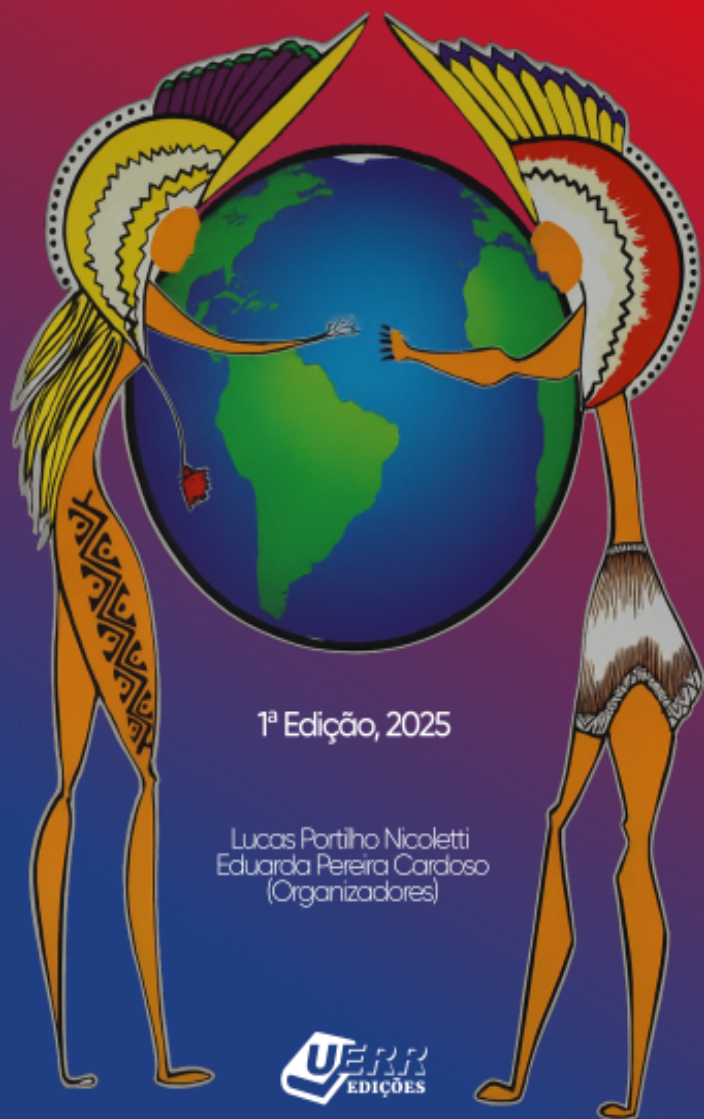


Educação, Interculturalidade e Emancipação:

