais estão inseridas em um campo de forças atuantes a todo momento, tanto na escala temporal – em que os conflitos de interesse se apresentam desde o processo de elaboração da política, podendo ser transpostos na forma da lei – quanto na escala espacial, onde políticos/as, técnicos/as, docentes e comunidade escolar lutam por seus próprios interesses em diferentes arenas de disputa. Nesse sentido, Ball é explícito ao reforçar a importância desse método, deixando de lado as análises que veem as políticas como processos lineares e isentos de conflitos.

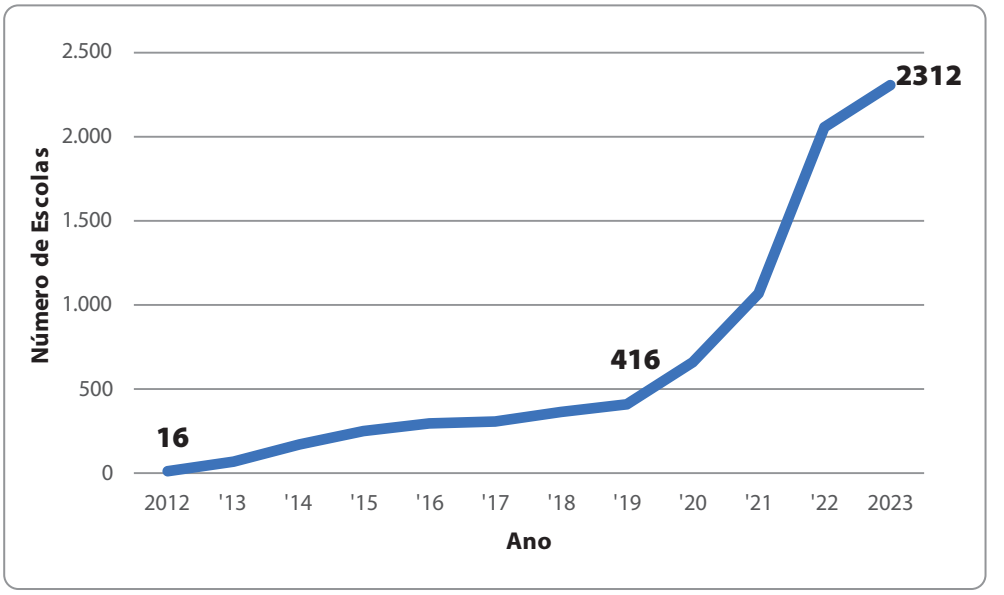
Em uma breve contextualização da Educação Integral, é válido mencionar que essa ideia remonta à noção de *paideia* da Grécia Antiga e que, ao longo do tempo, teve diferentes enfoques segundo as correntes pedagógicas que buscaram vincular a educação escolar à natureza, com os valores espirituais e morais, para uma formação de cidadania e para o trabalho (CAVALIERE, 2010).

No Brasil, algumas propostas foram implementadas ao longo do século XX, destacando-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira e concretizado em 1950 na Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, concebidos por Darcy Ribeiro e implementados na década de 1980, durante a gestão fluminense de Leonel Brizola; e os Centros Educacionais Unificados – CEUs, inaugurados em 2003 no município de São Paulo. Contudo, foi a partir de 2007, com a instituição pelo governo federal do programa Mais Educação, que houve uma política de indução à Educação Integral. Temática incorporada ao PNE 2014-2024, na Meta 6, indicando o oferecimento desse modelo de ensino em "no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas" correspondendo a "pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica" até 2024 (BRASIL, 2014).

Em 2012, foi criado o Programa Ensino Integral – PEI, parte de uma agenda maior do governo estadual, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, implementado quando Herman Voorwald esteve à frente da secretaria de educação, durante o governo de Geraldo Alckmin (2014-2018). As escolas do PEI traziam uma oferta de ensino com jornadas de até 9 horas diárias, currículo diversificado, garantia de dedicação integral aos/

às docentes, com acréscimo de 75% sobre o salário-base. Implementado de forma gradual até 2019, o Programa teve uma rápida expansão a partir de 2020, alcançando mais de 2.300 unidades em 2023, distribuídas em todo o território paulista. O gráfico 1 demonstra a expansão do Programa:

Gráfico 1: Expansão do Programa Ensino Integral na rede estadual paulista entre 2012 e 2023



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da SEDUC-SP (2023).

A partir do gráfico 1, é possível identificar dois períodos bem demarcados de implementação da política. No primeiro ciclo, de 2012 a 2019, observa-se um crescimento gradual, com certa estagnação a partir de 2015; já no segundo ciclo, entre 2020 e 2023, há uma acentuada expansão do Programa por toda rede. Quando analisamos a diferença entre os dois períodos, verificamos que 82% das escolas participantes aderiram ao Programa a partir de 2020; e, considerando o total de unidades da rede estadual, identificamos que menos de 10% das escolas estaduais compunham o Programa no primeiro período, número que salta para aproximadamente 50% no período seguinte. Essas diferenças, em nossa perspectiva, são elementos marcadores na constituição de dois ciclos de implementação do Programa e são importantes para a análise das representações que os/as estudantes entrevistados/as têm acerca de suas experiências no Programa.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte realizamos uma breve revisão da literatura com foco nos estudos que buscam compreender a relação entre as juventudes e as trajetórias escolares; em seguida, passamos à análise das entrevistas,

considerando os aspectos metodológicos apresentados anteriormente; por fim, discutimos como os resultados ajudam a informar a política educacional acerca do desafio de considerar as juventudes, em suas diversidades e desigualdades, como sujeitas da educação.

Trajetórias escolares das juventudes: revisão da literatura

Os estudos sobre trajetória escolar estão majoritariamente articulados às pesquisas sobre o papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU & PASSERON, 2023). Luciana Massi, Luci Muzzeti e Darbi Suficier (2017) fazem um balanço das pesquisas sobre trajetórias escolares no Brasil, demonstrando a influência dessa perspectiva na maior parte dos trabalhos encontrados. Porém, ao mesmo tempo em que a teoria da reprodução continua a ter um lugar de destaque, trabalhos recentes buscam complexificar a análise, reconhecendo as juventudes como sujeitas no processo de escolarização. Marília Spósito (1999) problematiza a definição de juventude baseada no aspecto etário, questionando a ideia de que seria apenas uma 'transição' entre a infância e a vida adulta. Contrapondo-se a essa visão, a autora defende a necessidade de se reconhecer a diversidade e as desigualdades desses/as sujeitos/as sociais. Segundo a autora,

> tratar da educação da maioria da população jovem na sociedade brasileira atual significa pensá-la no âmbito da realização de direitos consagrados na Constituição, ultrapassando a oferta da escola regular, exigindo novas alternativas escolares relacionadas ao campo cultural e ao mundo do trabalho (SPOSITO, 1999, p. 12).

Outro exemplo de pesquisa que assume essa perspectiva pode ser encontrado em Natalino Silva e Helenilce Bernardo (2019). No trabalho, a autora e o autor buscam compreender como juventudes negras lidam com o processo de construção identitário étnico-racial, tanto na escola quanto fora dela, contribuindo para desnaturalizar os modos pelos quais as desigualdades sociorraciais são produzidas e reproduzidas na/pela escola. O estudo apontou que a constituição da identidade negra dos/das estudantes ocorre por meio do conflito sociorracial, sendo que a instituição escolar exerce nesse caso uma função social importante para promover o respeito, o reconhecimento e a valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Outra investigação que busca ampliar a noção de juventude no campo de estudo das trajetórias escolares é apresentada por Nadya Guimarães, Murilo Brito e Álvaro Comin (2020), que, por meio de um estudo longitudinal com mais de 3.200 jovens em 170 municípios brasileiros, analisam a relação entre política educacional, contexto macroeconômico e desigualdades nas trajetórias escolares e ocupacionais, destacando a influência de fatores como raça, posição no ciclo de vida (momento de eventos importantes, como nascimento de um/uma filho/a, primeira ocupação, abandono escolar), relação com o mercado de

trabalho (proporção entre assalariamento e desemprego) e condição social do domicílio de origem (escolaridade dos/das pais/mães, migração etc.), concluindo que, mesmo em um contexto macroeconômico favorável, a segregação de percursos persiste, de modo que "a seletividade racial distribui 'pretos' e 'brancos' em classes de percurso laboral contrapostas" (GUIMARÃES, BRITO & COMIN, 2020, p. 484).

Mariana Bittar (2015) demonstra que as trajetórias escolares são intrinsecamente dinâmicas, sofrendo alterações significativas em resposta às experiências vivenciadas pelos/as indivíduos/as e à forma como essas experiências são internalizadas e interpretadas por eles/elas. Considerando elementos como distorção idade-série, reprovação, expulsão e evasão escolar, a autora examina como os diversos contextos de sociabilidade – família, escola, vizinhança, trabalho, programas sociais, igreja e lazer – impactam essas trajetórias, podendo promover mudanças ou reforçar direções iniciais. As trajetórias identificadas foram categorizadas em dois grupos distintos e antagônicos: alunos/as com trajetória escolar contínua, caracterizada por um fluxo ininterrupto e sem ocorrência significativa de reprovações, evasões ou distorção idade-série elevada; e alunos/as com trajetória escolar descontínua, marcada por fluxos fragmentados, permeada por reprovações, evasões ou distorção idade-série elevada. A análise identificou seis configurações distintas que influenciam as trajetórias educacionais dos/das jovens entrevistados/as, indicando que a continuidade ou melhoria na trajetória escolar ocorre quando a família, a escola ou trabalho têm impacto positivo.

Nessa mesma perspectiva, Juarez Dayrell e Rodrigo Jesus (2016), ao analisar os processos de exclusão escolar, apontam a importância de compreender as juventudes como sujeitas socioculturais, assim como a complexidade dos fatores de exclusão escolar. A partir disso, os autores elencam fatores de exclusão escolar, entre os quais se destaca a dificuldade em conciliar estudos e trabalho. Apontam igualmente para fatores como a falta de sentido e de identificação com o currículo e a necessidade do diálogo entre a escola, o cotidiano e as vivências. Ademais, outro fator determinante é a estrutura escolar, que, em conjunto com os currículos, é apontada como um dos fatores que dificulta as transformações necessárias.

No que se refere às pesquisas sobre a relação entre a juventude e a escola de tempo integral, Marcus Fonseca e Roosvany Rocha (2020) analisam a política de expansão da jornada escolar no município de Governador Valadares, em Minas Gerais. No referido trabalho, a questão central diz respeito ao entendimento da elevada taxa de evasão observada entre estudantes nos últimos anos do Ensino Fundamental nas escolas de tempo integral do município. Para verificar as causas dessa evasão, o pesquisador e a pesquisadora entrevistaram estudantes que pediram transferências de unidades de tempo integral. Entre as principais causas aludidas pelos/as entrevistados/as destaca-se a percepção da falta de sentido em permanecer uma jornada tão longa na unidade escolar diante de pouco ou nenhuma mudança curricular.

No mesmo tema, Elisangela Bernado, Flávia Silva e Rosângela Felix (2022) analisam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Focando a análise na percepção dos/das gestores/as acerca das potencialidades e dificuldades que envolvem a referida implementação, as autoras apontam,

> fica explícito o quanto "ficar mais tempo" na escola, muitas vezes, não é uma escolha do estudante. Alguns podem usufruir desse tempo a mais e ter acesso às atividades diferenciadas e aos bens sociais e culturais oferecidos no espaço escolar, o que, segundo a percepção dos gestores, contribui para a sua formação integral, e outros estudantes que precisam se dividir entre a escola e trabalho, acabam escolhendo outra escola para dar continuidade aos seus estudos, ou simplesmente, evadem (BERNARDO, SILVA & FELIX, 2022, p. 191).

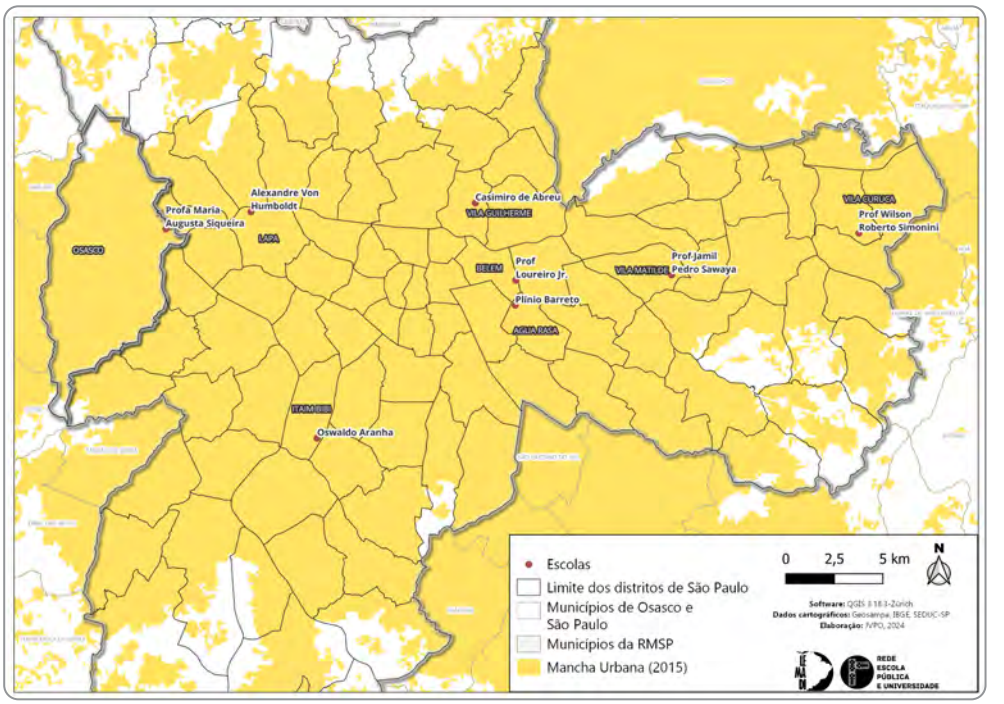
Tais conclusões, derivadas das percepções de gestores/as, reforçam um dos desafios do processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas de tempo integral para as juventudes, qual seja, o de reconhecer e enfrentar as desigualdades que marcam as trajetórias de escolarização dos/das jovens em todo o país. Trata-se de uma condição sem a qual, segundo as autoras, não será possível avançarmos na relação entre a expansão da jornada escolar e a garantia do direito à educação para as juventudes.

Sendo assim, é possível perceber, pela revisão da literatura, que as pesquisas sobre trajetórias escolares continuam o rastro deixado pelas questões propostas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023) acerca da relação entre desigualdades escolares e socioeconômicas, sendo cada vez mais presente o entendimento das juventudes como sujeitas sociais. No que se refere às pesquisas sobre políticas de tempo integral para as juventudes, os trabalhos destacam a necessidade de compreensão das diversidades de experiências e desigualdades que têm marcado a implementação de tais políticas em diferentes partes do país. Buscando compreender a percepção das juventudes acerca de uma política específica de tempo integral, o PEI, alvo da próxima seção deste texto, almejamos contribuir para o debate que vem se consolidando no país.

O Programa Ensino Integral: percepções das juventudes

Visando compreender a percepção dos/das estudantes sobre i) a adesão ao PEI; ii) os impactos nas trajetórias de escolarização; iii) os processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa, realizamos entrevistas com 9 estudantes oriundos/as de 8 unidades escolares do PEI localizadas na Região Metropolitana de São Paulo (mapa 1).

Mapa 1: Localização das unidades escolares participantes do estudo



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O quadro 1 apresenta a caracterização dos/das ex-estudantes que participaram das entrevistas. Eles/Elas foram contatados/as por meio de redes sociais, em grupos de ex-alunos/as de escolas vinculadas ao Programa. Cabe ressaltar que o conjunto desses relatos não representa a diversidade de experiências das trajetórias educacionais no PEI.

Quadro 1: Caracterização dos/das entrevistados/as

	Escola PEI	Idade	Gênero	Raça / Etnia	Período no PEI
Entrevista 1	Jamil Pedro Sawaya	19	Mulher cis	Branca	2015-2021
Entrevista 2	Alexandre Von Humboldt	25	Homem cis	Pardo	2013-2015
Entrevista 3	Loureiro Jr.	19	Mulher cis	Preta	2019-2021
Entrevista 4	Wilson Roberto Simoni	19	Homem cis	Pardo	2019-2020
Entrevista 5	Casimiro de Abreu	23	Homem cis	Branco	2015-2017
Entrevista 6	Maria Augusta Siqueira	19	Homem cis	Preto	2020-2022
Entrevista 7	Casimiro de Abreu	18	Mulher cis	Branca	2016-2022
Entrevista 8	Plínio Barreto	19	Mulher cis	Branca	2022
Entrevista 9	Osvaldo Aranha	23	Mulher cis	Branca	2015

Fonte: Organizado pelos autores (2024).

Em relação ao primeiro aspecto da investigação, é possível perceber diferenças nos relatos dos/das estudantes quanto à adesão ao PEI, entendida, para o âmbito desta investigação, como maior ou menor concordância com os pressupostos e práticas desenvolvidas no Programa. Identificamos um primeiro conjunto de entrevistados/as que apresentam alta adesão ao PEI:

> "*O PEI é extremamente inclusivo, eu sempre via assim, independente da forma que você se expressa, o PEI tá ali para te abraçar e as escolas que entram no PEI conseguem abraçar esses alunos, fazendo eletivas, clubes que abracem eles. Então, tipo um momento da escola que seria um trauma para uma pessoa, o PEI consegue transformar em um momento normalmente positivo*" (Entrevista 1, 2024).

> "*Então, a minha experiência com o programa, ela foi muito importante para minha formação porque eu sempre fui uma pessoa muito protagonista, muito participativa e queria ajudar, e queria fazer as coisas pela escola e no regular não existia espaço para isso, né? Eu era só uma criança enxerida querendo se meter em tudo. E no programa não, no programa eu tinha espaço para exercer esse protagonismo, para me desenvolver com ele*" (Entrevista 5, 2024).

Verificamos nos relatos a concordância dos/das estudantes com as dinâmicas do PEI, seja na sua forma de organização curricular, com destaque para as disciplinas eletivas e os clubes juvenis, seja pela construção de vínculos entre docentes e discentes que a permanência em tempo integral na unidade escolar proporciona. É possível verificar também uma adesão a alguns dos discursos do Programa, como a perspectiva de desenvolvimento do protagonismo juvenil, evidente na entrevista 5.

Os relatos anteriores se distanciam dos produzidos por outro conjunto de estudantes que demonstraram baixa adesão ao Programa:

> "*A primeira semana foi horrível, parecia que eu não dormia, não descansava, porque uma hora e meia né, de lá até aqui, aí eu ficava no ônibus ou no trem, no metrô: 'Aí gente, amanhã vai começar tudo de novo', essa vida, essa tortura. Porque sempre tinha e, por exemplo, tinha aula de desenvolvimento ou aquele Projeto de Vida. Que projeto de vida, pelo amor de Deus? Sabe, quando tinha essa aula eu queria faltar*" (Entrevista 3, 2024).

> "*Bom, no começo é tudo mil maravilhas, né? Antes de chegar a pandemia ainda vivenciei um período lá presencial. Foi uma meia maravilha, né? A gente viu a escola. Meu Deus! Tem armário, tem três refeições, a gente vai ficar um estilo americano, né, norte-americano, e no começo foi bem assim mesmo, mas depois a gente tem consciência, adquire maturidade. Percebe que não é tanto assim essas coisas que eu hoje, por exemplo, sou contra a escola PEI*" (Entrevista 6, 2024).

Nesse segundo conjunto de relatos é possível identificar alguns elementos associados à baixa adesão ao PEI. Há, por exemplo, na entrevista 3, uma percepção de exaustão relacionada à rotina da jornada integral e à dificuldade de conciliá-la com os deslocamentos até a escola. Já nas entrevistas 6 e 8, predomina uma sensação de quebra de expectativa entre o discurso proclamado na defesa do Programa e a vivência cotidiana no PEI. Cabe destacar também que, na entrevista 3, há uma crítica à proposta curricular no PEI,

expressa especificamente na falta de sentido de disciplinas como a de 'Projeto de Vida', vista pela entrevistada como um momento de perda de oportunidade para o trabalho com conteúdos tradicionais do Ensino Médio. Tais relatos vão ao encontro da literatura revisitada, demonstrando como as juventudes vivem o tempo escolar de maneira diferenciada, e como esse tempo está relacionado tanto com as desigualdades nas condições de fruição quanto com a forma como os currículos organizam os espaço-tempos de aprender.

Outra percepção que aparece, principalmente entre estudantes com baixa adesão ao Programa, é que a jornada escolar em tempo integral do PEI impossibilitou a realização de atividades em outros espaços. Esportes, cursos de idiomas, teatro e atividades de lazer deixaram de fazer parte da rotina desses/as alunos/as, que ficaram a maior parte do tempo dentro das escolas do PEI. Com isso, surge a percepção de tempo expropriado e de condenação 'ao lugar' nos termos propostos por Bourdieu (2012). Essa percepção pode ser verificada nos relatos a seguir:

> *"E eu queria fazer um curso à tarde para estudar para o vestibular, para fazer a prova da Fuvest, da Unicamp. E quando a PEI entrou eu perdi esse tempo, porque eu saia às 5 horas da tarde, o cursinho que eu ia fazer de noite, só que se eu fizesse o curso à noite eu ia chegar muito tarde em casa para acordar muito cedo de manhã no dia seguinte. Era uma rotina muito difícil e o meu tempo de estudo, ele diminuiu bastante"* (Entrevista 8, 2024).

> *"Quando tinha uma grade normal, que tinha todas as matérias, eu adorava, porque eu conseguia levar minha vida de outra maneira, conseguia estudar de manhã e fazer um outro curso à tarde. E aí como se eu conseguisse descansar, colocar o que tinha para fazer em dia para estudar para a prova. E aí como era integral, eu não tinha muito tempo para estudar. Eu não tinha tempo para fazer outras coisas, para me dedicar a passar no vestibular"* (Entrevista 3, 2024).

Em oposição, entre os/as entrevistados/as com alta adesão ao Programa, predomina a compreensão de que a permanência por um período longo na unidade escolar é uma possibilidade de construção de vínculos com os/as docentes, discentes e com o próprio espaço escolar.

> *"Isso o PEI trouxe, não só o PEI, o integral, se a gente passar muito tempo com eles a gente acaba se tornando uma família. Eu acho que é um pouco possível separar muito isso, principalmente em relação à idade dos alunos. A gente não consegue muito diferenciar. A gente tem um respeito professor- aluno, mas a gente tem uma relação muito mais próxima, e aí eu até costumo falar para os meus amigos que nunca estudaram no PEI: Eu acho que isso é um dos pilares do PEI. Essa proximidade do aluno e do professor"* (Entrevista 1, 2024).

> *"Mas o ponto positivo mesmo, eu acho que era essa ideia mesmo, como eu falei, de viver em comunidade, né, você conhecer as pessoas, conversar mais, os professores saberem mais da sua vida, te ajudar a saber quando você tá mal, quando você tá bem. Então, é essa vivência de comunidade"* (Entrevista 2, 2024).

Nos relatos anteriores, destaca-se a narrativa de um vínculo que vai se sobrepondo a outros, como por exemplo, o vínculo familiar. Termos como 'virar uma família' e 'viver em comunidade' aparecem em ambos os relatos, indicando a intensidade dos vínculos

construídos. Para os/as estudantes, os vínculos com os/as docentes foram possibilitados também pela dinâmica das tutorias, nas quais os/as docentes se tornam responsáveis pela orientação individualizada de um conjunto de estudantes.

Assim, os relatos dos/das entrevistados/as vão ao encontro da pesquisa de Fonseca e Rocha (2020), acerca da diferença de percepção do tempo escolar entre jovens. Segundo o autor e a autora:

> A dimensão do tempo foi tomando contornos diferentes na voz dos entrevistados assumindo diversas formas. Tivemos a possibilidade de detectar diferentes níveis de tempo através da fala dos estudantes: o tempo que se vive, do tempo que se sente, o tempo que se impõe e o tempo cronológico (FONSECA & ROCHA, 2020, p. 535).

Outro aspecto que ajuda a compreender as diferenças na adesão ao PEI entre os/as entrevistados/as diz respeito à percepção sobre a infraestrutura escolar. Entre os/as estudantes com maior adesão, predomina o entendimento de que a infraestrutura da unidade era adequada para a permanência em tempo integral, como podemos verificar nos relatos a seguir:

> "*Então, assim que se tornou PEI a gente recebeu um orçamento maior. Então, já foi mudada a estrutura da escola, foi colocado grades de fora a fora, grades em cima, a gente também recebeu muito orçamento pra tecnologia. Então, notebookzinho, TV Smart pro professor conseguir passar ali a disciplina, projetores. Então, com PEI e a gente melhorou bastante a nossa estrutura. Não só essas coisas, mas também coisas básicas como banheiro, que era bastante precária, a gente conseguiu melhorar bastante*" (Entrevista 1, 2024).

> "*Quando virou PEI foi da água pro vinho, porque mudou todas as portas. Melhorou a qualidade do espaço. Foi meio que passou por uma reforma, então, assim e esses alunos que tinham envolvimento com o tráfico que tinha… é lá era muito comum ter roubo, muito comum ter briga e aí foi se encaminhando essas pessoas pra outros lugares e aí foi mudando o público, né?*" (Entrevista 5, 2024).

Destaca-se, nos relatos anteriores, a percepção do impacto do PEI na mudança da infraestrutura nas unidades escolares, principalmente nas entrevistas 1 e 5. No caso da entrevista 5, o relato vem acompanhado da percepção de que houve também mudança no perfil socioeconômico da comunidade escolar. Na entrevista 1, há uma percepção de que a melhoria da infraestrutura escolar está diretamente relacionada à ampliação do orçamento recebido a partir do ingresso no Programa.

Em relação aos/às estudantes com baixa adesão, predomina a percepção de que o ingresso no PEI não produziu melhorias na infraestrutura escolar. Ao contrário, nos relatos, é possível verificar a compreensão de que as unidades não possuíam as condições mínimas para sua permanência em período integral, desde a dificuldade de receber, no mesmo espaço, estudantes do Ensino Fundamental e médio, até críticas à alimentação recebida.

> "*E aí quando a minha escola realmente virou PEI era uma bagunça, porque a escola não tinha estrutura, nunca tinha acontecido isso. Antes era uma escola regular, onde de manhã*

> *estudava o Ensino Médio e à tarde estudava o Ensino Fundamental. E aí juntou todo mundo, as crianças e os adultos. Então, foi uma bagunça"* (Entrevista 8, 2024).

> *"A escola era bem grande, então os alunos ficavam no corredor, no pátio, na mesa ou jogando bola. Na questão de lanche, era assim uma merenda seca com um leite duvidoso ou uma coisa assim que você falava 'Gente, o que que é isso aqui dentro desse copo!?', entendeu? É preferível tomar água com cândida mesmo"* (Entrevista 3, 2024).

Outro elemento que também parece contribuir para a maior ou menor adesão dos/das estudantes ao Programa diz respeito à relação com a gestão escolar. No caso dos/das estudantes com maior adesão, é possível perceber maior apoio à gestão da unidade escolar, destacando-se, inclusive, sua participação como representantes da escola e do Programa em outras unidades escolares, como podemos verificar nos relatos a seguir:

> *"Qualquer problema ali da escola, a gente tinha a sala da diretora aberta para conversar. Era engraçado que lá geralmente não tinha medo do diretor. A gente sabia que a diretora era nossa amiga. E a gente tinha a sala completamente ali aberta para a gente sentar, conversar"* (Entrevista 1, 2024).

> *"Ah, tinha uma relação muito leve com os alunos, sabe? Tipo principalmente os coordenadores gerais e coordenadores de área, tinha uma relação muito forte com os alunos de conversar e tudo mais. A vice-diretora também de lá, ela sempre procurou ter esse contato com os alunos. Eu participei do grêmio do ano passado e ela também deu, tipo, um maior apoio para todos os projetos, para tudo, e eles apoiavam bastante os alunos"* (Entrevista 7, 2024).

Por outro lado, entre estudantes com baixa adesão ao Programa, há uma percepção de certo autoritarismo das gestões escolares. Tal percepção está relacionada igualmente ao processo de adesão das unidades escolares ao Programa:

> *"Então, como a minha sala era o último ano, terceiro ano, a gente acreditou que talvez a nossa opinião tivesse mais força, se a gente fosse falar com eles. Então, quando a gente foi lá antes das aulas começarem, eles falaram que mesmo que os pais estivessem votado não a escola ia virar PEI de qualquer jeito, porque a escola já tinha estrutura para isso e o governo tinha pedido. Então, não adiantava: ou a gente ficava na escola, ou a gente não ficava"* (Entrevista 8, 2024).

> *"E aí a gente foi tentando levar para diretoria de ensino que a gente não queria, porque antes eles estavam falando assim 'olha algumas escolas estão sendo cogitadas para ser PEI, uma das escolas é a sua'. Só que depois, virou uma imposição. Falaram assim: 'você não tem poder de escolha, nem poder de votos. Isso aqui vai ser uma PEI. Quem quiser ficar fica, quem não quiser sai'. Nós, alunos, viramos bucha de canhão naquela hora, né?"* (Entrevista 3, 2024).

Assim, é possível notar que a maior ou menor adesão está diretamente relacionada à vivência dos/das estudantes no Programa em suas diferentes dimensões, demonstrando que a relação entre juventudes e escola não pode ser tomada a partir de uma perspectiva unilateral. As juventudes, como aponta a literatura revisitada, vivenciam as escolas e as políticas educacionais de forma desigual e diversa, e isso precisa ser considerado não apenas na avaliação das políticas educacionais, mas também em seus processos de

elaboração e implementação. Um exemplo disso pode ser encontrado na própria percepção do tempo integral: como vimos, para alguns/umas, ele pode significar vínculos, construção de relações; para outros/as, é vivido como angústia e como perda de oportunidades.

Avançando para o segundo aspecto de nossa análise (impactos do PEI sobre a trajetória dos/das estudantes), é possível encontrar correlações entre a adesão ao Programa e os impactos observados. Entre os/as estudantes com alta adesão ao PEI, predomina a visão de que o Programa teve um impacto positivo em sua trajetória:

> "*Olha, a minha perspectiva de formação era sair bem capacitada para prestar os vestibulares para ingressar em alguma universidade pública. O que era difícil por ali, nunca tinha ninguém passado em alguma universidade pública direto do ensino médio. Então, como o finalzinho do Ensino Médio eu peguei mais o PEI, me surpreendi ainda mais, né? Eu mudei até a escolha do curso. Eu queria seguir para as Engenharias, mas com o contato que eu tive com os professores, o que eu acho muito importante do PEI, eu quis mudar para alguma área que eu pudesse seguir na licenciatura. E como eu sou apaixonada por Esporte, segui a Educação Física*" (Entrevista 1, 2024).

> "*o programa, na verdade, ele forma o aluno. Pelo menos, eu tenho essa impressão. A ideia é formar o aluno para a sociedade, para um ensino superior, para o mercado de trabalho, mas de uma forma mais ativa e menos mão de obra barata, sabe?*" (Entrevista 5, 2024).

Destacam-se nos relatos, a percepção de como a passagem pelo Programa contribuiu para a definição das atividades a serem desenvolvidas após o Ensino Médio, com ênfase na preparação para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. No caso da entrevista 5, fica evidente também que há uma compreensão da formação para o mercado de trabalho de forma diferenciada ("*menos mão de obra barata*"), o que indica o reconhecimento dos impactos do Programa na trajetória da escolarização.

Em relação aos/às entrevistados/as com baixa adesão ao PEI, predomina a percepção da falta de sentido das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no Programa:

> "*Não ajudou em nada para mim. Ele só atrapalhou, porque eu perdia horas do meu dia falando sobre coisas que não faziam sentido. Porque eles falavam 'Ah, empreendedorismo. Gente, vamos empreender', mas como? Vocês não me ensinam nem a matemática básica, não me ensina matemática financeira, não ensinou como eu guardar dinheiro, como investir, como calcular imposto de renda, não me ensinam nada do que eu preciso saber para vida*" (Entrevista 3, 2024).

> "*Quando ela virou PEI, eu achava que por eu ter que ficar muito mais tempo dentro da escola do que eu geralmente ficava, que tinha entrado para me ajudar no vestibular para me ajudar nas provas do final do ano. Então, eu achava que ia passar muito mais tempo estudando como se eu fizesse um cursinho dentro da escola. Era essa a impressão que eu tinha e o que eu ia aprender de uma forma mais prática. Então, por exemplo, as aulas de biologia: eu achava que eu ia aprender dentro do laboratório, que isso ia me ajudar a entender melhor a matéria*" (Entrevista 8, 2024).

Nos dois relatos, predomina a percepção de que não havia, por parte da proposta pedagógica das unidades participantes do Programa, um incentivo à continuidade dos

estudos no Ensino Superior. O foco estava na formação a partir dos pressupostos do empreendedorismo e de sua inserção no mercado de trabalho, o que se contrapunha às expectativas de duas entrevistadas em relação ao PEI. Como veremos posteriormente, essa mudança de foco do Programa é uma das alterações que diferenciam os ciclos de implementação do PEI na rede estadual de ensino.

Outro aspecto revelado pelas entrevistas é que tanto a maior adesão quanto a compreensão dos impactos positivos na trajetória escolar estão associadas ao processo de entrada no Programa. Entre estudantes com alta adesão e com percepção de impacto positivo do Programa em suas trajetórias, predomina o desejo da matrícula no PEI mediado pelo incentivo de familiares na construção dessa escolha:

> "*Minha família toda sempre estudou. Aliás, meus irmãos e eu estudamos fora de Osasco, porque tinha essa crença de que as escolas em São Paulo eram melhores, né. Meus irmãos estudaram em Escola Municipal de São Paulo e eu estudei nessa escola, porque quando eu fui nessa municipal no Ensino Fundamental, que meus irmãos estudaram, não atendia mais o pessoal de Osasco. Então, fui para esse Reinaldo Ribeiro no Fundamental, também com essa crença que lá a educação seria melhor*" (Entrevista 2, 2024).

> "*A minha irmã entrou na mesma escola, acho que em 2014 ou 2015. E aí ela gostou bastante. No período integral e tudo mais e aí foi com isso que os meus pais me colocaram lá. Mas isso não foi algo tipo necessidade, sabe, de eu passar o dia inteiro na escola, mas por conta de ter gostado mesmo*" (Entrevista 7, 2024).

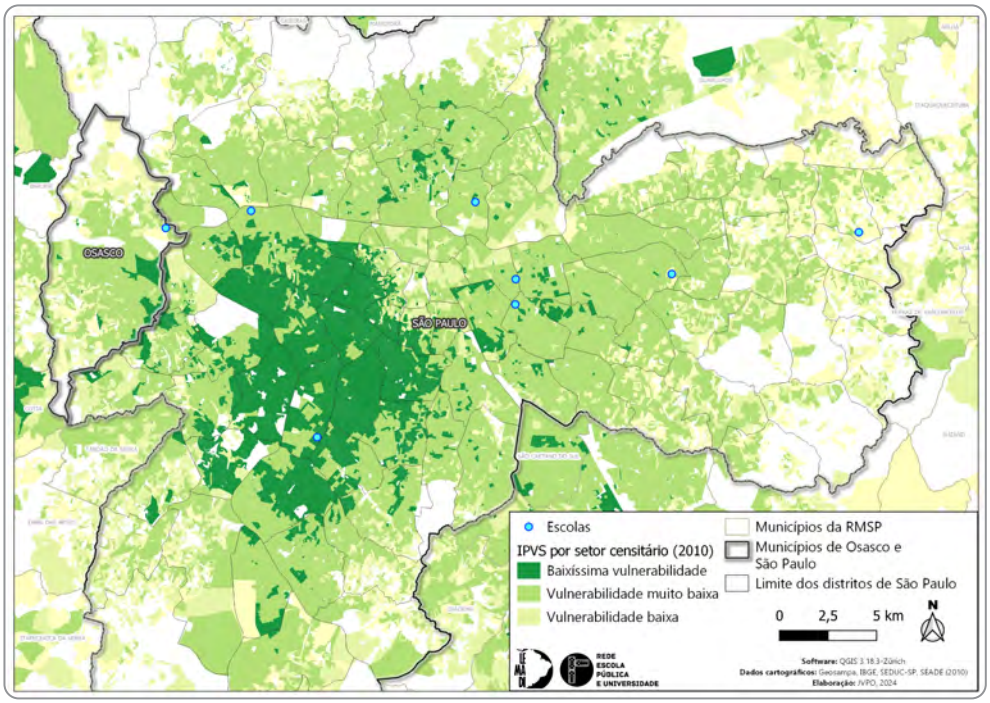
> "*Eu tinha saído do Ensino Fundamental, eu tava procurando alguma escola ainda. Aí, como minha tia - ela é professora da rede da rede pública também - ela indicou essa escola para mim, para o meu pai. Aí, eu fui lá conhecer mais, eu gostei do que foi apresentado para mim e eu decidi seguir lá*" (Entrevista 4, 2024).

> "*Os pais começaram a se interessar mais com a escola em geral, assim. Os alunos… sou suspeita em falar, amam o Jamil. A boca não para de falar do Jamil, né? Então, com os projetos também elaborados ali na PEI, como nos clubes, tudo mais, a gente tinha uma página da escola que mostrava os nossos projetos, mostravam os alunos, tudo mais, os pais se interessaram ainda mais ali em acolher o PEI na comunidade e conforme foi passando os anos a lista de espera para entrar na escola foi só aumentando. Então, tipo… a do Jamil agora tem um uma demora para alunos, eu não sei de quanto tempo, porque a demanda é alta*" (Entrevista 1, 2024).

Nos relatos anteriores, é possível perceber a influência da família na escolha pelo modelo do PEI. Essa influência vai desde o acesso a determinadas informações sobre o Programa e a distribuição das unidades escolares até o fato de outros membros da família terem estudado em escolas com programas semelhantes. Um dos elementos que chama a atenção diz respeito aos esforços dos/das estudantes e de suas famílias para garantirem as condições de deslocamento até as unidades escolares consideradas de melhor qualidade. Ao reconhecer que a qualidade educacional se distribui de forma espacialmente desigual, famílias e estudantes criam estratégias para acessar determinadas unidades escolares, revelando que a forma como o Programa foi implementado reproduz as desigualdades socioespaciais da rede educacional paulista, o que já demonstramos em trabalhos

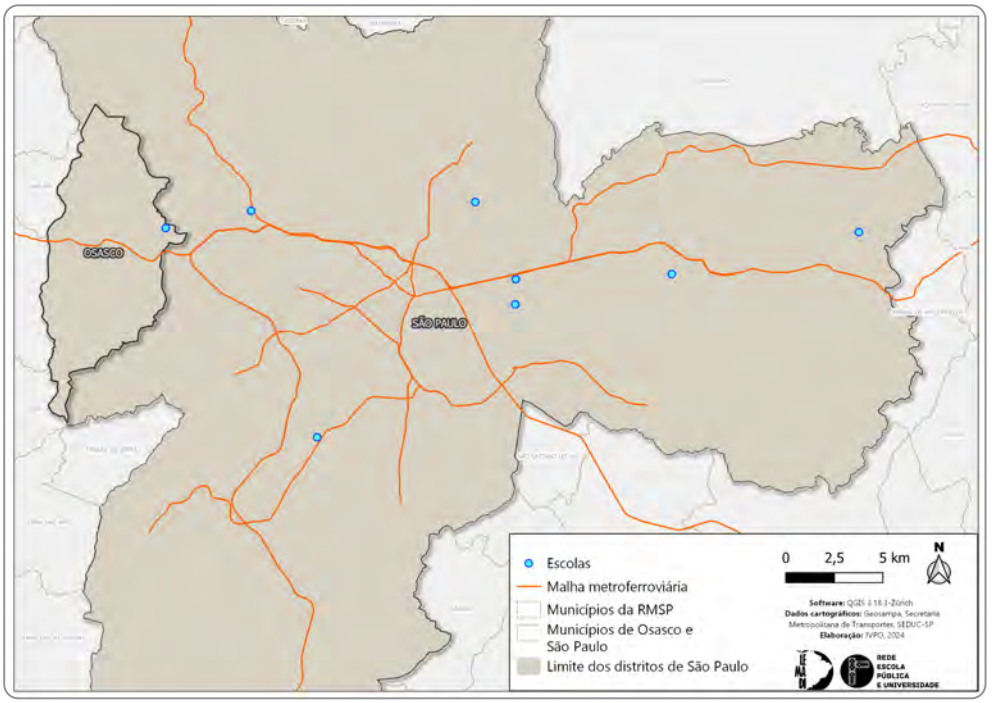
anteriores (GIROTTO & OLIVEIRA, 2023; GIROTTO *et al*., 2018), com as quais os/as estudantes se deparam na busca pela construção de suas trajetórias escolares no Ensino Médio. Como pode ser visto nos mapas 2 e 3, é possível perceber que as escolas do presente estudo estão localizadas em áreas de menor vulnerabilidade social e com maior acesso à infraestrutura urbana (por exemplo, mais próximas de linhas de trem e metrô):

Mapa 2: Localização das escolas PEI participantes do estudo em relação ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Mapa 3: Localização das escolas PEI participantes do estudo em relação às linhas de trem e metrô



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Em relação a entrevistados/as com baixa adesão e percepção de impacto negativo na trajetória escolar, predomina a percepção de que o PEI foi uma não-escolha:

> *"Como eu estava no Tatuapé, tinha muitas escolas que eram famosas, mas eu não tinha a possibilidade de mudar para aquelas escolas, porque eram muito concorridas. Então, não foi bem uma escolha, né, de ficar lá, foi o que me restou, porque eu não queria voltar. É porque eu sou de Itaquera, né? E eu não queria voltar pra escola daqui, porque não tem estrutura para ser uma escola. Aquilo… não tem professor, parece um presídio, é uma bagunça. E aí eu não ia aprender, né? Então, lá foi a única forma de permanecer no Ensino Médio, né? E de não sair da escola de onde eu tava para ir pra uma escola pior. Não que o ensino lá tenha sido as mil maravilhas, né?"* (Entrevista 3, 2024).

> *"Então, os meus pais nunca foram muito a favor do ensino PEI, mas ainda assim eu não tinha outra escola para poder ir, porque a grande maioria das escolas aqui no meu bairro viraram. Então, eu não tinha para onde ir, como eu não trabalhava na época, eu fiquei na escola mesmo"* (Entrevista 8, 2024).

Os relatos anteriores reforçam as concepções de Bourdieu acerca da disputa pela apropriação do espaço. Segundo o autor,

> os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas

> ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (BOURDIEU, 2012, p. 164).

Assim, os relatos indicam que a chegada à escola PEI se deu por meio de processos diferentes entre o conjunto de estudantes entrevistados/as. Trata-se de um dos aspectos que as entrevistas indicam, que pode estar relacionado às mudanças nos sentidos pedagógicos do Programa em seu processo de implementação.

Avançando para o último item da análise (os processos de exclusão/gentrificação escolar e sua relação com a implementação do Programa), em todas as entrevistas realizadas houve menção a esse aspecto. Uma das percepções recorrentes é a de que o Programa se destina a estudantes de um perfil socioeconômico específico, ou seja, aqueles/as que não necessitam conciliar estudo e trabalho.

> *"Pelo que eu sei deles hoje, eles são de classe média, poucos são de classes mais baixas. Então, pouquíssimos e alguns até saíram da escola durante os três anos, né? Inclusive um amigo meu que era assim uma classe média baixa, ele saiu no último ano porque ele tinha que estar trabalhando, né?"* (Entrevista 2, 2024).

> *"Se a questão é só estudar, eu acho que serve para todos, mas vamos supor se uma pessoa que tá no PEI e vamos supor saindo da escola precisa trabalhar ou ir para o curso de uma longa duração, que termina sei lá meia-noite, é muito cansativo e desgastante, tá?"* (Estudante 7, 2024).

A essa percepção sobre quem permanece no Programa, soma-se outra relacionada ao perfil de quem é excluído/a:

> *"sem dúvida eram pessoas de baixa renda. Até hoje eu sou uma pessoa de baixa renda. Eu continuei lá porque eu fazia escola comum. Eu recebia uma graninha ali no final do mês, eu conseguia gerenciar algumas coisas, mas muita gente saiu"* (Entrevista 6, 2024).

Há também uma percepção de mudanças étnico-raciais na composição da comunidade escolar, como a verificada no relato a seguir:

> *"Antes do ensino PEI a minha sala era uma sala bem diversificada. Então, não tinha essa coisa de ser uma sala padronizada, tipo, só tinha branco na sala. Então, a minha sala era uma sala bem diversificada, né, tanto de nacionalidade quanto de etnia, mas quando o ensino virou PEI as pessoas brancas foram as pessoas que prevaleceram na sala. Eu estava reparando isso ano passado, eu conversava muito disso com as minhas amigas. As pessoas de diferentes nacionalidades ou diferentes grupos étnicos não estavam mais na escola, foram pouquíssimas pessoas que ficaram, por exemplo, na minha sala tinha muitas pessoas que eram bolivianas, eu tenho muitas amigas minhas que também são bolivianas e algumas dessas minhas amigas saíram da escola e ficaram, tipo, duas. E aí das pessoas que eu não conversava muito que era boliviano também uma grande maioria foi embora. Pessoas negras na minha sala também não tinham muito. Eles tinham, eu acho, que duas pessoas na minha sala no ano passado, mas antes do ensino PEI eram várias pessoas. Mudou muito eu acho, mas por isso que eu falo que eu ensino PEI é excludente, porque geralmente são essas pessoas que precisam mais e aí eles não têm o acesso. E aí é bem difícil, bem difícil mesmo"* (Entrevista 2, 2024).