Díálogos e Saberes na Atualidade



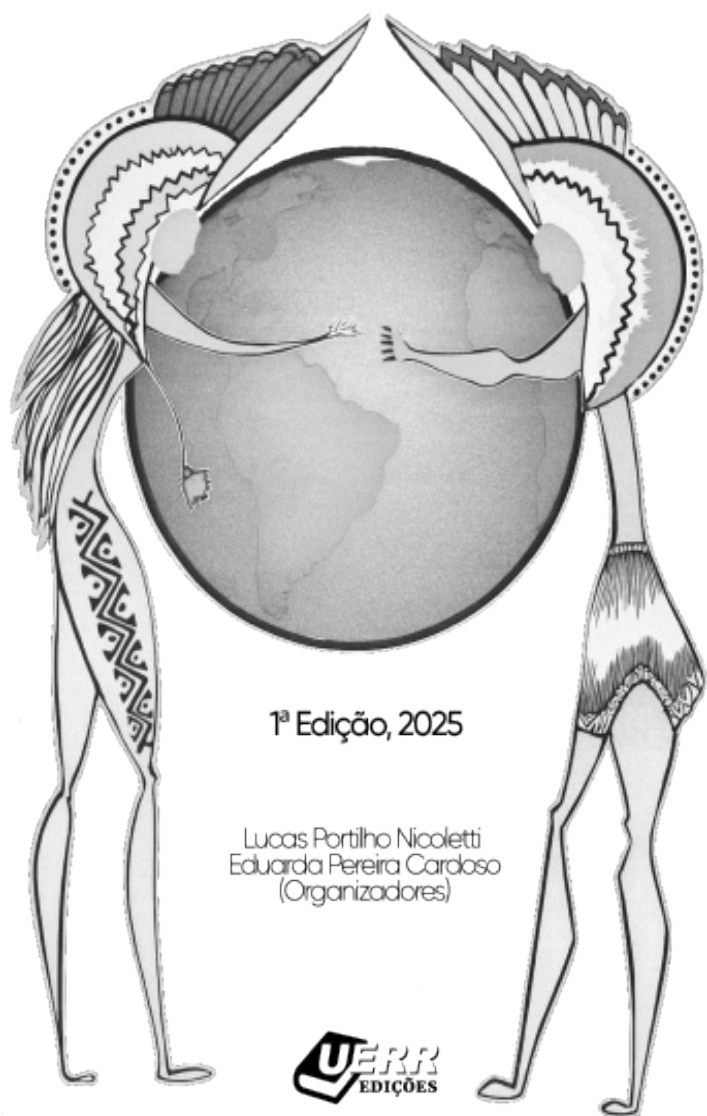
1ª Edição, 2025

Lucas Portilho Nicoletti
Eduarda Pereira Cardoso
(Organizadores)

UERR
EDIÇÕES

Educação, Interculturalidade e Emancipação:

Diálogos e Saberes na Atualidade



1ª Edição, 2025

Lucas Portilho Nicoletti
Eduarda Pereira Cardoso
(Organizadores)

UERR
EDIÇÕES

Dedicatória

A todos/as mestres da turma de 2022 que ao longo do processo estiveram envolvidos na realização do evento, como aos/as coordenadores/as que auxiliaram nesse processo de concretização com palavras de motivação, aos que contribuíram direta e indiretamente, pela dedicação em todos os aspectos, gratidão.

Agradecimentos

Agradecemos, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e pela sabedoria na conclusão dessa obra.

Agradecemos à Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo acolhimento e apoio institucional na execução do IV Encontro de Discentes de Mestrado Acadêmico em Educação — EDME/PPGE/UERR/IFRR, cujo tema eleito foi a “Educação, Interculturalidade e Emancipação: diálogos e saberes na atualidade”.

Agradecemos aos Grupos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima: Grupo de Estudo e Pesquisa Currículo Criativo, Ambiente e Cultura liderado pelo Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira (UERR); Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e suas Tecnologias liderada pela Prof.^a Dr.^a Nilra Jane Figueira Bezerra (IFRR); Grupo de Estudo de Gênero, Cultura e Deslocamento, liderado Prof.^a Dr.^a Raimunda Gomes da Silva (UERR); Formação de Professores, práticas pedagógicas e epistemologias do professor do campo, liderada pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes (UERR); Línguas em contexto de diversidade linguística, liderada pela Prof.^a Dr.^a Alessandra de Souza Santos; Prof.^a Dr.^a Carmem Vera Nunes Spotti (UERR); Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana lidera pela Prof.^a Dr.^a Leila Maria Camargo e Prof.^a Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos (UERR), que contribuíram em reflexão, leituras e produções de alguns autores/as para escrita dos artigos, como alguns professores/as doutores/as participaram da comissão científica e grupos de trabalhos (GT's).

Gratidão aos/as professores/as doutores/as, pelo ensino e dedicação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como a Prof.^a Dr.^a Raimunda Gomes da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UERR/IFRR), dentre os/as docentes, destaco os coordenadores do IV Encontro de Discentes de Mestrado Acadêmico em Educação — EDME/PPGE/UERR/IFRR como: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes e Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti, pelo carinho, paciência, dedicação, apoio e esforço durante as orientações que conduziram os/as acadêmicos/as, de forma ética, à realização do evento e obra.

Agradecemos a todos que participaram da turma de 2022 na liderança dos/as Professores/as Mestres Marlison Brito Xavier e Nair Lira Rodrigues de Lira, como também todas as comissões na realização do evento como: a comissão científica, logística, cultural, secretaria, tesouraria, monitores/as, como também aos alunos/as acadêmicos/as de todas as instituições de ensino, aos cursos de graduações e o Departamento de Edu-

cação Básica da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (DEB/SEED/RR), que apoiaram no evento.

Somos gratos/as a todos os familiares e amigos pelo apoio, motivação, paciência e palavras de encorajamento recebidos a cada comissão. Nossos agradecimentos a todos(as).

Prof^a. M^a. Eduarda Pereira Cardoso

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática".

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

1ª Edição, 2025

Educação, Interculturalidade e Emancipação: Diálogos e Saberes na Atualidade. Copyright© 2025. Lucas Portilho Nicoletti, Eduarda Pereira Cardoso.



Direitos Autorais, Licenciamento e Distribuição

Todo o conteúdo da obra *Educação, Interculturalidade e Emancipação: Diálogos e Saberes na Atualidade* está licenciado sob a [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY](#). Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro). Para mais detalhes verifique os [termos de licenciamento](#).

Termo de Responsabilidade

Os conceitos e opiniões emitidas nesta obra *Educação, Interculturalidade e Emancipação: Diálogos e Saberes na Atualidade* são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da UERR. A responsabilidade pela correta citação das fontes que fundamentam as pesquisas também é totalmente dos respectivos autores.

Política avaliação por pares cega

A obra *Educação, Interculturalidade e Emancipação: Diálogos e Saberes na Atualidade* foi avaliada por pares na conformidade do estabelecido para o fluxo editorial adotado no software [Open Monograph Press](#). A UERR Edições visa garantir a integridade da [avaliação por pares cega](#) para a submissão e todo esforço deve ser feito para evitar que as identidades dos autores e revisores seja conhecida um ao outro. Isto envolve os autores, editores e revisores (que carregam documentos como parte de sua revisão).

ISBN: 978-65-89203-84-1

DOI: [10.24979/uerr.edicoes.131](https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.131)



Publicado por Universidade Estadual de Roraima (CNPJ: 08.240.695/0001-90)



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA

Administração Superior

Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*

Edson Damas da Silveira, *Vice-Reitor*

Everaldo Barreto da Silva, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*

Leila Chagas de Souza Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*

Robson Oliveira de Souza, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*

Laura Cristina Menezes Maia Vilar, *Pró-Reitora de Planejamento e Administração*

Ana Lúdia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*

Rosa Maria da Silva Malta, *Pró-Reitora de Gestão de Pessoas*



UERR Edições edicoes.uerr.edu.br

Universidade Estadual de Roraima

Rua 7 de Setembro, Nº 231. Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.

CNPJ: 08.240.695/0001-90

contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Dr. Elemar Kleber Favreto (Presidência)

Dra. Márcia Teixeira Falcão

Dr. Mário Maciel de Lima Júnior

Dr. Serguei Aily Franco de Camargo

Dr. Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Cláudio Souza da Silva Júnior

Magdiel dos Santos da Silva

Patrick Florêncio Rodrigues de Alencar

Vinícius Bueno de Melo

Conselho Científico

Dr. André Augusto da Fonseca

Dra. Cleiry Simone Moreira da Silva

Dr. Fernando César Costa Xavier

Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro

Dra. Josimara Cristina de Carvalho Oliveira

Dra. Marta Cacilda de Carvalho Rufino

Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira

Dra. Tatiane Marie Martins Gomes de Castro

Dr. Vinícius Denardin Cardoso

Dr. Waldemar Moura Vilhena Junior

Capa: Cláudio Souza da Silva Júnior <claudio@uerr.edu.br>

Diagramação: Cláudio Souza da Silva Júnior <claudio@uerr.edu.br>

Ilustração: Eduarda Pereira Cardoso

Revisão: Eduarda Pereira Cardoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, interculturalidade e emancipação [livro eletrônico] : diálogos e saberes na atualidade / (organizadores) Lucas Portilho Nicoletti, Eduarda Pereira Cardoso. -- 1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89203-84-1

1. Diálogos 2. Diversidade 3. Educação intercultural I. Nicoletti, Lucas Portilho. II. Cardoso, Eduarda Pereira.

25-293706.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação intercultural 370

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Apresentação

Este *e-book* é fruto de um trabalho árduo e de longa duração. Um produto resultante do IV Encontro de Discentes de Mestrado Acadêmico em Educação – EDME/PPGE/UERR/IFRR, cujo tema eleito foi a **“Educação, Interculturalidade e Emancipação: diálogos e saberes na atualidade”**.