Muitos/as dos/das entrevistados/as associam a exclusão promovida pelo Programa ao modelo de extensão da jornada escolar adotado e à falta de medidas de apoio à permanência dos/das estudantes mais vulneráveis:

> *"Muita gente que estudava na minha escola no Ensino Médio foi embora no último ano, porque precisava continuar trabalhando. Às vezes, é a única renda da casa deles. Então, um dos pontos negativos que eu acho da PEI é que ela é muito excludente. Eu acho que ela seleciona certos alunos, porque tem uma carga horária mais ampla, assim mais aberta, e eles são os que conseguem ficar na escola PEI. A grande maioria não consegue, tanto que ano passado a minha sala de 40 alunos diminuiu para 15, tanto que duas turmas de terceiro ano da Escola foram fechadas e virou uma única turma, só porque a grande maioria foi embora, porque não tinha condição de ficar 9 horas na escola e trabalhar depois"* (Entrevista 2, 2024).

Assim, é possível perceber nos relatos dos/das entrevistados/as uma forte correlação entre o PEI e o processo de exclusão dos/das estudantes do Ensino Médio. Essa exclusão está também evidenciada nos dados de matrículas apresentados na tabela abaixo: em 6 das 9 escolas nas quais os/as estudantes entrevistados/as estudaram, ocorreu significativa redução de matrículas após a adesão das escolas ao PEI. Outro dado que pode estar correlacionado com a exclusão dos/das estudantes mais vulneráveis diz respeito ao fato de que, em 2023, nenhuma das unidades escolares participantes do estudo oferecia turmas no período noturno.

Tabela 1: Dados gerais sobre as escolas

Nome da Escola	Ingresso no PEI	Matrículas antes do PEI	Matrículas em 2023	Etapas e modalidades oferecidas antes do PEI	Etapas e modalidades em 2023	Noturno antes do PEI	Noturno em 2023	NSE (2021)
Alexandre von Humboldt	2012	1.205	429	2	1	sim	não	médio alto
Casimiro de Abreu	2014	1.045	508	2	2	sim	não	médio alto
Oswaldo Aranha	2014	1.119	568	2	2	não	não	médio alto
Maria Augusta Siqueira	2018	606	380	2	1	não	não	médio alto
Wilson Roberto Simonini	2018	1.267	421	1	2	sim	não	médio alto
Jamil Pedro Sawaya	2020	509	712	2	2	não	não	médio alto
Loureiro Junior	2020	452	162	1	3	não	não	médio alto

Nome da Escola	Ingresso no PEI	Matrículas antes do PEI	Matrículas em 2023	Etapas e modalidades oferecidas antes do PEI	Etapas e modalidades em 2023	Noturno antes do PEI	Noturno em 2023	NSE (2021)
Plinio Barreto	2022	729	465	2	2	não	não	médio alto

Fonte: Censo Escolar (INEP) para os anos de 2011 até 2023. Dados organizados pelos autores (2024)

A relação entre exclusão e fechamento do período noturno aparece no trecho a seguir de uma das entrevistas realizadas:

> "*Quando a gente descobriu que a escola ia virar PEI, a gente perguntou pro nosso diretor se ele podia abrir o ensino noturno de novo, porque a gente preferia o noturno e ele falou que não podia. Mas todo mundo da minha sala, a gente entrou em um consenso e eu queria. Assim, se tivesse aceitado, todo mundo tinha ido para o noturno, a gente não tinha ficado no PEI. Até a galera que saiu da escola para estudar de manhã em outro lugar teria voltado para o ensino noturno*" (Entrevista 8, 2024).

Apesar de em todas as entrevistas serem mencionados processos de exclusão de estudantes, é possível perceber que há uma diferença na percepção dos/das entrevistados/as acerca da relação entre a exclusão e o processo de implementação do PEI. Entre os/as estudantes com maior adesão ao Programa, predominou uma compreensão de que a exclusão estava mais relacionada a problemas sociais exteriores à dinâmica escolar do que às dinâmicas do PEI. Ao contrário, entre os/as estudantes com baixa adesão, ficou mais evidente uma compreensão de que é a maneira como o Programa tem sido concebido e executado que privilegia determinados/as estudantes, excluindo outros/as.

Cabe destacar que, entre os/as entrevistados/as, foi recorrente a percepção de que não se tratou apenas de exclusão dos/das estudantes, mas de uma mudança do perfil da comunidade escolar. Os dois relatos a seguir trazem elementos que ajudam a entender esse processo:

> "*O público era mais quem tinha uma condição socioeconômica melhor, porque não precisava trabalhar, estava no Ensino Médio, mas não precisava trabalhar, Então, permanecia na escola. E aí, isso foi criando inclusive um público um pouco elitista, porque a Vila Guilherme é um bairro bem elitista, bem, assim. um gueto e pessoas, assim, bem elitista, mas pra além disso como a escola foi tendo bons resultados, no ano que eu me formei a gente foi em primeiro lugar no Estado de São Paulo. Então, assim, era uma escola que dava resultados pedagógicos. Então, começou a ter um movimento de pessoas que faziam Fundamental em escola particular e aí, no Ensino Médio, ia para o PEI, porque, para poder ter direito à cota da escola pública, precisa ter os três anos de Ensino Médio em escola pública. E aí pra pessoa não fazer uma escola pública de baixa qualidade, ia para lá*" (Entrevista 5, 2024).

> "*Mas também tinha muito aluno rico, assim muito aluno rico, tipo gente que morava ali no Campo Belo, que morava ali no Brooklin morava, tipo pertinho da escola, porque a escola tá numa rua, tá na Avenida Portugal é um bairro nobre. Então, lá só tem Condomínio grandão. E aí é isso? Tipo, tinha muita gente que morava ali nas redondezas. E muita gente aqui da zona sul, assim. Não via muita gente que morava muito, muito longe*" (Entrevista 9, 2024).

Em nossa perspectiva, essa percepção na mudança de perfil do corpo discente, somada aos outros elementos verificados no decorrer deste texto, é um forte indicador de que o PEI induziu também processos de gentrificação escolar, nos termos propostos por Linn Posey-Maddox, Shelley Kimelberg e Maia Cucchiara (2014). Segundo as autoras, tal conceito se refere às seguintes alterações na dinâmica escolar:

> i) aumento do número de famílias de classe média; (ii) atualizações de materiais e físicas (por exemplo, novos programas, recursos educacionais e melhorias de infraestrutura); (iii) formas de exclusão e/ou marginalização de alunos e famílias de baixa renda (por exemplo, nas matrículas e nas relações sociais); e (iv) mudanças na cultura e no clima da escola (por exemplo, tradições, expectativas e dinâmica social) (POSEY-MADDOX, KIMELBERG & CUCCHIARA, 2014, p. 454).

Os quatro elementos indicados pelas autoras aparecem nos relatos dos/das entrevistados/as, o que possibilita inferir uma forte correlação entre a implementação do PEI e processos de gentrificação escolar, corroborando também as evidências produzidas por Eduardo Girotto e João V. P de Oliveira (2023). Como forma de sistematizar as entrevistas, considerando os três aspectos analisados e suas possíveis correlações, apresentamos o quadro 2. De maneira geral, os dados nos possibilitam inferir que há menor adesão ao PEI entre aqueles/as que estudaram em escolas durante a implementação do 2º ciclo da política. Entre esses/as mesmos/as estudantes, observa-se uma menor percepção de impacto positivo do PEI na trajetória escolar. Além disso, é mais intensa a percepção de exclusão de estudantes produzida pelo programa entre aqueles/as que apresentam menor adesão e percepção de impacto negativo do PEI em suas trajetórias escolares.

Quadro 2: Síntese das entrevistas

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8	Entrevista 9
1º e 2º Ciclos	1º Ciclo	2º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo	2º Ciclo	1º e 2º Ciclos	2º Ciclo	1º Ciclo
- alta adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- alta adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- alta adesão	- baixa adesão	- baixa adesão
- impacto positivo na trajetória	-impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- impacto positivo na trajetória	- impacto negativo na trajetória	- sem avaliação de impacto na trajetória
- baixa percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção de exclusão	- alta percepção de exclusão	- média percepção exclusão

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A análise dos relatos trouxe importantes elementos para aprimorar a proposta de periodização do PEI que apresentamos como pressuposto da pesquisa. Um dos principais elementos que aparecem nas entrevistas e indicam uma diferença entre a concepção pedagógica do 1º e 2º ciclos do PEI diz respeito a uma certa inflexão na ideia do Programa como etapa preparatória para a continuidade dos estudos na educação superior. Ficou evidenciado em todas as entrevistas daqueles/as que estudaram em unidades escolares do 1º ciclo um reconhecimento que havia no projeto pedagógico das escolas e uma preocupação em criar as condições para que os/as egressos/as pudessem acessar o Ensino Superior, em especial, nas universidades públicas. Não se tratava de ação pontual desenvolvida por algum/a docente, mas de dinâmica recorrente e reconhecida pelos/as entrevistados/as. Já entre os/as estudantes das escolas do 2º ciclo da política, predomina uma quebra de expectativa em relação aos conteúdos direcionados ao vestibular e uma crítica ao currículo direcionado exclusivamente ao mercado de trabalho e assentado no discurso do empreendedorismo. Além disso, entre os/as estudantes das escolas do 2º ciclo, ficam evidentes os efeitos da Reforma Ensino Médio (BRASIL, 2017) sobre as oportunidades de continuidades dos estudos no Ensino Superior.

Essa mudança de sentido do Programa é uma das principais características que diferenciam os dois ciclos, e sua razão, em nossa perspectiva, está diretamente relacionada com as alterações ocorridas na política educacional em âmbito nacional e seus efeitos na escala estadual. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, verificamos uma incidência cada vez maior dessa reforma na definição das políticas para essa etapa da Educação Básica. Com a chegada à Secretaria da Educação de São Paulo de Rossieli Soares, ex-ministro da Educação do governo de Michel Temer (2016-2018) e um dos principais articuladores da reforma, o PEI passa a funcionar como um catalisador da reforma e dos discursos que a fundamentam. A própria mudança de proporção do Programa pode ser interpretada por essa função que ele passa a exercer na implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista.

Considerações finais

As relações entre as juventudes e as escolas têm sido alvo de pesquisas em diferentes campos nas últimas décadas (SPÓSITO, 1999; BITTAR, 2015; DAYRELL & JESUS, 2016; MASSI, MUZZETI & SUFICIER, 2017; SILVA & BERNARDO, 2019; FONSECA & ROCHA, 2020; GUIMARÃES, BRITO & COMIN, 2020; BERNARDO, SILVA & FÉLIX, 2022). A análise aqui apresentada busca somar interpretações a essa relação, com foco na análise de um programa específico que tem impactado significativamente a dinâmica da escolarização das juventudes na rede estadual de educação de São Paulo.

A análise das entrevistas revela uma diversidade de percepções dos/das estudantes sobre suas experiências no PEI. Essa diversidade, em nossa perspectiva, está

correlacionada com as desigualdades de condições a partir das quais vivenciaram o Programa, incluindo a oportunidade de escolha ou da imposição da não-escolha de ingresso no PEI, as diferenças de infraestrutura escolar, as práticas pedagógicas e as oportunidades educacionais geradas pela passagem no PEI. Mas não se limitam a isso: estão também nas desigualdades produzidas pela própria lógica de concepção e implementação do Programa. É importante ressaltar que os/as jovens que aqui foram escutados/as são aqueles/as que puderam, de alguma forma, permanecer no Programa. No entanto, em todos os seus relatos, independentemente da maior ou menor adesão ao PEI, há uma percepção de processos de exclusão. Em alguns relatos, esses processos de exclusão são entendidos como diretamente vinculados ao Programa, em outros, essa relação não é vista como tão evidente. No entanto, em todos há a percepção de que o Programa é destinado há um perfil muito específico de estudante: aquele/a que não precisa conciliar estudo e trabalho.

Desse modo, a presença dessas percepções em todos os relatos reforça as evidências produzidas em outras investigações, as de que o Programa não tem contribuído para ampliar a equidade de acesso e permanência ao Ensino Médio da rede estadual paulista. Ao contrário, tem reproduzido e ampliado as desigualdades que marcam essa etapa da Educação Básica em todo o país, com efeitos sobre as trajetórias escolares e o direito das juventudes ao Ensino Médio, que precisam ser melhor investigados.

Recebido em: 25/07/2024; Aprovado em: 25/02/2025.

Notas

1 Projeto *Ensino integral, gentrificação escolar e desigualdades: estudo longitudinal na rede estadual de educação de São Paulo (2012-2021)*, processo 405223/2021-8. CNPq

2 Agradecemos aos/às bolsistas Ana Júlia Furtado, Larissa Souza do Espírito Santo, Lucas Augusto dos Santos Camargo e Kaique Menezes da Silva pelo trabalho realizado na execução, transcrição e análise das entrevistas, bem como no processo de revisão da literatura.

Referências

BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Flavia Gonçalves da & FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. Ensino médio inovador os desafios da educação integral e (em) tempo integral para a juventude. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 179-195, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16396>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 89, p. 47-61, 2015. Disponível em: <http//dx.doi.org/10.17666/308947-61/2015>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017, Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Brasília: MEC, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Verbete: educação integral. In: OLIVEIRA, Dalila A. *et al.* (org.). *Dicionário:* trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio & JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016151533.

FONSECA, Marcus Vinícius & ROCHA, Roosvany Beltrame. Escola de Tempo Integral e Juventude: a experiência da cidade de Governador Valadares-MG. *Educação e políticas em debates*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 525-539, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n2a2020-53852>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GIROTTO, Eduardo Donizeti *et al*. A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo. *Revista da ANPEGE*, [S. l.], v. 14, n. 23, p. 158–190, 2018. DOI: 10.5418/RA2018.1423.0006. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/8292>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GIROTTO, Eduardo Donizeti & OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o programa ensino integral na cidade de São Paulo. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023037, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8666691. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666691>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de & COMIN, Alvaro Augusto. Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades?. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 3 p. 475-498, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba v. 12, n.16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina & SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*, Araraquara v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>. Acesso em: 21 mar. 2025.

POSEY-MADDOX, Linn; KIMELBERG, Shelley McDonough & CUCCHIARA, Maia. Middle-Class parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, New Jersey, v. 8, n. 4, p. 446-456, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/soc4.12148>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Natalino Neves da & BERNARDO, Helenilce Aparecida da Costa. Conhecer trajetórias de estudantes negros (as) do ensino médio para transformar histórias de vida. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 26, n. Especial, p. 1102-1123, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-7>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educ. ver. [online]*, Belo Horizonte, n. 29, 1999, p. 07-14.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2046

Discursividade e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos:
processos de diálogo e subjetivação humana

Discursivity and literacy in Youth and Adult Education:
processes of dialogue and human subjectivation

Discursividad y alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos:
procesos de diálogo y subjetivación humana

MARIA LETÍCIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

PAULA DA SILVA VIDAL CID LOPES**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

VALÉRIA ROSA POUBELL***
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva discutir a subjetividade inerente à alfabetização de jovens e adultos/as, considerando a dimensão discursiva como ponto de partida, caminho e projeto de formação. Argumenta-se a respeito da invisibilização recorrente que sofre a modalidade EJA no país e defende-se o direito público subjetivo das pessoas jovens e adultas à escolarização, ao saber sistematizado, bem como ao acesso aos bens culturais historicamente produzidos no Brasil e no mundo. Conclui-se que as subjetividades e a constituição de sujeitos/as da EJA apontam para percursos diferenciados de aprendizagem, o que

* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Prociência (2022-2025) e Prodocência UERJ (2022-2025). *E-mail:* <maria_leticia2005@hotmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Prodocência (2022-2025). *E-mail*: <paulacidlopes@gmail.com>.

*** Mestra em Educação. Professora e pedagoga na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ). *E-mail*: <valeriapoubell@gmail.com>.

motiva a busca por opções didáticas que viabilizem a diversidade de práticas de ensino em alfabetização. Assim, sinaliza-se a discursividade como via possível para a defesa das identidades subjetivas de jovens e adultos/as e suas culturas em contato, pois acredita-se que é na transitoriedade dos sentidos em jogo, nas salas de aula, que a cultura escrita tem o seu lugar.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Diversidade. Discursividade.

ABSTRACT: This article aims to discuss the subjectivity inherent in the literacy of young people and adults, considering the discursive dimension as a starting point, path and training project. This article tackles the recurrent invisibility that the EJA – the Brazilian acronym for Youth and Adult Education – suffers in the country and defends the subjective public right of young people and adults to schooling, to systematized knowledge, as well as to access to cultural assets historically produced in Brazil and in the world. The findings show that the subjectivities and the constitution of EJA subjects point to different learning paths, which motivates the search for didactic options that enable the diversity of literacy teaching practices. Therefore, discursivity is understood as a possible way to defend the subjective identities of young people and adults and their cultures in contact, as it is believed that it is in the transience of the meanings at play, in the classrooms, that written culture has its place.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Diversity. Discursivity.

RESUMEN: Este artículo pretende discutir la subjetividad inherente a la alfabetización de jóvenes y adultos/as, considerando la dimensión discursiva como punto de partida, camino y proyecto de formación. Se discute la recurrente invisibilidad que sufre la modalidad EJA en Brasil y defiende su derecho público subjetivo a la escolarización, al conocimiento sistematizado, así como al acceso a los bienes culturales históricamente producidos en el país y en el mundo. Se concluye que las subjetividades y la constitución de sujetos de EJA apuntan a diferentes caminos de aprendizaje, lo que motiva la búsqueda de opciones didácticas que posibiliten la diversidad de prácticas de enseñanza en alfabetización. De esta forma, la discursividad se señala como una forma posible de defensa de las identidades subjetivas de jóvenes y

adultos/as y sus culturas en contacto, pues se cree que es en la transitoriedad de los significados en juego, en las aulas, que la cultura escrita tiene su lugar.

Palabras clave: Alfabetización. Educación de Jóvenes y Adultos. Diversidad. Discursividad.

Introdução

Como fenômeno que se constrói a partir da diversidade de produção de sentidos e representações conceituais, a alfabetização de jovens e adultos/as se consolida como ação educacional de resistência na educação brasileira, por meio da EJA, por variadas razões, entre as quais é possível destacar: a garantia do direito à educação, independentemente da idade; a invisibilidade de seus/suas sujeitos/as em políticas públicas voltadas para a orientação curricular; as desigualdades sociais que marginalizam grande parte desse grupo; os aspectos sócio-históricos que imprimem marcas culturais e modos individuais de interação e produção de conhecimento.

A legitimação das especificidades da alfabetização dessas pessoas – desafiadoras da cultura científica padrão – se constrói num paradoxo que impõe o olhar pedagógico para além de seus históricos escolares. Esses revelam pouco dos muitos modos de ser jovem ou adulto/a em situação de analfabetismo ou analfabetismo funcional[1] num país que culpabiliza sujeitos/as vítimas dos processos históricos de colonialidade que aprofundam desigualdades econômicas tão severas.

A alfabetização, como processo intercultural legitimado para a inclusão em diversos contextos sociais, tem sua origem em princípios cartesianos, edificados a partir de padrões idealizados de sujeitos/as, para os/as quais há idade, tempo e formato planificado de aprendizagem. Porém, é com pressupostos teóricos histórico-culturais que, neste artigo, buscamos discutir a subjetividade inerente à Educação de Jovens e Adultos – EJA, considerando a dimensão discursiva como ponto de partida, caminho e projeto de formação.

Compreendida como experiência de práticas de linguagem, a alfabetização de jovens e adultos/as em perspectiva discursiva é aqui discutida em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira busca problematizar a negação do direito à educação, considerando a constituição dos/das sujeitos/as da EJA, ou seja, o seu processo de subjetivação, a partir de um recorte que considera a relação entre a história e a cultura, em contexto de aprendizagem da leitura e da escrita. Compreende-se que a produção de linguagem, como constituinte e constituidora do pensamento (SMOLKA, 1999) se dá em operação cognitiva complexa, que não se explica isolada dos aspectos sociais, pedagógicos, afetivos e semióticos, entre outros. Deste ponto, a segunda seção pretende

contemporanizar a constituição dos/das sujeitos/as da EJA para além da noção da *idade certa* para aprender, considerando o direito à aprendizagem ao longo da vida. Como estratégia para a superação da noção dicotômica entre os padrões científicos clássicos e escolares e a diversidade como natureza da EJA, a discursividade é tratada na terceira seção, destacando-se a dimensão pedagógica por ela motivada para a alfabetização contextualizada sócio-historicamente.

A alfabetização de jovens e adultos/as: direito, subjetividade e inclusão

A formação da população brasileira, de predominância social, econômica e cultural eurocentrada, constituiu-se sob bases excludentes e racistas, cuja lógica colonialista legou efeitos epistêmicos, materiais e simbólicos nefastos quanto à garantia do direito à educação pública escolar para toda a população, sobretudo às pessoas menos favorecidas socioeconomicamente, majoritariamente de racialidade negra ou indígena. Tais fatores são preponderantes em sistemas socioeconômicos neoliberais como o que temos vivenciado no Brasil desde a colonização, no qual o racismo funda-se como princípio organizador das configurações sociais e das relações de dominação historicamente produzidas (GROSFOGUEL, 2020). Este cenário oculta e justifica a exclusão social de jovens e adultos/as a partir da destituição de direitos civis a esses grupos *ditos* minoritários, seja pela via da escolarização, seja pelo acesso aos bens culturais ou a garantia de serviços públicos básicos à vida.

No Brasil, o direito à educação por parte das pessoas jovens e adultas constituiu-se como conquista das lutas históricas dos movimentos sociais, ocorridos no país principalmente a partir do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, vindo a ser duramente interrompidos com o golpe militar de 1964. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, que representa uma modalidade específica da Educação Básica, foi prevista, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), somente a partir de 1996, após a redemocratização do país ao final dos anos 1980. Apesar da conquista, a garantia desse direito é pauta constante nas lutas e nos movimentos sociais atuais, visto que essa modalidade de educação sofre ainda hoje com os baixos investimentos e a descontinuidade das propostas pedagógicas apresentadas nas políticas públicas educacionais, acarretando, por vezes, consequências desastrosas na garantia da vivência humana dessas pessoas e seus/suas familiares.

Soma-se como agravante a invisibilização recorrente que sofre a EJA no país, tão debatida pelas representações sociais, que ativamente se colocam na luta pelo direito público subjetivo[2] das pessoas jovens e adultas à escolarização, ao saber sistematizado, bem como ao acesso aos bens culturais historicamente produzidos no Brasil e no mundo. Sobre tal retrocesso, sinaliza-se que o *golpe político* que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, acarretou a interrupção do desenvolvimento

da EJA, à época ligada à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, bem como o consequente esvaziamento das propostas definidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b). Tais documentos defendem, entre outros aspectos: a reparação histórica a sujeitos/as destituídos/as do direito de aprender a ler e a escrever; a garantia do direito de continuar aprendendo no curso da vida; a equalização da educação; a qualificação para o mundo do trabalho – num viés perpassado pelo trabalho e não apenas para o trabalho; e a implementação de políticas públicas educacionais promotoras de justiça, equidade social e respeito à diversidade.

Vale destacar que o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a), que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sinaliza três funções fundamentais da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa restituir o direito ao acesso a uma educação de qualidade, até então negada a uma parte da população; a função equalizadora objetiva restabelecer a garantia da continuidade dos processos formativos historicamente interrompidos; e a função qualificadora introduz e formaliza a ideia de educação ao longo da vida e não como supletiva.

Contudo, no início de 2018, com o governo à época em exercício, a EJA sofre cortes substanciais no seu financiamento, frente a um retrocesso na conquista do direito de todos/as à educação escolar, preconizada numa perspectiva democrática e emancipatória. Inclusive, faz-se necessário destacar que a atual política curricular norteadora dos sistemas e redes de Educação Básica Nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – não se refere, de forma expressiva, a grupos sociais historicamente excluídos da sociedade – como, por exemplo: jovens e adultos/as em geral; jovens e adultos/as em situação de privação de liberdade; crianças, jovens e adultos/as indígenas, do campo, quilombolas e refugiados/as; crianças, jovens e adultos/as com deficiências. Essas ausências marcam uma postura de silenciamento das questões educacionais que envolvem as *ditas* minorias sociais, que requerem um olhar voltado às diversidades e um currículo a elas disponível.

Há que se atentar, também, para o fechamento de inúmeras turmas e escolas que atendem a EJA, o que vem sendo amplamente denunciado pelos/as agentes sociais engajados/as nas lutas em prol da democratização da educação para os/as que não tiveram acesso à escola ou que dela precisaram se afastar, como os fóruns de EJA, os sindicatos dos/das profissionais da educação de diversas unidades federativas do país, entre outros.

Adjuntam-se ao exercício de pensar a EJA como direito público subjetivo – portanto, inquestionável e inalienável –, a partir de valores libertários e emancipadores, as preocupantes medidas tomadas pelo governo em exercício no período de 2019 a 2022, como as reformas trabalhistas e previdenciárias, a tentativa de extinção do Ministério do Trabalho – instituição que, entre outras funções, atua de forma combativa contra os abusos que sofrem os/as estudantes trabalhadores/as da EJA –, o congelamento dos gastos para

a educação e a cultura, os discursos retrógrados, discriminatórios e preconceituosos que foram proferidos nas mídias sociais digitais.

Além do exposto acima, destacam-se no cenário sociopolítico brasileiro o progressivo movimento de tomada do público pelo privado, de violência acirrada contra negros/as e pobres que moram nas favelas – que interditam os seus direitos de ser e de viver –, de ataque às políticas afirmativas – que visam minimizar a injustiça social que repeliu, por séculos, a inserção de negros/as e pobres nas universidades. Tais ações constituem indícios do projeto de nação que vem sendo delineado e que se materializa nos dados que apontam mais de onze milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas no país (BRASIL, 2014).

O analfabetismo persistente e os afastamentos recorrentes dos/das estudantes da EJA, por conta da dificuldade de conciliar o trabalho formal e a escola, entre outros motivos, atingem majoritariamente a classe popular brasileira acima dos 15 anos, desvelando uma desigualdade social constituída, que ainda desafia professoras/es e pesquisadoras/es do campo da educação, e sociedade em geral, comprometidos/as com uma educação de qualidade para todos/as e a democratização da cultura escolar.

Tal contexto nos incita a refletir sobre quem constitui a EJA. Trata-se de uma modalidade de educação na qual histórica e majoritariamente se inserem pessoas pobres e negras, trabalhadoras que lutam pelo próprio sustento e da família em uma sociedade que lhes nega direitos por diferentes mecanismos, entre eles, o não reconhecimento e a desvalorização das variadas formas de elaboração e exercício do letramento que desenvolvem entre familiares e pares nas suas comunidades.

Nas escolas da EJA, recorrentemente, os/as estudantes chegam impregnados/as do processo de aculturação que sofreram, desde seus/suas ancestrais, de silenciamento e invisibilidade dos seus corpos, acreditando que devem um favor à escola, que nem sempre os/as acolheu respeitando suas identidades e culturas. Desse modo, tal mecanismo reafirma, ainda hoje, o apagamento das culturas ancestrais e das experiências vividas pelos/as sujeitos/as da EJA, impondo-lhes a universalização dos saberes dominantes, produzidos pelos povos brancos, superiorizados, detentores de privilégios historicamente preservados. No topo do preconceito e da invisibilidade social está a mulher negra da EJA, condicionada a desvalorizar a sua própria feminilidade (hooks, 1995) e a assumir papéis sociais dos mais diversos para dar conta das atividades domésticas, de educar os/as filhos/as e prover meios de vivência, de sustentação social básica, como alimentação e vestuário, muitas vezes sozinhas.

Para refletirmos sobre o acesso à educação da mulher negra, minoria entre as matrículas na EJA (BRASIL, 2021), hooks afirma que "em todas as instituições, os homens negros tinham mais poder e autoridade que as mulheres negras" (hooks, 2017, p. 161). Dessa forma, promover a construção de uma consciência crítica e reflexiva quanto à experiência universalizada das mulheres brancas em relação às mulheres negras se faz necessário como forma de tratar as questões feministas com foco na raça, na classe e no gênero.

Isto posto, compreender o papel da EJA como uma modalidade da Educação Básica requer conhecer os/as sujeitos/as que a acessam, acolher as suas narrativas, valorizá-las e problematizá-las como forma de identificar suas necessidades pedagógicas, numa perspectiva freireana, que nos alerta quanto à diferença entre a educação como prática para a liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Sobre os efeitos da colonização sobre os corpos colonizados, nos alerta Paulo Freire:

> assim como o corpo e a alma dos homens e mulheres que nasceram no chão americano, […] não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe sobre a outra, sabem o corpo e a alma dos e das progressistas (aquelas/es que sonham e defendem a educação democrática e igualitária para todos) o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas (FREIRE, 2000, p. 74).

Neste sentido, defende-se uma alfabetização de jovens e adultos/as contextualizada nas vivências e experiências discutidas e refletidas no coletivo dos processos educacionais, visando, assim, a decolonização através do desenvolvimento de conhecimentos emancipadores. Na chamada grande tarefa para combinar novos deslocamentos e configurações econômicas e sociopolíticas, Edward Said aponta possibilidades para a EJA:

> é o fato de ser necessária uma nova consciência crítica, a qual só pode ser alcançada com uma revisão das atitudes perante a educação. Simplesmente insistir com os estudantes para que se armem em sua identidade, sua história e tradição, em sua especificidade única, pode em princípio levá-los a expressar suas exigências fundamentais de democracia e do direito a uma vida assegurada e decentemente humana. Mas precisamos ir além e situá-los numa geografia de outras identidades, outros povos e culturas, e aí estudar como eles sempre se sobrepuseram uns aos outros, apesar de suas diferenças, seja por influência mútua, cruzamento, incorporação, rememoração, esquecimento deliberado, seja, evidentemente, por conflito (SAID, 1995, p. 389).

Se dá, portanto, na coletividade e nas leituras diversas de mundo, o processo de desconstrução da colonização eurocêntrica. O que se (re)constrói na escola, através de iniciativas locais, pode reverberar em projetos amplos de formação e intervenção social da realidade em outros tempos e espaços. De forma complementar, Nelson Maldonado-Torres (2016) propõe que sejamos pontes para a construção entre as diversas áreas do ensino, pela opção decolonialista:

> Esta é uma visão do sujeito cognoscente e da atividade cognitiva que se encontra na base dos chamados estudos étnicos. É, por exemplo, a partir da atitude decolonial que o étnico como conceito é tomado como instrumento para desafiar a boa consciência do sujeito moderno em seu uso asséptico do conceito. É também a partir de uma consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem desmanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna. Isto tem prioridade epistêmica, ética e política sobre as artes liberais, sua atitude e seu projeto (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

No campo da EJA, os deslocamentos necessários, como sugerem os/as autores/as citados/as, implicam reconhecer e questionar a hegemonia excludente de um grupo social para construir uma consciência crítica quanto às relações de poder típicas de uma sociedade classista, racista, sexista, neoliberal, predatória e ecocida[3]. Isso se concretiza a partir de olhares, ouvidos e corpos atentos para narrativas outras, produzidas por sujeitos/as libertos/as da hegemonia de uma visão eurocentrada do mundo. Tais deslocamentos podem ser desenvolvidos a partir do que Peter McLaren (1997) chama de pedagogia crítica voltada para a cidadania, através da denúncia, da conscientização de estudantes quanto à opressão das diversas forças do modelo econômico capitalista, almejando, pela via da libertação (FREIRE, 2005), a emancipação dos/das sujeitos/as, a partir do reconhecimento e valorização das suas identidades culturais e das relações com o/a outro/a.

Através dessa conscientização, muitos/as atores/atrizes, pertencentes a diferentes esferas da sociedade, vem impulsionando uma pedagogia outra nas diferentes comunidades. A escola não pode prescindir de tal construção coletiva, de modo a construir uma educação verdadeiramente reparadora, equalizadora e qualitativa. Dessa forma, a pedagogia do acolhimento dos corpos e das narrativas de estudantes da EJA é cada vez mais reivindicada nos espaços das relações sociais e educativas.

As enunciações desses/as sujeitos/as constituem potentes narrativas no combate aos valores sociais discriminatórios e na construção da autonomia leitora crítica de si, do/da outro/a e do mundo, uma vez que, por meio de diferentes tecnologias, há a oportunidade de reconhecerem e valorizarem suas ancestralidades e a dos povos a que pertencem. Trata-se, desse modo, do diálogo como método de construção de leituras de mundo, o que demanda processos enunciativos-discursivos de produção de linguagem, na escola e na vida.

Vale ressaltar que um conjunto de circunstâncias sociais, como a revolução das tecnologias da informação e da comunicação, abriu brechas potentes para a visibilidade da diversidade cultural e epistemológica do mundo, desvelando as ações dos diferentes movimentos sociais pela libertação das opressões e luta pelo respeito às diversidades e singularidades. Tal insurreição teve impacto indelével na Educação Básica e superior, mas, sobretudo, na educação de jovens e adultos/as.

Decolonizar as consciências conservadoras na EJA implica ações coletivas de produção de conhecimento, nas quais os saberes elaborados a partir das experiências dos/das sujeitos/as são valorizados, problematizados, ampliados e reconhecidos. Através da informação, da diversidade na produção de linguagem e do diálogo entre os saberes de diferentes sujeitos/as – de diferentes culturas, nas suas singularidades subjetivas –, busca-se promover saberes outros, coletivizados na construção de uma sociedade mais equitativa, na qual haja, de fato, justiça social.

Subjetividade e constituição do/da sujeito/a da EJA: existe idade certa para a alfabetização?

De acordo com o Documento Nacional Preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, "a alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, deve ser enfrentada como um fenômeno histórico de uma sociedade desigual e excludente, não apenas como um problema de política pública de Ensino Fundamental" (BRASIL, 2016, p. 20). Para tanto, muito mais do que assegurar o acesso à escolarização a qualquer tempo, em qualquer idade e em qualquer condição, é imperativo reconhecer o direito à aprendizagem ao longo da vida. Com isso, reitera-se a urgência do estabelecimento de estratégias para atender, de forma diversa, sujeitos/as em diferentes condições de aprendizagens, respeitando assim as especificidades e realidades da EJA.

A ciência positivista, por séculos, e mais recentemente, os estudos de base naturalista e desenvolvimentista, vêm apontando padrões de desenvolvimento visual, auditivo, psicomotor e linguístico – entre outros –, que definem, a partir da figura de um/uma sujeito/a cientificamente idealizado/a, a idade e o padrão esperados, por exemplo, para controlar o pescoço, sentar, engatinhar, andar, balbuciar, falar as primeiras palavras e, posteriormente, os enunciados complexos, desenvolver o grafismo, as hipóteses alfabéticas de escrita, como também a leitura e a produção de textos. Como consequência, se construiu um imaginário de sujeito/a da alfabetização escolar, desautorizando jovens e adultos/as a assumirem o lugar de sujeitos/as cognoscentes, como se houvesse uma idade crítica para a aprendizagem da língua escrita. Essa perspectiva científica fundamenta, ao longo da história da alfabetização no Brasil, metodologias alijadas do diálogo e da discursividade, por estarem amparadas em normativas generalistas de sujeito/a, de ensino, de aprendizagem e de linguagem, além de atenderem a projetos políticos de perpetuação de desigualdades sociais.

Em movimento contrário, a partir de Lev Vigotski (2008a, 2008b), é possível compreender os/as estudantes da EJA como sujeitos/as socioculturais ativos/as e interativos/as, criadores/as de conhecimento e cultura, inseridos/as num meio histórico socialmente construído por eles/elas próprios/as, em interação com demais sujeitos/as, de diferentes culturas, que constituem o povo brasileiro. Trata-se de "um sujeito de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano" (VARGAS & GOMES, 2013, p. 451). Freire (2005, 2007) complementa que, na condição de *estar sendo*, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

Portanto, na concepção histórico-cultural, a pessoa não é entendida como ser universal e abstrato, mas historicamente situada. Somos todos/as sujeitos/as em devir, que nos (re)construímos a cada nova relação interpessoal, que se funda em diferentes contextos sócio-históricos. Dessa forma, é na troca com outros/as que os conhecimentos, papéis

e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos e conceitos, bem como o desenvolvimento das subjetividades e a constituição das identidades. Percebe-se, portanto, que os princípios dialógicos sustentados por Freire (2005) podem encontrar nas práticas discursivas de linguagem o espaço-tempo no qual a experiência de alfabetização se vê imbricada às intervenções sociais emancipadoras, identitárias e coletivamente.

Segundo Alexandre Ribeiro (2006), o conceito de identidade se apresenta como um *construto*, devido à possibilidade de contextualização nas reorganizações lógico-discursivas dos/das indivíduos/as ou de grupos sociais, bem como da influência tecnológica na transformação dos modos de ver e de viver. Dessa forma, o autor contesta a lógica aristotélica *ser ou não ser*, sinaliza a existência de *linguagens* – utilizando o plural como indício das singularidades e diversidades – e abre espaço para outros conceitos, necessários para a compreensão das variáveis dos fenômenos humanos que determinam a identidade dos/das sujeitos/as.

Dayse Alves e Linduarte Rodrigues complementam a ideia ao afirmarem que "os conflitos individuais e sociais que ajudam no estabelecimento de ideias sobre identidade dão origem à certeza subjetiva da própria existência, através da ação ativa do sujeito" (ALVES & RODRIGUES, 2013, p. 5). A partir disto, as autoras explicam que a indivisibilidade e totalidade da identidade nascem através do diálogo pelos discursos na cultura e, assim, assinalam as relações entre língua, discurso e identidade. Desse modo, tanto a língua oral quanto a língua escrita caracterizam sujeitos/as identitariamente, pressupondo repertórios linguísticos desenvolvidos em consonância com a significância social advinda do contexto em que estão inseridos/as os/as sujeitos/as na cultura. Mikhail Bakhtin (2003) também possibilita o entendimento de que sujeitos/as se constituem no encontro com outros/as sujeitos/as, mediados/as pelo material semiótico proveniente da interação social – a língua.

Valentin Volóchinov explica que a realidade da língua está na interação discursiva e nos enunciados concretos que resultam dela. O autor alega que "a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 24). Desse modo, a realidade efetiva da língua, não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018).

Portanto, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível. Volóchinov esclarece que "as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de interação" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109).

Maria Clarisse Vieira e Luciana Pinto sinalizam que a existência do signo é a materialização da comunicação social, e a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, pois a realidade da palavra é totalmente absorvida por sua função de signo.

> Embora a realidade da palavra, como a de qualquer outro signo, resulte do consenso entre indivíduos, Bakhtin (2014) observa que uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do indivíduo. Isso implica o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência, do discurso interior. A palavra, portanto, perpassa todas as relações entre indivíduos, sendo tecida a partir de fios ideológicos que servem de trama a essas relações em todas as suas instâncias. Ela existe na realidade concreta, na realidade viva da língua e não em estado de dicionário (VIEIRA & PINTO, 2019, p. 5).

Assim, 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 de vista específico e assim por diante". Nesse sentido, "onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sígnica" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Em outras palavras, todo signo é ideológico e "constitui não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também parte material dessa mesma realidade" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94). Por esse ângulo, a realidade do signo é bastante objetiva, de modo que constitui um fenômeno do mundo externo. Tanto o próprio signo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa.

Sob tal perspectiva, compreende-se a natureza social e histórica dos processos de ensino e de aprendizagem, que se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, situadas num tempo e num espaço próprios. Portanto, constituídos como processos sociais, tanto o ensino quanto a aprendizagem se efetivam na dialogicidade, no uso da linguagem em contextos reais de comunicação. Nesses processos, os/as sujeitos/as partem de suas experiências, vivências e sentidos para uma análise intelectual, comparando, diferenciando, aproximando, conceituando e estabelecendo relações lógicas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam, na escola, por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, entre eles, a (re)construção de conceitos, agora, científicos (VIGOTSKI, 2008a).

Vigotski diferencia os conceitos *espontâneos* ou *cotidianos* dos *científicos*, que são aqueles "adquiridos através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas" (OLIVEIRA, 1992, p. 31). O movimento de construção desses conceitos de naturezas diferenciadas acontece no cotidiano da vida das pessoas também de modo diferenciado. Os conceitos *espontâneos* podem ser elaborados antes mesmo que deles se faça uso ou que sejam usadas palavras

para defini-los. Em contraponto, os conceitos *científicos* são elaborados inicialmente a partir de sua definição e de sua utilização em situações formais (VIGOTSKI, 2008a; 2008b).

Para a elaboração de conceitos *científicos*, os/as estudantes adotam procedimentos também científicos de leitura de mundo, mas a esses conceitos são somados todos os outros produzidos por toda a vida, de maneira intercultural. Essa forma, entretanto, instaura uma inédita compreensão de mundo, definida por Luiz Antônio Senna (2007) como um sistema metafórico, ou seja, como uma maneira ímpar de organizar os conceitos, num processo de transposição de ideias e não de simples superposição. Tal processo pode ser compreendido como uma tentativa mais contemporânea de transitar entre a cultura escrita, de natureza científica, e as demais culturas que fazem parte da vida dos/das estudantes nos demais contextos, para além da escola.

Desse modo, a escola se constitui enquanto instituição cultural que proporciona vivências, atividades, ações, atitudes e a construção de modos de pensar específicos de ser e de pertencer à cultura escrita. Como assinalam Patrícia Vargas e Maria de Fátima Gomes (2013), situada numa sociedade grafocêntrica, a escola configura-se como um espaço no qual ocorrem diversas práticas culturais e relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos. Portanto, ao ingressarem na escola, os/as sujeitos/as da EJA se inserem e interagem com os modos de funcionamento particulares da cultura escrita. Contudo, há que se considerar que seus conhecimentos e processos de aprendizagem se iniciaram muito antes de frequentarem os bancos escolares, uma vez que vivenciam situações, contextos, necessidades e exigências cotidianas da sociedade contemporânea – quer seja em seus ambientes de trabalho, nas relações interpessoais, ou na vida, de um modo geral.

Ressalta-se, então, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos/as, que já construíram conceitos *espontâneos* ou *cotidianos* – nos termos de Vigotski (2008a, 2008b) –, vivenciarão processos de ensino direcionados, de modo sistematizado, para a aprendizagem dos conhecimentos *científicos*. Assim, esse aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental dos/das estudantes (VIGOTSKI, 2008a; 2008b).

Sobre essa questão, ratifica-se, com Vigotski (2008a, 2008b), que a relação entre a capacidade de aprendizagem e os processos de desenvolvimento não se pode ater-se a etapas pré-definidas (ou universais) de desenvolvimento. Corrobora-se essa ideia, pois, do contrário, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida? Como explicar processos de aprendizagem da língua escrita tão individuais quanto aqueles que são vivenciados por estudantes jovens e adultos/as? (ALBUQUERQUE & LEAL, 2004).

Vigotski explica que "o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VIGOTSKI, 2008a, p. 103). Portanto, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, tampouco são realizados na mesma medida ou paralelamente. Em decorrência disso compreende-se que o que existem são

relações dinâmicas e complexas no curso dos processos de desenvolvimento e de aprendizado de jovens e adultos/as.

Assim, entende-se que o tempo de se alfabetizar é o agora, o ontem ou o amanhã, independentemente da idade do/a sujeito/a, uma vez que a capacidade de aprendizagem é condição da natureza humana, e a língua escrita se instaura enquanto objeto cultural, vivida e conceituada sempre na relação com o/a outro/a.

Alfabetização de jovens e adultos/as em perspectiva discursiva: formação para a autoria e princípios didáticos para uma educação inclusiva

Os processos de alfabetização de jovens e adultos/as, em princípios de discursividade, se constroem como uma resposta possível para o diálogo entre as subjetividades e as desiguais realidades vividas por essas pessoas. Isso se dá pela aposta nos contextos de produção de linguagem escrita e seus sentidos, num movimento que desloca o "olhar das (condições de) restrições ou de (im)possibilidades", atentando, assim, para "o trabalho de elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das *interações* em sala de aula" (SMOLKA, 2017, p. 25).

Neste sentido, com o objetivo emancipador de superação da exclusão social imposta pela condição de analfabetos/as ou de analfabetos/as funcionais, torna-se imperativo tratar as práticas de produção de linguagem voltadas para a autoria, na medida em que essas pessoas justapõem suas experiências cotidianas aos modos de aprendizagem escolar. É desse modo que os processos discursivos se tornam o ponto de partida do trabalho de alfabetização e do caminho didático-metodológico, ao mesmo tempo em que materializam o projeto amplo de formação de leitores/as e escritores/as, para além da escola, com repercussão na vida pessoal e em sociedade.

Em exercício de rememorização da conceituação da alfabetização como processo discursivo, Ana Luíza Smolka declara que isso "rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino, etc." (SMOLKA, 2017, p. 31). Assim, em movimento enunciativo e discursivo, a leitura e a escrita se construíam como enunciação, pois "tratava-se de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana" (SMOLKA, 2017, p. 31).

Numa perspectiva filosófica e marxista, é possível explicar a alfabetização como prática de linguagem em processo de discursividade na medida em que a produção de sentidos se dá em eventos enunciativos contextualizados social e culturalmente. Há, portanto, situação comunicativa envolvida e, principalmente, atores/atrizes sociais ativos/as, em papel de locução e interlocução, trazendo significação à palavra, conforme sinalizado por Volóchinov:

> A significação não está na palavra, nem na alma do falante nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos. Quem ignora o tema, acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva, e tenta, na definição da significação da palavra, aproximar-se ao seu limite inferior, estável, idêntico, na verdade quer acender uma lâmpada desligando-a da corrente elétrica. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233).