O IV EDME teve como principal objetivo apresentar algumas produções daqueles que ousaram participar do evento. Escrevo ousaram porque, em período de negação da Ciência e da Pesquisa Científica, de ataque desonesto e mentiroso à Universidade Pública, laica e gratuita, de afronta deliberada às Instituições democráticas, participar deste evento é, em si, um ato de resistência.

Assim, promover o debate sobre a Educação dentro do contexto contemporâneo, refletir sobre ela num contexto intercultural e emancipatório são desafios atuais e necessários que apontam para este novo século no sentido de nos humanizarmos ou nos barbarizarmos. Esta deverá ser uma escolha consciente.

As atividades foram propostas e organizadas por meio de eixos temáticos, desenvolvidas por meio de mesas redondas, palestras, comunicações orais e minicursos, vinculadas a diversos grupos de trabalhos temáticos, fomentando as discussões e o debate acadêmico de modo a propiciar um ambiente reflexivo a partir das produções científicas.

O IV EDME promoveu a interação entre os diferentes atores do espaço acadêmico (discentes, docentes e pesquisadores) para que juntos pudessem discutir questões em torno da temática central, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento científico resultante da troca de experiências entre os atores e, obviamente, vinculado a realidade vivida dos sujeitos, pois acreditamos que é a realidade que nos apresentam os desafios da Ciência.

É a realidade, os problemas do cotidiano, a vida concreta das pessoas que precisam se “banhar em teoria”, como diz Paulo Freire, e retornar à própria realidade de onde emergiram, mas agora, como outra possibilidade de se fazer melhor, de se fazer para todos os seres humanos. Que a Ciência, representante da vocação ontológica humana de “ser mais” possa sobreviver e se desenvolver infinitamente em prol da Humanidade justa e digna.

Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti

Prefácio

Prefaciар este *e-book* se tornou um desafio na medida em que me adentrava na leitura dos textos. Minha aproximação com eles se deu na curiosidade dos problemas e temática instigante de cada eixo apresentado. Fui percebendo a riqueza de cada texto dentro de suas especificidades ao mesmo tempo que sentia as reflexões valorosas que traziam sobre as minorias. Em um Brasil repleto de contradições, devo dizer que produzir esse e-book foi no mínimo um ato de coragem.

Sua tecitura se deu a partir do IV Encontro de Discentes De Mestrado Acadêmico em Educação- EDME/ PPGE/UERR/IFRR - Educação, Interculturalidade e Emancipação: diálogos e saberes da atualidade e seus autores, pesquisadores que interagindo de diferentes formas ousaram se debruçar sobre uma travessia deveras árdua, a da pesquisa científica.

Esse ato, como diria um grande amigo, pesquisador, escritor exímio e amoroso, Prof Dr. César Nunes, além de "hercúleo" é angustiante e sofrido. Na atual crise paradigmática produzir ciência através de uma pesquisa criteriosa e ética é um ato instigante e ao tempo, libertador. Instigante por entendermos que quanto mais estudamos e compreendemos as mazelas humanas, mais nos libertamos de nossos (pré) conceitos muitas vezes arraigados nas nossas subjetividades.

Ouvir (porque a floresta pode ser ouvida) sobre os saberes da Amazônia, passando pelas práticas educativas do Ensino no Campo, florestas e águas (beleza de temáticas) margeando essas práticas inseridas nas Políticas Públicas relativas à Inclusão, Formação continuada de professores no contexto de escola pública e ainda adentrando na Educação Indígena, foi para mim uma experiência de superação de esquemas, por vezes, rígidos, para a possibilidade de debates dialéticos e abertos às novas articulações que extrapolam os muros das escolas e Universidades .

Lhe convido a "ouvir" o que cada autor tem para lhe contar e desejo que essas leituras possam instigar novas proposituras para uma sociedade menos "barulhenta" e mais humana.

Que o calor do norte aqueça o coração de todos os leitores.

Arlete Guisso Scaramuzza Portilho Nicoletti

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, GRÁFICOS E FIGURAS

3.1	Sede da Escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes	32
3.2	Foto da sala de aula	32
3.3	Apresentação do artigo no EDME - 2023	36
6.1	Acesso das Pessoas com Deficiência na Educação Superior.	76
10.1	Fotografia da Oficina de elaboração do Calendário Socio natural. . .	135
10.2	Calendário Socionatural Vivo das Comunidades do Baixo Delta, Es- tado Delta Amacuro/Venezuela.	136
10.3	Fotografia de Franklin Centeno, indígena Warao da Comunidade Warao a Janoko.	140
10.4	Fotografia da Capa da Cartilha das Redes Warao.	141

LISTA DE TABELAS

5.1	Políticas de educação inclusiva no Brasil.	61
6.1	Documentos Relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva da UFRR.	77
10.1	Quadro resumo das ações de extensão realizadas com aplicação do Método Indutivo Intercultura -Comunidade Warao a Janoko, Município Cantá- Roraima/Brasil.	134
11.1	Pesquisas realizadas no PPGE - UERR/IFRR dentro da temática indígena.	149
11.2	Pesquisas da categoria Prática Docente.	150
11.2	Pesquisas da categoria Prática Docente.	151
11.3	Pesquisas da categoria Formação de Professores.	152
11.3	Pesquisas da categoria Formação de Professores.	153
11.4	Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.	155
11.4	Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.	156
11.4	Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.	157
11.5	Pesquisas da categoria Políticas Públicas.	159
11.5	Pesquisas da categoria Políticas Públicas.	160

SUMÁRIO

1	Educação amazônida: Os saberes das florestas, das águas e do campo na construção de um currículo decolonial	I
1.1	Introdução	I
1.2	Da educação amazônica à educação amazônida	2
1.3	Descolonizar o currículo é amazonizar a educação	5
1.4	Amazonizar com os saberes das águas, das florestas e do campo	7
1.5	Epistemologias territoriais e territórios educativos	9
1.6	Um currículo amazônida decolonial	13
I	GT Narrativa Autobiográfica e o Reconhecimento de Si	20
2	Um estudo sobre a formação continuada dos professores do Ensino Médio para uma educação intercultural no contexto de uma escola pública em Boa Vista/RR	21
2.1	Introdução	22
2.2	Referencial teórico	23
2.3	Procedimentos metodológicos	24
2.4	Resultados e discussões	25
2.5	Considerações finais	25
3	Narrativa autobiográfica: Reflexões sobre saberes docentes e a formação continuada	28
3.1	Introdução	29
3.2	Procedimentos metodológicos	30
3.3	Entendendo a educação prisional no Brasil e nas diretrizes curriculares nacionais	31
3.4	O percurso docente	32
3.5	Mestrado Acadêmico em Educação: Novas impressões	35
3.6	Considerações finais	37
II	GT Práticas Educativas e Ensino no Campo	40
4	Uma reflexão a respeito da educação no campo em Roraima	41
4.1	Introdução	42
4.2	Um breve relato da história da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância	43

4.3	Mudança do termo ‘rural’ para o termo ‘campo’	46
4.4	Educação no Campo em Roraima	49
4.5	Considerações finais	52

III GT Práticas Inclusivas na Educação 56

5 Políticas públicas educacionais para a educação especial: Um fomento para uma educação inclusiva 57

5.1	Introdução	58
5.2	História da educação inclusiva no Brasil	59
5.3	Políticas públicas da educação especial	60
5.4	A educação como direito humano fundamental e o sistema educacional	64
5.5	Procedimentos metodológicos	68
5.6	Considerações finais	69

6 Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: Políticas públicas da Universidade Federal de Roraima – UFRR 72

6.1	Introdução	73
6.2	O contexto da educação inclusiva no ensino superior brasileiro	74
6.3	A UFRR e suas políticas: alcances que promovem inclusão	75
6.4	Resultados	77
6.5	O discente com deficiência: Perspectivas do Plano de Desenvolvimento Institucional	80
6.6	Considerações finais	84

7 Estratégias utilizadas por professores do ensino regular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista 87

7.1	Introdução	88
7.2	Metodologia	89
7.3	Resultados e discussão	89
7.3.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	89
7.3.2	Educação especial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	91
7.3.3	Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	92
7.4	Considerações finais	96

8 A participação da família e da escola como fortalecimento da prática pedagógica inclusiva 100

8.1	Introdução	101
8.2	Ações da família na perspectiva da inclusão escolar	102

8.3	Prática pedagógica inclusiva	104
8.4	Procedimentos metodológicos	106
8.5	Resultado e discussão	107
8.6	Considerações finais	109