Tal noção supera a compreensão isolada de leitura e produção de textos como decodificação e codificação, ou mesmo a centralidade da atenção ao texto enquanto produto estanque à discursividade, pelo apagamento dos tantos e não lineares percursos formativos dos/das sujeitos/as da EJA. A elaboração de conceitos em cultura escrita pode ser pensada, desse modo, em uma concepção curricular interdisciplinar que privilegie diálogos possíveis entre as culturas de seus/suas sujeitos/as e a cultura da escola, em construção num constante *devir*.

A discursividade permite que a constituição subjetiva se estabeleça como condição de ensino e de aprendizagem. Isso se torna possível em processos de alfabetização autorais e dialógicos que se constroem no cotidiano das interações na escola. Enquanto têm oportunidades para compartilhar suas produções orais ou escritas, elaborar conceitos, criar mundos possíveis a partir do que leem e escrevem, os/as sujeitos/as em alfabetização constroem práticas em linguagem que transbordam a ideia restrita à representação direta do pensamento, na medida em que "a palavra transforma e redimensiona a ação humana" (SMOLKA, 1999, p. 65).

Os estudos de Jerome Bruner colaboram para a compreensão dos processos de alfabetização como prática de linguagem atrelada sempre ao/à outro/a, mas também como elaboração individual de conceitos. Assim afirma o autor:

> A linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento ou 'realidade'. Parte dessa realidade é a atitude que a linguagem implica em relação ao conhecimento e à reflexão, e o conjunto generalizado de atitudes que se negociam cria, com o tempo, um sentido *self*. Reflexão e 'distanciamento' são aspectos cruciais na realização de um sentido do alcance das atitudes possíveis – um passo metacognitivo de grande importância. A linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento (BRUNER, 1997, p. 139).

Ao relacionar as questões culturais (diversas) à linguagem, é possível relativizar o papel da cultura escrita nos processos de subjetividade e constituição do/da sujeito/a da alfabetização de jovens e adultos/a. O reconhecimento de que esse papel pode ser diferente para cada um/uma possibilita ao/à professor/a e seu grupo em alfabetização uma negociação de sentidos que se explique a partir das interações de ensino e de aprendizagem.

Bakhtin afirma que "A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente ao contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)" (BAKHTIN, 2019, p. 78). Esse princípio convida à reflexão sobre a relação imbricada entre a linguagem, como atividade humana essencial, os processos de enunciação e as práticas de alfabetização, pois, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi, "quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística" (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Esses processos se constituem coletivamente, ao longo da experiência autoral das práticas de linguagem, nas quais a *leitura de mundo* (FREIRE, 1996), tão evocada nas últimas décadas, vai desafiando estudantes e professores/as ao exercício do diálogo que, através de "idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas" (FREIRE, 1996, p. 86). Trata-se de um processo social, e daí a associação a uma postura política de ensino e de aprendizagem. Frente aos desafios atuais da sociedade brasileira, em repetidos ataques à democracia, à produção de ciência e ao respeito à diversidade, conforme temos visto se manifestarem de forma cada vez mais veemente na última década, se torna fundamental construir pontes entre a produção de conhecimento sobre alfabetização e seu impacto nas formas de ler e interagir com o mundo.

João Wanderley Geraldi corrobora essa visão, afirmando que:

> Ao aprender uma língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (GERALDI, 1997, p. 179).

Deste modo, a discursividade é caminho de encontro ao que pode ser dito e lido sobre o mundo e a vida, construindo disponibilidade à curiosidade, à pesquisa, à escuta e à criação. Um dos desafios é possibilitar que as práticas autorais na alfabetização de jovens e adultos/as se deem como produção de linguagem, considerando, portanto, as dimensões humanas, históricas e culturais.

Considerações finais

A tomada de decisão teórico-metodológica para a alfabetização de sujeitos/as jovens e adultos/as em uma base discursiva, alicerçada em estudos histórico-culturais, se justifica por dois aspectos que, entre outros, representam escolhas de resistência por uma educação inclusiva e intercultural. O primeiro deles é o de que as subjetividades e a constituição de

sujeitos/as da EJA apontam para percursos diferenciados de aprendizagem, o que motiva a busca por opções didáticas que viabilizem a diversidade de práticas de ensino em alfabetização. Vertentes mais tradicionais da alfabetização, centradas na adoção unificada de métodos, limitam o potencial autoral de professores/as e estudantes e, portanto, a produção de conhecimentos emancipadores. A discursividade, entretanto, como propósito político e pedagógico, entrelaça língua, história e cultura, na medida em que se sustenta dialogicamente na complexidade do contexto histórico e social. Desse modo, os sentidos da alfabetização na EJA se materializam como produção (e não reprodução) de conhecimento (e não de reconhecimento) em cultura escrita.

O segundo aspecto diz respeito ao entendimento de que a alfabetização é consequência de um processo de elaborações conceituais mentais, vivido pelos/as estudantes em contexto de enunciação. A discursividade, se instala, assim, como princípio para a valorização deste contexto que requer disponibilidade para a negociação de sentidos, sempre fluidos, pois em constantes novos contextos de enunciação – o que se torna viabilizado apenas através de interações em diálogo.

Disso decorre a defesa por políticas públicas que orientem estados e municípios para uma alfabetização de jovens e adultos/as que se baseie nos pressupostos teóricos desenvolvidos neste artigo e que invistam num processo amplo de formação humana emancipadora. Logo, uma das especificidades da alfabetização de jovens e adultos/as é a discursividade como via possível para a defesa das identidades subjetivas e de suas culturas em contato. Na transitoriedade dos sentidos em jogo, a cultura escrita tem também o seu lugar.

Recebido em: 08/04/2024; Aprovado em:13/01/2025.

Notas

1 O analfabetismo funcional se refere à situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de ler palavras e frases isoladas, bem como fazer cálculos simples, mas não é capaz de interpretar os sentidos dos textos, tampouco usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal ou para fazer frente às suas demandas sociais (LORENZO, 2007). Diferentemente, analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc. (IPM, 2018).

2 Direito público subjetivo é aquele pelo qual o/a titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O/A titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b).

3 O ecocídio é uma atividade humana evidentemente ilegal, que causa danos extensos e graves ao meio ambiente (KOWALSKA, 2023).

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVES, Dayse Auricéa da Silva & RODRIGUES, Linduarte Pereira. Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: rediscutindo alfabetização e letramento. *Revista Encontros de Vista*, n.12, p. 1-20, jul/dez.2013. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4603> Acesso em: 11 set. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo. Editora 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. *Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/liv94935.pdf Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.* Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020:* resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep/ MEC. 2021. Disponível em https://dowload.inep.gov.br. Acesso em: 14 set. 2022.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed. 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson & GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

hooks, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. 2. ed. – São Paulo: WMF / Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais negras: *Revista Estudos Feministas*. n. 2/95, v.3, 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – IPM / INAF BRASIL 2018: Resultados Preliminares. São Paulo: IPM, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 05 abr. 2024.

KOWALSKA, Samanta. Ecocídio: Uma ameaça ao tecido biológico e à segurança ecológica. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 20, e202416, 2023. Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/2416>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LORENZO, C. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. *Revista Bioética*, vol. 15, núm. 2, 2007, p. 268-282. Conselho Federal de Medicina Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361533246010>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n. 1, p. 75-94, janeiro/abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

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

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico.* Prefácio de Paulo Freire; Apresentação de Moacir Gadotti. São Paulo: 3. ed. Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Korl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Korl de & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ser ou não ser?! Que questão!: Linguagens. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil & FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). *Políticas em linguagem* – perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 81-106.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *Revista Delta*, vol. 23, n. 1, São Paulo, Brasil. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes & FERREIRA, Norma Sandra de A. *A Alfabetização como processo discursivo*: 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45.

VARGAS, Patrícia Guimarães & GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.2, p. 449-463,

abr./jun.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytnjF8KnLb5yfxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse & PINTO, Luciana de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, p.1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/d5VXVD7qTvZz46tNXrvs55w/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2137

Alfabetização e o/a segundo/a professor/a de turma: *(im)possibilidades do planejamento docente*

Literacy and the second classroom teacher: *(im)possibilities of teacher planning*

La alfabetización y el/la segundo/a profesor/a de clase: *(Im)posibilidades de planificación de la enseñanza*

KARINE MADALENA MARTINS*
Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

ALINE MADALENA MARTINS**
Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN***
Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a figura do/da Segundo/a Professor/a de Turma na alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental em escolas estaduais catarinenses. Buscou-se responder a problemática: o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental? Utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com aplicação de critérios de inclusão e exclusão, dos quais emergiram categorias de análise, realizada à luz da teoria histórico-cultural e do materialismo dialético. Os dados apontam que a presença do/a

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora de Anos Iniciais na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. *E-mail*: <karinemadalenam@gmail.com>.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora de História na Fundação Municipal de Educação de Tubarão – SC. *E-mail*: <alinemartinstb@hotmail.com>.

*** Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. *E-mail*: <maria.schlickmann@animaeducacao.com.br>.

segundo/a professor/a de turma nas escolas estaduais representa um avanço significativo. Entretanto, as pesquisas revelam desafios no planejamento colaborativo entre professores/as regentes e segundos/as professores/as, pela falta de hora-atividade, dificultando a docência compartilhada e destacando a necessidade de mudanças nas políticas educacionais. As pesquisas concordam que o simples acesso à escola não é suficiente. É necessário garantir apropriação dos conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação especial. Segundo/a professor/a de turma.

ABSTRACT: This article analyzes the role of the Second Classroom Teacher in the literacy of Elementary School students in state schools in Santa Catarina. The goal was to answer the following question: what does research from Santa Catarina say about the role of the second classroom teacher in the literacy process of Elementary School students? Capes' Catalog of Theses and Dissertations was used, following inclusion and exclusion criteria, from which categories of analysis emerged, which were examined in light of historical-cultural theory and dialectical materialism. The data indicate that the presence of the second classroom teacher in state schools represents a significant advance. However, the findings also indicate challenges in collaborative planning between lead teachers and the second classroom teachers due to the lack of planning time, which hinders shared teaching and highlights the need for changes in educational policies. The research shows that simple access to school is not enough, it is paramount to ensure knowledge appropriation.

Keywords: Literacy. Special education. Second classroom teacher.

RESUMEN: Este artículo analiza el papel del/de la Segundo/a Profesor/a de Clase en la alfabetización de estudiantes de la Enseñanza Fundamental en escuelas departamentales de Santa Catarina. El objetivo fue responder a la siguiente pregunta: ¿qué dicen las investigaciones catarinenses sobre el papel del/de la segundo/a profesor/a en el proceso de alfabetización de los/as estudiantes de la Enseñanza Fundamental? Se utilizó el Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes, con aplicación de criterios de inclusión y exclusión, de donde emergieron categorías de análisis realizada a la luz de la teoría histórico-cultural y del materialismo dialéctico. Los datos indican que la presencia del/de

la segundo/a profesor/a en las escuelas públicas representa un avance significativo. Sin embargo, las investigaciones revelan desafíos en la planificación colaborativa entre directores/as y segundos/as profesores/as, debido a la falta de horas activas, lo que dificulta la enseñanza compartida y pone de relieve la necesidad de cambios en las políticas educativas. Las investigaciones coinciden en que el simple acceso a la escuela no es suficiente. Es necesario asegurar la apropiación del conocimiento.

Palabras clave: Alfabetización. Educación especial. Segundo/a profesor/a de clase.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída em 1996, é um marco para a Educação Básica no Brasil. No contexto da educação especial, trouxe algumas contribuições importantes, buscando promover a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Entre as contribuições da LDB para uma educação inclusiva, destacam-se a determinação de que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando o atendimento de sujeitos/as com necessidades especiais (embora se compreenda que a palavra *preferencialmente* abra margem para a não escolarização desses/as estudantes) (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei estabelece que haja atendimento educacional especializado – AEE para alunos/as público-alvo da Educação Especial, em articulação com o/a professor/a da turma regular, visando assim à criação de recursos, estratégias e adaptações para que os/as estudantes possam acessar o currículo. Nessa mesma perspectiva, em 2001 surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais se destacam como aspectos positivos a valorização da diversidade, bem como a garantia do acesso e permanência dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreende-se que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõe dinâmicas e intervenções que propiciem aos/às sujeitos/as a vivência plena dos processos educativos que ocorrem na escola. Para que isso aconteça, diversos aspectos da organização do ensino, da prática pedagógica e da própria dinâmica escolar precisam ser constantemente repensados.

Desse modo, entende-se que, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, se torna possível identificar estruturas sociais que impactam a educação de estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, sob essa ótica, pode-se compreender e contribuir

para políticas e práticas educacionais inclusivas, que busquem promover a equidade de oportunidades para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas necessidades.

Lev Semionovitch Vigotski (2017), seguindo as linhas do materialismo histórico-dialético, destacou em seus estudos a importância da linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem, evidenciando seu papel fundamental na organização do pensamento e na vida social. Em uma perspectiva inclusiva, isso requer proporcionar aos/às estudantes da Educação Especial o acesso ao conhecimento científico. Anna Maria Lunardi Padilha e Régis Henrique dos Reis Silva contribuem para essa discussão ao refletir que

> se a universalidade é a formação humana com escola para todos, a sala de aula, como particularidade da educação que inclui, precisa, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram (PADILHA & SILVA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, é imprescindível trazer, para o campo das pesquisas, questões sobre as particularidades da escolarização de estudantes da modalidade Educação Especial.

Ainda no contexto educacional brasileiro, no ano de 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Essa política, entre outras ações, determina que

> cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Com uma política nacional de Educação Especial, as discussões sobre inclusão foram ampliadas. Posteriormente, pode-se destacar que a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão foi um marco nos direitos dos/das estudantes com deficiências e transtornos de desenvolvimento, pois nela (artigo 28, inciso XVII) garante-se a oferta de profissionais de apoio escolar a esses/as educandos/as. Apesar da garantia da oferta, a lei não menciona a formação desse/a profissional. Nesse sentido, o estado de Santa Catarina encontrava-se em um estágio importante em direção a uma perspectiva inclusiva já em 2006, a partir da Comissão de Educação e Cultura de Santa Catarina – CEE/SC n. 112, ao estabelecer a presença do/da segundo/a professor/a nas turmas de ensino regular em que haja matrícula de um/uma ou mais estudantes da Educação Especial. Tal profissional atua em conjunto com o/a professor/a titular nas turmas em que estejam inseridos/as sujeitos/as da Educação Especial.

Com vistas a compreender a figura desse/a profissional nas escolas de Educação Básica de Santa Catarina, emerge, no início do primeiro semestre de 2024, fruto de um projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, a presente investigação. Trata-se de uma revisão integrativa com a finalidade

de produzir subsídios que possam dar respaldo à pesquisa de mestrado em andamento que tem como temática a figura do/da segundo/a professor/a de Turma – SPT no processo de apropriação da escrita no contexto catarinense.

Diante da presença desse/a profissional no contexto da Educação Básica no estado de Santa Catarina, a questão-problema da presente pesquisa consiste em: *o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental*? A partir desse questionamento, pretende-se identificar o que há de produções científicas sobre a temática e que lacunas emergem desse problema. A fim de realizar a revisão integrativa, definiu-se como objetivo geral da investigação: *verificar o que dizem as pesquisas catarinenses sobre a figura do/da segundo/a professor/a no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental.*

Metodologia

Nas últimas décadas, o número de Programas de Pós-graduação – PPG que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG subiu consideravelmente. É o que constatou a presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no 63º Fórum Nacional do Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação – Consecti e do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa – CONFAP. Os Programas de Pós-graduação passaram de 167, em 1970, para 4.777 em 2022. Além disso, estão mais descentralizados, fazendo-se presentes nas diferentes regiões do país. Com esse crescimento e a democratização de Programas de Pós-graduação, observa-se, consequentemente, o aumento de produções acadêmicas e científicas.

Há, portanto, a necessidade de mapear tais produções, identificando e analisando o que já foi produzido no âmbito do *stricto sensu*. De acordo com Agda Carvalho, "faz-se importante levantar, analisar criticamente e mostrar resultados que abarquem um dado tema, de modo a contar com um panorama da área" (CARVALHO, 2020, p. 42). Uma maneira de fazer esse levantamento de produções científicas de determinada área do conhecimento é o estudo de revisão. Na concepção de Dilmeire Vosgerau e Joana Romanowski,

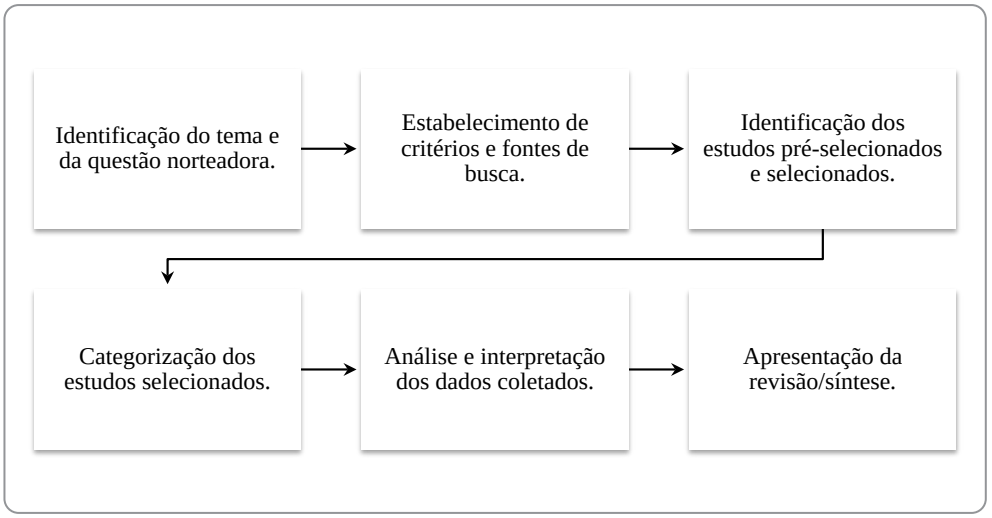
> os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas. [...] consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área (VOSGERAU & ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Com a crescente utilização dos estudos de revisão, pesquisadores/as das mais diversas áreas buscam critérios e caminhos metodológicos como forma de desenvolver um

maior rigor científico. Nesse sentido, as pesquisas do tipo revisão integrativa ganharam espaço no meio acadêmico. Surgindo inicialmente na área da saúde, hoje estão presentes em áreas como as Ciências Sociais e Humanas (KRAMM, 2019). Na área da Educação, na qual há uma predominância de pesquisas qualitativas, a revisão integrativa torna-se uma opção plausível, pois a partir dos métodos utilizados, o/a pesquisador/a tem a possibilidade de verificar o que já foi produzido na área, conseguindo assim realizar um estudo que levanta e analisa informações importantes para responder aos questionamentos definidos previamente. Além disso, na revisão integrativa, demandas, necessidades e lacunas podem ser identificadas, caracterizando uma metodologia potente na realização de pesquisas nos programas de pós-graduação.

Nessa perspectiva, as pesquisas de revisão integrativa proporcionam um aprofundamento da temática investigada. De acordo com Daniele Kramm, esse tipo de estudo "objetiva analisar o conhecimento produzido em pesquisas anteriores, acerca de um tema delimitado, revisando métodos, teorias ou estudos empíricos sobre um tópico particular" (KRAMM, 2019, p. 58). Dessa forma, revisões integrativas sintetizam vários estudos de um determinado tema, permitindo a reflexão e possibilitando avanços na área. As pesquisas de revisão integrativas são compostas por algumas fases, destacadas na figura 1:

Figura 1: Etapas da revisão integrativa



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Kramm (2019).

Conforme modelo apresentado anteriormente, a pesquisa de revisão integrativa é, geralmente, composta por seis fases. De acordo com Viviane Bastos (2023), a primeira fase, na qual se identifica o tema e se elabora a pergunta norteadora, é uma das mais importantes, pois identifica estudos e etapas subsequentes.

Após a definição do tema e da questão norteadora, inicia-se a fase de estabelecimento de critérios e fontes de busca. Posteriormente, é realizada a identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, quando os trabalhos são registrados e sistematizados por título, autoria e ano de produção. Tal passo é importante, já que oferece uma grande amostra das produções acadêmicas relacionadas à temática pesquisada e à questão norteadora. Segundo Marcela Tavares de Souza, Michelly Dias da Silva e Rachel de Carvalho:

> os critérios de amostragem precisam garantir a representatividade da amostra, sendo importantes indicadores da confiabilidade e da fidedignidade dos resultados. A conduta ideal é incluir todos os estudos encontrados ou a sua seleção randomizada; porém, se as duas possibilidades forem inviáveis pela quantidade de trabalhos, deve-se expor e discutir claramente os critérios de inclusão e exclusão de artigos (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010, p. 105).

Apesar da utilização de descritores cuidadosamente escolhidos e do refinamento das áreas almejadas, nem todos os trabalhos possuem a proximidade necessária com a área da pesquisa. Sendo assim, inicia-se uma nova fase, a de categorização dos estudos selecionados. Faz-se necessária então a adoção de algumas ações, como a leitura de palavras-chave e resumos; se necessário, leitura dos trabalhos na íntegra e análise das referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e elaboração de critérios de inclusão e exclusão.

Procedendo à análise, os pontos mais relevantes de cada trabalho são elencados, apresentando uma visão clara sobre cada pesquisa. As produções são então categorizadas como adequadas ou não, a depender da relação das teses e/ou dissertações com a questão-problema.

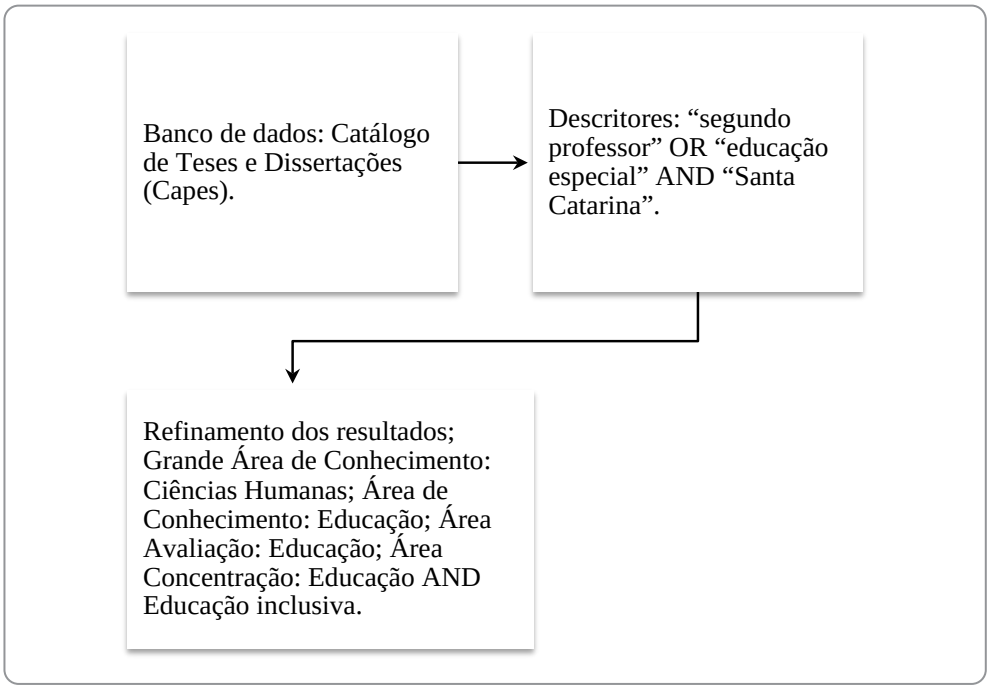
Finalizadas as fases de levantamento e organização dos dados coletados, inicia-se a análise e interpretação dos resultados. Primeiramente, procede-se à leitura mais aprofundada dos estudos selecionados, buscando elencar e realizar um fichamento das informações importantes de cada um. Ainda durante essa fase, os artigos são agrupados de acordo com as semelhanças entre seus objetivos. A partir desses agrupamentos e da análise das produções, ocorrem os desdobramentos da pesquisa, na qual se torna possível comparar e observar paridades e possíveis lacunas envolvendo o tema determinado.

Por fim, é chegada a fase de apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Nessa fase, Daniele Kramm ressalta a "importância de evidenciar todo o percurso metodológico adotado durante a pesquisa, como forma de facilitar sua replicação e atestar o rigor do estudo" (KRAMM, 2019, p. 59). A mesma autora destaca ainda a necessidade de divulgar as pesquisas de revisão integrativa, pois trata-se de um meio de manter o diálogo com a sociedade, embasando novas práticas e políticas (KRAMM, 2019). Compreende-se, portanto, que tão importante quanto a pesquisa de revisão integrativa é a socialização dela, pois com a divulgação desse conhecimento, a ciência pode avançar, elucidando questões em aberto e visualizando lacunas que precisam ser preenchidas com o conhecimento científico.

Pensando em quando a figura do segundo/a professor/a foi regulamentada na rede estadual de educação de Santa Catarina, delimitou-se um recorte temporal dos artigos

produzidos entre 2006-2023. Como descritores, foram escolhidas as palavras *segundo/a professor/a* ou *educação especial* e *Santa Catarina*. Inicialmente, intencionava-se realizar uma busca por artigos sobre a temática na plataforma SciELO. Entretanto, após a combinação dos descritores, apenas um artigo foi encontrado. Tal fato deu indícios sobre uma possível lacuna na temática. Definiu-se então que a fonte das produções seria o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nesse momento, foram encontrados 115 resultados. Em seguida, no campo *refinar meus resultados*, foram selecionados alguns campos de pesquisa, como demonstrado na figura 2:

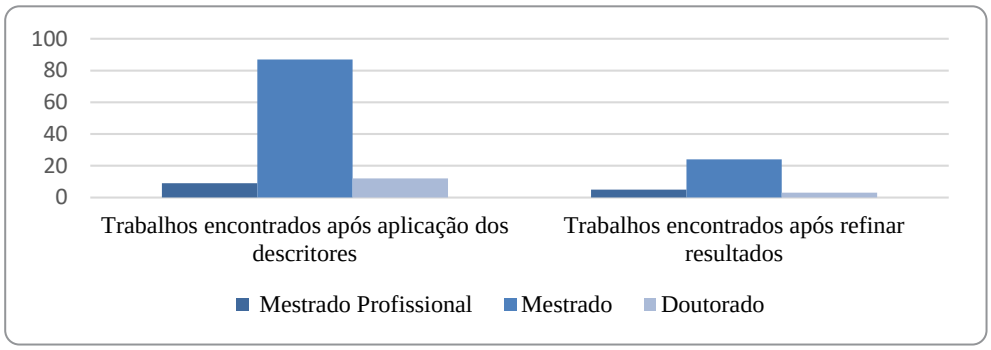
Figura 2: Procedimentos de pré-seleção dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Após a realização do refinamento dos resultados, o número de trabalhos passou para 32, categorizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações pelos seguintes graus acadêmicos: mestrado profissional, mestrado e doutorado.

Gráfico 1: Número de trabalhos localizados no banco de dados

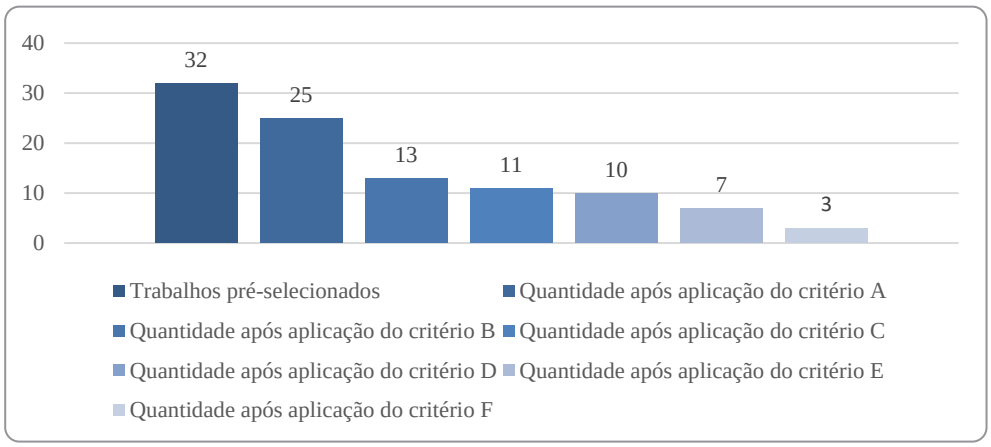


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Como demonstrado no gráfico 1, foram encontradas 29 dissertações e três teses. Para fins de inclusão e exclusão, após a sistematização e a leitura de títulos, palavras-chave, resumos, introduções e conclusões, elencaram-se como critério de inclusão as pesquisas que tratavam especificamente da prática pedagógica. Os critérios de exclusão adotados foram: a) pesquisas referentes à Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior; b) pesquisas tratando de aspectos teóricos, como a concepção de Educação Especial nos documentos/normativas e da formação docente; c) pesquisas sobre AEE sem relação com a sala de aula comum; d) pesquisas do contexto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e) pesquisas com ênfase em aspectos mais individualizados, como o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Applied Behavior Analysis – ABA; f) pesquisas realizadas em escolas de redes municipais.

O movimento de aplicação dos critérios de exclusão pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2: Aplicação dos critérios de exclusão



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, chegou-se a um número de três estudos, em dissertações. Trata-se de um número pouco expressivo, com estudos que podem ser mais bem observados no quadro 1:

Quadro 1: Estudos selecionados

Estudo	Autor/a	Objetivos Específicos	Ano
Alfabetização de crianças da Modalidade Educação Especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal.	MENDES, Jacira Amadeu	a) observar como as crianças da MEE se inserem na organização do tempo e espaço no Bloco Alfabetizador; b) analisar como professores/as planejam suas aulas e como fazem as adaptações para alunos/as da MEE; c) verificar como alunos/as da MEE participam das aulas (interagindo com professor/a e com as demais crianças); d) verificar se as crianças da MEE estão compreendendo o que está sendo proposto; e) identificar o que as crianças da MEE conseguem fazer sozinhas e quando precisam de ajuda; f) verificar as ações que possibilitam aprendizado às crianças da MEE.	2014
O Trabalho do Segundo professor de Turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?	KLEBER, Rita de Cássia	a) apreender as determinações históricas, políticas e econômicas da política de educação especial em Santa Catarina; b) caracterizar docentes que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino como segundo/a professor/a de turma nos anos finais do Ensino Fundamental, em classes comuns do ensino regular com matrícula de alunos/as da Educação Especial; c) conhecer e relacionar os elementos constituintes do trabalho docente definido para ser desenvolvido pelo segundo/a professor/a de turma.	2015

Estudo	Autor/a	Objetivos Específicos	Ano
Concepções do Segundo professor de Turma sobre o Trabalho Docente	MICHELLUZZI, Sandra	a) analisar como docentes compreendem seu próprio trabalho como segundo/a professor/a de turma. b) investigar o que pensam sobre as condições de trabalho para o desempenho de suas funções como segundo/a professor/a de turma. c) verificar quais dificuldades ou desafios são percebidos na sua prática docente.	2019

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A pesquisa de Jacira Amadeu Mendes, intitulada *Alfabetização de Crianças da Modalidade Educação Especial Matriculadas na Rede Regular de Ensino no Município de Gravatal*, é resultado de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Mendes aborda questões relacionadas ao processo de alfabetização de crianças público-alvo da Educação Especial no município catarinense de Gravatal, refletindo sobre a prática pedagógica e os desafios enfrentados por professores/as e crianças. A autora traz alguns apontamentos, como: falta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças da Modalidade Educação Especial; falta de planejamento para atender às necessidades dos/das alunos/as com deficiência, sejam pedagógicas ou estruturais, e predominância de uma organização convencional das classes, desconsiderando a diversidade de alunos/as.

A dissertação *O trabalho do segundo/a professor/a de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial,* foi escrita por Rita de Cássia Kleber e defendida em 2015, no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O estudo traz uma revisão das produções sobre a temática, reflete sobre as políticas e os documentos norteadores do trabalho dos/das segundos/as professores/as de turma, além de dialogar com esses/as profissionais. A autora aponta que o/a segundo/a professor/a de turma é admitido/a em caráter temporário, via processo seletivo. Entre suas análises, Kleber evidencia um distanciamento entre o/a segundo/a professor/a e sua função de ensinar. Além disso, a pesquisa sugere que o projeto de formação do/da estudante da Educação Especial no contexto catarinense foca a garantia do acesso à escola, mas não ao conhecimento. Observou-se uma grande contribuição da autora/pesquisadora para a compreensão da figura do/da segundo/a professor/a de turma.

O último estudo – *Concepções do segundo/a professor/a de turma sobre o trabalho docente* –, de Sandra Michelluzzi (2019), foi produzido no mestrado em educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. A pesquisa mostra que a falta de investimento em escolas, formação e valorização de profissionais docentes contribui para a discrepância entre as diretrizes legais e a realidade das instituições escolares. Alguns desafios enfrentados pelo/a segundo/a professor/a foram destacados: falta de tempo para planejamento colaborativo com professores/as regulares, escassez de recursos pedagógicos, materiais didáticos e formação continuada para aprimorar práticas pedagógicas. Como resultado, observa-se a predominância da unidocência.

Após a leitura na íntegra dos textos selecionados apresentaram-se três categorias de análise. A primeira categoria faz referência à *figura do/da segundo/a professor/a de turma no contexto catarinense*, discutindo as atribuições desse/a profissional. Na segunda categoria abordaram-se as *(im)possibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma*, fazendo surgir reflexões sobre as condições de trabalho, bem como a inexistência de momentos de planejamento compartilhado. A terceira e última categoria disse respeito à promoção *do conhecimento científico na perspectiva da educação inclusiva*, destacando possibilidades e limites que ainda são observados. Cabe salientar que Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) citam explicitamente que suas pesquisas são sustentadas teoricamente no materialismo histórico-dialético. Mendes (2014) também demonstra sustentar seu estudo nessa perspectiva, pois utiliza em suas análises autores como Lev Vigotski (1991; 2001), precursor dos estudos marxistas no campo da psicologia (teoria histórico-cultural) e Dermeval Saviani (2011), que elaborou uma teoria educacional a partir dos mesmos pressupostos, denominada de pedagogia histórico-crítica.

A figura do/da segundo/a professor/a de turma no contexto catarinense

Como dito anteriormente, a educação brasileira nas últimas décadas foi marcada por alguns esforços em direção a uma educação na perspectiva inclusiva. Entre tais esforços, podem-se destacar legislações como a Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu a educação como direito de todos/as e previu o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ressaltou a importância da inclusão e garantiu o atendimento educacional especializado a alunos/as da educação especial. Além disso, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que buscou defender e promover a inclusão de todos/as os/as alunos em escolas regulares, com suporte adequado. Por fim, o próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024, que estabeleceu metas específicas para a educação em uma perspectiva inclusiva, visando a universalização do atendimento escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, o estado de Santa Catarina também buscou avançar no campo da modalidade Educação Especial nas escolas pertencentes à rede regular de ensino. Um dos avanços foi a presença de segundo/a professor/a de turma nas salas de aula de escolas estaduais catarinenses nas quais houve matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial[1]. Os estudos de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) fazem um movimento de extrema importância nesse campo de pesquisa ao mencionar a figura do SPT na Educação Básica catarinense.

Um dos aspectos presentes nas pesquisas é a atribuição do/a segundo/a professor/a de turma. Mendes (2014) e Kleber (2015) buscaram tais atribuições no programa pedagógico – PP "elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, o qual tem por objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial" (SANTA CATARINA, 2009, p. 5). As atribuições do/a segundo/a professor/a de turma nas séries iniciais, de acordo com o PP, são:

> correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Já Michelluzzi (2019) traz as atribuições do SPT à luz da Lei estadual n. 17.143, de 2017, que dispõe sobre a presença do/da segundo/a professor/a de turma nas salas de aula das escolas de Educação Básica. A redação das atribuições, de acordo com esta lei, é similar à do programa pedagógico citado anteriormente:

> Entende-se como segundo/a professor/a de turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. § 1º Nos *anos iniciais* do ensino fundamental, compete ao segundo/a professor/a de turma, devidamente habilitado em educação especial, as funções de: I - *co-reger* a classe com o professor titular; II - *contribuir*, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e III - *acompanhar* o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária (SANTA CATARINA, 2017b, destaques nossos).

Os estudos selecionados buscam evidenciar as atribuições do/da segundo/a professor/a de turma, sem, contudo, deixar de apontar as limitações do trabalho. Kleber (2015) refere-se, inclusive, a um contraste entre duas atribuições, já que os documentos falam em *correger* (reger com outro/a), mas ao mesmo tempo trazem "outro indicativo dessa interlocução que talvez coloque em xeque essa primeira perspectiva de uma relação horizontalizada, que é o uso da palavra contribuir" (KLEBER, 2015, p. 119).

Dessa forma, as pesquisas conceituam o/a segundo/a professor/a de turma apresentando a figura desse/a docente no contexto de leis, políticas e documentos referentes

à Educação Especial no estado. Entretanto, apesar de todas as pesquisas citarem a presença do/da segundo/a professor/a de turma no Ensino Fundamental, seu papel na alfabetização dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial é discutido com maior profundidade apenas na pesquisa de Mendes (2014). Tal dado aponta a necessidade de um olhar mais atento às especificidades pedagógicas ocorridas no contexto da alfabetização na modalidade da Educação Especial em Santa Catarina.

(Im)possibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma

Nos estudos de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019), as impossibilidades no planejamento docente do/da segundo/a professor/a de turma foram apontadas. Ao falar sobre os momentos de planejamento, as autoras mostram que nem sempre um trabalho colaborativo entre segundos/as professores/as e professores/as regentes é possível. A falta de tempo é um dos maiores obstáculos que segundos/as professores/as de turma enfrentam nas escolas estaduais catarinenses. Mendes ressalta que "planejar aulas em conjunto (professor e segundo professor) não é algo simples, pois o segundo/a professor/a permanece o tempo todo com os alunos na sala, e não tem hora-atividade" (MENDES, 2014, p. 45). Michelluzzi analisa o quanto a falta da hora-atividade impacta a docência ao dizer que "a ausência de horas-atividade pode gerar uma intensificação na jornada de trabalho não remunerado, fazendo com que o docente comprometa parte de seu final de semana ou outros momentos fora da escola para dedicar-se ao planejamento e demais atividades pedagógicas" (MICHELLUZZI, 2019, p. 89).

Kleber, analisando o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, demonstrou uma contradição na realidade dos/das segundos/as professores/as no que se refere ao planejamento:

> Por um lado, o planejamento é uma das categorias de atribuições menos atendidas e, por outro, as atribuições que, em princípio, seriam consequência do planejamento — desenvolvimento do currículo, avaliação e uso de recursos —, são atribuições atendidas pela maioria dos professores que atuam como segundo/a professor/a de turma nos anos finais do ensino fundamental (KLEBER, 2015, p. 255).

Pode-se refletir, a partir dos estudos das autoras, que muitas vezes o/a segundo/a professor/a de turma precisa encontrar meios, estratégias e tempo (fora da unidade escolar) para realizar seu planejamento. Em um cenário no qual professores/as regentes e segundos/as professores/as devem trabalhar colaborativamente, a falta de tempo para planejamento conjunto é uma constatação que exige atenção.

Ao verificar impossibilidades no planejamento do/da segundo/a professor/a de turma, as pesquisas de Mendes (2014), Kleber (2015) e Michelluzzi (2019) apontam para

a necessidade de abordar as limitações dos/das docentes, seja por mudanças estruturais ou políticas educacionais.

A promoção do conhecimento científico na perspectiva da educação inclusiva

No Brasil, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI foi implantada em 2008. Com o objetivo de assegurar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, é considerada um marco no que diz respeito à Modalidade Educação Especial na rede regular de ensino. Os estudos analisados ressaltam a importância das orientações da PNEEPEI, mas apontam que sua concretização nas escolas não acontece instantaneamente. Nesse sentido, Mendes diz que, quando se trata dos discentes público-alvo da educação especial, não bastaria "colocá-los em uma escola de ensino regular e acreditar que a situação esteja resolvida. Faz-se necessário oportunizar espaço e condições de aprendizagens, com recursos e materiais adaptados para atender às peculiaridades das crianças com necessidades específicas" (MENDES, 2014, p. 32). Michelluzzi (2019) também discute as repercussões desse documento, apontando que muitas mudanças curriculares foram possibilitadas a partir de então.

Já Kleber (2015), apesar de ressaltar a importância da política, destaca, com base em José Geraldo da Silveira Bueno (2011), seu caráter como documento norteador, mas sem conter o caráter fático em termos de legislação. A autora também amplia a discussão sobre esse caráter norteador e a relativa autonomia das redes de ensino para colocar em prática as ações propostas na referida política. Ao discutir sobre essa autonomia, promove uma discussão acerca da figura e do trabalho do/da segundo/a professor/a de turma, presente nas classes regulares de ensino da rede estadual de Santa Catarina.

No que se refere ao atendimento do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, os estudos de Mendes (2014) e Michelluzzi (2019) apontam perspectivas de educação inclusiva semelhantes. Mendes defende a inclusão como "participar ativamente dos processos sociais como bens culturais comuns a todos" (MENDES, 2014, p. 30). Ao discorrer sobre a participação do/da discente nesses processos, a autora sustenta que o/a estudante público-alvo da Educação Especial possa se apropriar do conhecimento elaborado e destaca a importância da mediação: "Por meio da mediação podem ser criadas possibilidades para a apropriação de conhecimento elaborado no convívio social. Sozinha a criança não consegue compreender, mas com mediações de signos ou símbolos poderá entender" (MENDES, 2014, p. 45).

A preocupação em fazer da escola um local de apropriação e acesso ao conhecimento elaborado, acadêmico e científico também é evidenciada por Michelluzzi (2019):

> Ao considerar a escola um lugar de socialização e integração aos estudantes público-alvo da EE, secundariza-se a apropriação do conhecimento acadêmico e da cultura historicamente acumulada […] o que se distancia do objetivo da escola, dentro de uma perspectiva democrática de escola para todos (MICHELLUZZI, 2019, p. 35).

Seguindo a mesma ótica, na qual a escola deve promover o conhecimento, Kleber (2015) aprofunda-se em aspectos da docência com estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental, sugerindo que

> o projeto de formação do estudante da Educação Especial, contido na atual política de Educação Especial de Santa Catarina, está voltado para a garantia de acesso à escola, não necessariamente para a garantia de acesso ao conhecimento científico na forma escolar (KLEBER, 2015, p. 328).

Os estudos analisados destacam que estudantes da modalidade Educação Especial precisam ter condições de aprendizagem para que possam apropriar-se da cultura elaborada e do conhecimento. Nesse sentido, a diferença caracteriza-se não como motivo para segregação, mas sim por "oportunidades que se efetivam no espaço escolar como aprendizagem acadêmica, ultrapassando os muros da escola e as barreiras sociais" (MICHELLUZZI, 2019, p. 115). As autoras corroboram a concepção de que não basta ter acesso à escola, é preciso que o espaço e as dinâmicas escolares sejam realmente pensados para *todos/as*.

Assim, ao refletir sobre uma educação que busque emancipar seus/suas sujeitos/as, a fim de que sejam cidadãos/ãs com plena participação social e política, é necessário defender que todos/as tenham acesso ao conhecimento científico. Em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, pode-se conceituar o conhecimento científico como aquele que, necessariamente, precisa ser sistematizado, reconhecendo assim a importância da educação escolar na formação integral dos/das discentes.

Compreendendo a apropriação da linguagem escrita como um dos meios de acesso ao conhecimento científico e à cultura elaborada, verifica-se uma lacuna nas pesquisas no que se refere à alfabetização dos/das estudantes da modalidade educação especial. Nos trabalhos analisados, somente Mendes (2014) traz como foco o processo de alfabetização desses/as estudantes. No estudo de Michelluzzi (2019), a alfabetização aparece apenas na fala de uma professora que afirma se atualizar "pesquisando novas formas de alfabetização e até mesmo lendo como trabalhar com tal deficiência" (MICHELLUZZI, 2019, p. 91). A essa fala, a autora atribui a constante necessidade que o/a professor sente de aprender, pois no seu cotidiano surgem demandas pedagógicas e tecnológicas.

Tendo em vista a importância do conhecimento científico e da educação formal na formação integral, é imprescindível pensar que futuras pesquisas considerem a alfabetização de sujeitos/as público-alvo da Educação Especial na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica.

A alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial

Ao utilizar a teoria histórico-cultural e o materialismo dialético para sustentar pesquisas e reflexões sobre a alfabetização de estudantes da modalidade educação especial, compreende-se a relação entre o desenvolvimento individual e o contexto histórico e social em que esse desenvolvimento ocorre. Nesse sentido, essas teorias fornecem indicações para se pensar possibilidades de um processo de alfabetização na perspectiva inclusiva.

A teoria histórico-cultural evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento são permeados pela cultura. Sob esse olhar, a linguagem é um instrumento cultural cuja "função primária […] é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança" (VIGOTSKY, 2009, p. 63). Pensando em uma educação inclusiva, a teoria histórico-cultural sugere que a apropriação da linguagem deve ser vista como um processo que promova a participação ativa dos/das estudantes nas práticas sociais. Compreende-se que,

> sem sentido, a escrita transforma-se em um elemento classificatório e alienante. É necessário ir além dos traçados, dos desenhos, sair "da caverna" para o mundo real. Essa saída não deve ser pautada na organização de 'uma massa reprodutora' do que está posto, mas de uma 'massa humanizadora' e transformadora da realidade social: (VERONEZ; MARTINS & SCHLICKMANN, 2024, p. 67).

Desse modo, entende-se que para pensar no desenvolvimento da linguagem escrita dos/das estudantes é preciso dialogar sobre sua função específica. Vigotski defende que a escrita "difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. […] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração" (VIGOTSKY, 2009, p. 312). Assim, para apropriar-se da escrita, a criança precisa generalizar experiências, construindo pensamentos abstratos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados, mas "a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento" (VIGOTSKY, 2009, p. 334). Ou seja, essa aprendizagem deve estar apoiada no que os estudos chamaram de *zona de desenvolvimento imediato.* Tal zona representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de adultos/as ou colegas, ou seja, em colaboração. Para pensar a educação formal de estudantes da Educação Especial, a compreensão de uma zona de desenvolvimento imediato demanda também a adaptação de propostas pedagógicas e o uso de materiais e recursos que considerem necessidades específicas, que consigam equalizar as interações sociais e os instrumentos culturais. Nessa dinâmica, conceitos espontâneos fornecerão uma base para os conceitos científicos, e conceitos científicos reorganizarão os espontâneos.

Em síntese, pensar práticas de alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial com base na teoria histórico-cultural e do materialismo dialético implica

reconhecer a influência da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. Assim, será possível tecer uma trama na qual as escolas valorizem a diversidade e promovam a formação integral de cada sujeito/a em seu contexto sociocultural.

Considerações finais

No estado de Santa Catarina, a presença do/da segundo/a professor/a de turma nas escolas estaduais representa um avanço significativo. Esse/a profissional, conforme as atribuições definidas pela legislação e políticas estaduais, atua em conjunto com o/a professor/a titular para atender às necessidades dos/das estudantes da Educação Especial. Entretanto, as pesquisas catarinenses revelam desafios no planejamento colaborativo entre professores/as regentes e segundos/as professores/as, principalmente pela falta de hora-atividade. As pesquisas mostram que essas impossibilidades no planejamento coletivo dificultam a docência compartilhada, destacando a necessidade de mudanças nas políticas educacionais para superar tais limitações.

Para formar uma escola verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e que as escolas consolidem uma formação integral, conforme enfatizado por Vigotski e outros/as estudiosos/as. As pesquisas analisadas concordam que o simples acesso à escola não é suficiente; é necessário garantir condições de aprendizagem que permitam aos/às estudantes da Educação Especial apropriarem-se do conhecimento científico, como forma de transformação da sua realidade social.

Por fim, o estudo evidencia uma lacuna na pesquisa sobre a alfabetização dos/das estudantes público-alvo da educação especial, indicando a necessidade de futuras investigações que abordem a questão na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica, visando à emancipação dos/das sujeitos/as, possibilitando participação social e acesso ao conhecimento.

Recebido em: 16/06/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Notas

1 O/A segundo/a professor/a de turma é, geralmente, um/uma professor/a contratado temporariamente pelo estado, via processo seletivo.

Referências

BASTOS, Viviane. Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa. *Retratos da Escola*, *[S. l.]*, v. 17, n. 37, p. 293-312, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1567. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1567>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.

BUENO, José Geraldo da Silveira. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. *Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço*: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação; Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

KLEBER, Rita de Cássia. *O trabalho do segundo/a professor/a de turma em Santa Catarina*: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KRAMM, Daniele. *Políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDES, Jacira Amadeu. *Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MICHELUZZI, Sandra. *Concepções do Segundo/a professor/a de Turma sobre o Trabalho Docente*. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

PADILHA, Anna Maria Lunardi & SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances*: *estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103-125, dez. 2020.

SANTA CATARINA. Comissão de Educação e Cultura. Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006. Estabelece diretrizes para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de educação básica do estado. *Diário Oficial do Estado*, Florianópolis, 2006. Revogada pela Resolução n. 181, de 30 de novembro de 2017.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Pedagógico*: Diretrizes dos Serviços de Educação Especial. Florianópolis: FCEE/SED, 2009. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br. Acesso em: 21 maio 2024.

SANTA CATARINA. Comissão de Educação e Cultura. Resolução n. 181, de 30 de novembro de 2017. Revoga a Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006. *Diário Oficial do Estado*, Florianópolis, 2017a.

SANTA CATARINA. Lei nº 17.143, de 7 de novembro de 2017. Dispõe sobre a presença do Segundo/a professor/a de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica. *Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, 8 nov. 2017b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-17143-2017-santa-catarinadispoe-sobre-a-presenca-do-segundo-professor-de-turma-nas-salas-de-aula-das-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em: 21 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da & CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1 (Pt 1), p. 102-106, 2010.

VERONEZ, Marisângela Nandi; MARTINS, Aline Madalena & SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. O desenvolvimento da escrita na criança: das "cavernas" à instituição escolar. *Revista Poiésis*, Tubarão, v. 18, n. 33, p. 65-84, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire & ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, *[S.l.]*, v. 14, n. 41, p. 165, jul. 2014.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2045

A corrida de rua no contexto escolar:
objetivos, estratégias e procedimentos para uma construção coletiva

Street running in the school context:
objectives, strategies and procedures for collective construction

Carreras callejeras en el contexto escolar:
objetivos, estrategias y procedimientos para la construcción colectiva

JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS*
Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Maranguape – CE, Brasil.

TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

RESUMO: Este estudo se centra na corrida de rua como conteúdo escolar das aulas de Educação Física, apresentando e discutindo a construção coletiva de um evento de corrida de rua da escola, bem como sugerir possíveis intervenções para compreensão desse fenômeno sociocultural. Socializa-se o produto cultural (cartilha) produzido nessa experiência pedagógica com docentes que desejarem fazer corrida de rua nos espaços onde atuam. A metodologia é quanti-qualitativa e contou com 38 discentes matriculados/as na disciplina eletiva de atletismo, ofertada em escola pública para alunos/as de 1º e 2º anos do Ensino Médio. A estratégia possibilitou o engajamento e a participação estudantil ativa no evento, avaliado pelos/as estudantes como relevante para a compreensão da corrida de rua como prática corporal democrática e envolta em múltiplas dimensões.

* Professora de Educação Física na Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail*: <jocicleide.freitas.041@gmail.com>.

** Doutor em Educação e Professor Associado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail*: <tadeujrbaptista@yahoo.com.br>.

Palavras-chave: Ensino desenvolvimental. Educação Física escolar. Corrida de rua.

ABSTRACT: This study focuses on street running as a content in physical education classes. It presents and discusses the collective construction of a school street running event, as well as it suggests possible interventions to understand this sociocultural phenomenon. The cultural product (a pamphlet) produced in this pedagogical experience is available for teachers who want to have street running in the spaces where they work. The methodology is quantitative and qualitative, it included 38 students enrolled in the elective subject of athletics, offered in a public school for students in the 1st and 2nd years of High School. The strategy fostered student engagement and active participation in the event, which students considered relevant to the understanding of street running as a democratic bodily practice with multiple dimensions.

Keywords: Developmental teaching. School physical education. Street running.

RESUMEN: Este estudio se centra en las carreras callejeras como contenido escolar en las clases de Educación Física, presentando y discutiendo la construcción colectiva de una prueba de carrera callejera escolar, además de sugerir posibles intervenciones para comprender este fenómeno sociocultural. El producto cultural (cuadernillo) elaborado en esta experiencia pedagógica es compartido con docentes que desean realizar carreras callejeras en los espacios donde trabajan. La metodología es cuantitativa y cualitativa e incluyó 38 estudiantes matriculados/as en la asignatura electiva de atletismo, impartida en una escuela pública para estudiantes de 1º y 2º año de Secundaria. La estrategia permitió la participación de los/as estudiantes en el evento, que ellos/as consideraron relevante para comprender la carrera callejera como una práctica corporal democrática que abarca múltiples dimensiones.

Palabras clave: Enseñanza que desarrolla. Educación Física escolar. Carreras callejeras.

Introdução

A escola é um espaço de formação humana integral e de acesso ao saber elaborado (ciência), ou seja, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 2011), e por isso, parece-nos pertinente discutir a corrida de rua no âmbito escolar. Essa modalidade esportiva tem crescido recentemente, configurando-se como um fenômeno social com intervenções direcionadas à coletividade, como a formação de vínculos e grupos pela experiência dessa modalidade e de interação social (LUCCA, 2014).

A metodologia de trabalho empregada na corrida de rua pode cooperar na alteração das condições humanas, desse modo, destacamos neste texto o ensino desenvolvimental, com o alcance de objetivos educacionais importantes, como a formação omnilateral, estímulo à criticidade e à criatividade discente, a pesquisa no cerne da atividade pedagógica e o protagonismo juvenil com vistas à formação humana consciente e emancipada (DEMO, 2006).

Recorrentemente, o conteúdo esportivo abordado nas aulas da educação física escolar passa pelo processo de aprendizagem, que pode ser apresentada e consolidada pelos conhecimentos das atividades corporais. De maneira geral, o/a aluno/a ainda não o percebe como prática social que se articula com sua realidade e não compreende que ele/ela deve ter um papel para além de um mero/a espectador/a, ou seja, o/a discente precisa se reconhecer como agente nesse processo, como alguém que tem o poder de transformar essas práticas.

Diante disso, este artigo visa apresentar e discutir os procedimentos de planejamento, realização e avaliação de um evento de corrida de rua, promovido em uma escola pública de Ensino Médio enquanto ponto culminante da disciplina eletiva de atletismo. O evento foi pensado, planejado, organizado e concretizado pelos/as discentes da disciplina e congregou a comunidade interna e externa da instituição.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica constitui-se: a) pela discussão em torno da educação física escolar no Ensino Médio a partir da compreensão do ensino desenvolvimental e; b) pela demonstração de como foi tematizada a corrida de rua nas aulas da disciplina.

A educação física escolar à luz do ensino desenvolvimental

O atual Ensino Médio brasileiro tem sido objeto de intensas disputas, pois as recentes políticas educacionais têm se alinhado à formação humana de natureza neoliberal, ou seja, repetem um modo de produção excludente, dual e de lógica empresarial inserida

na escola. Cláudia Pereira (2019) destaca que essa formação dual e excludente perpassa historicamente a educação brasileira, na qual a classe trabalhadora tem uma formação para exercer o trabalho mecanizado e a classe burguesa é dotada de conhecimentos e saberes mais completos.

A Medida Provisória n. 746/2017, promulgada de maneira arbitrária pelo governo antidemocrático de Michel Temer, e posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, modificou substancialmente a forma e o conteúdo do chamado novo Ensino Médio brasileiro – NEM, reestruturando tal etapa da Educação Básica e privilegiando a inserção dos denominados intinerários formativos (SILVA & ARAÚJO, 2021). O que vimos foi o desmonte desta etapa da Educação Básica e o esvaziamento de conteúdos dos componentes curriculares clássicos para dar espaço a disciplinas eletivas que não se alinhavam à formação de sujeitos/as críticos/as, reflexivos/as, emancipados/as, mas sim, de indivíduos/as com racionalidade e subjetividade neoliberais, como bem elucidam Pierre Dardot e Christian Laval (2016).

Em nosso entendimento, essa produção de subjetividades pautada na lógica neoliberal é nefasta e impregna nas juventudes ideais meritocráticos, de 'empreendededor/a de si mesmo/a' e da responsabilização/culpabilização total do/da indivíduo/a pelo seu sucesso ou fracasso, sem considerar as contradições do modo de produção capitalista e as determinações sociais, culturais e econômicas em que essas juventudes se inserem. Os impactos e retrocessos advindos dessas politicas neoliberais são bem discutidas por Mônica Silva e Ronaldo Araújo (2021), Maria Ciavatta (2018), entre outros/as.

Nesse contexto, a Educação Física e os objetos da cultura corporal tematizados por ela não devem ficar à margem dos debates, posto que estão inseridos e são afetados diretamente por essas políticas. É preciso que, ao trabalhar com as diferentes práticas corporais, o/a docente esteja atento/a e ciente dos objetivos que pretende alcançar, os quais estão aqui direcionados à formação do/da sujeito/a crítico/a, reflexivo/a e que pode usufruir das práticas corporais com autonomia, visando à emancipação humana (ADORNO, 2000). Assim, a disciplina eletiva de atletismo atuou para dirimir o impacto promovido pelo rearranjo curricular do NEM, garantir o acesso ao saber elaborado sobre o atletismo e, especificamente, a corrida de rua, em uma perspectiva crítica, participativa e inclusiva, tendo por matriz metodológica o ensino desenvolvimental.

A teoria do ensino desenvolvimental é contra-hegemônica, e tematizar conteúdos clássicos da Educação Física com base nos seus princípios norteadores é, essencialmente, fazer frente à conjuntura atual e trazer possibilidades de apropriação e usufruto da prática corporal, considerando contradições, possibilidades e potencialidades. O ensino desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, no final dos anos 1950, associada a pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky, gestada a partir das diferentes tendências que geraram duas grandes concepções de aprendizagem: a didática desenvolvimental da atividade e

a didática desenvolvimental da subjetividade (PUENTES, 2019). Tem raízes no contexto do projeto de formação do 'novo homem' na sociedade socialista soviética, onde, após a revolução russa de 1917, o pedagogo e psicólogo Vasili V. Davydov defendia um projeto de escola que ensinasse os/as alunos/as a pensarem sobre os objetos e as questões da realidade de modo dialético (FREITAS & ROSA, 2015). Davydov participou da terceira geração de teóricos russos da teoria histórico-cultural, sendo a primeira geração a de Lev Vygotsky, Alexander Luria, Alexis Leontiev e Serguei Rubinstein; e a segunda, a de Piotr Galperin, Daniil Elkonin, Pyotr Zinchenko, Aleksandr Zaporozhets, entre outros/as. Segundo Davydov (1988), a criação de uma escola realmente moderna, que supere a escola tradicional subserviente ao capitalismo, exige um reexame substancial e a substituição por princípios que respondam aos novos objetivos sociais de todo o sistema completo de educação média obrigatória.

Marta Sforni (2015) detalha os princípios orientadores da proposição das ações pedagógicas com base na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental, para uma educação do futuro que se contraponha aos princípios do que denomina de "pedagogia estancada" ou pedagogia tradicional (pedagogia ocidental dos séculos XIX e XX):

> Princípio do ensino que desenvolve: "[…] orientar-se pelo princípio do ensino desenvolvimental implica considerar que, ao planejar, executar e avaliar o ensino, o norte deve ser o próximo desenvolvimento dos estudantes" (SFORNI, 2015, p. 382);
>
> Princípio do caráter ativo da aprendizagem: "a aprendizagem e a apreensão dos conceitos não podem se dar de maneira mecânica e descontextualizada, mas sim buscando uma unidade entre linguagem e pensamento, ou, dito de outra forma, para que de fato se aprendam conceitos e não apenas palavras ou procedimentos vazios de significado, é necessário que o estudante atue mentalmente com o conceito, participando efetivamente da síntese conceitual" (SFORNI, 2015, p. 385);
>
> Princípio do caráter consciente: "o discente precisa ter consciência dos conceitos que estão sendo trabalhados na aula. Entretanto, o que se observa é que o conteúdo muitas vezes pode ter sido percebido pelo aluno, mas não conscientizado, pois o plano da percepção é amplo, ao passo que o da atenção – objeto da consciência – é estreito, tem foco específico. Se, no aluno, não surge uma atividade mental com o conteúdo central de ensino, a tendência é sua atenção se deslocar para outro conteúdo, normalmente mais estimulante aos sentidos ou mais emocionante" (SFORNI, 2015, p. 388);
>
> Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal: "há necessidade de criação de situações problema que sejam desencadeadoras da aprendizagem e de ascensão do abstrato ao concreto que implicam na interação entre o plano material (fenômenos ou objetos), ou representações dele (ilustrações, mapas, filmes, maquetes, etc.), e o plano mental (atuação com as abstrações)" (SFORNI, 2015, p. 389);
>
> Princípio da ação mediada pelo conceito: "no planejamento de ensino cabe prever a contextualização do conceito, não apenas em termos de sua presença na realidade imediata, mas também em termos de seu movimento lógico-histórico de elaboração. Assim, a contextualização não deve ser apresentada aos alunos como uma narrativa histórica, mas deve permear as atividades e ser destinada a inserir os estudantes em situações semelhantes àquelas que gestaram a demanda de elaboração conceitual" (SFORNI, 2015, p. 390).

Baseado na teoria do ensino desenvolvimental e na teoria da atividade de Leontiev, os conteúdos da cultura corporal se constituem nos próprios objetos de estudo da Educação Física, mas considerar apenas a sua forma de apresentação social significa considerar apenas os conhecimentos empíricos relativos aos objetos. É preciso tematizá-los a partir das relações essenciais e das suas múltiplas dimensões, ou seja, enxergar as ações corporais em sua totalidade e nas suas contradições. Assim:

> As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de objetos e motivos, de modos de ação no mundo, com os outros e consigo, que existem independentemente das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós: existem como uma realidade para o conjunto da humanidade, como uma aquisição e conquista de seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais (NASCIMENTO, 2014, p. 62).

Destarte, o trabalho docente fundamentado nesse entendimento da cultura corporal reconhece o ser humano como autor/a da cultura, ao passo que também usufrui dela, ou seja, as pessoas não nascem com todas as capacidades e as habilidades, mas as constroem e as repassam culturalmente (TAFFAREL, 2016). Portanto, nas aulas de Educação Física não basta apresentar a definição dos objetos da cultura corporal, ou seja, evidenciar o jogo, o esporte, a dança ou outros, porquanto estes já são apresentados de maneira empírica nos diversos contextos sociais. É preciso compreender como esses objetos se concretizam, suas finalidades ao longo da história, as implicações das desigualdades socioeconômicas no usufruto das práticas corporais, as relações essenciais que estabelecem, sejam de criação de uma imagem artística como a dança; do controle da ação do/da outro/a, como os jogos coletivos com bola; ou ainda, do domínio da própria ação corporal (consciente e voluntária) como aquela própria da corrida de rua (NASCIMENTO, 2014).

As tarefas de estudo devem ser realizadas de maneira colaborativa, dialogada e coletiva, engendrando nos/nas discentes uma disposição afetiva quanto ao estudo, visando o envolvimento pleno e ativo nas tarefas de estudo propostas (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2022).

Em vista dos objetivos e finalidades atribuídos ao NEM e o atual contexto neoliberal da etapa, bem como do papel da Educação Física para a compreensão crítica de uma realidade dialética, podemos afirmar que para além do conhecimento e da experiência das práticas corporais, a atuação docente precisa superar o modelo biologista e empírico, posto que os/as alunos/as precisam compreender a cultura corporal como parte de uma totalidade envolta no contexto social em que se inserem, desvelando, propondo reflexões e problematizações acerca da forma com que esses objetos se apresentam socialmente e podem ser usufruídos por diferentes sujeitos/as, nos mais distintos contextos sociais, econômicos e culturais de modo lúdico, crítico e emancipado. Assim, é preciso superar o senso comum e midiático (ascendendo do conhecimento empírico para o conhecimento científico/teórico) e intervir como sujeitos/as atuantes sobre as atividades corporais, não apenas reproduzindo-as, mas ressignificando-as.

Tematização do atletismo e da corrida de rua na escola

Sob a ótica da didática desenvolvimental e do materialismo dialético[1], podemos afirmar que o atletismo é constituído por múltiplas ações corporais ou atividades orientadas para determinadas finalidades, em função de motivos, necessidades e desejos que, em cada momento histórico, têm sentidos e significados diversos. Assim, o atletismo como fenômeno esportivo não surge espontaneamente, mas enquanto produto da sociedade capitalista, atendendo a uma necessidade social do próprio modo de produção capitalista. E compreendê-lo a partir dessas bases é compreender e desvelar sua essência em uma perspectiva social e histórica, superando a mera aparência empírica, bem como elucidar as determinações sociais que o delimitam, pois

> no ensino desenvolvimental de educação física, a assimilação ativa dos conceitos científicos que englobam os objetos de conhecimento da cultura corporal está dialeticamente unida à internalização dos signos da cultura corporal e da realização dos movimentos corporais. Compreender essa dinâmica é de fundamental importância para a elaboração de objetos de estudo nesta disciplina (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2022, p. 210).

Neste contexto, o atletismo é considerado um esporte de base e sua prática inclui movimentos naturais do ser humano como correr, saltar e lançar, ou seja, movimentos fundamentais às demais práticas corporais, utilizando valências físicas como força, resistência, flexibilidade, velocidade, impulsão e agilidade (PIANEZZER, 2016). Ao se adotarem as valências físicas com intencionalidade e consciência da realização atribuída a finalidades e motivos, essas se caracterizam como próprias do ser humano e se instituem como princípio básico do desenvolvimento da técnica. Sobre esse caráter consciente implicado nas atividades humanas, cuja representação maior é o próprio trabalho, Leontiev afirma que a "passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico" (LEONTIEV, 2004, p. 75).

Portanto, não existe atividade sem necessidade ou motivo, e uma ação não pode nascer da separação entre o objeto da atividade e do motivo que a compõem, sendo essa ação possível no seio de um processo coletivo que age sobre a natureza, processo decorrente da origem humana no planeta. Observamos um afastamento histórico do atletismo como conteúdo da Educação Física escolar. Alguns estudos buscaram levantar os fatores que contribuem para essa egressão, entre os quais foram citados a falta de materiais pedagógicos e de espaços apropriados, a hegemonia nos esportes coletivos ou a rejeição por parte de discentes (BERBER & FOGAÇA JÚNIOR, 2016). Apesar da identificação de alguns avanços com relação à abordagem do atletismo nas aulas de Educação Física, essa ação corporal ainda é subutilizada, e seu potencial educativo se esvai no processo de ensino-aprendizagem (CARDOSO & RONSANI, 2018). Com as políticas educacionais neoliberais empreendidas após 2017 no NEM, o tema pode ser ainda mais marginalizado,

dada à redução da carga horária da disciplina, em detrimento do rearranjo curricular para oferta dos itinerários formativos.

Maria Cecília Oliveira (2006) afirma que, ao se abordar o atletismo escolar, não interessam somente alunos/as rápidos/as, habilidosos/as, resistentes e fortes, mas o estímulo à participação para a formação de sujeitos/as capazes de entender e gozar criticamente dessa manifestação da cultura corporal, reconhecendo-a como uma prática sociocultural rica. Entre os objetos do atletismo, a corrida de rua vem se popularizando nos últimos anos, principalmente por ser um esporte de baixo custo e acessível. Os seus diversos praticantes apresentam vários objetivos que vão desde alterações à saúde orgânica, melhora de aspectos estéticos, convivência social, controle do estresse, bem como o exercício da competição (FURLAN, 2014). A partir da compreensão da teoria da atividade de Leontiev[2] e do ensino desenvolvimental, destacamos que os motivos atrelados à corrida de rua se consolidam como "motivos apenas compreendidos ou compreensíveis" e "motivos que agem realmente ou efetivos", em que os primeiros podem se alterar em motivos efetivos de acordo com as condições disponíveis, proporcionando a geração de novos motivos e, consequentemente, novas atividades (LEONTIEV, 2004, p.318). Nesse caso, os motivos compreendidos se consolidam pelos benefícios orgânicos à saúde ou ao controle do estresse, mas os motivos efetivos podem se dar pelo prazer e bem-estar vindos da prática, pela convivência social e até mesmo pela busca dos resultados estéticos.

Assim, a corrida de rua já é mais do que uma modalidade de exercício, é um fenômeno esportivo que movimenta capital e, portanto, tem um mercado consumidor em crescente desenvolvimento. Podemos destacar esse mercado tanto pela realização dos grandes eventos que reúnem corredores/as quanto pelo fomento ao uso de materiais esportivos e tecnológicos, como produtos promotores de um 'melhor desempenho'.

As tensões e contradições no uso, evolução e significados da corrida de rua precisam ser desvelados diante de seus potenciais benefícios e malefícios, para que não tenhamos visões parciais ou 'romantizadas' sobre esse fenômeno esportivo e não sejamos ingênuos/as ao pensar que essa prática corporal não está a serviço de uma indústria que gera necessidades de consumo e de estilos de vida, na qual nem todos/as conseguirão ou desejarão estar inseridos/as, além de provocar, em casos extremos, alterações potencialmente negativas à vida das pessoas.

Nesse contexto, a disciplina eletiva de atletismo, pautada no ensino desenvolvimental, visou garantir o usufruto de um conteúdo da cultura corporal clássico da Educação Física, que, frente às recentes reestruturações do NEM, poderia ficar ainda mais marginalizado e esquecido na escola. Sendo assim, a pesquisa objetiva apresentar e discutir os procedimentos de construção coletiva empregados na realização do evento de corrida de rua da escola, ponto de culminância da disciplina. Os procedimentos metodológicos empregados são elucidados a seguir.

Metodologia

Esse estudo possui uma abordagem quanti-qualitativa de natureza descritiva, em que o método de pesquisa se classifica como experimento didático formativo. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Ensino Médio, no primeiro semestre de 2023 e contou com a participação de 38 discentes. Os dados referentes às reuniões de planejamento e organização do evento de corrida de rua da escola, as informações referentes ao dia da ação e posterior avaliação foram registrados em um diário de campo, mediante a observação e o registro sistemático do comportamento, da aprendizagem e do desenvolvimento estudantil. O diário de campo consiste no "registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários" (CAMPOS, SILVA & ALBUQUERQUE, 2021, p. 101).

Após o evento, os/as discentes produziram um texto sobre a ação promovida, e oito alunos/as participaram de um grupo focal, que contou com questões referentes à realização do evento esportivo, bem como com a experiência e a percepção de cada estudante sobre a atividade. O grupo focal reúne um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores/as para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir da experiência de cada participante (GATTI, 2005).

É preciso destacar que a disciplina de Educação Física continuava compondo o currículo da escola, mas com apenas 1 hora aula/semana, por conta do arranjo curricular empregado pós-reforma do NEM. Portanto, a oferta da eletiva de atletismo foi direcionada para as turmas de 1º e 2º anos, sendo que as turmas do 3º ano não puderam optar pela disciplina, em função da organização do horário escolar. Aqui fazemos uma crítica: nesse formato curricular não é possível contemplar a todos/as, fato que se contrapõe ao que foi defendido na reforma do NEM como avanço, mas que no "chão da escola" não se concretiza, ou seja, o/a discente faz o que a escola consegue oferecer, porém, a oferta nem sempre contempla todos/as os/as sujeitos/as.

Os dados coletados foram apreciados a partir da técnica de análise proposta por Maria Cecília Minayo (2004), que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por palavras, frases ou resumo, com a finalidade de descobrir os núcleos de sentido da comunicação em virtude da presença, ausência e frequência de um dado. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, cadastrada na Plataforma Brasil com base na resolução n. 510/2016 e aprovada sob o parecer nº 5.987.382.

Resultados e discussões

Os dados relativos a planejamento, organização e realização da corrida escolar são focalizados neste tópico, em que procedimentos e verbalizações discentes são elucidados e discutidos. A ação gerou um produto educacional (cartilha) que se encontra disponível[3] e fornece guias para a construção de um evento de corrida de rua, para auxiliar o/a professor/a de Educação Física na diversificação do trato didático-pedagógico do tema, pautado na autonomia, no protagonismo juvenil, na participação democrática e na integração com a comunidade, com vistas não apenas a usufruir da cultura corporal, mas também da possibilidade de transformar e ressignificar a prática.

Pensando e planejando a corrida de rua da escola

Para o planejamento e a elaboração do evento escolar, então em sua sexta edição, foi utilizado como referência o regulamento da edição anterior. Em conjunto com os/as discentes, discutiram-se os pontos integrantes do regulamento propuseram-se melhorias e modificações. Cada participante leu um pouco das normas da corrida e, conforme a necessidade, faziam-se pausas nos pontos mais críticos e se debatiam as alterações. Os/As alunos/as fizeram alguns questionamentos relativos a *horário da corrida* (alguns/umas alegaram que às oito horas da manhã seria muito quente, porém, por conta da disponibilidade de transporte escolar, o horário assim permaneceu); *inscrições* (definição de prazos, estratégias de divulgação na escola e nas redes sociais, para que a comunidade soubesse e participasse do evento); *categorias e premiações* (destinadas a alunos/as, comunidade, professores/as e funcionários/as da escola); *definição e análise do percurso da corrida* (os/as alunos/as puderam identificar os pontos de maior atenção, exigindo a presença de um/uma discente para orientar os/as participantes, bem como os melhores pontos para a hidratação); e *design das medalhas* (foi proposto um concurso em que todos/as os/as alunos/as da escola puderam sugerir uma arte para as medalhas).

Em virtude de contexto, natureza e intencionalidades do evento, bem como a base teórico-metodológica do trabalho, optamos por diversificar a premiação, ofertando a todos/as uma medalha de participação do evento, independentemente da colocação, conforme destaca a verbalização de estudante 32, adiante relacionada. Buscamos também contemplar distintas categorias de maneira representativa (alunos e alunas; professores/as e funcionários/as; comunidade), na qual a premiação teve um papel inicial de motivo efetivo para a participação discente, ainda que esses/as compreendessem outros ensejos para participar, como o lazer, o divertimento e a reunião com pares em um evento escolar. Isso fica evidente nas verbalizações abaixo:

> Estudante 7: "*Ahh! Quer dizer que a premiação é só para os cinco primeiros? Então nem vou porque não tenho chance, o pessoal que vem corre muito*" (2023).
>
> Estudante 27: "*Não mahh* (sic). *Os alunos só vão concorrer com os alunos e o pessoal que é de fora só vai concorrer entre eles*" (2023).
>
> Estudante 32: "*E também todo mundo ganha medalha*" (2023).
>
> Professora: "*O que vocês acham desse sistema de premiação?*" (2023).
>
> Estudante 18: "*Eu acho bom porque dá chance pra quem não tem muita experiência*" (2023).

Salienta-se que a categoria dos/das professores/as e funcionários/as da escola foi inserida por sugestão discente, ficando acordada a premiação com troféus até o 2º lugar para essa categoria, demonstrando a preocupação em relação a outros grupos. A premiação das categorias discentes e comunidade contou com um troféu para os/as cinco primeiros/as.

Sobre essa questão, Leontiev (2004) faz uma distinção entre motivos geradores de sentido (motivos realmente eficazes) e motivos-estímulos (motivos apenas compreensíveis): os primeiros conferem um sentido pessoal à atividade, caso em que a premiação pode se acomodar. Na atividade gerada por um motivo desse tipo, há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os motivos-estímulos, diferentemente, têm função sinalizadora, não geram sentido e assumem o papel de fatores impulsionadores – positivos ou negativos – da atividade, sendo motivos externos à atividade do/da sujeito/a.

A premiação de todos/as com a medalha contribuiu, em nosso entendimento, para o estímulo a participação, envolvimento e satisfação discente, direcionando à superação da competitividade exacerbada, migrando para uma busca pessoal de melhoria do próprio desempenho e da participação coletiva em um evento escolar. Logo, ainda que a premiação com troféus para os/as primeiros/as colocados/as da prova tenha permanecido nas categorias alunos/as, professores/as, funcionários/as e comunidade, ela colaborou para despertar o interesse inicial de alguns/umas e, conforme o projeto se consolide, aos poucos poderemos nos dissociar da lógica competitiva, que ainda é reproduzida de maneira hegemônica nas várias instâncias sociais.

Na atividade de construção coletiva do regulamento da corrida escolar notou-se o engajamento dos/das discentes na discussão e proposição da tarefa; durante tais momentos ocorreu o processo de abstração, análise e reflexão acerca do objeto que se se construía.

O processo de construção da corrida de rua

A criação do evento se deu pelo acompanhamento das atividades, atribuição de papéis a discentes, bem como pelo reconhecimento do percurso da corrida (dois treinos). Participaram os/as alunos/as da escola, funcionários/as e pessoas da comunidade interessadas no percurso antes da prova, bem como os/as alunos/as da organização do

evento, responsáveis por tarefas como: orientação do trajeto aos/às participantes, registro de fotos e vídeos dos momentos da corrida, entrega de medalhas e de água (no percurso e na chegada), auxílio na apuração dos resultados, controle de som com músicas e apresentações musicais, entre outras atividades.

O primeiro reconhecimento foi iniciado com os/as discentes em círculo no pátio da escola, e o percurso da corrida foi relembrado. Constatou-se que alguns/umas alunos/as já sabiam ou tinham ao menos uma ideia do percurso. Formaram-se três grupos/pelotões de acordo com seus ritmos, sendo que cada pelotão saiu com diferença de 10 min para o seguinte. O primeiro foi composto por alunos/as que iriam caminhando; o segundo pelotão foi formado pelos/as alunos/as que alternariam corrida e caminhada; o terceiro pelotão, por sua vez, compunha-se por discentes que tentariam realizar o percurso correndo. Certificou-se que em todos os grupos houvesse ao menos dois/duas integrantes que conhecessem o percurso e os pontos de curva, pois em caso de dúvidas, poderiam auxiliar os/as demais.

Os/As alunos/as matriculados/as na disciplina de atletismo escolheram seus grupos (1, 2 ou 3) com base em uma aula na qual andaram e correram por 12 min. Nessa escolha, os/as discentes revelaram o entendimento sobre a corrida de rua voltada à obtenção de uma marca, de acordo com as condições objetivas e meios técnicos disponíveis, a serem compreendidos por cada um/uma no estabelecimento de seus objetivos, expressando o desenvolvimento do movimento corporal consciente, materializado no processo de assimilação dos conceitos e movimentos corporais (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2022).

Foram reforçadas também as medidas de segurança: correr sempre pelo acostamento; não ficar sozinho/a em nenhum trajeto do percurso; havendo alguma dificuldade ou cansaço, parar e ir caminhando aos poucos; evitar brincadeiras; e quaisquer dúvidas que tivessem, deveriam esperar pelos/as colegas que viessem atrás. Essa divisão dos pelotões permitiu que os/as últimos/as a largarem fizessem uma espécie de varredura no percurso, garantindo a segurança da atividade.

Antes da largada, a necessidade do aquecimento foi levantada, e o estudante 27, participante da disciplina eletiva de atletismo, explicou: "*Vocês têm de aquecer pra preparar o corpo de vocês. Se não a gente cansa logo*". Portanto, os/as discentes conseguiram elaborar o pensamento teórico em torno do conceito de aquecimento; conforme Adnelson Santos (2023), o pensamento teórico não é desenvolvido espontaneamente como os conceitos espontâneos, sendo preciso criar condições adequadas para o seu desenvolvimento, como a que foi colocada para os/as discentes com o aquecimento.

Por conta da maior extensão do percurso (5 km) e do próprio terreno (asfalto e carroçal), a experiência da corrida poderia se tornar mais dolorosa pela falta dos tênis. Observou-se que alguns/umas discentes buscaram o material com colegas, correram de chinelos ou descalços/as. As questões materiais disponíveis foram discutidas com os/as discentes, de maneira transversalizada, para que compreendessem o impacto que as condições sociais e materiais exercem sobre as práticas corporais, posto que a falta do material

adequado afeta-as diretamente. Somente após a experiência do primeiro reconhecimento é que alguns/umas alunos/as compreenderam a necessidade de atentar a esses detalhes para melhor experiência corporal da corrida de rua. No segundo treino, notamos maior compromisso discente acerca das condições objetivas e das condições técnicas individuais necessárias para criar estratégias que permitissem a melhoria do próprio desempenho, concretizado pela obtenção da própria marca no trajeto.

Vasily Davydov e Aelita Markova (2019) afirmam que o/a aluno/a assimila algo em forma de atividade de estudo (conjunto de ações e tarefas de estudo articuladas entre si) quando experimenta uma necessidade interna e uma motivação para tal assimilação, que aqui se concretizou pela busca de um melhor desempenho na corrida, ou seja, na redução do próprio tempo para realizá-la. Assim, foram realizados dois encontros com os/as discentes participantes da organização, para ajustar os detalhes do evento; eles/elas foram retirados/as de aulas de outras disciplinas com o consentimento dos/das professores/as. Enfatizamos a importância da comunicação e interação com os/as demais docentes da escola.

O dia da corrida

A corrida foi alusiva ao aniversário da escola, que completava 35 anos de existência. Contou com a participação de 101 pessoas correndo, entre elas: 51 discentes (42 meninos e 9 meninas), 14 docentes e funcionários/as e 36 pessoas da comunidade. Essa edição obteve o maior número de participantes e a maior participação de alunos/as, posto que, nas edições anteriores, a presença das pessoas da comunidade era superior ao quantitativo de participantes da escola. Acreditamos que a disciplina eletiva tenha contribuído para esse aumento. Podemos destacar igualmente o aumento na participação dos/das professores/as da escola, provavelmente estimulados/as pelo incentivo dos/das alunos/as da disciplina (essa foi uma das solicitações realizadas nos encontros de planejamento). A tabela 1 expõe o quantitativo de participantes da corrida da escola Antônio Luiz Coelho – ALC, desde sua primeira edição:

Tabela 1: Quantitativo de participantes nas seis edições da corrida do ALC

Participantes Edição	Discentes	Docentes	Comunidade	TOTAL
2016	27	00	51	78
2017	36	03	60	99
2018	28	08	40	76
2019	40	05	46	91
2022	45	06	41	92

Participantes Edição	Discentes	Docentes	Comunidade	TOTAL
2023	51	14	36	101

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A seguir, a imagem 1 traz o registro das medalhas produzidas nas edições de 2016 a 2023. As edições de 2020 e 2021 não foram realizadas por causa da pandemia de Covid-19.

Imagem 1: Medalhas da 1ª à 6ª edição da corrida ALC

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Com relação à forma de participação dos/das estudantes da disciplina de atletismo (n=38) na corrida, tivemos 17 discentes correndo e 9 participantes da equipe de organização desenvolvendo atividades antes, durante e após a corrida, como orientação no percurso, registros fotográficos, filmagens, entrega de água, registro da chegada, fiscalização dos pontos críticos do percurso, controle do som e outras demandas surgidas durante o evento.

Um total de 12 estudantes não compareceram, por conta do transporte – no dia da corrida (sábado letivo), este acabou não sendo ofertado, aspecto que foi um dos determinantes do horário no planejamento, pois os/as estudantes tinham de locomover-se até a escola de maneira independente; a falta de tênis para participarem da corrida (verificamos 3 alunos/as nessa situação, pois haviam se inscrito, mas não conseguiram o calçado emprestado e não comunicaram antecipadamente o fato, por constrangimento). Foi o caso do estudante 10, que esteve presente nos dois treinos e, ao ser indagado sobre o não comparecimento, afirmou: "*Tia, eu só consegui um tênis, e o meu irmão queria vir também,*

aí eu deixei pra ele vir" (2023). Outros/as estudantes alegaram compromissos pessoais no sábado, aos quais não puderam faltar (cursos, cuidar dos irmãos em casa, doença). Apesar de esses/as alunos/as não terem participado, ajudaram no planejamento da corrida, dos treinos, preparativos e organização dos materiais.

Fica explícito como as condições socioeconômicas afetam o usufruto das atividades corporais, posto que chegaram a inviabilizar a vivência dos/das discentes. Segundo Allan Knuth e Priscilla Antunes (2021), o acesso às práticas corporais não é mera escolha do/da sujeito/a, mas é geralmente uma prática disponível à pequena parcela de uma população privilegiada. Isso revela desafios sociais para criar condições de vida dignas, reduzir as desigualdades e fortalecer as ações que garantam o direito de todas as pessoas desfrutarem das práticas corporais equanimemente. O avanço do neoliberalismo, o acirramento das contradições do capital e da desigualdade social complexificam o gozo das atividades corporais pela classe trabalhadora e, consequentemente, o de seus/suas filhos/as.

Apesar de não termos como propósitos o alto rendimento esportivo dos/das alunos/as e o foco estrito na competição, verificou-se que os/as discentes da disciplina obtiveram um bom desempenho na corrida da escola, revelando indícios da compreensão dos conceitos científicos relativos à corrida de rua, que implicaram diretamente no desenvolvimento da prática corporal, a saber, 1º e 2º colocados/as na categoria *Alunos e Alunas* eram discentes que cursaram a disciplina eletiva. Foi possível observar, por meio dos vídeos realizados pelos/as discentes que estavam na organização, que no primeiro quilômetro da prova, o estudante 27 – primeiro colocado entre estudantes – estava atrás de muitos/as outros/as alunos/as que largaram em um ritmo muito forte e, posteriormente, não conseguiram mantê-lo. O estudante 27 foi o 9º colocado a chegar na corrida, considerando a classificação geral de todos/as os/as participantes; após a chegada de alguns/umas participantes da comunidade, o estudante 17 também chegou. Esse resultado específico nos possibilita inferir que os/as discentes compreenderam as estratégias técnico-táticas a serem adotadas nas corridas de resistência para a obtenção de uma melhor marca na corrida de rua, conforme preconiza Carolina Nascimento (2014), superando o fator da competitividade e a ansiedade inicial para largar na frente dos/das demais, fato ocorrido com outros/as discentes. Esses/as alunos/as buscaram se concentrar no próprio desempenho, adotando a estratégia de largar em ritmo mais moderado e aumentá-lo progressivamente no decorrer da corrida. Isso foi declarado nas falas dos/das discentes transcritas a partir da realização do grupo focal. Ao ser indagado sobre qual estratégia utilizou ao longo da corrida, o estudante 27 respondeu: "*Não começar com um ritmo muito avançado. Esperar... A minha respiração... Controlar, e também, encaixar no ritmo. Aí quando encaixou, eu consegui ir*" (2023).

A seguir temos algumas fotos dos momentos em que os/as discentes, comunidade, professores/as e funcionários/as da escola receberam suas premiações.

Imagem 2: Quadro de fotos dos/das primeiros/as colocados/as nas categorias discentes e comunidade

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

No encontro posterior ao evento, indagamos os/as discentes sobre como foi a corrida para eles/elas, em seguida mostramos um vídeo breve com alguns momentos e fotos da corrida. Alguns/umas discentes que não vieram ficaram bem curiosos/as e, enquanto os/as demais alunos/as realizavam suas produções textuais, olhavam as fotos e os vídeos com diferentes momentos da corrida. Foi possível ouvir comentários, como o da estudante 22: "*Não deu pra vir porque tive de ficar com meu irmão*"; do estudante 01: "*Não pude vir porque não tinha transporte*" (2023), como relatado anteriormente. Os aspectos impeditivos de participação discente no evento foram tematizados, de modo transversal, durante a socialização na atividade de leitura dos textos, em que se explicitaram os aspectos econômicos que afetam contundentemente o acesso e a experiência das atividades corporais, já que a classe social é uma determinação importante. Após a exibição do vídeo, solicitou-se aos/às discentes a produção de um texto sobre sua percepção da corrida e sobre a própria participação no evento; posteriormente, os textos foram lidos para os/as demais.

A partir de trechos das produções de alunos/as que participaram correndo, elucida-se:

> Estudante 3: "*Eu gostei muito dessa corrida. Achei incrível a experiência de fazer esse percurso. Pensei que não iria conseguir, mas com esforço consegui. Saí na velocidade normal e no percurso fui caminhando e correndo e fui passando de algumas pessoas de fora e vim com alguns professores e assim fui indo*" (2023).

> Estudante 11: "*Achei muito bom! Todo o tempo era uma luta contra mim mesmo... no final da corrida já estava perto de casa e chegando na rua, vi pessoas torcendo por mim, me encorajando a seguir em frente, mas infelizmente, não pude fazer muita coisa, não senti que fui bem, mas fiz o que pude e isso me motiva para o ano que vem. Gostei bastante do percurso, encontrei muitos amigos durante o percurso e cada um passando por uma luta contra si mesmo*" (2023).

> Estudante 12: "*Eu gostei muito da corrida, foi muito legal. Gostaria de correr de novo. Gostei de conhecer novas pessoas. Uma pessoa me deu uma instrução que melhorou meu desempenho. Comecei a passar na frente de várias alunas e veteranos. Não tenho do que reclamar*" (2023).

> Estudante 23: "*Eu achei muito bom correr e as pessoas da organização eles me ajudaram muito e o que me chamou a atenção é que todo mundo correu do seu jeito. Só não gostei de ficar no sol, mas eu corri muito*" (2023).

> Estudante 26: "*Achei interessante o fato de ter as categorias separadas... me chamou a atenção o percurso que tem uma parte com pista e outra com terra, no geral gostei bastante do evento*" (2023).

> Estudante 27: "*Minha experiência e opinião sobre a VI Corrida é muito positiva, onde foi um evento que movimentou muitos alunos, sendo importante para a escola. Meu sentimento na corrida foi da maior felicidade e honra, onde consegui levar o primeiro lugar e o prêmio que consegui ganhar (bola de futsal) dei de presente para meu amigo que não pode correr por conta de uma lesão no joelho*" (2023).

> Estudante 35: "*Bem... eu não gostei muito porque não dei meu melhor... foi um percurso interessante. Eu 'morri' na igreja, eu fiz uma largada muito brusca por isso não consegui completar o meu objetivo, mas pelo menos eu conclui*" (2023).

A seguir, alguns trechos dos textos produzidos pelos/as discentes que estavam na organização da corrida:

> Estudante 7: "*Eu achei a corrida muito legal... veio gente de fora e tal. Eu participei como ajudante e fiquei esperando até o último participante da corrida. Dei água a algumas pessoas, fiquei na sombra tomando café porque era perto da minha avó. Acho também que precisa melhorar os pontos de água e mais treinamento para os participantes*" (2023).