IV GT Práxis Docente e Emacipação: Diálogos e Saberes na Amazônia **II3**

9	"Viver a criança": O afrouxamento de nós paradigmáticos da educação convencional na educação escolar indígena	II4
9.1	Introdução	II5
9.2	Procedimentos metodológicos	II9
9.3	Resultados e discussão	120
9.4	Considerações finais	124

V GT Educação dos Povos do Campo, Floresta e das Águas **127**

10	O método indutivo intercultural na atividade "fazer redes Warao" na comunidade Warao a Janoko	128
10.1	Introdução	129
10.2	Justificativa	130
10.3	Objetivos	131
10.4	Desenvolvimento	131
10.5	Fundamentação teórica	132
10.6	Procedimentos metodológicos	134
10.7	Resultados e análises	138
10.8	Conclusões	141
11	A educação indígena no Mestrado em Educação da UERR/IFRR entre os anos de 2016 a 2022: Um olhar científico	146
11.1	Introdução	147
11.2	Procedimentos metodológicos	148
11.3	Um retrato das pesquisas científicas sobre educação indígena no Mestrado em Educação - UERR/IFRR	149
11.4	Considerações finais	161

I

EDUCAÇÃO AMAZÔNIDA: OS SABERES DAS FLORESTAS, DAS ÁGUAS E DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL

Edir Augusto Dias Pereira 

Resumo: A educação na Amazônia exige que pensemos também uma educação amazônida. Este trabalho se volta para a discussão das condições de possibilidades de pensarmos os saberes das florestas, das águas e do campo das Amazônias como estruturantes de um currículo decolonial nas escolas do campo. A partir de referências teórico-conceituais diversas propomos amazonizar a educação do campo e o currículo da escola do campo numa perspectiva que leve adiante experiências, práticas, afetos e ensaios de descolonização epistêmica e pedagógica. Para tanto se faz necessário maneiras “outras” de realizar a ligação entre saberes e territórios educativos, tornando os saberes subordinados das matas, águas e terras efetivamente ativos no currículo escolar.

Palavras-chave: Amazônia, saberes, decolonialidade, currículo.

Abstract: Education in the Amazon requires that we also think about Amazonian education. This work focuses on discussing the conditions of possibilities for thinking about the knowledge of the forests, waters and countryside of the Amazon as structuring a decolonial curriculum in rural schools. Based on diverse theoretical-conceptual references, we propose to change Amazonize rural education and the rural school curriculum from a perspective that takes forward experiences, practices, affections and trials of epistemic and pedagogical decolonization. To this purpose, other ways of making the connection between knowledge and educational territories are necessary, making the subordinate knowledge of forests, waters and lands effectively active in the school curriculum.

Keywords: Amazon, knowledge, decoloniality, curriculum.

1.1 Introdução

A Amazônia é, sabemos, Amazônias (Porto-Gonçalves, 2010). Diversidade, pluralidade, heterogeneidade, multiplicidade são as marcas da Amazônia. Pensar uma

educação amazônida é ter sempre em vista todas as Amazônias. Discutir a Educação “na” Amazônia, em particular a educação do campo, das águas e das florestas, é pensar o “devir-com” (Haraway, 2023) de uma Educação Amazônida. Isto implica amazonizar a educação, a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Amazonizar é uma tática, uma atitude, um gesto, um discurso, um afeto, um projeto/opção decolonial. Amazonizar, portanto, é ressituar a educação escolar diante das “epistemologias territoriais” (Mignolo, 2004) dos saberes das águas, das florestas e do campo. Amazonizar significa também desalojar práticas (educativas, formativas, escolares) antropocêntricas, eurocêntricas, capitalistas, patriarcais, racistas, sexistas, moderno-coloniais.

Este conjunto de afirmações gerais envolve a construção de outras narrativas e modos de imaginar e “sentirpensar” (Escobar, 2014) a educação do campo, das águas e das florestas nas/das Amazônias. A ideia de uma “educação amazônida” implica trabalhar com referências teóricas e políticas cujos solos epistêmicos encontram-se nos “territórios educativos” das próprias Amazônias; no chão das escolas, comunidades e territórios dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, incluindo os sujeitos não-humanos com os quais constituímos “emaranhados multiespécies” (Haraway, 2023).