> Estudante 21: "*Eu gostei muito de ficar na organização e fiquei na entrega de água. Gostei muito e acho que nada precisa melhorar…*" (2023).

> Estudante 32: "*Achei a corrida muito legal, algo novo para mim. Foi muito interessante tudo que aconteceu, foi muito legal ver todos os corredores profissionais. Gostei muito da vitória de um colega (aluno 27) chegando em 9º lugar em top 10, fiquei feliz por sua conquista e sua vitória em 1º lugar dos alunos*" (2023).

Ao analisarmos esses textos, podemos inferir que os/as estudantes operaram mentalmente com um conceito da corrida que traz na sua relação essencial o entendimento de uma atividade voltada para o domínio da própria ação corporal, com finalidade de obtenção de uma marca, o que é próprio dos/das sujeitos/as. Isso fica perceptível nas falas dos/das discentes 11, 23 e 35, em que estudante 11 descreve seu processo interno e seus pensamentos: "*Era todo tempo uma luta contra mim mesmo*" (2023), revelando, portanto, esse

controle da própria ação corporal, não parando, com vistas a concluir a corrida. Estudante 23, por sua vez, destaca que lhe chamou atenção a percepção de que: "*Todo mundo correu do seu jeito*" (2023). e, ao avaliar seu próprio desempenho, acredita que "*correu muito*" (2023), ou seja, fez uma análise da própria ação corporal a partir da observação da ação de outros/as participantes da corrida, aspecto importante na teoria histórico-cultural. Por último, estudante 33, ao avaliar o próprio desempenho, afirmou não ter gostado muito, justificando isso com uma reflexão sobre o que teria feito de equivocado: "*Eu fiz uma largada muito brusca, por isso não consegui completar o percurso*" (2023). Os/As discentes refletiram sobre suas ações corporais expressando a relação essencial que caracteriza a corrida, aspecto primordial ao se dialogar com a perspectiva do ensino desenvolvimental e os objetos de conhecimento da Educação Física, como defendido por Nascimento (2014).

Podemos destacar outros conceitos científicos tematizados em aula, que permitiram a caracterização e a compreensão da corrida de rua como fenômeno sociocultural envolto em múltiplas determinações. A verbalização de estudante 12 explicita o caráter de interação entre sujeitos/as que nem se conhecem, mas que se solidarizam e permitem a troca de experiência e saberes. Destacamos a fala do estudante 27 (primeiro colocado entre discentes), que doou seu prêmio (bola) para um colega que não correu por causa de uma lesão no joelho. Destacamos também a solidariedade e a admiração na fala de estudante 32, que fez os registros fotográficos da corrida, ao expressar alegria pela conquista de um colega.

Constatou-se que os/as discentes entenderam a corrida de rua em uma totalidade para além da competição, em que a abordagem dos conceitos científicos permitiu a compreensão dessa prática corporal enquanto fenômeno multifatorial e envolto em distintos e interrelacionados aspectos da omnilateralidade. Inferimos que os/as discentes operaram mentalmente com os conceitos relativos à corrida de rua, possibilitando a elaboração do pensamento teórico acerca da modalidade.

Considerações finais

A partir da análise e da discussão dos dados referentes a planejamento, construção, realização e avaliação da corrida da escola, considera-se que o evento proposto foi exitoso, tanto para os/as discentes corredores/as quanto para os/as alunos/as organizadores/as. Com relação às melhorias, os/as discentes ressaltaram os pontos de hidratação no percurso, a realização de mais treinos e o horário do evento.

O estudo demonstrou que é possível abordar a corrida de rua na escola numa perspectiva de integração entre alunos/as, professores/as, comunidade, gestores/as, funcionários/as, enfim, todos/as que compõem a comunidade escolar. Além disso, a tematização do atletismo e da corrida de rua, buscando a superação da mera competitividade ou

simples memorização, possibilita o entendimento e a operacionalização de conceitos científicos, a fim de que a compreensão da corrida de rua em uma totalidade esteja alinhada a diferentes finalidades no contexto social.

Nesse ínterim, entendemos que a ressignificação dos sentidos e significados atribuídos ao esporte, nesse caso à corrida de rua no âmbito escolar, possam realmente se concretizar na direção de uma abordagem crítica, criativa, reflexiva, visando a formação humana integral do/da sujeito/a, alicerçada nos conhecimentos elaborados socialmente acerca dos objetos da cultura corporal.

Recebido em: 08/04/2024; Aprovado em: 11/03/2025.

Notas

1 O materialismo dialético consiste em um método de investigação, interpretação e análise da realidade proposto por Karl Marx e Friederich Engels. Segundo José Paulo Netto (2001), nesse método é preciso começar pelo real que se constitui da concretude, da materialidade que se apresenta de maneira caótica, confusa e que aparecem como dados. A partir da análise, um e outros elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos que remetem a "determinações mais simples". Somente depois de alcançar tais "determinações mais simples", teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até encontrar novamente o real, mas dessa vez não como representação caótica de um todo e sim como uma rica totalidade de determinações diversas. Assim, passa-se do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do simples ao complexo, da parte ao todo, para compreender o objeto a partir das categorias que exprimem as formas de ser, as suas determinações em uma sociedade determinada (NETTO, 2001, p.43).

2 A *teoria da atividade* de Leontiev preconiza que a atividade ou ação é a unidade basilar para se entender o comportamento humano, posto que a atividade humana é sempre direcionada a um objetivo, que, por sua vez, dá significado a ação. Assim, na práxis pedagógica, Leontiev (2004) destaca que as tarefas de estudo devem ter como ponto de partida a geração de necessidades e motivos para a concretização dos objetivos da tarefa proposta, pois esses direcionam a ação discente.

3 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bx2fQkwH3ujIjw5xABQmAyFP2iir-hek/view?usp=sharing>.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BERBER, Cláudia & FOGAÇA JÚNIOR, Orlando Mendes. O ensino do atletismo na disciplina de educação física: desafios e possibilidades. *In:* PARANÁ**.** *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=47463&ext=pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

CAMPOS, Juliana Loureiro de Almeida; SILVA, Taline Cristina Silva & ALBUQUERQUE, Ulisses Paulino de. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. In*:* ALBUQUERQUE, Ulisses Paulino de *et al*. (Eds.). *Método de Pesquisa qualitativa para Etnobiologia*. Recife: NUPEEA, 2021.

CARDOSO, Ana Lucia & RONSANI, Larissa Rosso. A prática pedagógica do atletismo na educação física escolar. *Revista Kinesis*, Santa Maria v. 36, n. 3, p. 102–114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33453/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? *HOLOS*, v. 4, p. 207–222, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 01 de mar. 2025.

DAVYDOV, Vassíli Vassilievitch. *La enseñanza escolar y el desarollo psíquico*: investigacion teórica y experimental. Tradução Marta Sguare. Moscou: Progresso, 1988.

DAVYDOV, Vassíli & MÁRKOVA, Aelita. A concepção da Atividade de Estudo dos Alunos. In: PUENTES, Roberto Valdés & MELLO, Suely Amaral (org). *Teoria da atividade de estudo – Livro II:* contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.

DEMO, Pedro. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo & ROSA, Sandra Valéria Limonta. *Educação Física no ensino médio na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental.* Curitiba: Appris, 2022.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2016.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeiras & ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s3DcNCF3bJzjz4L6VKnSmbh/>. Acesso em: 06 out. 2022.

FURLAN, Allan Jacomini. *Fatores Motivacionais Relacionados à Prática de Corrida de Rua por Mulheres Adultas na Cidade de Curitiba/PR*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento Acadêmico de Educação Física. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7833/2/CT_COEFI_2014_2_02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

KNUTH, Allan Goulart & ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais/atividades físicas demarcadas como privilégio e não escolha: análise à luz das desigualdades brasileiras**.** *Saúde e sociedade,* v. 30, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/CJfPgsKtxtJGcP8HX5kWg9L/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2025.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCCA, Eliana de. A corrida de rua como fator de inserção social. *Revista Educação*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/revistaeducacao/article/view/957/844>. Acesso em: 04 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti. *A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Maria Cecília Mariano de. *Atletismo Escolar:* uma proposta de ensino na educação infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. *Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?.* Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019

PIANEZZER, Lúcia Cristiane Moratelli. *Metodologia do ensino de atletismo.* Uniasselvi, 2016. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=22173>. Acesso em: 13 set. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015) In: PUENTES, Roberto Valdés & MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo – Livro II:* contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019.

SANTOS, Adnelson Araújo dos. O pensamento teórico na Educação Física escolar. *Coleção Estudos e Pesquisas de Egressos e pós-graduandos/as/es do PPGE/FE/UFG*. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/o_pensamento_teorico_na_educacao_fisica_escolar.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica:* primeiras aproximações, 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e realidade*, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da & ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em 25 fev. 2025.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. *Nuances:* Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 18 out. 2023.

RETRATOS DA
ESCOLA

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.1945

Percepções docentes:
reforma educativa e prática pedagógica em Cabinda/Angola

Teachers' perceptions:
educational reform and pedagogical practice in Cabinda/Angola

Percepciones docentes:
Reforma educativa y práctica pedagógica en Cabinda/Angola

FERNANDO ABEL MAVUNGO*
Instituto Superior de Ciências da Educação, Cabinda, Angola.

SUZANA DOS SANTOS GOMES**
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições da reforma educativa e da prática pedagógica em prol da inovação educacional. O estudo originou-se da busca de respostas para a seguinte questão: Como a reforma educativa e a prática pedagógica de professores de Biologia confluem, contribuindo para a inovação educacional no Curso de Ciências Físicas e Biológicas de uma escola pública pré-universitária em Cabinda/Angola? Os dados resultantes da entrevista realizada com professores/as evidenciaram que a escola carece de infraestrutura adequada e conta com um quadro docente com formação superior e ampla experiência. Contudo, a prática pedagógica não parece envolver ativamente os/as estudantes na construção do conhecimento. Assim, este estudo concluiu que uma didática multidimensional, que estimule a aprendizagem em contextos participativos, pode favorecer práticas inovadoras na escola. Além disso, foram identificadas demandas por recursos didáticos e pela formação continuada dos/das professores/as.

* Mestre em Educação. Professor Auxiliar no Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda. *E-maili*: <fdomavungo@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação e Docência na Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail*: <suzanasgomes@fae.ufmg.br>.

Palavras-chave: Reforma educativa. Prática pedagógica. Didática multidimensional. Inovação educacional.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of the educational reform and the pedagogical practice to educational innovation. The study originated from the search for answers to the following question: How do the educational reform and the pedagogical practice of biology teachers converge, contributing to educational innovation in the course of Physical and Biological Sciences from a public pre-university school in Cabinda/Angola? The data resulting from the interview carried out with teachers showed that the school lacks adequate infrastructure but has a teaching staff with higher education and extensive experience. However, pedagogical practice does not seem to actively involve students in the construction of knowledge. On this account, this study concluded that multidimensional didactics, which stimulates learning in participatory contexts, can favor innovative practices in schools. Besides, demands for teaching resources and teachers' continuing education were identified.

Keywords: Educational reform. Pedagogical practice. Multidimensional didactics. Educational innovation.

RESUMEN: Este artículo analiza las contribuciones de la reforma educativa y la práctica pedagógica a la innovación educativa. El estudio surgió de la búsqueda de respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo convergen la reforma educativa y la práctica pedagógica de los profesores/as de Biología, contribuyendo a la innovación educativa en el curso de Ciencias Físicas y Biológicas de una escuela preuniversitaria pública de Cabinda/Angola? Los datos resultantes de la entrevista realizada a los docentes evidenciaron que el colegio carece de infraestructura adecuada y cuenta con un plantel docente con formación superior y amplia experiencia. Sin embargo, la práctica pedagógica no parece involucrar activamente a los/as estudiantes en la construcción del conocimiento. Así, este estudio concluyó que un método de enseñanza multidimensional que estimule el aprendizaje en contextos participativos puede favorecer prácticas innovadoras en las escuelas. Además, se identificaron demandas por recursos didácticos y de formación continua docente.

Palabras clave: Reforma educativa. Práctica pedagógica. Didáctica multidimensional. Innovación educativa.

Introdução

Este artigo analisa a contribuição da reforma educativa e da prática pedagógica na inovação educacional, tendo como sujeitos/as professores/as de Biologia de uma escola pública de ensino pré-universitário em Cabinda, Angola. O estudo originou-se da necessidade de aprofundar a compreensão sobre os debates em torno da reforma educativa em vigor e sua relação ambígua com a inovação educacional. Trata-se de dois processos que, embora coexistam nos espaços escolares, frequentemente reivindicam preponderância na prática pedagógica de professores/as.

Assim, verificou-se que a inovação – entendida como um movimento essencial para a melhoria da qualidade de vida humana diante dos desafios de diversas ordens – tem sido, na esfera educativa, associada em grande parte à reforma educativa. Dessa forma, a inovação é frequentemente desconsiderada em sua relevância para a prática pedagógica. Subjaz a essa visão o argumento de que as reformas asseguram o desenvolvimento do sistema educativo diante dos desafios do presente e do futuro, com cidadãos/ãs e o país enfrentando questões sociais, econômicas, científicas e técnicas. A educação e a escola assumem, assim, um papel de vanguarda na busca por soluções transversais para esses problemas.

É nesse contexto de esperança que, após a proclamação da independência nacional de Angola, em 1975, a 1ª Reforma do Sistema Educativo foi aprovada, em 10 de dezembro de 1977, e instituída por meio do Decreto nº 40/80, de 14 de maio de 1980, sob o regime do partido único chefiado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA. Em dezembro de 2001, ocorreu a 2ª Reforma Educativa (Lei nº 13/01), que visava, por um lado, revitalizar o sistema educativo, democratizar o acesso à educação e resolver os problemas que impactavam a qualidade das aprendizagens dos/das estudantes – questões essas que haviam sido em parte dificultadas pela guerra civil, pela escassez de profissionais qualificados/as e pela falta de infraestrutura. Por outro lado, visava também o alinhamento do sistema educativo ao novo contexto do regime multipartidário assumido pelo Estado e pelo governo angolano após o fim do conflito militar (ANGOLA, 2001).

No entanto, o retrato real do sistema educativo angolano contraria as pretensões dessa lei (MAVUNGO, 2019; TAVARES & MORGADO, 2015; LUSSINGA, 2016). Maria Alice Tavares e José Carlos Morgado (2015), em seu trabalho intitulado *Reforma educativa em Angola: o que pensam os professores*, analisam a Lei de Bases e a prática de ensino dos/das professores/as de uma escola primária, relatando que o centralismo e a rígida aderência às prescrições legais são marcas indeléveis que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, os/as professores/as carecem de autonomia intelectual. Nesse mesmo sentido, Fernando Mavungo (2019), ao refletir sobre os processos de planejamento e avaliação desenvolvidos por professores/as do ensino secundário e suas relações com os elevados índices de repetência escolar, reconhece a falta de articulação entre o trabalho

docente e os contextos vividos pelos/as alunos/as. Tal situação limita a contribuição da escola e da educação no seu papel de instrumento para a realização e capacitação de crianças, jovens e adultos/as para o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, a persistência de situações como o elevado número de crianças e jovens fora do sistema educativo, a escassez de recursos pedagógicos e a prevalência de práticas de ensino e avaliação baseadas em abordagens tradicionalistas denunciam as incongruências na implementação das reformas educativas em Angola. Essas reformas, antes vistas como instrumentos de emancipação na luta do povo angolano contra a ignorância, o desemprego e a pobreza, revelam um descompasso em relação à ideia de uma verdadeira melhoria do sistema educativo, evidenciando que as leis por si só não promovem a inovação educacional necessária, que deve advir da prática pedagógica de professores/as.

Em Angola, os desafios observados evidenciam as limitações reais das reformas educativas e obscurecem a compreensão do que é realmente necessário para transformar a escola e o papel que o/a professor/a deve desempenhar. Rui Canário (2004) alerta para a necessidade de as mudanças revolucionárias nas escolas abandonarem o caráter impositivo — ou seja, as mudanças impostas de fora para dentro da escola e da prática pedagógica. Essas mudanças devem ser instituintes, baseadas em uma atuação descentralizada e criativa dos/das educadores/as, focando na inovação educacional que resulta na melhoria da qualidade do trabalho docente e da escola.

É relevante destacar que, durante a colonização portuguesa, o sistema educativo foi um instrumento de dominação, marginalização e exploração do povo angolano (LUSSINGA, 2016). Nesse contexto, o ensino, de caráter seletivo e baseado na pedagogia bancária, atendia diretamente aos interesses do projeto colonial. Contudo, após a independência nacional, o sistema educativo reformulado, embora empenhado na erradicação do analfabetismo, no combate à pobreza e na formação de quadros, ainda se ancorou fortemente na legitimação das visões políticas do MPLA e do regime monopartidário, vigente até hoje (NGULUVE, 2006, p. 87). Esse processo, em grande medida, resultou em um condicionamento da ação pedagógica dos/das professores/as, comprometendo a promoção do partido político em vez de focar na construção de contextos educacionais pluralistas, como uma opção deliberada que privilegia ambientes educativos que não se fundamentam em abordagens pedagógicas libertadoras (FREIRE, 2013), as quais não possibilitam a transição da colonialidade para a decolonialidade.

No contexto angolano, verifica-se uma crescente demanda por estudos que busquem analisar, de forma atenta, o que ocorre nas escolas secundárias, especialmente no que se refere à confluência da reforma educativa com a prática pedagógica docente, em prol da inovação educacional. No levantamento bibliográfico realizado, foram localizadas as obras de Maria Alice Tavares e José Carlos Morgado (2015), Fernando Mavungo (2019), Albertina Lussinga (2016) e Alberto Kapitango Nguluve (2006), as quais, de certa forma, questionam a eficácia da reforma educativa, apontando seu elevado grau de centralização,

a carência de condições estruturais que assegurem sua implementação e a falta de autonomia docente nas práticas de ensino.

Dessa forma, admite-se que este estudo, ao se inserir nesse contexto, provoca discussões e debates entre professores/as e pesquisadores/as, além de contribuir para a produção de conhecimentos que associam a prática pedagógica de docentes à inovação educacional, com um foco renovado na superação dos limites da reforma educativa. Portanto, é exatamente nessa lacuna que este estudo se posiciona, com o objetivo de responder à seguinte questão: Como a reforma educativa e a prática pedagógica dos/das professores/as de Biologia se inter-relacionam, contribuindo para a inovação educacional no Curso de Ciências Físicas e Biológicas de uma instituição pública de ensino pré-universitário em Cabinda, Angola?

No contexto da reforma educativa, busca-se compreender as diretrizes que orientam a ação de professores/as de Biologia desse curso, bem como identificar a proposta do governo para garantir os recursos necessários a sua execução, potencializando ações no campo da inovação educacional. Em relação à ação pedagógica dos/das professores/as, o estudo visa estimular a adoção de enfoques didáticos, metodológicos e tecnológicos que favoreçam a inovação educacional (ANGOLA, 2001).

Em síntese, este artigo está estruturado em três seções: a primeira trata da reforma educativa em Angola, identifica os desafios para a implementação da inovação educacional, apresenta aspectos da prática pedagógica dos/das docentes e destaca as condições necessárias para sua efetivação. A segunda seção descreve o percurso metodológico adotado no estudo. A terceira seção apresenta alguns resultados, discussões e apresenta as considerações finais.

Reforma educativa e inovação educacional: algumas aproximações

A convergência entre a ação da reforma educativa, impulsionada pela visão política de governantes, e a inovação educacional, entendida como mudanças incrementais decorrentes de um espaço escolar concreto, pode gerar os ganhos sociais esperados da escola (GHANEM, 2012). Para Elie Ghanem, não são as práticas educacionais da reforma e da inovação que determinam a priori o sucesso ou o fracasso da escola.

Neste contexto, embora os/as professores/as enfrentem desafios cotidianos devido à falta de condições estruturais e institucionais, defende-se que as mudanças inovadoras podem ser alcançadas com o esforço conjunto de toda a comunidade escolar. Contudo, como reconhece Ghanem (2012), a atuação do/da professor/a no contexto escolar assume papel decisivo, sendo influenciada por visões políticas, didáticas e curriculares e, sobretudo, pelo comprometimento com o trabalho coletivo.

Essa ideia é corroborada por Rui Canário (1999), que sugere que ilusões e expectativas falsas permeiam as reformas educativas. As intenções de mudança que acompanham

as reformas nem sempre resultam em soluções significativas para os problemas com os quais crianças e jovens se deparam nas escolas e na sociedade. Espera-se que a escola e os/as docentes atuem como agentes de mudança, superando os obstáculos que dificultam a participação dos/das estudantes na sociedade.

Jacques Delors (1996), sobre essa questão, destaca que reformas educativas bem-sucedidas privilegiam a participação diferenciada, com os/as principais sujeitos/as sendo estudantes, professores/as, diretores/as, famílias e, em última instância, a comunidade educativa. Também devem estar envolvidas, de forma indireta, as autoridades governamentais e as organizações internacionais. Nesse sentido, pode-se inferir que reformas educativas exitosas são aquelas que refletem as reais possibilidades de a inovação educacional não ser uma consequência direta das reformas, mas, sim, fruto da participação descentralizada dos/das sujeitos/as envolvidos/as.

Marcelo Cordeiro e Danielle Pozzo (2015) entendem que a inovação educacional, em seus diferentes formatos, promove melhorias no desempenho dos/das estudantes e na qualidade da aprendizagem por meio da atuação mediadora dos/das professores/as. Assim, a inovação é vista como um processo, constituído por ações que visam promover mudanças capazes de melhorar o processo de ensino, a aprendizagem dos/das estudantes, a gestão pedagógica, a organização e o funcionamento das escolas, integrando-se ao cotidiano escolar.

Portanto, reformas educativas e práticas pedagógicas que se materializam em inovação educacional constituem-se como processos que permitem desenvolver as capacidades dos/das educandos/as para solucionar os dilemas enfrentados pelas famílias e comunidades. Ainda assim, observa-se que, para alguns governos, as reformas educativas representam espaços privilegiados para a manifestação de suas apostas políticas, cujos efeitos nem sempre repercutem positivamente na resolução dos grandes desafios da construção de uma sociedade mais inclusiva.

Nesse contexto, é importante destacar que, em Angola, o fim da guerra civil em 2001, que possibilitou a implementação efetiva do regime político multipartidário, trouxe consigo diversos desafios, incluindo o redesenho do sistema educativo para responder adequadamente à nova realidade sociopolítica. Dentre os vários objetivos desse redesenho, destaca-se a construção de escolas e o acesso à educação para todos/as os/as cidadãos/ãs nos diferentes subsistemas e níveis, a saber: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores/as, educação de jovens e adultos/as e ensino superior (ANGOLA, 2001).

O subsistema de ensino geral abrange o Ensino Primário e o Ensino Secundário. O Ensino Secundário é subdividido em dois ciclos: Ensino Secundário – Ciclo I (7ª, 8ª e 9ª classes) e o Ensino Secundário – Ciclo II, foco deste estudo, que integra as 10ª, 11ª e 12ª classes. É relevante apontar que, entre os objetivos que orientam o Ensino Secundário do Ciclo II, destacam-se:

a. preparar o ingresso dos alunos no subsistema de ensino superior;
b. desenvolver uma visão de mundo pautada no pensamento filosófico, no raciocínio lógico abstrato e na capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática;
c. fomentar a aquisição e a aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, pautado na observaçao, na reflexão crítica e na experimentação (ANGOLA, 2001, p. 14).

Concomitantemente, os Programas Curriculares de Angola (2013) explicitam, entre vários objetivos gerais a serem alcançados no ensino pré-universitário, no que diz respeito ao ensino de Biologia:

a. formar bases sólidas para a formação científica dos alunos;
b. desenvolver a capacidade de realizar observações e experiências que possibilitem aos alunos a apropriação de conhecimentos com base na percepção, por meio de operações lógicas do pensamento;
c. criar hábitos, desenvolver habilidades e capacidades que permitam aos alunos adquirir conhecimentos de forma independente (ANGOLA, 2013, p. 5).

Portanto, ao dar realce à utilização de métodos ativos na aquisição de conhecimentos nas escolas pré-universitárias, a Lei de Bases, por um lado, estimula uma política educativa pautada pela qualidade. Por outro lado, essa legislação compromete-se em assegurar as condições de ensino e aprendizagem que permitam ao/à professor/a de Biologia desenvolver uma prática diferenciada. Para o/a estudante, defende-se a possibilidade de aprender a disciplina de Biologia em contextos nos quais a teoria e a prática se articulam, com foco na formação científica do/da cidadão/ã.

Vale enfatizar que, embora essas diretrizes, a priori, confiram qualidade aos processos educativos, por si mesmas não efetivam a inovação educacional nas escolas nem garantem respostas assertivas aos problemas sociais enfrentados pelas famílias e comunidades. Isso porque cabe a professores e professoras conciliar as intenções reformistas com os saberes, de modo a dimensionar nas práticas de ensino o papel da escola na sociedade (GHANEM, 2012).

Pode-se afirmar que uma reforma educativa eficiente se municia de instrumentos que permitem à escola dar a devida atenção aos grandes problemas sociais por meio da práxis pedagógica dos/das docentes. Nesse contexto, destaca-se a posição de António Nguluve (2016), que, ao analisar as reformas educativas em Angola, observa que o que parecia ser o prelúdio de verdades indiscutíveis, voltadas para a nação e seus interesses nacionais, diante das inúmeras limitações – como elevados índices de analfabetismo, falta de acesso e continuidade de crianças e jovens nas escolas, condições precárias e a persistência de visões pedagógicas conservadoras –, não pode deixar de gerar desilusão e desencanto. Essas reformas, das quais se esperavam mudanças no contexto escolar, não cumpriram as expectativas.

Prática pedagógica multidimensional

Para Saturnino de la Torre e Verónica Violant (2000), todas as mudanças que se espera que revolucionem o processo de ensino-aprendizagem e o papel da escola na sociedade situam-se claramente no âmbito das práticas de ensino do/da professor/a, de suas visões e ações didáticas.

Para o autor e a autora, pode-se inferir que a mobilização de procedimentos de ensino que envolvam os/as estudantes em ações cognitivas, pautadas na reflexão crítica e na autonomia, constitui uma exigência, um passo necessário a ser dado pelos/as docentes, a fim de promover mudanças na escola, superar a mediocridade e avançar na direção de práticas de ensino inovadoras. Isso permitiria, como defendem as autoras Maria Franco e Selma Pimenta, a passagem "da organização de transmissão de conteúdos para o exercício da mente, à atividade intelectual dos alunos que lhes permitam criar sentido às aprendizagens" (FRANCO & PIMENTA, 2016, p. 541), tornando-os/as sujeitos/as ativos/as e participantes na construção de saberes mediados pelo/a professor/a e pautados na interação com os pares.

No mesmo sentido, para Fernando Mavungo e Francisco Coutinho (2020), ensinar a aprender é um imperativo,

> um compromisso, um dever ético de todos os professores, uma vez que, permite o ajustamento efetivo do trabalho docente frente aos desafios sociais que os alunos, a família e a sociedade enfrentam, os quais exigem respostas mais atuantes e adequadas por parte da escola (MAVUNGO & COUTINHO, 2020, p. 19).

Nessa linha de raciocínio, destaca-se que a prática pedagógica, independentemente de estar vinculada à reforma educativa, reflete plenamente o grau de comprometimento do/da professor/a com as demandas sociais assumidas pela escola. Assim, os caminhos sinuosos que envolvem o fazer pedagógico docente estão condicionados a sua intelectualidade, subjetividade e embasados em enfoques didáticos que transcendem o domínio dos saberes disciplinares e das técnicas de ensino. Idealmente, essa prática deveria incorporar uma didática multidimensional que ultrapasse as regulamentações.

Por conseguinte, conforme adverte Paulo Freire (2013), o exercício eficaz da profissão docente pressupõe que os/as professores/as se assumam como sujeitos/as da produção do saber que ensinam, permitindo que os/as estudantes, por sua vez, se tornem sujeitos/as dos saberes que aprendem. Freire enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (FREIRE, 2013, p. 24).

Nesse mesmo sentido, António Moreira, com base nas ideias de Beatriz Sarlo (1999), argumenta que a prática pedagógica dos/das professores deve ser concebida como uma atividade intelectual, fundamentada no exercício consciente da crítica e em uma postura humanista. Para Moreira, a realidade social deve ser considerada o alicerce para a abordagem

dos conteúdos de ensino, orientada pela intelectualidade e pela reflexão crítica, com vistas à emancipação e humanização de todos os/as envolvidos/as. Esse fazer pedagógico requer um enfoque instrumental, ideológico e humanista (MOREIRA, 2020, p. 2).

Com base nas contribuições desses/as autores e autoras, pode-se inferir que a prática de ensino inovadora pressupõe, por parte do/da professor/a, o compromisso com o saber. Esse saber abrange dimensões científicas, didáticas, curriculares, culturais e políticas, articuladas com saberes resultantes de reflexões, experiências e práticas. Por outro lado, exige que os/as alunos/as sejam situados/as em contextos de aprendizagem fundamentais na resolução de problemas, no diálogo e no confronto de ideias.

Portanto, trata-se de uma prática de ensino que prioriza o/a estudante como sujeito/a que pensa, dialoga consigo mesmo/a e com os/as outros/as, com o objetivo de valorizar e atender às demandas da escola, da família e da sociedade. Nesse contexto, emerge uma didática multidimensional que, conforme Maria Franco e Selma Pimenta (2016), foca na formação integral do/da aluno/a por meio de seu envolvimento em atividades de cunho intelectual, que pressupõem a produção de conhecimentos e a solução de problemas articulados com os contextos sociais. Nesse sentido, a multidimensionalidade da prática pedagógica baseia-se no fato de que o cotidiano dos/das docentes, para além da subjetividade e das intencionalidades, visa assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos/das estudantes.

Com base na perspectiva humanista, o/a professor/a direciona sua atuação transformadora para o/a estudante, sujeito/a central do processo pedagógico. Pressupõe-se que o/a docente esteja engajado/a na formação humana e, sobretudo, encoraje os/as estudantes a se comprometerem com a construção de um mundo mais justo e solidário.

Cabe, nesse contexto, enfatizar que no cotidiano escolar do/da professor/a, a dimensão política pode emergir de sua intelectualidade. Como sugere António Moreira (2001), essa condição possibilita a presença de professores/as reflexivos/as na sala de aula, com pensamento crítico apurado diante da realidade social, da escola, dos/das alunos/as e da própria identidade docente.

Por fim, vale destacar as ideias de Saturnino de la Torre e Verónica Violant (2000), que, ao se referirem às ações de ensino, reconhecem que é por meio de procedimentos criativos e críticos que os/as estudantes podem se tornar protagonistas das práticas pedagógicas inovadoras. Para o autor e a autora, a construção do conhecimento, nesse contexto de ensino, fundamenta-se na participação ativa dos/das estudantes, por meio de intervenções realizadas em diferentes espaços, incluindo a sala de aula, o que promove o diálogo mediado pelo/a professor/a.

No entanto, mais do que enumerar ou descrever os procedimentos de ensino que perpassam a prática pedagógica multidimensional voltada à inovação educacional, como defendida por Freire (2013), Maria Amélia Franco e Selma Pimenta (2016) sugerem a substituição da transmissão de conhecimentos pelo envolvimento ativo dos/das sujeitos/as

em ações cognitivas relacionadas ao contexto vivido. Apoiadas nas ideias de Freire (2013), as autoras destacam os princípios da prática pedagógica multidimensional, que têm o potencial de aproximar e situar a inovação no fazer docente, inserindo a escola nos marcos de sua função sócio-histórica (FRANCO & PIMENTA, 2016, p. 547).

Com base nesses princípios, é relevante enfatizar a necessidade imperiosa de que a prática pedagógica dos/das professores/as incorpore a investigação. Trata-se de um modo de construir o saber que busca superar o ensino baseado na mera transmissão de conteúdos, adotando, assim, uma prática docente investigativa. Essa abordagem permite que os/as estudantes se mobilizem efetivamente na realidade relacionada ao conteúdo objeto de estudo, por meio de perguntas que orientam a busca de respostas, as quais pressupõem leituras, análises, sínteses e generalizações (FRANCO & PIMENTA, 2016).

Como se observa, um ensino transformador pressupõe que o/a professor/a se constitua como mediador/a entre o/a estudante, que aprende os conteúdos ensinados, e o contexto social vivido. Nesse sentido, o envolvimento em atividades reflexivas é uma condição essencial para efetivar mudanças capazes de repercutir positivamente na formação social dos/das estudantes.

As atividades práticas na abordagem dos conteúdos de Biologia: desafios para a atuação docente

Os conteúdos de Biologia que permitem relacionar a teoria com a prática têm uma contribuição significativa na formação da consciência científica e cidadã dos/das estudantes. Inés Estrada *et al*. (2002) entendem que o tratamento desses conteúdos, por meio de atividades experimentais, constitui umas das condições para que os/as estudantes compreendam a essência dos fenômenos, dos processos e das suas relações causais. Isso, por sua vez, garante o desenvolvimento do interesse por um conhecimento mais profundo das leis biológicas. Desta forma, a abordagem contextualizada deve ser priorizada pela escola e pelos/as professores/as, exigindo, ainda, investimentos governamentais que assegurem as condições materiais necessárias para sua efetivação.

No entanto, Marcelo Andrade e Vânia Massabni apontam que a abordagem das atividades práticas no ensino de Biologia está condicionada à vontade do/da docentes, à luz de seu nível de preparação e das condições oferecidas pela escola (ANDRADE & MASSABNI, 2011, p. 836). Nesse sentido, em espaços educativos como o ensino pré-universitário, que têm o papel de preparar os/as jovens para o ensino superior, a realização dessas atividades exige análise e reorganização, sendo uma condição fundamental para a aquisição de conhecimentos essenciais pelos/as estudantes. Espera-se que esse tema seja objeto de análise por parte de professores/as, gestores/as escolares e do governo, com esforços voltados para estimular os/as estudantes na construção do conhecimento científico.

Essa abordagem deve situar os/as alunos/as nos caminhos e métodos que caracterizam as investigações científicas, assegurando, como reconhecem Andrade e Massabni (2011), que esses/as estudantes incorporem o pensamento científico, tornando-se, assim, pequenos/as cientistas dentro e fora da escola.

Torna-se igualmente relevante considerar as contribuições de Fernando Mavungo e Francisco Coutinho (2020), que afirmam que, em contextos de ensino predominantemente tradicionais, ações voltadas para o ensino criativo, focadas na realidade social, tornam-se especialmente pertinentes. Atividades práticas que possibilitam ao/à estudante o manuseio de objetos e instrumentos laboratoriais, relacionando-os aos saberes ensinados e seus processos – incluindo a explicitação de *porquê*, *o quê*, *como* e *onde* –, ainda que promovam apenas capacidades investigativas e científicas básicas, contribuem para a inovação educacional, considerando o contexto social em que estão inseridas.

Nesse contexto, pode-se afirmar, com base nas práticas de ensino de Biologia, que atividades como a observação de células animais e vegetais, a análise de etapas da mitose e a classificação de espécies animais e vegetais, quando pautadas na participação ativa dos/das estudantes em contextos de problematização, análise, discussão e sistematização dos saberes, atendem às exigências explicitadas na Lei de Bases. Essa lei recomenda um ensino que incorpore observação e experimentação, promovendo, assim, avanços em direção à inovação educativa.

Percurso metodológico

Este estudo tem como sujeitos/as os/as professores/as de Biologia de uma escola pública de ensino pré-universitário em Cabinda, Angola, cuja finalidade é preparar estudantes para o ensino universitário nas áreas de Ciências Físicas e Biológicas. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, fundamentada na compreensão e interpretação dos significados latentes nas ações e discursos dos/das sujeitos/as pesquisados/as, que necessitam ser desvendados, já que não se revelam de forma imediata (PATTO, 1986).

A entrevista foi eleita como instrumento de coleta de dados, sendo considerada relevante em estudos qualitativos, pois pressupõe diálogos com os/as sujeitos para a obtenção das informações necessárias à pesquisa (MARCONE & LAKATOS, 2003; BOGDAN & BIKLEN, 1994). Do total de sete professores/as das turmas de 10ª, 11ª e 12ª classes, cinco participaram da pesquisa, representando 71% da população, e foram identificados/as com as letras P1, P2, P3, P4 e P5 na etapa de transcrição dos dados, garantindo o anonimato.

As entrevistas ocorreram em tempos e espaços distintos, abordando os seguintes temas: a identidade docente dos/das professores/as; as diretrizes da reforma educativa que orientam sua ação educativa; as ações do governo para garantir os recursos educacionais; e os enfoques didáticos que norteiam a prática docente.

Na análise dos dados obtidos nas entrevistas, buscou-se identificar os traços marcantes que refletem as percepções dos/das professores/as sobre a reforma educativa e sua prática pedagógica, permitindo elaborar inferências sobre a contribuição dessa reforma e da prática docente para a inovação educacional. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas visões de Freire (2013) e de outros/as autores/as que defendem, de diferentes formas, o ensino e a educação como caminhos para a emancipação e libertação dos povos.

Percepções docentes sobre reforma educativa e prática pedagógica

Na primeira parte da entrevista, caracterizou-se a identidade docente dos/das professores/as. Os dados obtidos revelaram que 100% deles/as são licenciados/as no ensino de Biologia e que a maioria (83%) possui mais de 10 anos de experiência docente, ou seja, tornaram-se professores/as após a implementação da reforma atualmente em vigor.

Esses dados permitem inferir que o quadro docente do curso reúne atributos que a priori o tornam apto a enfrentar os desafios da reforma educativa e a se familiarizar com os novos paradigmas do ensino. Assim, pode-se afirmar que a inovação educacional permeia as bases teóricas que sustentam a prática pedagógica desses/as professores/as.

Por outro lado, verificou-se que a maioria atua em contextos escolares marcados por abordagens de ensino tradicionalistas e por rigidez no cumprimento dos conteúdos curriculares de abrangência nacional. Embora possuam formação e vasta experiência docente, essas características nem sempre se configuram como premissas suficientes para promover processos educativos inovadores. O fazer pedagógico desses/as professores/as, nesses contextos, tende a se basear em métodos de ensino tradicional, centrados no papel do/da docente, o que parece inviabilizar a ressignificação e contextualização dos conhecimentos abordados.

Na segunda parte da entrevista, com base em diretrizes da reforma educativa, como *Fomentar a aquisição e a aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação*, os/as professores/as foram consultados/as sobre os obstáculos que enfrentam em seu cotidiano para concretizar as propostas da Lei de Bases e dos Programas de Biologia. Em relação a essa questão, todos/as foram unânimes ao reconhecê-la como principal obstáculo para a concretização desse e de outros objetivos de ordem estrutural. Em seus depoimentos, indicaram a "falta de laboratório, de meios de ensino", uma carência que tem resultado no predomínio de aulas *teóricas*. Nos discursos dos/das professores/as, constatou-se que:

> P1: "*Podemos dizer que temos falta de laboratórios, falta de bibliotecas e isso dificulta o processo de ensino*".
>
> P2: "*Encontramos muitas dificuldades principalmente nas práticas porque todo ensino tem que se vincular a teoria e a prática. Nos faz falta ter um laboratório. Trabalhamos tudo na base da teoria*".

> P3: "*Para trabalhar, os meios de ensino dependem de nós mesmos. Não temos laboratórios. Trabalhamos mais é com a teoria*".
>
> P4: "*A maior dificuldade que encontro é formar bases sólidas para a formação científica dos estudantes frente a ausência dos recursos necessários*".
>
> P5: "*É muito difícil, não temos meios de ensino, nem laboratório*" (dados da entrevista, 2022).

Considerando esses depoimentos, pode-se afirmar que a escola em pauta carece de condições materiais de trabalho, essenciais para que os/as professores/as de Biologia alinhem suas visões didáticas às diretrizes estabelecidas pela legislação e pelos Programas Curriculares. A ausência de meios e de infraestrutura, de certa forma, dificulta a vinculação entre teoria e prática, um princípio didático de referência obrigatória na construção do conhecimento científico.

Ainda nessa parte, os/as professores/as foram questionados sobre sua prática pedagógica, se apesar dessas dificuldades, ela aproxima os/as estudantes das propostas da Lei de Bases e dos Programas Curriculares de Biologia. Além disso, foi solicitado que expressassem suas opiniões sobre a relevância das atividades práticas no ensino da Biologia. No que diz respeito à primeira questão, os/as docentes revelaram:

> P1: "*Podemos dizer que sim, fazendo demonstrações, exibindo objetos naturais*".
>
> P2: "*Sim, tentamos fazer aquilo que dá para trazer, pelo menos um meio de ensino quando estamos falando das plantas*".
>
> P3: "*Quando temos recursos, elaboramos cartazes. Também usamos objetos naturais quando falamos sobre as plantas*".
>
> P4: "*É um pouco difícil porque a matéria que lecionamos é só na teoria, não temos laboratórios, não temos biblioteca*".
>
> P5: "*Mas é só com os métodos antigos. Solicitamos que façam os desenhos no quadro e interagimos com os estudantes explicando. Não temos meios de ensino*" (dados da entrevista, 2022).

Os depoimentos permitem inferir que a inovação educacional é influenciada por múltiplos fatores e está necessariamente condicionada ao sistema de saberes que, de forma consciente e planejada, os/as professores mobilizam para ressignificar sua prática e o aprendizado dos/das estudantes.

Em relação à "relevância das atividades práticas", reconhecem a imperiosa necessidade de sua realização. No entanto, ao serem solicitados/as a justificar essa necessidade, os/as docentes, de modo geral, destacaram a observação – ou seja, a possibilidade de identificar células e estruturas microscópicas de animais e plantas – como principal justificativa. Em suma, enfatizam a importância de garantir uma maior conexão entre teoria e prática no ensino de Biologia.

Com base nesses depoimentos, admite-se que, apesar de os/as professores/as demonstrarem o desejo de fazer o melhor nessa questão, a não realização das atividades experimentais, incluindo aquelas que não exigem o uso do microscópio óptico, como visitas a ecossistemas naturais, aulas de campo e classificação de animais e plantas, pode ser resultado de uma convergência entre a ausência de infraestrutura escolar e a falta de saberes docentes. Superar essa realidade demanda, em primeiro lugar, repensar a formação continuada dos/das professores/as e, em segundo lugar, viabilizar a aquisição de recursos pedagógicos que possibilitem a realização dessas atividades de ensino.

A terceira e última parte da entrevista buscou identificar os enfoques didáticos privilegiados pelos/as docentes para inovar sua prática pedagógica. Nesse sentido, a primeira questão foi: "Qual é o seu entendimento sobre a inovação educacional?". Verificou-se nas respostas dos/das professores/as:

> P1: "*Isso significa para mim que o professor não pode ser estático na sua abordagem em sala de aula. Tem de haver uma atualização constante dos métodos e modos de lecionar em função da realidade de cada sala de aula*".
>
> P2: "*Essa pergunta não sei como eu poderia responder, se o governo não está garantindo laboratórios. Estamos fazendo um esforço enorme, conversamos com os alunos, alteramos a prática a fim de desenvolver habilidades nos alunos*".
>
> P3: "*O ministério poderia começar a inovar os nossos manuais, que já usamos há muitos anos, porque o ensino é dinâmico, muitas vezes o que está no manual choca com a realidade atual*".
>
> P4: "*Sim, é necessário novos métodos, novas formas de dar aula. Geralmente, ficamos presos ao modelo tradicional*".
>
> P5: "*Quando aplicamos as novas tecnologias, exemplo a internet, o data show*" (dados da entrevista, 2022).

Como se vê, sobre essa questão, destaca-se a resposta do professor P4, que associa a inovação educacional à utilização de *novos métodos, novas formas de dar a aula*. Esse entendimento corrobora as visões de autores e autoras como Marcelo Cordeiro e Daniele Pozzo (2015), Rui Canário (1999), Maria Amélia Franco e Selma Pimenta (2016), entre outros/as, que identificam a inovação educacional como a introdução de novas abordagens didáticas e metodológicas na prática docente.

Para aprofundar a percepção sobre o que esses/as professores/as fazem para inovar a prática pedagógica, foi colocada a seguinte questão: "O que você tem feito de concreto para inovar a sua prática pedagógica?". Segundo os/as professores/as:

> P1: "*O que faço sempre é propor tarefas que lhes mostram que não basta apenas ter um bom professor, entender que para a sua evolução o estudante precisa estar aberto para o conhecimento*".
>
> P2*: "Aprimorar a metodologia*".

> P3: "*Colocar situações problemáticas para os alunos resolverem. Incentivamos também os alunos a pesquisar, a não depender somente do professor*".
>
> P4: "*Não tenho visto isso, porque geralmente é difícil encontrar um professor que atue com aulas inovadoras. Continuamos na mesma coisa, mesmos métodos, mesmas formas de ensinar. Ditamos conteúdo, mas também orientamos trabalhos, propomos pesquisas e estimulamos debates*".
>
> P5: "*Utilizando esquemas só. É por isso que eu disse métodos tradicionais. Trabalhamos com esquemas e explicações, não temos cartazes para aproximar a realidade*" (dados da entrevista, 2022).

Em relação às respostas, é pertinente destacar que os comentários apresentam entendimentos divergentes. Por um lado, há aqueles/as que permitem inferir que sua prática pedagógica situa os/as alunos/as no centro do processo de aprendizagem (P1; P3; P4; P5). Nesse contexto, o "ensinar a aprender" se concretiza, com o/a professor/a assumindo o papel de mediador/a entre o/a aluno e os conteúdos de ensino. Esse fato pressupõe que os/as alunos/as realizem atividades reflexivas, incluindo leitura, análise, interpretação e síntese, tornando-se sujeitos/as concretos/as e ativos/as na construção do saber, por meio de diálogos com outros/as mediados pelo contexto (FRANCO & PIMENTA, 2016; FREIRE, 2013; TORRE & VIOLANT, 2000).

Diante do exposto, pode-se afirmar que os recursos e a infraestrutura escolar, cuja responsabilidade recai sobre o governo, autor principal da reforma educativa, têm implicações diretas na qualidade do processo educativo. A ausência de incentivos configura-se como um elemento que pode manter ou alterar os modos pelos quais os/as professores/as pensam e agem em seu cotidiano docente, influenciando sua disposição em envolver-se nas mudanças inovadoras.

Na questão 'Como a direção tem contribuído na busca de conhecimentos e aplicação no curso de Ciências Físicas e Biológicas?', a maioria dos/das professores/as (P1; P3; P4; P5) afirmou não receber qualquer contribuição significativa da direção da escola, exceto P2, que respondeu afirmativamente. Contudo, a expressão 'seminário' foi apontada por todos/as como o principal apoio oferecido pela direção escolar.

No que se refere à realização de seminários no início de cada ano letivo ou trimestre, é relevante destacar que esses eventos reúnem professores/as que lecionam na escola. No entanto, pode-se inferir que esses seminários, conforme afirmado pelas pessoas entrevistadas, "disponibilizados pela Secretaria Provincial da Educação", não atendem às demandas e limitações que atravessam o cotidiano dos/das professores/as de Biologia, pois não proporcionam ganhos efetivos no desempenho dos/das alunos/as.

Nesse contexto, torna-se crucial destacar as contribuições de Mavungo e Coutinho (2020), que defendem que gestores/as escolares devem atuar como colaboradores/as frente às mudanças necessárias no posicionamento de professores/as e estudantes. Essa atuação deve refletir um compromisso com a aquisição de condições estruturais e pedagógicas que permitam à escola responder positivamente aos desafios presentes e futuros no campo educacional.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a articulação entre a reforma educativa e a prática pedagógica no campo da inovação educacional, tomando como referência empírica professores/as de Biologia de uma escola pública de ensino pré-universitário em Cabinda, Angola. As discussões realizadas com os/as docentes permitiram constatar que, embora a inovação seja um pressuposto inerente à prática pedagógica, ela ainda não é plenamente vivenciada em seu cotidiano. A atenção está direcionada à implementação da reforma educativa, mas verifica-se a ausência de condições estruturais e de formação que estimulem mudanças efetivas nas práticas de ensino.

Apesar disso, este estudo sugere que a inovação educacional pode emergir a partir das intenções advindas da reforma educativa, articulando práticas pedagógicas e experiências dos/das professores/as. Contudo, destaca-se que a inovação educacional é concretizada no fazer pedagógico de professores/as que protagonizam mudanças, superando práticas de ensino centradas na mera transferência de conhecimentos. Nesse contexto, ressalta-se a relevância da didática multidimensional, que promove uma formação cidadã articulada à realização de práticas de ensino que envolvam leitura crítica, análises, aplicação e intervenção no contexto social, tornando o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes científicas mais significativo (FRANCO & PIMENTA, 2016).

Os dados das entrevistas revelaram que os/as participantes do estudo são licenciados/as em Biologia e possuem longos anos de experiência no ensino. Esse fato é considerado um critério positivo, uma vez que são professores/as familiarizados com os novos paradigmas de ensino. Entretanto, embora o quadro docente seja composto por professores/as licenciados/as e experientes, suas práticas pedagógicas não parecem priorizar a atuação ativa dos/das estudantes na construção do conhecimento. Constatou-se que longos anos de experiência docente resultam em ganhos apenas quando o cotidiano de ensino é caracterizado por práticas inovadoras que promovem o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

Para os/as docentes, a escola demanda condições estruturais, tais como manuais escolares, biblioteca, laboratório e acesso à internet. A ausência desses recursos repercute negativamente na prática pedagógica, dificultando a implementação das diretrizes da reforma educativa e a realização de ações alternativas de ensino que pressupõem o envolvimento dos/das estudantes em atividades de leitura, análise e interpretação, sob a orientação do/da professor/a. Conclui-se que, apesar de a reforma educativa estar embasada em diretrizes que representam desafios para a prática pedagógica dos/das professores/as de Biologia, a ausência de infraestrutura adequada e de saberes específicos por parte dos/das docentes torna pouco viável a materialização das propostas normatizadas pelo instrumento legal.

Diante do exposto, conclui-se que tanto a reforma educativa quanto a prática pedagógica dos/das professores/as de Biologia da escola pré-universitária em estudo não contribuem de maneira significativa para ações no campo da inovação educacional. Além disso, considera-se essencial que a direção da escola e os/as professores/as invistam na formação continuada, adotando-a como via para o desenvolvimento profissional docente, pautada nos pressupostos da inovação educacional, fundamentada na didática multidimensional. Por fim, destaca-se ser imperativo que o governo e a direção da escola unam esforços para garantir aos/às professores/as os recursos e condições necessários à promoção de uma efetiva reconstrução do conhecimento pelos/as estudantes.

Recebido em: 10/10/2023; Aprovado em: 06/01/2025.

Referências

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de & MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciências & Educação* (Bauru), v. 17, n. 4, 2011, p. 835-854.

ANGOLA. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, 2001. p. 25.

ANGOLA. *Programas de Biologia da 10ª, 11ª, e 12ª classe*. 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral. Luanda: Moderna, 2013.

BODGAN, Robert C. & BIKLEN, Sara Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 47–78, 2004. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082. Acesso em: 26 mar. 2025.

CORDEIRO, Marcelo & POZZO, Danielle. O processo de inovação na educação: um estudo em uma organização educacional. *Revista do CEPE*, Santa Cruz do Sul, n. 42, jul./dez. 2015, p. 132-150.

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO a la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/Ediciones Unesco, 1996.

ESTRADA, Inés María Salcedo *et al*. *Didáctica de la Biología.* La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco & PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n 135, p. 539-553, abr./jun., 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2012, p. 103-124.

LUSSINGA, Albertina. *Formação de professores no sistema educativo de Angola uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do*

Huambo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAVUNGO, Fernando Abel. O planejamento docente e a avaliação: uma reflexão sobre os seus reflexos na repetência escolar dos alunos das escolas do I Ciclo em Cabinda/Angola. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019.

MAVUNGO, Fernando Abel & COUTINHO, Francisco Ângelo. O método de trabalho independente nos diálogos de coordenação de disciplinas: uma reflexão oportuna em contextos de ensino tradicionalista. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-22, e- 20231, abr./jun. 2020.

MOREIRA, António Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, António Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 1-16, 2020.

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Política educacional angolana (1976-2005)*: Organização, desenvolvimento e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PATTON, Michael. Qualitative evaluation methods. Londres: Sage Publications, 1986.

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*: intelectuales, arte y videocultura em la Argentina. Buenos Aires: Ariel, 1999.

TAVARES, Maria Alice Pina & MORGADO, José Carlos. A reforma educativa em Angola. O que pensam os professores. In: FERREIRA, Ana Cristina Pires (Org.). *Políticas e Práxis da Educação nas Perspectivas e em Contextos Pós-Coloniais*. Atas do II Colóquio Cabo-Verdiano de Educação – CEDU 2015. Praia: Edições Uni-CV, p. 138-148.

TORRE, Saturnino de la & VIOLANT, Verónica. *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. [*S. l.*: *s. n.*], 2000. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.1965

Contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003: *interlocuções com brincadeiras de raízes africanas na Educação Infantil*

The two-decade context of Law 10.639/2003: *interlocutions with African-rooted games in Early Childhood Education*

Contexto de los 20 años de la Ley 10.639/2003: *Interlocuciones con juegos de raíces africanas en la Educación Infantil*

HELOISA IVONE DA SILVA CARVALHO*
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

FRANCEILA AUER**
Secretaria de Educação de Vitória, Vitória – ES, Brasil.

VANIA CARVALHO DE ARAÚJO***
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo discorre sobre a utilização de brincadeiras de raízes africanas, no contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003, problematizando seu compromisso na formação das crianças na Educação Infantil. Realiza um relato de experiências com práticas docentes desenvolvidas em 2022, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória – ES. Os resultados indicam que, enquanto experiências de solidariedade, as brincadeiras de raízes africanas abrem possibilidades para as crianças conhecerem histórias e culturas africanas e afro-brasileiras,

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – Fapes. *E-mail*: <heloisadireitoshumanos@gmail.com>.

** Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – Fapes. *E-mail*: <auerfranceila@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC (Diretório CNPq) da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail*: <vcaraujoufes@gmail.com>.

entendendo a contribuição desses povos como importantes para a construção da herança cultural brasileira. Conclui-se que, por meio das brincadeiras, as crianças expressam seus corpos, seus próprios modos de criar, agir e assumir suas culturas infantis, mas também suas aprendizagens ancestrais nas relações com pessoas mais velhas, em uma perspectiva de Educação Infantil antirracista.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Brincadeiras africanas.

ABSTRACT: This article discusses the use of African-rooted games within the context of two decades since the implementation of Law 10.639/2003, critically examining its role to the education of children in Early Childhood Education. This study analyses experience reports with teaching practices developed in 2022 at a Municipal Early Childhood Education Center in Vitória – ES. The results indicate that, as experiences of solidarity, these games open up possibilities for children to learn about African and Afro-Brazilian stories and cultures, understanding the contribution of these peoples as important to the construction of the Brazilian cultural heritage. It is concluded that, through games, children not only express their bodies, their own ways of creating, acting and assuming their childhood cultures, but also their ancestral learning in relationships with older people, from an anti-racist Early Childhood Education perspective.

Keywords: Law 10.639/2003. Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. African games.

RESUMEN: Este artículo aborda el uso de juegos con raíces africanas en el contexto de los 20 años de la Ley 10.639/2003, problematizando su compromiso con la educación de niños y niñas en la Educación Infantil. Relata experiencias con prácticas docentes desarrolladas en 2022 en un centro municipal de educación infantil de Vitória – ES. Los resultados indican que, como experiencias de solidaridad, los juegos con raíces africanas abren posibilidades para que los/as niños y niñas aprendan sobre historias y culturas africanas y afrobrasileñas, entendiendo la contribución de esos pueblos como importante para la construcción del patrimonio cultural brasileño. Se concluye que, a través del juego, niños y niñas expresan sus cuerpos, sus propias formas de crear, actuar y asumir sus culturas infantiles, pero también sus

aprendizajes ancestrales en las relaciones con las personas mayores, desde una perspectiva de la Educación Infantil antirracista.

Palabras clave: Ley 10.639/2003. Educación Infantil. Relaciones étnico-raciales. Juegos africanos.

Introdução

Após 22 anos da aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), reconhecemos sua importância para a Educação Infantil? O que mudou? Em que avançamos? Quais têm sido os desafios para a implementação de uma lei tão necessária na construção de nossa democracia? O trabalho com as brincadeiras de raízes africanas contribui para reavivar as histórias e as culturas africanas? Essa experiência é importante para a construção da identidade das crianças brancas, indígenas, pardas e pretas? Nossas propostas enquanto professoras mudaram? Tivemos avanços nas políticas públicas antirracistas? A partir dessas inquietações, decidimos compartilhar um relato de experiências enquanto servidoras públicas do município de Vitória-ES, considerando a aplicabilidade dessa Lei na Educação Infantil. Para tanto, dialogamos com os estudos coletivos do nosso Grupo de Pesquisa.

Por meio de encontros e diálogos no Grupo de Pesquisa desenvolvemos nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil com uma abordagem étnico-racial, nem processo de construção e afirmação das crianças negras. Sabemos que muito do que avançamos é fruto de lutas, principalmente dos movimentos sociais, não se tratando de dádivas jurídicas. A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) precisa ser compreendida enquanto conquista popular e histórica, ao pensarmos na sua efetivação em toda a Educação Básica, já a partir das instituições de Educação Infantil com/para as crianças.

Considerando que mais da metade (54%) da população brasileira se autodeclara negra, somando-se pretos/as e pardos/as, conforme dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, as culturas africanas são pouco representadas na sociedade, visto que ainda prevalecem as europeias. Acreditamos que as brincadeiras de origem africana são uma forma de inserir, incentivar e reconhecer a importância das populações africanas na vida brasileira de forma lúdica e reflexiva na educação, sobretudo quando pensamos na Educação Infantil, cujas crianças que a frequentam têm entre zero e cinco anos de idade. Portanto, dialogamos com Ana Clarisse Alencar Barbosa, Kathia Regina Bunlitz e Vilisa Rudenco Gomes (2015), que afirmam que cultivar essas brincadeiras é essencial para manter viva a história de um povo. Isso proporciona reviver manifestações corporais e culturais.

É notória a influência do sistema capitalista e patriarcal na reprodução do racismo, organizado a partir de uma lógica androcêntrica, e as diversas formas de controle sobre os corpos violados em diversos contextos históricos. As lutas na defesa da construção e implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) geraram resistência de todas as formas, tornando importante defendermos o caráter de reconhecimento, valorização e respeito da cultura afro-brasileira no fazer pedagógico na Educação Infantil.

Até hoje, não possuímos dados precisos sobre quantos dos mais de cinco mil municípios do Brasil colocam em prática a referida lei. Entretanto, 22 anos depois, temos a sensação de que vamos começar do zero a cada manhã, a cada planejamento pedagógico, a cada conflito racial que acontece, a cada jornada escolar, a cada aula. Será que a sociedade não se enxerga de outro modo quando afirma que todos/as somos iguais? Que tipo de igualdade é essa no Brasil, que continua discriminando no âmbito social, racial e de gênero?

É possível promover uma mudança de paradigma a partir da educação? Historicamente, a escola tem sido provocada a promover uma autorreflexão na sociedade. Uma autoimagem, tanto de pessoas negras, quanto das não negras, surge a partir das relações sociais na família, na rua, mas também na escola. Talvez, fazendo uma avaliação dessas duas décadas, já temos um saldo positivo: conseguimos tornar o racismo identificável em nossas relações escolares.

De acordo com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), à medida que foram institucionalizadas no currículo escolar a História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura africana, provocaram-se mudanças no cotidiano da escola da Educação Básica, sobretudo porque professores e professoras passaram a questionar suas práticas e a rever tanto o currículo com o qual, até então, trabalhavam, assim como, por extensão, o material didático. Como o propósito das mudanças é atender às demandas estabelecidas por essa lei, é imprescindível que as brincadeiras de raízes africanas estejam presentes no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Importante destacar que a aprovação da Lei em 2003 foi uma das políticas públicas mais importantes que buscaram olhar para essa demanda curricular. Para Nilma Lino Gomes, a implementação da referida lei exige "mudança de práticas e descolonização dos currículos da Educação Básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder" (GOMES, 2012, p. 100).

Em diálogo com Gomes (2012), é preciso quebrar o silêncio, combater o racismo, valorizar as diversidades étnico-raciais e promover a igualdade. Por inúmeras décadas, a única história a ser contada nas escolas era a dos/das brancos/as, 'superiores', 'sagazes' e 'maravilhosamente perspicazes' – aqueles/as que conseguiram enriquecer e empoderar-se às custas da escravização. Segundo Helder Sarmento Ferreira e Viviane da Silva Almeida (2018), temos o compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar a 'democracia racial', parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre, pela qual a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais. Ela não existe e nunca existiu.

Há a necessidade de trazer à tona as diversidades de Luana Rocha dos Santos e José Pedro Toniosso (2014), que reconhecem a importância de abordar as diversidades étnico-raciais na Educação Infantil para que, desde os primeiros anos, as crianças construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. A inserção de tal temática é indispensável para as transformações numa sociedade em busca de educação para todas as pessoas, na qual, pelo estudo das histórias, etnias e culturas, compreendam as peculiaridades dos povos, respeitem as diferenças e potencializem as relações humanas.

Angela Meyer Borba (2007) nos encanta ao dizer que é por meio de experiências conjuntas que as crianças marcam suas preferências por determinadas brincadeiras e parceiros/as, construindo suas identidades pelo pertencimento a um grupo, pelas posições que assumem junto a companheiros/as, pelos papéis que adotam nas brincadeiras, bem como pelas ações que desenvolvem, associadas a essas diferentes brincadeiras das quais participam. Tal dinâmica entre os pares também favorece a diversidade de brincadeiras, estilos, temáticas e processos lúdicos.

Portanto, trabalhar na efetivação da Lei 10.639/2003 nas instituições de Educação Infantil significa compreender que o Brasil possui uma dívida educacional com a população negra e, após 22 anos, não é possível adiar a construção de uma Educação Infantil que se fundamente em princípios democráticos. Embora estejamos enfocando a primeira etapa da Educação Básica, não podemos perder de vista que ainda há muito que caminhar, em todas as etapas e níveis de ensino.

Para Izabelle Cristina de Almeida (2018), várias brincadeiras estão presentes em nossa vida, porém, na maior parte das vezes, nós não conhecemos a história que as origina. Por isso, neste artigo, dialogamos com alguns desses 'passatempos' conhecidos no Brasil, que tiveram a sua origem em países do continente africano. Vale destacar que, segundo Débora Alfaia de Cunha (2016), o corpo e o movimento são elementos fundamentais para que a aprendizagem ocorra, o que se dá desde a infância.

Diante disso, o objetivo do artigo é discorrer sobre a utilização de brincadeiras de raízes africanas no contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003, problematizando seu compromisso na formação das crianças na Educação Infantil. Para tanto, propomos como questões de investigação: de que forma ocorre a utilização das brincadeiras de raízes africanas em uma perspectiva de educação antirracista? Qual a importância da Lei 10.639/2003, que versa sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil?

Caminhos metodológicos percorridos

Para atender ao objetivo e às questões elencadas, realizamos um relato de experiências ocorridas em 2022, considerando práticas docentes em sala de aula que evidenciam a importância da implementação da Lei 10.639/2003, por meio de ações vividas *pelas/com/*

para as crianças. Participaram deste relato de experiência três pesquisadoras: uma pedagoga da Rede Municipal de Vitória, que então atuava na Secretaria Municipal de Educação – Seme; uma professora articuladora de musicalização de uma instituição pública municipal de Educação Infantil do município de Vitória-ES; e a coordenadora do Grupo de Pesquisa e orientadora das duas pesquisadoras em questão, no doutorado em Educação.

Sendo assim, trata-se de uma experiência coletiva, de relações produzidas nos campos acadêmico e profissional, tecidas no ano 2022, após as aulas voltarem a ser presenciais nas unidades de ensino de Vitória. A partir de estudos e pesquisas orientados pela coordenadora do grupo, as servidoras (Seme central e unidade de ensino) refletiram sobre a possibilidade de realizar atividades com crianças da Educação Infantil, voltando a atenção ao brincar, em uma relação ancestral com a África, sendo algo que pudesse contemplar todo o ano letivo e não apenas um projeto de curto período.

Para a organização do relato de experiências, cabe considerarmos quatro etapas primordiais: 1) estudos/reflexões sobre infâncias e crianças; 2) pesquisas sobre brincadeiras de origem africana; 3) planejamento das propostas a serem experienciadas com as crianças; 4) realização de atividades/brincadeiras com as crianças e observação das participações, possibilitando conhecer essas crianças, as brincadeiras e o lugar onde vivenciamos nossos trabalhos enquanto professora e pedagoga em Vitória.

Cada profissional, cada área, cada função tem relevante papel para a construção desse trabalho, bem como os elementos fundamentais para os processos formativos com as crianças. Nesse sentido, as discussões teóricas sobre a dimensão das brincadeiras africanas nos provocam a repensar a necessidade de superação de preconceitos étnico-raciais decorrentes da ausência de valorização das culturas africana e afro-brasileira.

O relato compreende as experiências com crianças de quatro a seis anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, durante o ano de 2022, nas aulas das quartas e sextas-feiras. O CMEI localiza-se na periferia da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. Periferia essa inserida na Região Administrativa da Grande São Pedro, território habitado majoritariamente por mulheres pretas, algumas com marcas sociais dos processos de escravização impostos por senhores/as de engenhos no estado.

A população da comunidade de São Pedro tem sido historicamente apresentada em situação de miséria e pobreza, além da associação da região à alcunha 'lugar de toda pobreza'. O 'lixão' de São Pedro, como era chamado o local de despejo do lixo da cidade de Vitória, foi tornando-se gradativamente uma fonte de sobrevivência para centenas de pessoas: inicialmente, com coleta e venda de papéis, plásticos, vidros, etc., e com o reaproveitamento de restos alimentares; posteriormente, como espaço usado para moradores mediante a construção de barracos sobre o lixo já assentado, conforme afirmam Rossana Mattos e Teresa Rosa (2012). Para Janete Aparecida de Souza Diniz (2006), o lixo como produto comercializável pela população carente dos bairros da Grande São Pedro foi uma realidade sempre presente durante todo o processo de ocupação. Principal fonte

de renda para grande parte da população local, o lixo era motivo constante de conflitos, sobretudo em razão das diversas ações públicas sobre ele.

Graça Andreatta (1987) nos convida a refletir sobre o movimento de organização e resistência da Comunidade de São Pedro na década de 1990 e os avanços obtidos. Importante ressaltar, a Escola Grito do Povo foi constituída e organizada pela comunidade de São Pedro, sofrendo mais tarde o processo de centralização, quando foi integrada à Rede Municipal de Ensino de Vitória. Atualmente, os bairros da região São Pedro são urbanizados, contam com escolas, comércio e serviços, igrejas, quadras poliesportivas, praças, restaurantes, tendo sua história amplamente valorizada por moradoras e moradores, comunidade escolar, movimentos sociais e comunitários.

Quanto ao lixão, José Antonio Tietzmann Silva (2003) problematiza os processos de uso e ocupação das áreas e seus recursos no território de São Pedro, que ocorrem de maneira arbitrária em relação à legislação ambiental. As determinações legais foram tardiamente observadas e, na maioria das vezes, como resultado de ações mal conduzidas, culminaram no esgotamento ou na manipulação dos recursos. Além disso, os órgãos responsáveis pela gestão e pelo monitoramento demonstram dificuldades em demandar esforços na manutenção das áreas legalmente protegidas, pela falta de efetivo técnico destinado à área, pela ineficiência em sensibilizar a população ou ainda pelo desequilíbrio desses aspectos associado à imposição da legislação aos grupos que se utilizam os recursos, sem oferecer uma opção substitutiva ou complementar à proibição da extração.

Essas questões nos provocam a reflexão sobre o início da ocupação do manguezal em São Pedro, que se deu em resposta a uma ação popular de demanda por moradias. Foi um processo consentido pelo poder público, mas sem apoio, já que este se omitiu em propor alternativas de ocupação da área, segundo Graça Andreatta (1987).

O trabalho social construído pela comunidade buscava promover a mudança de entendimento cultural e de comportamentos como suporte às necessidades da população local e, com seu apoio, estimular a compreensão e a valorização de sua trajetória dentro de um novo contexto na sociedade. O resultado direto desta ação pode ser observado com a multiplicação das associações de moradores/as e outros movimentos que participam intensamente das políticas sociais da região, de saúde pública, esporte e lazer, assistência social, geração de trabalho e renda, transporte e políticas sociais educacionais, entre elas, as instituições de educação infantil.

Sendo assim, Silva (2003) traz contribuições importantes sobre a história de formação dos bairros da Grande São Pedro, historicamente vinculados às atividades pesqueiras e extrativistas, além de agregar valores paisagísticos e de tradição. A área se tornou importante para a prefeitura municipal de Vitória, que direcionou, ao longo das décadas de 1980 e 1990, uma série de investimentos no local, tratado como reduto do desenvolvimento e da manutenção da tradição. A partir dos relatos das crianças da educação infantil, percebemos o quanto o bairro São Pedro, região rica em recursos naturais, passou por um significativo crescimento urbano.

Importante destacar que nas idas e vindas ao CMEI durante o ano de 2022, aprendemos a (re)olhar para esse território e reconhecer as relações étnico-raciais presentes. Dados do Plano de Ação do CMEI, local onde vivenciamos as brincadeiras com as crianças, revelam algumas mudanças em relação a escolaridade, profissão, renda familiar e religiosidade, mediante a efetivação de projetos comunitários. Observamos os efeitos das brincadeiras produzidas pela presença das crianças nas ruas e nos demais espaços públicos, remetendo às ações coletivas da comunidade como um tecido social. Portanto, a presença infantil na comunidade contribui para ressignificar a construção do ambiente escolar almejado e a perspectiva sobre os diferentes espaços públicos.

Relato sobre as brincadeiras de raízes africanas para/com as crianças: por uma educação antirracista

Com base nas legislações e discussões supracitadas, selecionamos sete experiências realizadas em sala de aula com as crianças. Vale destacar que não se trata de um projeto isolado, mas de um trabalho docente na educação infantil desenvolvido durante o ano letivo de 2022, fruto de reflexões e estudos coletivos. Portanto, não abordamos aqui as relações étnico-raciais como temática apenas a ser trabalhada em datas comemorativas, mas sobretudo como uma aposta na formação das crianças, que se insere na seleção de 'conteúdos' (por exemplo, de imagens, textos, livros, desenhos animados, entre outros), na organização da sala de aula, na metodologia de ensino e nos modos de conversar com a turma. Nos ativemos, portanto, às miudezas do cotidiano escolar.

Inicialmente, citamos *Matacuzana*, de origem africana, popularmente conhecida em Moçambique, onde se utilizavam sementes de uma planta sazonal, possibilitando a realização da brincadeira em determinada época do ano, diretamente relacionada com a colheita dessa semente. No Brasil, por sua vez, a brincadeira foi, com o tempo, substituída pelo jogo *cinco-marias*, reavivando histórias e memórias geográficas (MARANHÃO, 2009). Consideramos crucial ensinar às crianças o sentido original da *Matacuzana*, trazendo a potência da história e da cultura africana. Trata-se de um jogo que exige poucos materiais, apenas pedrinhas e um círculo ou buraco no chão. O objetivo é jogar a pedrinha para cima, tirar uma do buraco e pegar de volta à que foi lançada para o alto antes que ela caia no chão. Quem errar, passa a vez. Quem acertar, continua. Assim, vence quem tirar mais pedras do buraco.

Realizamos a brincadeira com crianças de cinco a seis anos de idade. Nas primeiras rodadas, a maioria delas têm dificuldade de jogar a pedrinha para cima, tirar uma do círculo e pegar a outra antes que caia, no entanto, nas demais rodadas, as crianças criam estratégias para cumprir esse conjunto de ações. Sentem-se desafiadas, porém, não desistem. Cada criança observa as demais para entender os erros e os acertos. Ao final,

contamos o número de pedrinhas para identificar quem venceu. Elas pedem para levar as pedrinhas para casa e revelam o desejo de ensinar suas famílias, dessa forma, todas ganham algo simbolicamente.

Considerando a brincadeira *Matacuzana*, cabe destacar que, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (VITÓRIA, 2020), abordar as questões étnico-raciais na educação infantil significa "oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem a multiplicidade cultural brasileira, de modo a valorizar os diferentes componentes étnicos de uma nação a partir da equidade, sem sobreposições" (VITÓRIA, 2020, p. 134). Assim, fundamentando-se na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008, o documento propõe orientações curriculares que fomentem a igualdade racial e a valorização da diversidade. Diante disso, é feita a pergunta "como construir uma história de respeito e valorização dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, no contexto da Educação Infantil?" (VITÓRIA, 2020, p. 134).

Nesse sentido, apresentamos a brincadeira *Terra e Mar*, também popularmente conhecida em algumas regiões de Moçambique, para crianças de quatro anos de idade. Para realizá-la, é necessário riscar uma longa reta no chão ou utilizar uma corda, uma fita ou um cabo de vassoura, a depender dos materiais disponíveis. De um lado fica a 'terra', do outro lado, o 'mar'. A professora indica os comandos, orientando para qual lado as crianças devem pular. No início, todas ficam do lado da 'terra'. Ao ouvir 'mar', elas pulam para o outro lado. Ao ouvir 'terra', pulam novamente para o lado da 'terra', e assim por diante. É interessante aumentar e diminuir o ritmo, intercalar e repetir 'mar' e 'terra', para que as crianças consigam trabalhar a atenção e os sentidos espaço-temporais.

Para a organização e a garantia da participação de todas, considerando que o espaço foi insuficiente para marcarmos a reta de separação entre 'terra' e 'mar', fizemos rodadas nas quais uma criança que errar três vezes cede o lugar para outra, ação previamente combinada em grupo. O que queremos dizer com isso é que, por mais que sigamos a forma original da brincadeira, algumas regras podem ser flexibilizadas, outras acrescentadas, desde que haja um cuidado com o sentido da brincadeira e o respeito pela participação infantil, de modo que as crianças possam opinar e questionar a partir do que pensam.

Experienciar a brincadeira *Terra e Mar* com as crianças significa dialogar com o Parecer CNE/CP003 (BRASIL, 2004), ao propor o fortalecimento das discussões sobre a identidade da cultura afro-brasileira no espaço escolar, considerando sua importância no combate à discriminação racial. Uma possibilidade plausível de valorização das identidades negras é trabalhar com suas contribuições na diversidade cultural (jogos, brincadeiras, desenhos animados, músicas, literatura e demais expressões artísticas).

Acrescentando melodias e ritmização em sala de aula, trabalhamos com a *Amarelinha Africana*, também conhecida como *Teca-Teca*, uma combinação de jogo com música, ao som de *Le gusta la dance*. Para executá-la, é necessário desenhar 16 quadrados no chão, distribuídos em quatro fileiras e quatro colunas. Uma criança fica de pé no quadrado

frontal à esquerda, salta com um pé em cada quadrado da primeira fileira, até retornar ao início. Depois, faz as mesmas movimentações nas fileiras dois, três e quatro. Depois que compreender a dinâmica, é possível a participação de até três crianças juntas. Vale ressaltar que cada salto ocorre no momento mais forte da música de fundo. Certamente, a amarelinha é tradicional no Brasil, mas por que não apresentar uma versão da África, que envolva corporeidade e musicalização? Crianças de cinco a seis anos de idade foram dispostas nos quadrados da *Amarelinha Africana*, enquanto as outras observam e aguardam sua vez. Na terceira rodada, praticamente todas as crianças cantam alegremente. Em momentos posteriores, quando entramos em sala de aula, as crianças por vezes retomam a música, significativa para elas, permanecendo em suas mentes.

Marlos Soares da Silva (2016) alerta para a importância de a criança criar sequências coreográficas na brincadeira. O autor chama a atenção ainda para os aspectos estéticos de movimentação que precisam ser enfatizados, uma vez que o foco incide na participação pela criação de movimentos e coreografias, utilizando os conceitos estudados sobre espaço, tempo, ritmo, e ainda, sobre atitudes de cooperação entre colegas, mediante uma atividade que depende de todos/as os/as participantes. Arestides Joaquim Macamo e Fábio Machado Pinto (2016) afirmam que a *Amarelinha Africana* se caracteriza como uma brincadeira coletiva, na qual o objetivo é comum aos/às participantes, o que favorece a autoestima e a potencialização de valores e atitudes, tais como a solidariedade, a confiança e o respeito mútuo.

É uma forma de promover momentos de aprendizado divertido e a consciência da ancestralidade e dos laços que unem o Brasil a diversos povos e etnias africanas. Além disso, as brincadeiras de raízes africanas trazem muitos cantos, nomes, comandos e palavras em suas línguas originais, que ajudam a aproximar as crianças brasileiras das línguas faladas naquele continente. É importante enfatizar que a África é formada por mais de cinquenta países, que cada um tem seus povos, línguas e tradições, e que crianças de todos os lugares gostam de brincar de diferentes modos a partir de suas especificidades.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos também *Da Ga*, uma brincadeira da Nigéria e de Gana. *Da Ga* significa jiboia. Para realizá-la, é necessário desenhar um retângulo no chão ou marcá-lo com uma fita. O retângulo caracteriza a casa da jiboia, onde uma criança deve ficar, como se fosse a própria cobra. Todas as outras permanecem do lado de fora. A cobra tenta pegar as demais, usando uma mão, sem sair da marcação do retângulo. Se tocadas, as crianças precisam entrar na casa da jiboia e ficar de mãos dadas. A brincadeira acaba quando apenas uma permanece fora do retângulo. Aquelas dentro do retângulo, com as mãos dadas, foram 'capturadas'. Importante destacar que, para a criança de uma das pontas utilizar a mão livre, todas as demais precisam colaborar, mexer o corpo e ajudá-la a alcançar quem está do lado de fora. Dessa forma, é uma brincadeira que não se vence sozinha, apenas se o coletivo for mobilizado e mesmo quando todas as crianças forem pegas, estarão juntas no retângulo, logo, a brincadeira termina

com a turma inteira de mãos dadas, sem uma vencedora única. Crianças de quatro anos de idade brincam de *Da Ga*.

Destacamos também o jogo *Saltando Feijão*, da Nigéria, que no Brasil recebe o nome de *Reloginho*. Uma criança ou um adulto fica no centro de uma roda, girando e segurando uma corda (em nosso caso, uma vassoura). As demais crianças ficam em círculo e, uma por vez, precisam pular a corda ou a vassoura sem encostar nela. É interessante, pois permite explorar esquerda e direita, os sentidos horário e anti-horário. Para além disso, predominam a atenção das crianças, as expressões e os saberes produzidos, considerando, conforme afirmam Lia Braga e Teodora Alves, o reconhecimento das "infâncias plurais vinculadas às performatividades artísticas, ancestralidades e culturas africanas" (BRAGA & ALVES, 2023, p. 20).

A cada rodada, a vassoura é segurada um pouco mais para cima, aumentando o grau de dificuldade. Para deixar o jogo ainda mais alegre, as crianças imitam o som de um relógio, batem palmas ou estalam os dedos, seguindo o ritmo dos pulos da criança que está em pé no momento. Elas próprias acrescentam novos elementos, deixando a brincadeira mais criativa para elas, trocando olhares que sugerem as suas impressões sobre aquela experiência. Como nos ensina Walter Benjamin onde as crianças "brincam, existe sempre um segredo enterrado" (BENJAMIN, 2002, p. 149).

Se para Yehudi Menuhin e Davis Curtis (1981), "a música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros" (MENUHIN & CURTIS, 1981, p. 57), no âmbito das brincadeiras de raízes africanas com musicalização, podemos citar *Si Mama Kaa* da Tanzânia. Considerando a letra da música e suas respectivas coordenadas orientando como as crianças devem se movimentar, cabe destacar que em suaíli (idioma oficial da Tanzânia), *Si Mama* significa ficar em pé, *Kaa* significa abaixar, *Ruka* significa pular, *Tembea* significa andar e *Kimbia* significa correr.

Com crianças de cinco e seis anos de idade, realizamos uma apresentação com a brincadeira *Si Mama Kaa* para todo o CMEI, envolvendo as demais turmas. Não se trata de perder ou ganhar na brincadeira, apenas seguir os movimentos, tendo a música como referência. Mais uma vez, além dos passos previstos na canção, as crianças acrescentam novos elementos, como sons e passos na parte instrumental. Como afirmam Braga e Alves, "quando nós professoras(es), educadoras(es) e pesquisadoras(es) compreendemos que as crianças manifestam um potencial de experienciação e criação brincante, podemos pensar e intervir de modo a mediar/facilitar seus processos de descobertas" (BRAGA & ALVES, 2023, p. 8).

Citamos aqui um importante momento de oficina com pesquisadoras das relações étnico-raciais, incluindo rodas de conversa com fantoches e cartazes, bem como a brincadeira *Guerreiros Nagô*, ressignificada de *Escravos de Jó*. Como um movimento de resistência, levamos a brincadeira para as crianças como *Guerreiros Nagô*. Todas juntas, de mãos dadas

em roda, as crianças cantam: 'Guerreiros Nagô, jogavam caxangá/ Salta, gira, deixa a Zabelê ficar/Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá/Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá'. O nome de alguma criança que está na roda deve ser citado na parte 'deixa a Zabelê ficar', ela então se esconde, e quem estiver orientando a brincadeira pergunta às crianças quem não está mais na roda. Quando elas adivinham, a criança que se escondeu retorna para a roda e o mesmo procedimento é repetido. No momento que cantam 'zigue zigue zá', todas na roda trocam de lugar, correndo. Para além de uma brincadeira, *Guerreiros Nagô* conta a história de resistência do povo negro nagô no contexto do processo de escravização.

O processo histórico do tráfico de corpos negros escravizados de alguns países da África para o Brasil desmitifica os tabus que têm abrandado o racismo e reforça a importância da reconstrução identitária, considerando as desigualdades herdadas do Brasil Colônia. Com a chegada dos povos do continente africano nas Américas, por mais que tentassem o apagamento de suas histórias e memórias, elas permaneceram, assim como a necessidade de construção de um novo território, tendo em vista toda a opressão sofrida. Ao chegar nas terras brasileiras, músicas, danças e até jogos e brincadeiras se tornaram símbolos de resistência, como *Escravos de Jó/Guerreiros Nagô*. Para Luísa Maires Silva Alves "mesmo que as crianças africanas não pudessem compartilhar e vivenciar a cultura de sua terra, estes sempre a carregam consigo, sempre eram lembradas e ensinadas pelas mães" (ALVES, 2021, p. 26).

Depois de proceder com a explicação sobre a dinâmica da brincadeira, é imprescindível que justifiquemos a escolha de apresentá-la sob a denominação "Guerreiros Nagô". Importante destacarmos que a brincadeira *Escravos de Jó* também é de origem africana e esteve presente nas infâncias da população afro-brasileira, sobretudo nas décadas de 1960 a 1990. Com as tradições e relações ancestrais, ainda hoje algumas crianças brincam e gostam da agilidade, ritmo, equilíbrio e concentração que a brincadeira permite. Apesar de ser reconhecida como brincadeira de criança, é possível aprender sobre a cultura e até mesmo história do nosso país através dessa cantiga popular. Jó aparece na canção como dono dos escravizados. E quem eram, afinal, esses tais escravos de Jó? Por que eles jogavam caxangá?

Jó, considerado herói de tempos antigos, possivelmente foi morador da Arábia e do país de Edom. A tradição considerava-o "grande justo que permanecera fiel a Deus numa provação excepcional" (Bíblia de Jerusalém, 2004, p. 800). Considerando o racismo estrutural e o patriarcado, a imagem de Jó simboliza o homem branco, rico e poderoso, "homem íntegro e reto, temente a Deus e que se afastava do mal" (JÓ 1,1b), como eram os senhores de engenho. E o que significa caxangá? Para Gonçalves (2007), fazer caxangás, traz o sentido de amealhar o maior valor monetário pela prenda que é do santo e suas brincadeiras para ludibriar o disputante são motivos de muitas gargalhadas por parte das pessoas que assistem à contenda simbólica. Vale destacar que a palavra caxangá origina de matas extensas, caá-çangá também já esteve relacionada aos saquinhos utilizados no

contrabando de sementes levadas para as senzalas (BALLOUSSIER, 2008). Outra interpretação possível indica que, no Brasil, escravizados/as capturavam siris chamados caxangás.

O sentido das palavras e até mesmo a composição dos versos têm sido modificadas, explicando as variações regionais da cantiga. Por sua vez, o 'zigue zigue zá' pode se referir ao ziguezague que escravizados/as faziam para fugir de capitães-do-mato, que os/as perseguia em caso de fuga, a mando do senhor (BALLOUSSIER, 2008). Por isso são apontados como guerreiros/as, afinal, fugir da escravização não era nada fácil. A versão atualizada ressignifica o trabalho do povo africano, e em vez de escravos, são *Guerreiros Nagô*. É preciso reconhecer as tradições por trás da continuidade e das descontinuidades das brincadeiras. Se serão apropriadas pelo folclore ou desaparecerão como modismos, apenas o tempo dirá.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2013), a persistência das brincadeiras e dos jogos de matriz africana só foi possível pela tradição oral e a transmissão de conhecimento entre gerações de africanos e afro-brasileiros. Nesse contexto, acreditamos na importância do trabalho com brincadeiras africanas e seus benefícios para as crianças pretas, pardas, brancas e indígenas, contribuindo para a formação de um ser humano capaz de valorizar a diversidade étnica-cultural, o que pode potencializar as relações étnico-raciais.

Durante séculos, buscou-se o silenciamento das histórias e memórias do povo negro, impondo a elas um sentido negativo na 'memória oficial'. O silenciamento neste contexto atua como um tipo de memória que diante de "ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória de dominação e de sofrimentos" não podiam expressar publicamente (POLLACK, 1989, p. 5). Assim, dialogamos com Philippe Joutard (2000), que afirma que os principais motivos para impulsionar a produção de trabalhos com história oral são ouvir as vozes de excluídos/as, esquecidos/as e transmitir e testemunhar as situações de extremo abandono. E nesse bojo inserimos brincadeiras de origem africana, como *Guerreiros Nagô*.

Nessa experiência, observamos as crianças de cinco e seis anos de idade com professoras, estagiárias, assistentes de Educação Infantil e pesquisadoras, aprendendo coletivamente, com relevantes brincadeiras, numa educação antirracista. No entanto, não basta trabalhar as brincadeiras africanas e afro-brasileiras com as crianças, é imprescindível contextualizá-las, explicar de qual país do Continente Africano ela se origina ou em qual região do Brasil ela é predominante, além das culturas e relações ancestrais.

Para tanto, podemos utilizar mapas, globos terrestres, entre outros recursos que mostram as especificidades de cada um dos países ou regiões. Demarcamos aqui a relevância de falar de cultura e história com base em uma educação antirracista. Logo, além do movimento com as brincadeiras em sala de aula, priorizamos durante todo o ano letivo livros, quadrinhos e desenhos animados com personagens negros, assim como músicas e produções artísticas pautadas na história e nas culturas africana e afro-brasileira. Renato Noguera (2012) contribui com a discussão ao nos convidar a planejar possibilidades pautadas na "afroperspectiva", ou "afroperspectividade", enquanto forma de olhar para o conhecimento e abordá-lo ou construí-lo a partir de um território epistêmico que não seja ocidental.

Considerações finais, sem a intenção de concluir: "eu amo as brincadeiras africanas, tia"

Crianças aprendem brincando, por isso, é essencial que sejam conduzidas em diálogo com seus pares e outras categorias geracionais, para que se sintam incluídas e participantes; e em especial, que as crianças pretas vivam essas brincadeiras como momentos de potência e afirmação de sua ancestralidade e identidade negra. Ao propor o lúdico como elemento de humanização, Vania Araújo afirma que "se definimos o lúdico como uma realidade, não é somente porque queremos superar a intenção burguesa e capitalista de considerar a relação da criança com o lúdico uma relação utilitarista, ingênua e desprovida de dialeticidade" (ARAÚJO, 1996, p. 113).

No âmbito das possibilidades de as infâncias criarem o universo lúdico em uma realidade humano-social (ARAÚJO, 1996), como forma peculiar de simbolização do mundo, destacamos que as brincadeiras de raízes africanas, enquanto experiências de solidariedade – seja na instituição de Educação Infantil ou em casa –, abre possibilidades para que as crianças conheçam mais sobre as culturas africana e afro-brasileira, entendendo essa contribuição como importante para a herança cultural brasileira. Atua-se igualmente no processo reflexivo sobre a propagação de estereótipos negativos ligados à raça/etnia ou expressões que machucam e ofendem as crianças negras.

Para Cunha (2016), a matriz africana possui valores civilizatórios com os quais a criança, desde seus primeiros segundos de vida, estabelece uma relação orgânica, que a acompanhará em toda a sua trajetória, em circularidade, oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade, observando que esses valores proporcionam uma dinâmica constante entre si.

Nessa perspectiva, as brincadeiras são *experienciações* das crianças, o que se dá durante todo ano e não apenas no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. São processos criativos e lúdicos, ou seja, através das brincadeiras, as crianças expressam seu corpo, seus próprios modos de criar, agir e assumir suas culturas infantis e aprendizagens ancestrais nas relações com as pessoas mais velhas. Sendo assim, oralidade, ludicidade, religiosidade e circularidade são valores civilizatórios encontrados nas brincadeiras e interações das crianças na Educação Infantil, quando reconhecem o momento de falar, cantar, girar, ouvir e correr.

Os desafios diante da implementação da Lei 10.639/2003 são intensos e, ainda, não foram totalmente vencidos, embora haja avanços. Importante também reconhecer que a construção da identidade da criança perpassa o espaço escolar, onde ela pode se reconhecer como ator/atriz construtor/a de cultura e conhecimento. Portanto, as instituições de Educação Infantil não podem se alienar à problemática vivenciada pelas crianças negras;

é preciso reconhecer que só depois da Lei 10.639/2003 foram possibilitados jogos e brincadeiras africanas em uma perspectiva crítica, que desfolcloriza e valoriza a história e as culturas africana e afro-brasileira, desmistificando a homogeneidade construída a partir do espectro da democracia racial.

Mediante os resultados obtidos no relato das experiências vivenciadas com as crianças da Educação Infantil, evidenciou-se que determinadas brincadeiras são tidas como tradicionais, mas infelizmente há ainda processos de resistência a serem enfrentados quando pensamos naquelas especificamente de raízes africanas. Todavia, também se observou que, ao propor o trabalho pedagógico voltado para a implementação da Lei 10.639/2003, avançamos nos conhecimentos, nas vivências e na valorização das práticas antirracistas, potencializando a formação e a participação das crianças enquanto sujeitos/as críticos/as e reflexivos/as mediante as relações ancestrais, as histórias e as culturas dos povos africanos.

A fim de reiterar a importância do trabalho na Educação Infantil com a Lei 10.639/2003 como uma aposta na formação das crianças, ninguém melhor para falar do que as próprias crianças. Como disse Pedrinho,[1] de cinco anos de idade, sempre que entramos em sua sala de aula nas sextas-feiras: "Tia, hoje vamos aprender qual brincadeira da África?" Ou Maricota, de quatro anos, que nos olha sorridente e afirma: "Eu amo as brincadeiras africanas, tia".

Recebido em: 11/11/2023; Aprovado em: 06/01/2025.

Notas

1 Pedrinho e Maricota são nomes fictícios dados às crianças, por questões éticas. A escolha se justifica por termos apresentado fantoches com tais nomes, experiência essa que será narrada em futuros artigos.

Referências

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. *O corpo em movimento na Educação Infantil:* análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALVES, Luiza. Maíres Silva. *Brincadeiras e jogos de raízes africana e indígena em poço redondo (se).* Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário AGES. Paripiranga, 2021.

ANDREATTA, Graça. *Na lama prometida, a rendição*. São Paulo: O Recado, 1987.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Criança: *Do Reino da Necessidade ao Reino da Liberdade*. Vitória: Edufes, 1996.

BALLOUSSIER, Anna Virgínia. *Quem era Jó, por que ele tinha escravos e o que diabo é caxangá?* Todas as dúvidas da sua infância – respondidas em um só post. *Superinteresante*, 31 ago. 2008 (atualizado em 17 set. 2018). Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/quem-era-jo-por-que-ele-tinha-escravos-e-o-que-diabo-e-caxanga>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; BUNLITZ, Kathia Regina & GOMES, Vilisa Rudenco. *Jogos, brinquedos e brincadeiras.* Indaial: UNIASSELVI, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões:* sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 18, n. 1, jan./dez. 2007.

BRAGA, Lia & ALVES, Teodora. O brincar da Criança Performer com Orixás: experiências artísticas e afrorreferenciadas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jan./dez.2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004.* Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar*. São Paulo: DCL, 1996.

CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal: Edição do autor, 2016.

DINIZ, Janete Aparecida de Souza. *Da lama ao caos, do caos à lama:* estudo antropológico dos impactos da doença do caranguejo letárgico ao litoral capixaba. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2006.

FERREIRA, Helder Sarmento & ALMEIDA, Viviane da Silva. Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, 2018, v. 4, p. 16-29.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça, *Educ. Soc.*, Campinas, jul./set. 2012, v. 33, n. 120, p. 727-744.

GONÇALVES, Flávio José. *NEGROS DE POÇÕES*: Feitiços e outros Caxangás em seus Processos Sociais: Historicidade, Identidade e Territorialidade em Brejos das Almas-MG. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros/MG, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostras de domicílios (PNAD – 2022).* Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria & ALBERTI, Verena (Orgs). *História oral:* desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Brincar e suas teorias.* São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MACAMO, Arestides Joaquim & PINTO, Fábio Machado. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência. *Revista Cadernos de Estudos e pesquisas na educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, 2016, p. 360-370.

MARANHÃO, Fabiano. *Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física:* Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais. São Carlos: UFSCar, 2009.

MATTOS, Rossana & ROSA, Teresa. Segregação socioespacial e ambiental em São Pedro (Vitória – ES / Brasil). In: Congresso Português de Sociologia, 7, 2012, Porto. *Anais [...]*, 2012. p. 2-16.

MENUHIN, Yehudi & DAVIS, Curtis. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, v. 2, n.18, maio/out. 2012, p. 62-73.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, Luana Rocha dos & TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, 2014, p. 122-134.

SILVA, Marlos Soares da. A Cooperação nos Jogos de Origem Africana e Afro-brasileira. *Cadernos PDE*, Paraná, p. 1 - 20, jan./dez. 2016.

SILVA, José Antonio Tietzmann. A biodiversidade como alternativa ao subdesenvolvimento. Estudos *(Goiânia. Online)*, Goiânia, v. 30, n. 10, jan./dez. 2003, p. 2391-2402.

VITÓRIA (ES). Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória (SEME). *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória*. Vitória: SEME/CEI, 2020.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2022

Formação continuada:
repercussões do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras em Bom Retiro-SC

Continuing education:
PNAIC's repercussions on female teachers' pedagogical practices in Bom Retiro-SC

Formación continua:
repercusiones del PNAIC en las prácticas pedagógicas docentes en Bom Retiro-SC

ANGELITA APARECIDA SOUZA VIEIRA*
Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro, Bom Retiro – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação sobre a formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Buscou-se compreender as repercussões dessa formação na prática pedagógica em anos iniciais do Ensino Fundamental de Bom Retiro, SC. A base teórica da pesquisa é o materialismo histórico dialético, articulando a reflexão crítica de professores/as aos processos intencionais de formação continuada, ressignificando as práticas pedagógicas de alfabetização. Realizou-se pesquisa de campo com dez professoras participantes do PNAIC, entre 2013 e 2018; oito participaram da entrevista semiestruturada. A análise dos dados teve base na análise de conteúdo. Os resultados revelaram contribuições da formação continuada para a prática de docentes na compreensão da alfabetização, letramento e socialização de experiências. Os pontos críticos referem-se a descontinuidade da política, problemas de engajamento e aprofundamento teórico de profissionais, indicando desafios no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Alfabetização.

* Mestra em Educação. Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro do Estado de Santa Catarina. *E-mail*: angelita.svieira@gmail.com.

ABSTRACT: This article is part of a Master's Degree research in Education on continuing education in the National Pact for Literacy at the Right Age – PNAIC. The goal was to understand the repercussions of this training on pedagogical practice in the early years of elementary school in Bom Retiro – SC. The theoretical framework of the research is dialectical historical materialism, articulating teachers' critical reflection with the intentional processes of continuing education, redefining pedagogical literacy practices. Field research was conducted with ten female teachers who participated in PNAIC, between 2013 and 2018; eight of which participated in a semi-structured interview. Data analysis was based on content analysis. The results revealed contributions of continuing education to the teachers' practice in understanding literacy and the socialization of experiences. However, the critical points refer to the discontinuity PNAIC, problems regarding professional engagement and theoretical deepening, which indicate challenges in the process of teaching and learning in literacy.

Keywords: Continuing education. Pedagogical practice. Literacy.

RESUMEN: Este artículo es un extracto de una investigación de maestría en Educación sobre la educación continua en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada – PNAIC. Buscamos comprender las repercusiones de esta formación en la práctica pedagógica en los años iniciales de la educación fundamental en Bom Retiro, SC. La base teórica de la investigación es el materialismo histórico dialéctico, articulando la reflexión crítica de los/as docentes con los procesos intencionales de formación continua, redefiniendo las prácticas pedagógicas de alfabetización. Se realizó una investigación de campo con diez docentes participantes del PNAIC, entre 2013 y 2018; ocho participaron en la entrevista semiestructurada. El análisis de datos se basó en el análisis de contenido. Los resultados revelaron contribuciones de la formación continua a la práctica docente en la comprensión de la alfabetización, la literacia y la socialización de experiencias. Los puntos críticos se refieren a la discontinuidad de la política, problemas de compromiso y profundización teórica de los profesionales, indicando desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en alfabetización.

Palabras clave: Formación continua. Práctica pedagógica. Alfabetización.

Introdução

O presente artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação que apresenta uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo, acerca da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O estudo está centrado na prática pedagógica de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Bom Retiro – Santa Catarina, sobretudo de professores/as no ciclo de alfabetização.

Para tanto, fez-se uma reflexão sobre as ações do programa de formação continuada promovido pelo Ministério da Educação – MEC, criado por meio da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), em parceria com as redes públicas de ensino de estados e municípios, para alfabetizar crianças até o final do ciclo de alfabetização, compreendendo, à época, os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A formação continuada de professores é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020). Tais documentos oficiais contribuem na implementação de políticas públicas pelo MEC e, desse modo, na necessária integração aos sistemas de ensino no país, visa melhoria do ensino, qualificação e valorização profissional.

A fim de compreender a formação continuada no âmbito do programa de alfabetização, seus efeitos e resultados na rede municipal de ensino, buscou-se responder à pergunta orientadora: Quais as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professores/as dos anos inicias do Ensino Fundamental? Visando atender a pesquisa e ainda as contribuições e os desafios da formação pelo PNAIC, o estudo elegeu três objetivos específicos, a saber: 1) identificar a concepção de alfabetização que os/as professores/as puderam construir a partir da formação continuada do PNAIC; 2) verificar as contribuições da formação continuada pelo PNAIC na prática pedagógica dos/das professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 3) relacionar aspectos críticos evidenciados pelos/as professores/as na formação proporcionada pelo programa.

Na pesquisa analisaram-se as repercussões da prática pedagógica de professores/as, partindo do princípio de que a formação continuada no âmbito do PNAIC pode proporcionar reflexões e mudanças na construção de conceitos sobre alfabetização e letramento, bem como contribuir na superação da dicotomia entre teoria e prática, com vistas à qualidade do processo ensino-aprendizagem, numa construção dialógica entre sujeitos/as. Paulo Freire afirma que o diálogo é parte essencial da educação, pois "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2020, p. 108).

Com a adesão do município de Bom Retiro ao programa de formação continuada do MEC, o PNAIC teve sua implementação pela rede municipal entre 2013 e 2018, voltado

a docentes alfabetizadores/as. A rede de ensino teve autonomia para ofertar a formação não somente a alfabetizadores/as, mas também a demais professores/as que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por considerar relevante o apoio técnico do programa a profissionais da educação. Neste sentido, o município também incluiu na formação todos/as os/as professores/as que lecionavam em turmas subsequentes ao ciclo de alfabetização, ou seja, docentes de turmas dos quartos e quintos anos, que participaram dos encontros com alfabetizadores/as e tiveram a oportunidade de estudos e reflexão em grupos de estudo durante a vigência do PNAIC.

Todavia, o programa em questão destinava-se inicialmente a professores/as que atuavam em classes de alfabetização, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, com foco na implementação de estratégias didáticas e pedagógicas. Tendo como eixo principal a formação de alfabetizadores/as, o programa proporcionou bolsa de estudos e pesquisa entre os anos de 2013 e 2016, custeadas pelo governo federal. Juntamente com formadores/as e coordenadores/as, docentes das classes de alfabetização receberam o benefício para atuar no PNAIC, cumprindo requisitos solicitados pelo programa. Já em 2017, o foco do PNAIC estendeu-se à Educação Infantil, notadamente a professores/as de pré-escolas.

No decorrer da implementação das ações do PNAIC, houve muitas alterações e complementações da referida Portaria nº 867/2012, inclusive mudanças na concessão das bolsas de estudo a professores/as alfabetizadores/as, que, a partir de 2017, deixaram de ter o benefício – apenas formadores/as e coordenadores/as o receberam. Do mesmo modo, novas portarias incorporaram outros componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental na formação, além da inclusão de professores/as da Educação Infantil ao programa, com o objetivo de desenvolver o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa.

Por meio da Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017, o MEC promoveu encontros de estudos para formadores/as da Educação Infantil, que, por sua vez, foram multiplicadores/as das ações do PNAIC, proporcionando a capacitação de coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as de turmas de pré-escolas – compreendendo a faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade, primeira etapa da Educação Básica – com capacitação específica e material em formato digital para suporte didático. O município realizou capacitação e apoio à prática docente pela metodologia do PNAIC na integração e estruturação de ações de formação, com foco na aprendizagem de estudantes da pré-escola e do Ensino Fundamental, assumindo a responsabilidade compartilhada pela implementação do programa em sua rede de ensino, custeando, sempre que necessário, eventos e momentos de estudo para professores/as e demais profissionais (como o deslocamento e a hospedagem), para aperfeiçoamento dos/das participantes, numa visão ampliada da alfabetização e letramento (BRASIL, 2017a).

Coube às instituições de ensino superior públicas a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, a realização de projetos de pesquisa e o desenvolvimento de metodologias associadas às diretrizes do MEC, ofertadas no âmbito do PNAIC a

coordenadores/as, formadores/as estaduais e municipais. Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC foi a instituição responsável pelo apoio aos sistemas públicos de ensino, visando instrumentalizar os/as responsáveis pelas capacitações de educadores/as para o alcance dos direitos de aprendizagem das crianças.

Diante da conjuntura do PNAIC, o MEC reafirmou a continuidade do programa e elaborou diretrizes, bem como mudanças adicionais em sua estrutura organizacional e de ações, por meio da Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017 e do Documento Orientador (2017). As avaliações e os indicadores de rendimento educacional, de acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA em 2013 e 2014, demonstraram crescimento nos resultados, além de desafios para alfabetizar todas as crianças:

> O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil, garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017b, p. 5).

Na perspectiva da alfabetização ampliada, em que a intencionalidade pedagógica reforçou a articulação de sistemas de ensino na formação de professores/as, visando organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola desde a Educação Infantil, a equipe da Secretaria de Educação Básica do MEC compreendeu que "alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2017b, p. 5).

Políticas de formação de professores/as para habilitação e promoção na carreira já estão preconizadas na Constituição Federal (BRASIL, 2016), à qual integram-se os demais ordenamentos legais do município de Bom Retiro, que, dentro de suas prerrogativas, proporcionou a formação do PNAIC aos/às professores/as da sua rede de ensino. A formação continuada de professores/as da Educação Básica é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, sendo legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, § 1º, no qual consta que "a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério" (BRASIL, 2020, p. 9).

Assim sendo, mais dispositivos legais vieram reafirmar o compromisso dos entes federados na promoção e no incentivo tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores/as, tais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que definiu metas e estratégias para o decênio; a Resolução CNE nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c), e a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, sendo estes documentos articulados na oferta e no cumprimento de ações na política educacional para a Educação Básica.

Esta pesquisa mostrou ser imprescindível que gestores/as e instituições comprometam-se com a execução de políticas públicas para a educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), particularmente em sua meta 5, prevendo a alfabetização até aos 8 anos de idade, foco das estratégias do PNAIC. Portanto, as ações, metas e estratégias desenvolvidas pelos governos precisam ser avaliadas e monitoradas, a fim de alcançarem melhores resultados na educação, como compromisso "ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa" (BRASIL, 2017b, p. 3).

Evidencia-se que a formação continuada dos/das professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental é um direito dos/das profissionais da educação na busca por qualificação profissional e, principalmente, em prol dos direitos de aprendizagem dos/das educandos/as. Atender os direitos para que todas as crianças se alfabetizem na idade certa mostrou-se como meta grandiosa diante da realidade brasileira em que se encontram crianças e adolescentes.

Percurso metodológico

A pesquisa do presente artigo baseou-se numa abordagem qualitativa e empírica, envolvendo oito professoras que manifestaram suas opiniões acerca da questão em pauta. O local da pesquisa de campo foi Bom Retiro, estado de Santa Catarina, com professoras efetivas de duas escolas da rede municipal de ensino, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e participantes do programa de formação continuada do PNAIC, no período de 2013 e 2018.

Foram utilizados documentos oficiais e referenciais teóricos para embasamento da pesquisa, a qual teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC para a coleta de dados, sob o Parecer nº 4.441.667. Foram utilizados questionários e entrevistas para coleta dos dados empíricos. O questionário apresentou treze questões fechadas e a entrevista semiestruturada contou com quatorze questões abertas, ambos enviados por correio eletrônico. Ademais, o processo de coleta de dados também aconteceu por meio de questionário on-line, encaminhado via WhatsApp a professores/as efetivos/as da rede municipal de ensino de duas unidades educacionais urbanas que atuaram em classes de alfabetização durante o período de implementação do PNAIC no município. Responderam ao questionário on-line (*Google Forms*) dez professoras, consideradas aptas nos critérios de inclusão, por serem do quadro efetivo da rede municipal de ensino, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram da formação do PNAIC entre 2013 e 2018. Todas tinham graduação em Pedagogia, sendo que 60% delas possuíam especialização *latu sensu* na área da Educação. Quanto ao tempo de formação, a maioria das profissionais

(80%) apresentou entre 1-5 anos e 11-15 anos de habilitação acadêmica; o dado referente ao tempo de serviço das docentes apresentou, na sua maioria (80%), 20 anos ou mais no exercício do magistério. Das dez participantes, oito responderam ter feito o curso de formação do PNAIC, atuando em classes de alfabetização, principalmente nas turmas de primeiros e terceiros anos do Ensino Fundamental. Quanto ao recebimento de bolsa de estudos, 90% das respondentes obtiveram esse benefício, sendo que duas foram formadoras locais, atuando no programa de formação continuada em Bom Retiro. Dessas dez professoras, oito aceitaram participar da entrevista, incluindo as duas que atuaram no programa de alfabetização.

A entrevista semiestruturada com 14 perguntas abertas ocorreu por e-mail, entre os meses de junho a agosto de 2021, conforme disponibilidade das participantes e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; em virtude da Covid-19, o distanciamento social foi necessário para reduzir o risco de contágio inerente. Durante a pandemia, os procedimentos de coleta de dados se deram de forma assíncrona, com uso de ferramentas da internet, que "tornou-se um instrumento importante na realização de pesquisa social [...], incluem pesquisas de levantamento *on-line*, entrevistas *on-line* por *e-mail*, grupos focais, etnografia virtual e questões do tipo" (FLICK, 2013, p. 164). Os recursos tecnológicos foram essenciais ao prosseguimento da pesquisa.

Após o recebimento da entrevista semiestruturada foi realizado o estudo das respostas, com a contagem de unidades dos dados, de acordo com a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), seguindo o método de categorias em pesquisas qualitativas. Nesse momento foi possível abordar e levantar a concepção teórica e metodológica da pesquisa, seguindo-se a organização e a categorização dos dados obtidos na entrevista. Conforme a autora, a análise de conteúdo consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens) (BARDIN, 2016, p. 48).

As etapas de análise dos dados seguiram o rigor ético em pesquisas, sendo mantido o anonimato das participantes, utilizando-se as letras P para designar professora e PF para professora formadora, obtendo-se uma ordem numérica de acordo com o momento das devolutivas. Na análise de dados buscou-se obter, através de procedimentos sistemáticos, elementos fundamentais possibilitando a realização de inferências. A metodologia de análise de conteúdo categorial da pesquisa passou por três etapas, a saber: a) pré-análise – leitura flutuante, escolha dos documentos e constituição do *corpus*, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a preparação do material; b) exploração do material – aplicação das decisões tomadas na fase anterior, a qual consistiu em operações de decodificação, decomposição ou enumeração;

c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação – operações estratégicas, sínteses e seleção dos resultados, inferências, interpretação (BARDIN, 2016).

Diante dos objetivos da pesquisa de abordagem qualitativa, foi possível realizar a análise de conteúdo da entrevista semiestruturada, da qual emergiram categorias e subcategorias.

Repercussões do PNAIC – resultados e discussão

O movimento de categorização dos dados a partir da entrevista semiestruturada permitiu reflexão, interpretação e análise das categorias e subcategorias que surgiram da comunicação das participantes. As questões da entrevista visaram atender aos objetivos propostos no estudo, nas quais buscou-se entender as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Bom Retiro. Isto posto, obtiveram-se as categorias e subcategorias tratadas a seguir.

Concepção de alfabetização e letramento para professoras e formadoras do PNAIC: alfabetização e práticas sociais e perspectivas metodológicas

Quanto à concepção das professoras sobre a alfabetização e o letramento, consideram-nos num processo dinâmico e social, em conjunto, como habilidades de leitura e escrita. Demonstram, assim, a necessidade de um trabalho lúdico nessa fase de escolarização, sem restringir todo o processo de ensino-aprendizagem a apenas um único método, possibilitando mais recursos metodológicos na superação de dificuldades e orientando o percurso da aprendizagem de crianças. Docentes necessitam conhecer e saber fazer uso de métodos, pois "alfabetizadores dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças" (SOARES, 2019, p. 352).

Para professoras e formadoras do PNAIC, suas contribuições foram expressivas em alfabetização e letramento, trazendo entendimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Compreenderam que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, mas que também são fenômenos interdependentes. Para Magda Soares, "letrar – desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação de texto, alfabetizar – situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos" (SOARES, 2021, p. 33). A autora ajuda a refletir sobre esses processos interdependentes, diferentes e também simultâneos:

> Alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2021, p. 27).

Ao analisar as habilidades cognitivas e linguísticas do processo compreende-se a relação que os termos alfabetização e letramento carregam, evidenciando as formas de entendimento que cada profissional constrói. Nesse sentido, as professoras P1 e P7, trouxeram contribuições sobre os processos cognitivos e linguísticos ao analisar essas habilidades:

> P1: "*Alfabetização e letramento são indissociáveis, para que aconteçam, a aprendizagem deve ser construtiva, lúdica e prazerosa, o PNAIC trouxe sequências pedagógicas e projetos para o ensino, que contribui muito para a aprendizagem dos alunos*" *(2021).*
>
> P7: "*Alfabetização e letramento são indissociáveis. A alfabetização desenvolve-se no contexto em que está inserida e por meio de práticas sociais e de escrita, através de atividades de letramento, por meio da aprendizagem fonema-grafema*" *(2021).*

Na resposta das professoras está presente o entendimento de práticas sociais que envolvem leitura e escrita, situando habilidades específicas como a relação grafema-fonema, ou seja, a propriedade de "consciência grafofonêmica. Já que as relações fonema-letras ou fonemas-grafemas são interdependentes e ocorrem simultaneamente" (SOARES, 2021, p. 113). Seguem outras manifestações a respeito:

> PF4: "*Alfabetização é o processo de leitura e escrita propriamente dito. Já o letramento é o contato que a criança tem com o mundo letrado, fazendo uso dele mesmo sem saber ler*" *(2021).*
>
> P6: "*A partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC, a concepção que contribuiu foi: alfabetizar a partir do conhecimento do educando, no meio em que convivem*" *(2021).*
>
> P8: "*Alfabetizar é o processo de aprendizagem aonde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. Letramento é o desenvolvimento* […] *como importante recurso no processo de alfabetização*" *(2021).*

Percebeu-se, por meio dos dados textuais, que as professoras entendem a alfabetização como o desenvolvimento de habilidades para o processo de leitura e escrita no meio em que as crianças estão inseridas. Por esse viés, podemos considerar que a alfabetização se desenvolve nas práticas sociais, usos e funções da língua escrita e não somente no domínio do princípio alfabético, pois "alfabetizar é muito mais do que apenas ensinar a codificar e decodificar" (SOARES, 2020, p. 63).

A alfabetização precisa estar articulada com essas funções, que, por sua vez, envolvem a aprendizagem das relações entre letras e sons, por meio da consciência fonológica.

Conforme Soares, "trata-se da capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distingue por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas" (SOARES, 2021, p. 77).

Outro dado importante na análise da entrevista foi o diagnóstico sobre a alfabetização que as professoras utilizam para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos/das educandos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

> P1: "*é necessário saber o nível de cada aluno para poder fazer o planejamento de uma maneira que nenhum aluno tenha sua aprendizagem prejudicada, pois, cada nível de alfabetização exige uma forma de ensino e atividades específicas*" *(2021).*
>
> PF2: "*Deve contemplar esses diagnósticos nos diferentes níveis de alfabetização, pois os alunos são diferentes, cada um traz experiências e vivências diferenciadas e a partir daí o professor realiza seu planejamento de acordo com os diagnósticos para sanar as dificuldades encontradas, em seu percurso de alfabetizador*" *(2021).*
>
> PF4: "*pois através do diagnóstico é que norteio meu trabalho, para ver se os alunos já identificam as letras ou não, se já conseguem ler palavras com sílabas mais comuns ou não*" *(2021).*

No exposto, evidencia-se a importância do diagnóstico como instrumento de sondagem e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem em que se encontram as crianças. Soares (2021) reforça o valor do diagnóstico para conhecimentos do que se pretende na alfabetização, fazendo uso dessa estratégia a fim de alcançar os objetivos propostos. O diagnóstico exige que as professoras compreendam o processo de alfabetização, elaborem planejamentos e acompanhamentos da aprendizagem, identificando o conhecimento prévio dos/das alunos/as, suas potencialidades e dificuldades. Diante disso, as professoras entendem que o planejamento é algo flexível e necessário, a fim de orientar ações perante as especificidades em sala de aula, para intervenções pedagógicas capazes de promover conhecimentos (IMBERNÓN, 2010).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo de interações, as professoras entenderam também que a alfabetização é complexa e dinâmica e, dessa forma, utilizam técnicas e estratégias para alfabetizar. Entendem, igualmente, que um método apenas não é suficiente para dar conta da alfabetização, conforme relataram PF4 e P6:

> PF2: "*No meu ponto de vista um método apenas não é suficiente para dar conta da alfabetização, pois a alfabetização acontece muito além de um único método, deve ser usado fônico, silábico, envolvendo atividades que proporcione a criança a pensar, falar e interpretar*" *(2021).*
>
> P8: "*Devido à complexidade que demanda a alfabetização e a grande diversidade em sala de aula, faço uso de vários métodos de alfabetização, o fônico, qual parte do ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas, silábico, etc. (não tenho específico, uso gêneros textuais)*" *(2021).*

Portanto, por meio do acompanhamento e de diagnósticos, as professoras têm possibilidades de atuar em sala de aula munidas de informações sobre cada criança,

conhecimento e habilidades e, a partir disso, lançar mão de estratégias e metodologias mais eficazes e de acordo com cada realidade. Assim sendo,

> O que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2019, p. 333-334).

Na perspectiva da ação pedagógica identificam-se as contribuições das participantes da pesquisa ao refletirem sobre o PNAIC na rede municipal de ensino de Bom Retiro.

Ressignificação da prática pedagógica: intervenção pedagógica no processo de aprendizagem e socialização e compartilhamento de experiências

Diante dos objetivos elencados e a partir das devolutivas da entrevista, as professoras relataram que o PNAIC trouxe contribuições para a atividade docente, o que significa que o programa representou a importância do conhecimento sobre os aspectos da prática pedagógica. De acordo com Freire, "precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos" (FREIRE, 2011, p. 86), pois é essencial aprofundar e ressignificar a prática docente, a qual revelou possibilidades de mudança no processo de aprendizagem e contribuiu para a reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de aula. As professoras P1 e P7 afirmaram:

> P1: "*o curso do PNAIC fez com que eu construísse minha práxis pedagógica, e hoje em dia utilizo o que aprendi no curso em minha prática, assim como me inspirei em ideias de projetos que vieram nos livros de formação. A troca de experiências e ideias que o curso possibilitava entre os educadores era riquíssima para a prática pedagógica*" *(2021).*

Potencializar as trocas de experiências entre as colegas, num exercício de pensar e rever ações em seu trabalho para melhor intervir, coopera na ressignificação da prática pedagógica, pois o "compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional" (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

> P7: "*Essa formação contribuiu muito para minha prática no dia a dia. Os processos envolvidos na realização da formação, como trabalhos em grupo, aplicação em sala, retorno dos trabalhos, a socialização de novas experiências, práticas e metodologias, veio muito a contribuir, valorizar e ressignificar meu trabalho em sala de aula. Tive mais segurança e certeza de estar contribuindo para um ambiente mais prazeroso e de qualidade*" *(2021).*

Nessa perspectiva, as professoras afirmaram que, por meio do PNAIC puderam construir sua prática pedagógica de maneira a ter consciência no emprego de metodologias, percebendo a importância dos momentos de socialização durante a formação continuada, a qual foi riquíssima. O exercício do fazer e refletir possibilita querer aprender e contribuir mais. Pois, "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino" (FREIRE, 2021, p. 81).

A práxis pedagógica nos instiga a compreender a relação entre teoria e prática, essenciais ao ato de ensinar, e aprender a estar em constante (re)avaliação de sua prática pedagógica. "A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (TARDIF, 2014, p. 37). A professora P8, afirmou:

> P8: "*O PNAIC trouxe muitas contribuições para nossa prática pedagógica, aprofundamento de teorias e a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos em sala de aula*" *(2021).*

Outrossim, as respostas levam a compreender o quanto o programa de alfabetização contribuiu especialmente na atuação e na ressignificação das práticas pedagógicas das professoras. Descreveram a socialização como um ponto forte, além do compartilhamento de experiências nos momentos e encontros presenciais da formação continuada. "Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência" (TARDIF, 2014, p. 53). Em vista disso, pode-se dizer que as trocas contribuíram para o fortalecimento do grupo de estudos, bem como trouxeram oportunidades de aprendizagem e ressignificação de saberes no compartilhamento das práticas docentes.

As professoras também relataram outras possibilidades na atuação docente com os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, tais como livros, jogos, estratégias metodológicas e estudos nos encontros, os quais motivaram e oportunizaram melhor compreensão da avaliação e da aprendizagem em sala de aula, visando refletir sobre aspectos teóricos e práticos. Dóris Bolzan destaca que:

> a reflexão sobre um conjunto de estratégias que compõem situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagens possíveis a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo às professoras maior autonomia na resolução dos problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização, permitindo que o protagonismo docente se consolide (BOLZAN, 2020, p. 163).

Por conseguinte, os saberes que as profissionais desenvolvem em suas práticas possibilitam o protagonismo pedagógico, podendo constituir novos conhecimentos a partir das experiências e reflexões acerca da própria prática docente, diante de teorias que as fundamentam. A seguir, são apresentadas as compreensões sobre a formação pelo PNAIC.

Compreensões sobre a formação continuada pelo PNAIC: processos formativos de professores/as, desafios e perspectivas

Ao analisar as respostas referentes ao questionamento e à compreensão acerca da formação continuada, as participantes destacaram momentos de aperfeiçoamento profissional, de saberes e aperfeiçoamento. Deste modo, ficou clara a concepção que têm a respeito dos processos formativos, conforme seus depoimentos:

> P6: "*É um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade profissional. Exemplos reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, etc." (2021).*
>
> P8: "*Um constante processo de aperfeiçoamento de seus conhecimentos e saberes necessários em sua prática pedagógica, que tem como maior objetivo garantir uma educação de qualidade aos alunos. É através da formação continuada, que os professores têm sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos" (2021).*

Ao analisar os estudos de Alda Marin, percebemos o conceito que os termos carregam, "pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas" (MARIN, 2019, p. 105). Podemos dizer que as diferentes terminologias nos remetem a concepções e sentidos os mais variados, possibilitando uma reflexão na qual conceitos não esclarecem a dinâmica e todo o contexto da área educação, sendo mais coerente a terminologia de formação continuada ou formação permanente, complementares, conforme afirma a autora:

> a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 2019, p. 114).

No mesmo sentido e conforme Maria Selma Grosch, compreende-se a formação continuada "como processo organizado e intencional, correspondente a um aspecto particular e de um processo contínuo e multiforme de socialização, coincide com a trajetória profissional de cada um" (GROSH, 2011, p. 110). Na profissão de professor/a, se fazem necessários a pesquisa e os estudos acerca da própria profissionalização, do desenvolvimento pessoal, da concepção de mundo e de competências individuais. Pois o trabalho em sala de aula tem suas especificidades, como "conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares" (TARDIF, 2014, p. 61).

Sendo assim, o/a docente, enquanto profissional da educação e mediador/a das aprendizagens de educandos/as, precisa estar em constante processo de estudo e reflexão acerca do seu trabalho. A formação continuada, como direito já garantido em documentos que

abordam a questão da profissão e da valorização de professores/as, é, antes de tudo, um momento oportuno de ressignificação e construção de sua práxis pedagógica. Como Freire (2021) afirma:

> A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2021, p. 90).

Portanto, a formação continuada contribuiu para que fosse potencializado o protagonismo da competência profissional dos/das professores/as, assim como a reflexão crítica sobre sua prática cotidiana, capaz de intervir e ajudar na aprendizagem de educandos/as. E, também, considerar que políticas públicas educacionais e redes de ensino precisam dar sustentação e suporte aos/às docentes.

No entanto, não se deve responsabilizar os/as educadores/as única e exclusivamente pelo sucesso ou fracasso educacionais, mas instrumentalizá-los/las para que tenham condições de mudança na formação pedagógica. Que a formação seja capaz de proporcionar novos conceitos que consistam em "[…] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria" (IMBERNÓN, 2011, p. 51), na qualificação da sua ação docente e nos processos de intervenção, para a construção e apropriação do conhecimento, favorecendo a cidadania de todos/as os/as sujeitos/as envolvidos/as no contexto educacional.

Considerações finais

O presente estudo abordou a formação continuada e a prática pedagógica de professoras da rede municipal de Bom Retiro, no âmbito do PNAIC, com foco na alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em vista disso, a formação continuada contribuiu para estabelecer processos dialógicos que privilegiaram a escuta ativa e um olhar atento para a ressignificação pragmática mediada pela própria trajetória docente. Consequentemente, é imprescindível estudar e conhecer mais sobre a realidade, pois não basta somente o conhecimento prático para a transformação social.

Professores/as alfabetizadores/as têm papel relevante no processo educativo, pois são também mediadores/as entre sujeito/a aprendiz e o objeto sociocultural do mundo da leitura e escrita. Desta forma, o sentido que se busca no ato formativo é a reflexão sobre si, como uma condição de transformar-se e transformar as práticas educativas. Diante dos resultados, percebe-se que as professoras alfabetizadoras, assim com as professoras formadoras, bem como as demais que participaram dos encontros do PNAIC no período compreendido entre 2013 e 2018, trouxeram informações e conceitos sobre a formação continuada na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom

Retiro – SC, pois puderam refletir sobre a própria ação docente, a qual consiste em pensar, planejar, intervir e repensar o processo de ensino-aprendizagem, constantemente.

À medida que as instituições de ensino e os governos de diferentes entes federativos assumem a responsabilidade por meio de um pacto, se comprometem com políticas públicas para a área da educação. Com o propósito de garantir os direitos de aprendizagem das crianças, devem oportunizar um ensino de maior qualidade, pois nos momentos de estudos e reflexão é que os/as professores/as têm possibilidades de discutir seu papel, suas práticas de ensino relacionadas ao fazer pedagógico, assim como analisar concepções e teorias para potencializar a compreensão acerca do conhecimento. Pressupõe-se, ainda, a interação de sujeitos/as na proposição de intervenções didáticas que considerem os processos de ensino-aprendizagem como fundamentais na formação humana nos diversos espaços socioculturais, primando pelos direitos de aprendizagem que todo/a educando/a tem, bem como o direito da formação em serviço a professores/as da Educação Básica.

Tanto a pergunta problematizadora da pesquisa quanto os objetivos específicos definidos no presente estudo demonstraram sua coerência e pertinência, por meio das categorias que emergiram na análise de conteúdo. As professoras perceberam e avaliaram a formação continuada pelo PNAIC como importante momento de estudo e ressignificação da prática pedagógica. De acordo com elas, os processos formativos durante a atuação docente trouxeram mais segurança e aprendizado para o compartilhamento com suas colegas de trabalho. Em vista disso, puderam dividir angústias, compartilhar ideias a respeito das atividades cotidianas e dirimir dúvidas, o que contribuiu para uma parceria de confiança e um crescimento profissional.

Ao longo dos encontros de formação, elas tiveram a oportunidade de construir conceitos sobre o processo de alfabetização e letramento, amplamente abordados pelas formadoras que atuaram no PNAIC. As contribuições relatadas na entrevista foram recursos materiais e didáticos disponibilizados pelo programa, apoio técnico e estratégias metodológicas aprendidas durante o curso. A formação também permitiu reconsiderar vivências e experiências significativas ao proporcionar reflexões acerca das práticas pedagógicas, considerando as exigências educacionais durante o percurso formativo do PNAIC. O aprofundamento teórico e prático se fez necessário para construir conceitos sobre o processo da aprendizagem, assim como uma oportunidade de desenvolver práticas significativas em sala de aula.

As implicações observadas e definidas como pontos críticos foram a descontinuidade do programa de formação, que não se consolida como política pública para a Educação Básica, bem como a necessidade de maior engajamento de todos/as os/as profissionais nos momentos de formação de professores/as. Identifica-se, pela análise, o desafio de se firmar um programa de formação permanente de professores/as, para a consolidação desse processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada necessária para reflexão dos/das profissionais da educação no campo teórico e prático é, antes de tudo, um direito que os/as professores/as têm, em prol da sua qualificação profissional, podendo contribuir na melhoria do ensino e na superação de dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Os encontros de formação continuada do PNAIC entre 2013 e 2018 tiveram como metas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando momentos de estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos/das professores/as, além de possibilitar sua ação consciente de sujeitos/as críticos/as do mundo, capazes de ressignificar sua atividade e contribuir para a aprendizagem das crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, pautando-se em dados textuais, infere-se que o PNAIC contribuiu na prática pedagógica, assim como na compreensão do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da alfabetização e do letramento. Os relatos obtidos pelas professoras foram pressupostos durante o programa de formação, através da participação e devolutivas, dando ênfase no compartilhamento de experiências entre os pares. Entretanto, evidenciou-se a necessidade da continuidade de programas desse porte para maior aprofundamento teórico-metodológico de profissionais da educação, acerca das concepções pedagógicas, continuidade de estudos e reflexão na superação da dicotomia entre teoria e prática, necessárias para construção da práxis pedagógica.

Compreender a prática pedagógica também é compreender o processo de ensino-aprendizagem na relação com o conhecimento e na socialização com outros/as profissionais, além da formação para enfrentar as dificuldades que se interpõem à alfabetização, para um ensino de qualidade a todos/as os/as educandos/as. Portanto, as políticas públicas na área da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requerem continuidade de ações que apoiem as redes de ensino e valorizem os processos formativos e as aprendizagens significativas, que sejam capazes de instrumentalizar e formar professores/as na direção de uma educação de qualidade com equidade, que seja transformadora e democrática.

Recebido em: 03/03/2024; Aprovado em: 15/01/2025.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação continuada de professores:* dinâmicas interativas e mediadoras. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 novembro 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo *nº* 186/2008. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. *Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.* Ministério da Educação. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Documento orientador – PNAIC em Ação Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Coordenação de Formação Continuada de Professores. MEC/SEB/DAGE. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. *Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017.* Ministério da Educação. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2017c.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa:* um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam: Fundamentos epistemológicos e políticos. 51 ed. Coleção questões da nossa época, v. 22. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 75 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GROSCH, Maria Selma. *A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau:* a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004). Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores.* Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cabucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. *Textos de Alda Junqueira Marin, professora.* (recursos eletrônicos). Alda Junqueira Marin. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Edito, r2019. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 05 jan., 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização*: A questão dos métodos. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2126

A realidade como promotora do pensamento crítico: *a construção de uma unidade temática sobre o tema gerador 'lixo'*

Reality as the promoter of critical thinking: *the construction of a thematic unit on the generative theme 'waste'*

La realidad como promotora del pensamiento crítico: *La construcción de una unidad temática sobre el tema generador 'basura'*

BRUNA MARQUES DUARTE*
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – PR, Brasil

LUCIANO CARVALHAIS GOMES**
Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, Brasil

RESUMO: Perante as diversas demandas de ordem mundial, destaca-se a necessidade de uma Educação em Ciências que promova o pensamento crítico, sobretudo em uma realidade na qual alunos/as carecem ponderar e se posicionar quanto às questões que envolvem seu cotidiano. Assim, neste trabalho analisamos um material elaborado com pressupostos de articulação entre o pensamento crítico e abordagem temática freireana. Diante das considerações inferidas, destacamos que a investigação temática no levantamento do tema gerador possibilitou a construção de um material voltado para a verificação do contexto, integrando um processo educativo cultural de premissa libertadora ao consentir ao/à aluno/a reconhecer as situações limitantes ao seu redor. Desse modo o material tem potencial para a construção de aulas que mobilizem capacidades de pensamento crítico voltadas para a democratização dos processos de ensino e aprendizagem.

* Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática. Professora na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. *E-mail*: <brunamd88@gmail.com>.

** Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática. Professor Associado do Departamento de Física da Universidade Estadual de Maringá. *E-mail*: <lcgomes2@uem.br>.

Palavras-chave: Investigação temática. Abordagem temática freireana. Pensamento crítico.

ABSTRACT: In light of many global demands, the need for a Science Education that promotes critical thinking stands out, especially in a reality in which students need to consider and position themselves regarding issues that involve their daily lives. Therefore, in this article, we analyze a material prepared with assumptions of articulation between critical thinking and the Freirean thematic approach. In view of the inferred considerations, we emphasize that the thematic investigation in the survey of the generative theme allowed the construction of a material aimed at verifying the context, which integrates a cultural educational process with a liberating premise by allowing the students to recognize the limiting situations around them. On this account, the material has the potential to foster classes that mobilize critical thinking aimed at the democratization of teaching and learning processes.

Keywords: Thematic research. Freirean thematic approach. Critical thinking.

RESUMEN: Frente a las diversas demandas del orden global, se destaca la necesidad de una Educación en Ciencias que promueva el pensamiento crítico, especialmente en una realidad en la que los/as estudiantes necesitan reflexionar y posicionarse respecto de cuestiones que involucran su vida cotidiana. Así, en este trabajo, analizamos material elaborado con presupuestos de articulación entre el pensamiento crítico y el enfoque temático freireano. En vista de las consideraciones inferidas, destacamos que la investigación temática en el levantamiento del tema generador posibilitó construir material visando la verificación del contexto, integrando un proceso educativo cultural con premisa liberadora al permitir al/a la estudiante reconocer las situaciones limitantes que le rodean. De esta manera, el material tiene el potencial de construir clases que movilicen habilidades de pensamiento crítico orientadas a democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Investigación temática. Enfoque temático freireano. Pensamiento crítico.

Introdução

As circunstâncias políticas, sociais e ambientais que envolvem a vida democrática nos revelam que o pensar criticamente requer uma participação pública nas decisões em sociedade (AULER, 2007; RAINBOLT, 2010; MERCHÁN & MATARREDONA, 2015) e "representa a busca das bases mais confiáveis possíveis, mesmo que falíveis, para sustentar ideias e recomendar cursos de ação e a tomada de decisões" (GUZZO, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, propõe-se aqui voltar nossos olhares para a necessidade de uma educação crítica e criticizadora (FREIRE, 1967), orientada para o ensino de capacidades, disposições, valores, normas e conhecimentos, ligada ao pensamento crítico (TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2019; 2021; 2022). Um cenário que se coloca como relevante diante da realidade em que o ensino da ciência na Educação Básica tem se limitado, na maioria das vezes, à memorização de fatos, o que resulta em uma formação acrítica e com escasso conhecimento científico (SANTOS, 2007).

Diante deste contexto, esta pesquisa objetiva apresentar o processo de levantamento temático e construção de material didático para debate de problemáticas de interesse de alunos/as em aulas de Ciências. Buscamos responder à questão: como o pensamento crítico e a abordagem temática freireana podem se articular na construção de um material visando um ensino contextual, com intencionalidade, para o desenvolvimento do pensar de maneira crítica nas aulas de Ciências?

O pensar criticamente e a abordagem temática freireana

"A crítica é uma arte de julgar. Sua atividade consiste em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo que, como indica o emprego da palavra, também pode se estender aos homens" (KOSELLECK, 1999, p. 93). Neste sentido, o pensamento crítico associa-se à busca de informações como maneira de tomar as decisões após um julgamento reflexivo, perpassando pelo olhar holístico de questões diversas, consistam elas em aspectos sociais ou científicos. Segundo Vivian Calixto, a postura crítica transcorre pelo questionamento constante de verdades estáticas, "sejam elas tanto no fazer Ciência quanto no convívio em sociedade e nas relações inerentes ao viver coletivamente" (CALIXTO, 2019, p. 87).

Para John Dewey (1979), a melhor forma de pensar é definida como *pensamento reflexivo*, o qual, conforme aponta Robert Ennis (2013), foi reconhecido durante as décadas de 1930 e 1940 pelo Movimento de Educação Progressista. É definido como "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (DEWEY, 1979, p. 13). Desse modo, segundo o autor, os pensamentos

reflexivos nos tornam capazes de planejar ações de maneira consciente para agir intencionalmente. No ensino, é preciso considerar a curiosidade e a investigação como cruciais para o desenvolvimento de um bom pensar. Isso envolve o estado de dúvida como ação de pesquisa, sendo que o pensar deve ser guiado para uma solução (DEWEY, 1979).

Nessa perspectiva, Dewey critica o modelo tradicional de ensino, que se ancora na "monotonia e uniformidade", no qual as escolas têm como finalidade "formar hábitos mecânicos e instilar a uniformidade de conduta" (DEWEY, 1979, p. 60). Ao argumentar contra ao modelo finalístico de ensino de sua época, o pedagogo defende a valorização da experiência como componente estruturante da ação pedagógica (CALIXTO, 2019). Para ele, portanto, a escola precisa formar alunos/as reflexivos/as, que respondam de maneira apropriada às informações que os/as cercam, sendo capazes de realizar julgamentos em relação aos diversos temas que configuram a sua vida cotidiana (GUZZO & GUZZO, 2015).

A necessidade de um ensino para a reflexão defendida por Dewey também é destacada por Paulo Freire (1996; 2018) ao ponderar que é preciso despertar a curiosidade para transformar o pensar ingênuo em epistemológico, como ato reflexivo. Nesse aspecto, para Freire, "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996, p. 6), assim, a prática docente deve estar atenta ao reforço da capacidade crítica do/da estudante, sendo seu papel não apenas ensinar o conteúdo, mas também a "pensar certo" (FREIRE, 1996, p.6). Assim como Dewey (1979), Freire (1967; 2018) assume a necessidade de uma educação democrática que possibilite a compreensão da realidade como proposta libertadora e que permita o pensar de forma crítica. Contudo, segundo o autor, não é diante de uma educação "centrada na palavra" e "esvaziada da realidade" que se desenvolve nos/nas sujeitos/as a criticidade necessária para a democratização (FREIRE, 1996, p. 6).

Quanto ao ensino do pensamento crítico, é possível orientar e operacionalizar o processo educativo na escola com o objetivo de fomentá-lo. Essa abordagem é especialmente relevante, visto que o incentivo ao seu desenvolvimento, desde o Ensino Básico, contribui para o aprimoramento das capacidades de raciocínio e tomada de decisão, cujos benefícios vão além da vida escolar (GUZZO, 2018).

Com o propósito de verificar e computar disposições e capacidades de pensamento crítico, Ennis (1985) criou uma taxonomia dividida nessas duas grandes categorias, *disposições* e *capacidades*, que podem ser utilizadas nas decisões curriculares, no ensino e na avaliação do pensamento crítico. Nas disposições, são elencados 14 itens relacionados a aspectos afetivos que o/a sujeito/a deve ter para decidir, de modo racional e reflexivo, no que acreditar ou fazer: procurar estar bem-informado/a; utilizar e mencionar fontes credíveis; tentar não se desviar do cerne da questão, entre outros. A categoria das capacidades, integrada aos aspectos cognitivos, é dividida em cinco áreas: clarificação elementar; suporte básico; inferência; clarificação elaborada; e estratégias e tácticas. Em cada uma dessas áreas estão dispostos alguns itens (capacidades) e subitens (descritores). Os descritores são relevantes na construção e na observação de atividades elaboradas pelos/as

professores/as, pois permitem preparar estratégias voltadas para a mobilização do descritor intencionado, assim como possibilitam sua avaliação a partir da análise das ações dos/das estudantes diante dos comandos apresentados.

Os quadros de capacidades associados ao pensamento crítico são relevantes na construção e na avaliação das atividades promotoras do pensar crítico, porém, além das capacidades, esse pensamento envolve disposições, ou seja, "[...] atitudes ou tendências para atuar de uma maneira crítica" (VIEIRA & TENREIRO-VIEIRA, 2015, p. 36). Como as disposições são intenções que se revelam ao longo do tempo, devem ser trabalhadas constantemente em sala de aula. Necessitam também ser cultivadas em frentes diversas, "promovendo a atenção, formando hábitos, fomentando valores, alterando posturas e convicções, incentivando a motivação intrínseca" (TISHMAN, PEKINS & JAY, 1999, p. 59).

Conforme expresso. verifica-se que em cada área da taxonomia há capacidades inerentes a ela, assim como descritores que permitem verificar as suas mobilizações. Além disso, existem as disposições associadas às questões emotivas. Pela relevância da taxonomia de Ennis, acreditamos que possa ser utilizada no planejamento de unidades temáticas elaboradas a partir da abordagem temática freireana.

Tal abordagem coloca-se como um caminho para a superação de questões presentes na Educação Básica, como o ensino fragmentado, propedêutico e o desprezo pela complexidade da realidade (LINDEMANN, 2010; MUENCHEN, 2006; SCHNEIDER & MUENCHEN, 2019). Nela, o ensino se estrutura tendo como partida a realidade do/da estudante (LINDEMANN, 2010; SCHNEIDER & MUENCHEN, 2019), baseando-se nos princípios da investigação temática organizada por Freire (2018) no contexto informal de educação de jovens e adultos/as. Para Freire (2001), no processo educativo crítico é necessário que o/a docente tenha a compreensão do que se passa no cotidiano do/da aluno/a, não sendo concebível que a preocupação didática fique restrita aos procedimentos e aos conteúdos. De acordo com o autor, "os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade" e devem buscar a formação de um sujeito pensante a partir da realidade concreta (FREIRE, 2001, p. 3).

A dinâmica da educação problematizadora, da forma sistematizada por Freire, deve ser efetuada em cinco etapas, sendo a última, caracterizada pelas atividades em sala de aula, uma decorrência das quatro anteriores destinadas à investigação temática. As cinco etapas mencionadas são: levantamento preliminar; análise das situações e escolha das codificações; diálogos descodificadores; redução temática; e trabalho em sala de aula. Na etapa de levantamento preliminar, segundo Demétrio Delizoicov:

> Faz-se um levantamento das condições da localidade, onde através de fontes secundárias (de modo geral, dados escritos) e conversas informais com os indivíduos (alunos, pais, representantes de associações...) realizam-se a "primeira aproximação" e uma recolha de dados (DELIZOICOV, 1991, p. 141).

Sendo assim, nessa fase se realiza uma aproximação com a comunidade, ou seja, concretiza-se o reconhecimento inicial para identificar as possíveis situações-limite, ou seja, as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, superadas frente ao mundo (FREIRE, 2018). Tal fase compreende o inventário de informações acerca da comunidade, em fontes oficiais e não oficiais, incluindo entrevista com os/as moradores/as.

A análise das situações e a escolha das codificações consistem na investigação dos dados obtidos na primeira etapa. A codificação "é a representação de uma situação existencial" (FREIRE, 2018, p. 136), ou seja, é o retrato da situação concreta que se apresenta, sendo que "as codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores" (FREIRE, 2018, p. 151).

É no processo de descodificação que há a explicitação da "consciência real" da objetividade. Nele, as pessoas analisam a situação concreta e a representam com uma nova percepção, o que permite uma análise distinta da realidade (FREIRE, 2018). É necessário o diálogo para se coletivizar os limites, de modo a desvelar aspectos que até então não seriam perceptíveis, como apresenta Freire:

> Na "descodificação", os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. Este processo de "descodificação" que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na re-totalização de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais (FREIRE, 2018, p. 161).

Enquanto isso, os diálogos descodificadores constituem a etapa em que se retorna à comunidade para a apresentação dos problemas. Procura-se, então, analisar a compreensão dos/das sujeitos/as sobre as limitações, surgindo daí os temas geradores como consequência da "codificação-problematização-descodificação". Essa etapa preocupa-se, portanto, com a seleção das situações identificadas no processo inicial, ou seja, as contradições vivenciadas pelo/a aluno/a (GARRIDO & SANGIOGO, 2020).

Os temas geradores, engendrados a partir das percepções encontradas nos diálogos descodificadores, são objetos de estudo que, segundo Demétrio Delizoicov, José Angotti e Marta Pernambuco, compreendem:

> o fazer e o pensar, o agir, e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações entre situações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orienta a discussão, interpretação e representação da realidade (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2007, p. 165).

Neste sentido, os temas geradores têm como características: a exigência de uma visão holística da realidade; o rompimento com o senso comum; ter como essência o diálogo;

demandar uma postura crítica e problematizadora do/da docente; possuir como base a participação e a coletividade.

Metodologia

Dadas as características de sua realidade educativa, seu problema e seus objetivos, esta investigação situa-se numa perspectiva interpretativa, de acordo com Ricardo Miranda (2009), e descritiva, conforme Antônio Gil (2010), ambas caracterizando os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa. Assim, os dados são essencialmente analisados por meios descritivos, de modo que o processo é mais relevante que o resultado (MIRANDA, 2009). De acordo com Roque Moraes:

> a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Indicamos que esta pesquisa foi realizada na comunidade escolar da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, localizada no distrito de Barão de Lucena, em Nova Esperança-PR, no ano de 2022. Visando identificar como a abordagem temática freireana permite desenvolver capacidades do pensamento crítico em aulas de Ciências numa escola do campo, iniciou-se uma imersão no cotidiano da escola. A pesquisadora, que também é docente na instituição, realizou a observação da rotina escolar, analisando as relações entre direção, funcionários/as, alunos/as e membros da comunidade, com o propósito de verificar as especificidades do ambiente. Isso fez parte do levantamento temático, que levou ao tema gerador para a construção da unidade temática, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Etapas do levantamento de temas geradores e suas ações

Etapas	Ações
Análise da prática pedagógica e observação da rotina escolar	Observação da rotina escolar como intervalos, organização da secretaria, atendimento de alunos/as, relação dos/das alunos/as com os/as professores/as nos corredores, entre outros.
Levantamento da perspectiva dos/das alunos/as em relação à escola e sua comunidade	Roda de conversa em sala de aula com os/as alunos/as sobre suas concepções em relação à escola e ao local onde moram, por meio de questionamentos como: vocês gostam de estudar nesta escola? Se não, qual o motivo? Se sim, o que mais gostam? Tem algo na escolha que gostariam de modificar? O que vocês acham do local em que moram? (entre outras questões).

Etapas	Ações
Aproximação inicial com a comunidade	A pesquisadora andou pelas ruas do distrito, conversou sobre a comunidade com as pessoas no comércio, nas casas, foi a alguns locais indicados pelos/as alunos/as na fase anterior; durante esses momentos, fotografou algumas situações encontradas na comunidade.
Discussão com os/as professores/as sobre as principais temáticas a serem abordadas	Conversas com professores/as de diversas áreas sobre os temas que achavam relevantes a serem discutidos com os/as alunos/as.
Investigação sobre a visão dos/das alunos/as e da comunidade sobre as situações identificadas na etapa anterior	A pesquisadora voltou à comunidade para conversar com os/as moradores/as sobre alguns pontos identificados, como a distribuição de água, a questão do lixo e o trabalho no campo. Em sala de aula, os/as alunos/as também foram questionados/as sobre assuntos achavam importante estudar.
Análise dos possíveis temas	Da imersão na comunidade escolar investigada surgiram alguns temas, dos quais foram escolhidos o lixo e a desvalorização do trabalho no campo.
Construção das unidades temáticas	Foi construída uma Unidade Temática referente à questão do lixo, a partir dos três momentos pedagógicos.

Fonte: Informações da autora, 2024.

A partir do levantamento temático elaborou-se uma unidade temática, aplicada pela pesquisadora/professora na turma do sétimo ano. A seguir, destacamos como foi elaborada a unidade temática a partir do tema gerador *lixo*.

Resultados e discussões

Diante do levantamento temático descrito anteriormente, foi elaborada uma unidade temática estruturada em 6 módulos, totalizando 18 aulas, utilizadas para debater as questões limitantes do assunto. No Quadro 2, apresentamos cada módulo com seus objetivos e respectivos números de aulas.

Quadro 2: Organização da Unidade Temática elaborada

Títulos do módulo	n° de aulas	Objetivos
O lixo nosso de cada dia: a escola reflete minha comunidade?	2	Conhecer o que os/as alunos/as concebem como descarte incorreto de resíduos e como solução para este problema na comunidade.
De quem é este lixo aqui?	2	Estabelecer diálogo com os/as alunos/as e a comunidade sobre o problema do descarte incorreto de resíduos.

Títulos do módulo	n° de aulas	Objetivos
Onde parará o lixo que descarto incorretamente?	2	Discutir os problemas relacionados ao descarte incorreto de resíduos.
Doenças relacionadas ao descarte incorreto de lixo	3	Estudar as doenças relacionadas ao acúmulo de lixo.
E o resíduo de sua comunidade, para onde vai?	6	Estudar as opções de redução, reutilização e reciclagem, analisando o processo de seleção e reciclagem de materiais.
O lixo pode não ser lixo	4	Propor possíveis soluções para o descarte incorreto de resíduos.

Fonte: Informações da autora, 2024.

Entre as estratégias de ensino utilizadas, destacamos a realização de atividades práticas [1]como pesquisas exploratórias, atividades de campo, resolução de questionários, folha de valores, brasão de armas pessoal, entre outros. Tais atividades foram elaboradas com base na taxonomia de Robert Ennis (1985), descrita por Celina Tenreiro-Vieira (2000). Esse material passou por uma validação de um grupo de pesquisa que conta com pesquisadores/as das áreas de Ensino de Ciências, na temática Pensamento Crítico.

Percebe-se que as problematizações iniciais contam com atividades que contêm imagens da comunidade e da escola, falas dos/das alunos/as e textos sobre o assunto norteador da unidade temática – o descarte incorreto de lixo. Quanto à intencionalidade para a mobilização do pensamento crítico, verifica-se que determinadas áreas foram requeridas. Destaca-se que a clarificação elementar – englobando capacidades de focar em uma questão, analisar argumentos, elaborar e responder questões e/ou desafios (TENREIRO-VIEIRA, 2000) – acentuou-se no planejamento das problematizações sobre o assunto do descarte de resíduos na comunidade em que a escola está inserida. Além disso, as atividades delineadas para a problematização não demonstraram intencionalidade para a área de suporte básico.

Averiguando as características da problematização nos momentos pedagógicos, etapa que permite conhecer as percepções dos/das estudantes sobre os temas envolvidos, localizar suas limitações, contradições e construir instruções no momento seguinte (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2007), compreende-se que ela é propícia para destacar capacidades, identificar as posições dos/das alunos/as, analisar argumentos, verificar fatos e inferir. Um exemplo pode ser apresentado nas indagações realizadas a partir da análise de uma situação conflituosa apresentada aos/às alunos/as – uma imagem que retrata lixo descartado de forma incorreta na comunidade: "O que esta imagem representa para você?", "Você já presenciou situações semelhantes às da foto anterior no seu dia a dia? Se sim, dê exemplos", "Em sua opinião, o que leva as pessoas a descartar o lixo em locais incorretos?".

Tais questionamentos mostram-se adequados para que os/as alunos/as reflitam sobre a situação apresentada, bem como para que realizem inferências sobre as consequências do descarte inadequado de resíduos. Assim, esse espaço permitiu a aplicação de atividades promissoras com utilização de capacidades associadas a determinados descritores de pensamento crítico, como: levantar os fatos, compreender as justificativas dos entendimentos referentes a eles e focar no assunto a ser pesquisado.

A problematização pode ser a ocasião em que o/a professor/a apresenta questionamentos voltados para a dimensão do pensar, solicitando que seus/suas alunos/as explicitem teorias, apresentem evidências do que estão exibindo, façam inferências e exponham estratégias como forma de desenvolver o bom pensar por meio do diálogo. Desse modo, justifica-se a predominância de capacidades relacionadas à área da clarificação elementar e a inferência no planejamento aqui analisado.

Em relação ao diálogo e ao pensamento, na perspectiva de Matthew Lipman (1990), estimular as crianças a pensar e desenvolver habilidades cognitivas para o bom raciocínio envolve o diálogo coletivo. Desse modo, é necessário desafiá-las a pensarem por si mesmas como maneira de viabilizar um "pensar racional" (LIPMAN, 1990, p.102), principalmente quando se enfrentam problemas morais. Assim, o ensino para pensar de modo crítico forma para a não doutrinação, para a escuta atenciosa e a ponderação dos pontos de vista das pessoas, possibilitando que as crianças não se tornem facilmente manipuláveis.

A problematização inicial pode então se configurar como uma proposta para oportunizar o diálogo entre alunos/as, como maneira de incentivar a fala e a escuta. Para tanto, o/a professor/a deve, a todo o tempo, realizar questionamentos que viabilizem a colocação de pontos de vista pelos/as alunos/as, solicitar esclarecimentos, declarações e razões, promovendo um diálogo voltado para a análise do cotidiano. Essas ações são consoantes à cultura de um bom pensar em sala de aula e exigem que o/a docente atente à utilização de uma linguagem para o seu desenvolvimento (TISHIMAN, PERKINS & JAY, 1999), estruturada nas orientações das atividades estabelecidas.

Sobre a fala e a escuta em sala de aula, para Suzana Schwartz (2018), os/as alunos/as, em diversos contextos escolares, chegam e saem do sistema educacional com receio de expor trabalhos ou elaborar questionamentos. Para a autora, essas situações são originadas da não exploração de atividades de fala e escuta na educação infantil, conjuntura que se estende aos outros níveis escolares. Tal condição requer, segundo a autora, a elaboração de atividades que visem o diálogo.

Ainda em relação à escuta, Freire (1996) estabelece a relevância da escuta crítica, pois é a partir dela que se fala ao/à outro/à sem imposições. Desse modo, o/a professor/a que escuta "aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele" (FREIRE, 1996, p.127). Se ensina e aprende por meio de uma fala e uma escuta que não verticalizam o ensino e o aprendizado, mas nas quais se considera a formação integral que respeita o momento de ouvir e de falar. Ao analisarem-se

as disposições elencadas por Ennis (1985), pode-se inferir que em um processo dialógico torna-se essencial a abertura de espírito para considerar os pontos de vista do/da outro/a.

Nessa perspectiva de fala e escuta se desvela uma educação dialógica, que, segundo Freire (2018), considera o diálogo como um encontro de sujeitos/as na busca pelo conhecimento. E a capacidade de se estabelecer diálogos é o que pode tornar o processo educacional uma esfera libertadora para os/as sujeitos/as.

No campo do pensamento crítico, o conhecimento também se coloca como elemento integrante. Infere-se que o diálogo permitido pela aplicação do levantamento temático e da estruturação de atividades que seguem os três momentos pedagógicos conecta-os ao saber que liberta, a partir do pensar de forma crítica. Com relação ao material, pode-se concluir que, na etapa da organização do conhecimento, as atividades têm potencial para a mobilização de capacidades do pensamento crítico, relacionadas a um rol maior de áreas em relação à problematização, com prevalência da clarificação elementar. Cabe destacar que não há hierarquia entre as áreas do pensamento crítico, no entanto, algumas capacidades exigem um nível cognitivo maior dos/das alunos/as (VIEIRA & TENREIRO-VIEIRA, 2005).

Percebeu-se que, ao longo da unidade temática, a organização do conhecimento permitiu a intencionalidade de todas as áreas do pensamento crítico, ocorrendo a maior prevalência da clarificação elementar. Atos como a análise de vídeos sobre as temáticas discutidas na problematização e que requerem manter o foco e verificar semelhanças e diferenças sobre as situações apresentadas, associados à clarificação elementar, exigem dos/das estudantes habilidades relacionadas à identificação e análise de situações e fatos referentes ao assunto estudado. Além disso, esse momento contém atividades como a pesquisa exploratória, utilizando a rede mundial de computadores, que engloba descritores relacionados à clarificação elementar, para resumir as informações, e de clarificação elaborada, nas definições encontradas no processo. O emprego da internet em atividades exploratórias mostra-se como possibilidade de desenvolver explicitamente as capacidades do pensamento, além de permitir a integração da tecnologia às aulas de Ciências.

Outro aspecto importante a se avultar é o fato de as atividades práticas possibilitarem investigações, observações e avaliarem induções (TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2014). Em relação às atividades práticas do tipo experimental, como a montagem de uma composteira para observação dos fatores que influenciam na compostagem, torna-se relevante a elaboração da escrita sobre as observações inferidas, sua comunicação e o debate das informações em sala de aula.

Uma atividade experimental em que os/as alunos/as apenas seguem um roteiro e não comunicam seus resultados nem debatem soluções com os/as colegas segue uma linha pragmática pouco promotora do pensar criticamente. Sobre isso, Lisa Tsui (1999) destaca que o crescimento autorrelatado no pensamento crítico está positivamente relacionado a ter um trabalho criticado por um/uma instrutor/a, conduzir um projeto de pesquisa independente, trabalhar em um projeto de grupo, fazer uma apresentação em aula e fazer

exames dissertativos, mas negativamente relacionado a fazer exames de múltipla escolha. A autora sugere que o impacto das experiências em sala de aula na capacidade dos/das alunos/as para pensar criticamente é muito mais fraco do que se poderia esperar.

A organização do conhecimento contou também com atividades como entrevistas com a comunidade escolar requerendo capacidades concernentes ao suporte básico na observação, além de possibilitar questionamentos envolvendo a credibilidade de uma fonte, bem como analisar argumentos e descritores relacionados à clarificação elementar. Ademais, mobilizou disposições descritas por Ennis (1985), como procurar estar bem informado/a e ser sensível aos sentimentos de outros/as.

Entre as atividades organizadas, acentua-se a maior exigência dos/das que se associam às estratégias e táticas que aos demais momentos. Apesar de se observar no planejamento permitido pelo terceiro momento pedagógico que a maioria das atividades requereram principalmente a análise de argumentos – sendo essas capacidades associadas à clarificação elementar –, também ocorreu a intencionalidade voltada para inferência, estratégias e táticas, clarificação elaborada e suporte básico, permitidos por atividades de elaboração de relatórios, representação de valores sobre a questão do lixo e questionamentos que exigiam posicionamento. Tais atividades demandam capacidades mais elaboradas.

Constatou-se que o terceiro momento pedagógico admite a elaboração de atividades que possibilitem aos/às alunos/as aplicar os conceitos discutidos sobre o tema estabelecido, levando-os/as a tomar decisões, opinar e conjecturar futuras soluções. Desse modo, podem contar com tarefas como a retomada dos questionamentos iniciais e a enumeração de novos problemas – que exigem capacidades relacionadas à clarificação elementar para analisar semelhanças, exemplificar e argumentar; à inferência, ao se pensar novos problemas; e às estratégias e táticas – em atividades que envolvem cogitar soluções para o tema gerador levantado, o que justifica a predominância dessas áreas na elaboração das atividades neste momento pedagógico.

Ainda sobre a potencialidade das atividades, a construção da composteira, por exemplo, se caracteriza como atividade investigativa, pois os/as alunos/as, a partir de uma problemática, podem testar suas hipóteses, verificar os resultados e comunicá-los. Segundo Maria Cristina Campos e Rogério Nigro (1999), as atividades investigativas possibilitam que alunos/as e professores/as verifiquem a veracidade de suas hipóteses, ou seja, colabora para a análise de falácias. Assim, a atividade mostrou-se como potencial mobilizadora de capacidades de pensamento crítico, que incluem o suporte básico, área que, apesar de não ter sido tão requerida no planejamento da aplicação do conteúdo da unidade temática, liga-se à proposta de atividades de comparação de informações trazidas por textos em que há considerações falaciosas; à execução de atividades práticas nas quais se verifica sua implementação; à realização de relatórios de observação, entre outros.

Tais descritores podem ser exigidos em todos os momentos pedagógicos, porém, os utilizamos principalmente para a organização do conhecimento por meio de práticas de

observação e de argumentação, como já estabelecido por Maria Cândida Capecchi, Anna Maria de Carvalho, Dirceu da Silva (2000), Lúcia Helena Sasseron e Anna Maria de Carvalho (2011). Diante do explicitado, inferimos que o terceiro momento pedagógico possibilitou a maior diversificação de capacidades relacionadas ao pensamento crítico, tendo como meta o envolvimento dos/das alunos/as na aplicação dos conhecimentos, articulando-os com situações reais do dia a dia, mais do que simplesmente o emprego de conceitos na resolução de exercícios típicos dos livros (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2007). Exige-se, assim, a valorização de atividades que se afastem de um modelo pontual e contemplem a tomada de decisão, apreciando-se a variedade de táticas (ABREU & FREITAS, 2017).

O ensino do pensamento crítico deve ter como propósito formar cidadãos/ãs conscientes, que apesar de viverem numa sociedade altamente tecnológica, agem de maneira racional em suas escolhas sociais e políticas, "contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanista e um planeta sustentável" (TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2022, p. 143). Para Shari Tishman, David Perkins e Eileen Jay, ensinar a pensar deve ter como proposta "preparar os/as alunos/as para um futuro de resolução eficaz de problemas, de tomada de conscienciosas de decisões e de aprendizado contínuo por toda a vida" TISHMAN, PERKINS & JAY, 1999, p. 13).

Verificamos que o levantamento de temas geradores com a comunidade escolar, para a construção de uma unidade temática, pode ser uma proposta de infusão do pensamento crítico nas aulas de Ciências, por meio da discussão de temáticas associadas à realidade dos/das alunos/as. Para isso, faz-se necessário que a intencionalidade de ambas as teorias esteja explícita no trabalho desenvolvido. Neste contexto, as atividades trazem conceitos relacionados ao cuidado com a escola e o espaço que a cerca, por meio do debate sobre o descarte do lixo. Tais atividades estabeleceram-se para problematizar esses aspectos, oportunizando espaços e tempos para a reflexão. O tema gerador tornou-se, assim, articulador de uma proposta de ensino do pensamento crítico contextual.

O que se buscou evidenciar neste trabalho foi que o ensino deve estabelecer não *o que* pensar, mas *como* pensar, em um processo dialógico no qual a ação docente volta-se para a perspectiva de Freire (1996): o/a professor/a respeita a visão do/da aluno/a no processo de superação do senso comum, assumindo o compromisso com a formação da consciência crítica. Nessa perspectiva, a aplicação da unidade temática por meio dos três momentos pedagógicos possibilita a discussão do tema gerador, integrando as dimensões do pensamento crítico na reflexão do cotidiano.

A partir disso, inferimos que a explicitação das atividades para a mobilização das dimensões do pensar cria reais oportunidades para o/a aluno/a ouvir diversos pontos de vista, considerar alternativas, avaliar argumentos, entre outros. As orientações metodológicas devem organizar as ações dos/das alunos/as, voltando-as para a mobilização do pensar criticamente. Associada a isso, a atuação docente deve estabelecer o mesmo propósito planejado.

As atividades analisadas neste trabalho foram estruturadas de maneira explícita e orientada para o pensamento crítico como forma de reflexão sobre o dia a dia do/da estudante, uma vez que se estruturaram a partir da abordagem temática freireana, que, para Sabrina Klein, Diuliana Pereira e Cristiane Muenchen, "é uma perspectiva de reestruturação curricular pautada na criticidade, na problematização, na dialogicidade e na aproximação do mundo-escola ao mundo-vida dos estudantes, através da utilização de temas que representam a realidade deles" (KLEIN, PEREIRA & MUENCHEN, 2021, p. 376). Essa aproximação, permitida pela ótica de ensino baseado no cotidiano, mostrou-se essencial para a infusão do pensamento crítico no ensino de Ciências no contexto brasileiro, diante das reais necessidades educacionais que se colocam na educação nacional. Entre elas, a reestruturação da escola como forma de libertação.

Neste sentido, a abordagem temática freireana torna-se uma possibilidade de análise do cotidiano como forma de estabelecer um ensino mobilizador do pensar de forma crítica. Um pensar que, amanhã, se estruturará para ser utilizado em todos os domínios da aprendizagem e também no cotidiano, tornando a educação, assim como destacam Richard Paul e Linda Elder (2006), uma ferramenta de melhoria da vida.

O saber escolar é (re) significado, de maneira a fazer sentido para o/a aluno/a, auxiliando na compreensão do mundo a partir de si. Assim sendo, os três momentos pedagógicos possibilitam uma abordagem problematizadora dialógica (KLEIN, PEREIRA & MUENCHEN, 2021), pois entende-se que o ensino carece estar em sintonia com a situação concreta em que os/as alunos/as estão inseridos/as, caso contrário, haveria apenas uma forma de alienação. A ação escolar é realizada por ambos/as: aluno/a e professor/a (FREIRE, 2018).

Considerações finais

Com o objetivo de apresentar o processo de levantamento temático e a construção de material didático para debate de questões cotidianas do/da aluno/a, possibilitando desenvolver o pensamento crítico, buscamos responder a seguinte questão: como o pensamento crítico e a abordagem temática freireana podem se articular na construção de um material para um ensino contextual, com intencionalidade e o desenvolvimento do pensar de maneira crítica nas aulas de Ciências?

Para isso, apresentamos o processo de levantamento temático e discutimos as características do material elaborado, indicando que tem potencialidades na orientação para a mobilização de dimensões críticas nos/nas alunos/as, por meio da reflexão sobre o contexto, possibilitada pelo debate de temas reais que circundam a escola.

A investigação temática para compreensão da realidade em um processo educativo cultural, de premissa libertadora, ao se consolidar por meio da abordagem temática freireana, permite ao/à aluno/a reconhecer as situações limitantes que se instalam no seu

contexto. Esse movimento serve como base para a construção de um processo de educação, com o pensamento crítico volvido para a análise do ser como sujeito/a histórico/a. A intencionalidade lançada pela construção de aulas buscando a mobilização de capacidades de pensamento crítico pode ser potencializada pela necessidade de democratização dos processos de ensino e aprendizagem.

Recebido em: 02/06/2024; Aprovado em: 09/01/2025.

Notas

1 Autores como Isabel Martins *et al.* consideram atividades práticas como "todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial" (MARTINS *et al.*, 2007, p. 36).

Referências

ABREU, Josyane Barros & FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.19. p. 01–20, 2017.

AULER, Décio Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do Movimento CTS: novos caminhos para a educação em Ciências. *Contexto & Educação*, Unijuí, v.22, n. 77, p. 167–188, 2007.

CALIXTO, Vivian dos Santos. *Horizontes Compreensivos da Constituição do ser professor de química no espaço da prática como componente curricular*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha & NIGRO, Rogério Gonçalves. *Didática das ciências*: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CAPECCHI, Maria Cândida Varone de Morais; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de & SILVA, Dirceu da. Argumentação dos alunos e o discurso do professor em uma aula de Física. *Ensaio*: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, Tensões e Transições*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José Aandré & PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

DEWEY, John. *Como Pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4 ed. Tradução de Haydée de Camargo. São Paulo: Nacional, 1979.

ENNIS, Robert H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, v. 43, n.2, p. 44-48, 1985.

ENNIS, Robert H. Critical thinking across the curriculum (CTAC). *OSSA Conference Archive*, v.28, n.2, p.25-45, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz & terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro & SANGIOGO, Fábio André. Etapas e Momentos da Investigação Temática Freireana no Contexto da Escola da Colônia de Pescadores Z-3. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.7, p. 76-89, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUZZO, Guilherme Brambatti. *O pensar na educação: uma discussão sobre as implicações da psicologia cognitiva para o exercício do pensamento crítico*. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GUZZO, Valdemir & GUZZO, Guilherme Brambatti. O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. Conjectura: *Filos. Educ*., Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 64-76, 2015.

KLEIN, Sabrina Gabriela; PEREIRA, Diuliana Nadalon & MUENCHEN, Cristiane. Avaliação da aprendizagem na Abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos. *Investigações em ensino de Ciências*, v. 26, p. 375, 2021.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LINDEMANN, Renata Hernandez. *Ensino de química em escolas do campo com proposta agroecológica:* contribuições do referencial freireano de educação. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Sum, 1990.

MARTINS, Isabel P*et al*. *Educação em Ciências e Ensino Experimental*: Formação de professores. 2 ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

MERCHÁN, Nidia Yaneth Torres & MATARREDONA, J. S. competências de pensamento crítico mediante el uso de cuestiones sócio-científicas. In: CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; PÉREZ, Fábio Martínez; MATHARAN, Gabriel. (org.). *O Ensino de Química em Diálogo*. Curitiba: CRV, 2015. p. 35–62.

MIRANDA, Ricardo José Pinto. *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo do 1° ciclo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação (Bauru), v.9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de maio 2022.

MUENCHEN, C. *Configurações curriculares mediante o enfoque CTS*: desafios a serem enfrentados na EJA. Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2006. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PAUL, Richard & ELDER, Linda. *The international critical thinking reading and writing test*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press, 2006.

RAINBOLT, G. Pensamento Crítico. *Fundamento*, v. 1, n. 1, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.12, n. 36, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena & CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de Ciências. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v.13, n.03, p.243–262, 2011.

SCHNEIDER, Tatiani Maria & MUENCHEN, Cristiane. A abordagem temática e a educação do campo. *Educação,* v. 44, p. 1–23, 2019.

SCHWARTZ, Suzana. *Falar e escutar na sala de aula*: propostas de atividades práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, Celina & VIEIRA, Rui Marques. *Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico*. 2 ed. Madrid: Iberciência, 2014.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. & VIEIRA, Rui Marques. Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: Propostas e desafios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Cidade do México, v.15, n.1, p. 36–49, 2019.

TENREIRO-VIEIRA, Celina & VIEIRA, Rui Marques. Promover o Pensamento Crítico e Criativo no Ensino das Ciências: Propostas didáticas e seus contributos em alunos portugueses. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS, v. 26, n.1, p. 70-84, 2021.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. & VIEIRA, Rui Marques. Pensamento crítico e criativo para uma educação ciência-tecnologia-sociedade. *Revista CTS*, v. 17, n. 51, p. 141–155, 2022.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N. & JAY, Eileen. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Tradução de Cláudia Bucheweitz, Porto Alegre: Artmed, 1999.

TSUI, Lisa. Courses and Instruction Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education*, v. 40, p.185-200, 1999.

VIEIRA, Rui Marques & TENREIRO-VIEIRA, Celina. *Estratégias de ensino / aprendizagem*: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, Rui Marques, TENREIRO-VIEIRA, Celina. Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber & educar*, v. 20, p. 34–41, 2015.

RESENHA

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i43.2332

Representatividade negra na literatura infantil: *conhecendo a história de Rosa Parks*

VEGARA, María Isabel Sánchez. **Rosa Parks.**
São Paulo: Catapulta, 2021.

Um dos vídeos que viralizaram nas redes sociais no Brasil durante 2019 foi compartilhado pela jornalista Maju Coutinho, e apresenta uma menininha negra, que, ao ver a imagem da apresentadora do Jornal Hoje, aponta para a televisão e diz "Olha o meu cabelo aqui!" (ORGULHOSAMENTE PRETO, 2019). Entre os numerosos comentários de internautas, uma palavra é recorrente: *representatividade*. De fato, acontecimentos como esse nos levam a refletir sobre a importância de referências para a construção da identidade das crianças negras e, pensando de forma ainda mais ampla, sobre como sensibilizar as crianças brancas para que, desde cedo, acolham e respeitem as diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, a literatura infantil pode ser uma excelente aliada, estimulando o imaginário dos/das pequenos/as e mostrando que a singularidade de cada pessoa a torna especial. Entre as obras que favorecem esse tipo de discussão, destacamos *Rosa Parks* (2021), escrita pela barcelonense María Isabel Sánchez Vergara.

Rosa Parks é um dos títulos que fazem parte da coleção *Gente pequena, grandes sonhos*, lançada pela editora Catapulta – originalmente, *Little people, big dreams*. Cada livro tem como título o nome de uma personalidade famosa que tenha deixado marcas positivas na História, em razão de sua ação em prol do bem comum. Algumas dessas pessoas são Anne Frank, Charles Darwin, Coco Chanel, David Bowie, Frida Kahlo, John Lennon, Madre Teresa, Mahatma Gandhi, Marie Curie, Mary Shelley e Stephen Hawking. Nomes brasileiros também já tiveram suas histórias incluídas na coleção, como o piloto Ayrton Senna e o rei do futebol Pelé.

Mas e quanto à Rosa Parks? De que forma a obra que leva o seu nome pode contribuir para que seja despertada a valorização da diversidade étnico-racial? Para viabilizar esse entendimento, antes de comentar sobre a obra literária, relembro que Rosa Louise McCauley (1913-2005) – o sobrenome Parks foi adotado depois de casada –, foi uma ativista norte-americana, que viveu nos Estados Unidos durante o período de segregação racial e cujas contribuições sociais estão diretamente ligadas à sua identidade negra.

A narrativa de *Rosa Parks* é constituída por frases curtas, mas carregadas de sensibilidade, o que torna a leitura ainda mais cativante. As ilustrações são da espanhola Marta Antelo, que utiliza muitas cores e detalhes para, junto da autora, expressar os sentimentos de Parks e representar os espaços por onde a protagonista circulava durante diferentes momentos de sua vida – sua casa, a rua, lugares públicos, seu trabalho, o ônibus, a prisão

e locais de entrevista. Inicialmente, Parks é apresentada como uma menina que vive no Alabama e é muito prestativa. Conhece a história de seus antepassados, que foram escravizados/as, tendo sido levados/as da África para a América com o objetivo de trabalharem em plantações de algodão; e percebendo a separação entre brancos/as e negros/as no cotidiano, mesmo que a escravidão já houvesse sido abolida, sentia-se incomodada, pois não havia igualdade entre as raças, o que a fazia ansiar por um futuro melhor. Embora o termo 'segregação racial' apareça na história somente na parte em que Parks já é adulta, as ilustrações reforçam o quão marcante é essa divisão, fazendo com que os/as pequenos/as leitores/as possam percebê-la com muita clareza. Nos espaços públicos, placas por todos os lados, demarcando quais bebedouros, portas, salas de espera e cabines de atendimento eram reservados a negros/as e quais eram reservados a brancos/as. Além disso, há no livro uma imagem em que um ônibus escolar passa carregando somente crianças brancas que, através das janelas, zombam das crianças negras.

Com relação a essa situação, destaco a importância da escola na vida das crianças negras desse período, dado o seu papel de transformar o pensamento de alunos/as que, muitas vezes, dentro dos seus próprios lares, aprendiam que sua raça e cultura eram inferiores. De acordo com a pensadora bell hooks[1] (1952-2021), que também vivenciou a segregação racial, ainda que mais tardiamente, a transição de uma escola exclusiva para negros à uma escola dessegregada foi muito difícil e sua sensação era a de que estava sendo condicionada a romper com os valores aprendidos até ali. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), hooks revela: "Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca" (hooks, 2017, p. 12).

O clímax do livro *Rosa Parks* se dá quando, já na vida adulta, ela vivencia uma situação desagradável: "Um dia, dentro do ônibus, Rosa se negou a ceder seu lugar a um senhor que disse que os assentos eram reservados a pessoas de sua cor" (VEGARA, 2021, p. 14). Rosa, que exercia a militância ainda mais intensamente após o seu casamento com Raymond Parks– ele defendia os mesmos ideais que ela – passou a noite na prisão, mas sua luta não acabou aí. Essa vivência triste foi o estopim para uma grande transformação liderada por ela.

As páginas seguintes trazem ilustrações que retratam o protesto da população negra. Indignados/as com o acontecido, decidiram que não usariam mais o ônibus, independente das condições climáticas, locomovendo-se a pé, de bicicleta ou dando carona de carro a outros/as. Por fim, a justiça reconheceu que Parks estava certa, e a batalha antirracista ganhou ainda mais força. "E como dizia a pequena Rosa sempre que alguém perguntava

a respeito: 'Nunca tenha medo de fazer aquilo que é direito'." (VEGARA, 2021, p. 23-24). Através de leituras como essa, familiares e professores/as de crianças negras podem ajudá-las na construção de uma imagem positiva de si, ao facilitarem o entendimento de que pessoas de sua raça, assim como todas as outras, podem assumir papéis de protagonismo, sendo heróis e heroínas tanto nos livros quanto na realidade.

Apesar de a Lei 30.639, vigente há mais de vinte anos, tornar obrigatório nas escolas o ensino de conteúdos voltados à história afro-brasileira, questões como *quando* e *de que modo* esse trabalho acontece precisam ser repensadas. Não são raras as instituições de ensino que resgatam a temática racial somente no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. No caso de alunos/as a partir do Ensino Fundamental, o assunto é mais recorrente nas aulas de História, sendo que, muitas vezes, os/as negros/as são mencionados/as apenas na condição de escravizados/as, como se toda a trajetória dessa raça se resumisse à opressão. Se a todas as pessoas fosse oportunizada uma educação antirracista, certamente a sociedade pós-racial seria uma realidade muito próxima.

Por esse motivo é tão necessário incluir no cotidiano das crianças leituras que lhes permitam visualizar pessoas negras destacando-se pelo seu potencial. Às crianças negras, essa é uma forma de inspiração para o futuro, de reconhecer-se e projetar seus sonhos; às brancas, é a possibilidade de ver a figura negra sob nova perspectiva, não limitando-se a associações preconceituosas e superficiais entre negros/as e a subalternidade, abrindo-se para aprender com as diferenças. Em *Rosa Parks*, a protagonista não é brasileira, mas isso não impede que discussões sobre a desigualdade racial no Brasil sejam levantadas, e é interessante mostrar aos/às pequenos/as que existem resistências ao preconceito em outros lugares do mundo.

Como defende a pensadora nigeriana Chimamanda Adichie, em sua obra *O perigo de uma história única* (2019): "É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (ADICHIE, 2019, p. 22). Adichie relata que, durante a infância, acreditava que pessoas negras como ela não poderiam aparecer na literatura, já que personagens das obras britânicas que lia sempre eram brancos/as. A descoberta de escritores/as africanos/as foi a sua salvação para que não tivesse uma história única sobre os livros e, durante sua vivência, ainda na contemporaneidade, percebe o quão comum é encontrar pessoas que têm uma história única acerca da África.

Diante do exposto, obras infantis como *Rosa Parks* trazem contribuições valiosas, pois ensinam às crianças, desde os primeiros anos de vida, que todas as pessoas, independentemente da cor de pele, fazem parte de um todo. Não se trata da crença de que o protagonismo negro na literatura solucionará o racismo, mas do entendimento de que essa é uma possibilidade para que seja proporcionada uma reflexão sobre as formas de representação das pessoas negras e o que essas representações nos revelam sobre o funcionamento da sociedade.

Recebido em: 16/12/2024; Aprovado em: 30/01/2025.

Notas

1 Com o propósito de fazer os/as leitores/as prestarem mais atenção a suas ideias do que a sua pessoa, Gloria Jean Watkins optou pela grafia do seu pseudônimo em letras minúsculas – bel hooks.

2 Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

ORGULHOSAMENTE PRETO. Maju compartilha vídeo de criança que se identifica com seu cabelo: "Não dá para resistir". YouTube, 25 de novembro de 2019. 00:44min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zV49IT8DfXQ>. Acesso em: 30 dez. 2023.

VEGARA, María Isabel Sánchez. *Rosa Parks*. Tradução de Caroline Caires Coelho. São Paulo: Catapulta, 2021.

LARISSA GERASCH[2]

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, Brasil.

RETRATOS DA
ESCOLA

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à pareceristа para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

a. título e subtítulo do artigo;
b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
c. endereço, telefone e e-mail para contato;
d. titulação e vínculo institucional;
e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:

   a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
   b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
   c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
   d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
   e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.

4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.

5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.

6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:

   a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o substítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
   b. resumos e palavras-chave;
   c. introdução e demais seções;
   d. considerações finais;
   e. referências.

7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.

8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: "Tradução livre do autor:").

9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:

   a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
   b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
   c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;

e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;

f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);

g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.

h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de Ibid e op. cit., mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.

i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;

j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";

k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.

10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.

a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.

c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al.

d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p, 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. O Estado de São Paulo, São Paulo, 1 agosto de 2010. Economia & Negócios, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartsman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml >. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. Brasil de Fato, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les griles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Monn Drawnings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT. m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 3.000 exemplares.
Grafica e Editora Positiva Ltda.
Maio de 2025.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS

EDUCAÇÃO PÚBLICA EU APOIO

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil
Filiada à CUT Brasil
CEA
CPLP-SE
FNPE

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Desafios da Educação Escolar Indígena
Leda Scheibe

DOSSIÊ

Formação e Trabalho de Docentes Indígenas
Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira

Formação de docentes indígenas: questões e desafios na Amazônia ocidental acreana
Mark Clark Assen de Carvalho e Francisca do Nascimento Pereira Filha

Bilinguismo e interculturalidades: desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas
Jeiviane Justiniano da Silva e Celia Aparecida Bettiol

Formação inicial na docência indígena: percepções em um curso de pedagogia na Amazônia
Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Alencar Colares

Formação de docentes indígenas: licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas
Catarina Janira Padilha e Inês Barbosa de Oliveira

Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Alceu Zoia e Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi

Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola: contribuições da análise dos livros didáticos
Valeria Lopes Redon e Beleni Salete Grando

Pedagogia da Alternância: perspectiva teórica, metodológica e organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena
Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professoras indígenas Kaingang: formação inicial, profissão docente e empoderamento feminino
Ivone Maria Mendes Silva

La formación de investigadoras e investigadores desde el enfoque educativo decolonial: una experiencia México – Brasil
Antonio Carrillo Avelar, Nadia Campos-Rodriguez e Lorena Dall'ara Guimarães

ESPAÇO ABERTO

Reformas empresariais conservadoras: os impactos na docência
Gabriel Grabowski

Avaliação do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais: monitoramento da valorização docente
Robson Vieira Marques, Daniel Santos Braga e Pauliane Romano

Denúncias de desigualdades na educação em Brasília: as colunas da jornalista Yvonne Jean (1962-1968)
Juarez José Tuchinski dos Anjos

Programa Ensino Integral da rede estadual paulista: uma análise a partir da percepção dos/das estudantes
Eduardo Donizeti Girotto, Felipe Garcia Passos, Isabel Furlan Jorge e João Victor Pavesi de Oliveira

Discursividade e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: processos de diálogo e subjetivação humana
Maria Leticia C. de Almeida Machado, Paula da Silva Vidal Cid Lopes e Valéria Rosa Poubel

Alfabetização e o/a segundo/a professor/a de turma: (im)possibilidades do planejamento docente
Karine Madalena Martins, Aline Madalena Martins e Maria Sirlene Pereira Schlickmann

A corrida de rua no contexto escolar: objetivos, estratégias e procedimentos para uma construção coletiva
Jocicleide de Sousa Freitas e Tadeu João Ribeiro Baptista

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Percepções docentes: reforma educativa e prática pedagógica em Cabinda/Angola
Fernando Abel Mavungo e Suzana dos Santos Gomes

Contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003: interlocuções com brincadeiras de raízes africanas na Educação Infantil
Heloísa Ivone da Silva Carvalho, Franceila Auer e Vania Carvalho de Araújo

Formação continuada: repercussões do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras em Bom Retiro – SC
Angelita Aparecida Souza Vieira

A realidade como promotora do pensamento crítico: a construção de uma unidade temática sobre o tema gerador 'lixo'
Bruna Marques Duarte e Luciano Carvalhais Gomes

RESENHA

Representatividade negra na literatura infantil: conhecendo a história de Rosa Parks
Larissa Gerasch