Proponho para a reflexão e diálogo neste texto uma questão, três proposições e uma espécie de “ficção especulativa” (Haraway, 2023). Todas elas expressam inquietações, perplexidades e modulações teórico-conceituais de quem trabalha com formação docente e pesquisa em educação do campo, das águas e das florestas no interior da Amazônia Tocantina paraense. A questão é: Por que Educação Amazônida e não educação amazônica? As afirmações são: 1) Descolonizar o currículo é amazonizar a educação, a Pedagogia, a escola; é sentirpensar o amazonizar como devir-com. 2) Amazonizar envolve táticas, discursos e afetos decoloniais que reivindicuem e endereçam aos saberes das águas, das florestas e do campo. 3) Amazonizar implica práticas de construção e fortalecimento de epistemologias territoriais e “territórios educativos” do campo, das águas e das florestas (Oliveira Neto/ Sobreiro Filho, 2017). E a ficção especulativa é: Um currículo Amazônida decolonial é interseccional e intercultural: anticapitalista, antipatriarcal, antirracista e anti-antropocêntrico.

1.2 Da educação amazônica à educação amazônida

O movimento de Educação do Campo criou a expressão/conceito Educação do Campo para se contrapor à educação rural (Caldart, 2012). No sentido de uma educação pensada pelos e para os sujeitos do campo. Não se busca apenas a construção de escolas no campo, mas de uma escola, que esteja sintonizada plenamente com especificidades, anseios e interesses dos sujeitos camponeses, sendo estes protagonistas na construção deste projeto de educação escolar (Molina; Freitas, 2012; Arroyo, 2006).

Também cabe a nós, amazônidas, propormos uma Educação Amazônida, e não mais uma educação na e para a Amazônia, que não considere as Amazônias. Por isso, mudar o designativo de educação amazônica para educação amazônida, desta educação-que-vem, é tanto uma forma de enfatizar esta pluralidade quanto de afirmar o protagonismo de nós amazônidas na construção de projetos outros educacionais. O termo Amazônida aqui visa introduzir uma pequena diferença (uma brecha, uma fenda, uma fissura ou ranhura), não apenas semântica, mas epistêmica e política, ética e estética, tática e pedagógica, efetiva e afetiva. Envolve engajar-nos em outra “política dos afetos” (Safatle, 2015). Por isso, como afirma Mignolo (2017, p. 14), “precisamos mudar os termos da conversa. Mudando os termos da conversa, e não apenas o conteúdo, significa pensar e agir descolonialmente”.

A maneira como designamos o que é próprio de um lugar, incluindo as pessoas, indica as representações vigentes dominantes daquele espaço. Toda vez que designamos algo como “amazônico” subentende-se o caráter regional ou local. Dos habitantes do sudeste, não falamos que são “sudestinos”. O amazônico é uma marcação de procedência e pertencimento, ao mesmo tempo, é uma operação política e epistêmica que cria uma escala particular, local, regional. Se aquilo que seria próprio ou pertencente à Amazônia pode ser lido como “regional/local”, ao derivarmos das Amazônias a expressão Amazônida e não amazônica, buscamos com isto também afirmar o devir-com desta educação para além do índice regionalista. Inscrevemos assim a educação amazônida na “pluriversalidade epistêmica” (Mignolo, 2004) do mundo, ou melhor dizendo, nas dinâmicas plurais de “mundificações” (Haraway, 2023) que envolvem as Amazônias.

Por que a Educação Amazônida põe ênfase na pluriversalidade? De início, porque falar em educação amazônida não remete à regionalização da educação, uma educação regional ou regionalizada. Ou seja, a noção de educação amazônida pretende escapar da armadilha da oposição do universal e do particular. O que rompe com a pseudouniversalidade é a pluriversalidade. A noção de pluriversalidade reconhece que “o conhecimento se produz a partir de um espaço particular do mundo e, assim, não existe produção de conhecimento não situada” (Grosfoguel, 2016, p. 28). Ela rompe com a divisão sujeito-objeto, a objetividade entendida como “neutralidade” – o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial” desprovido de localização social, histórica, política, econômica e cultural, bem como a pseudouniversalidade, entendida como algo além da particularidade, que “[...] continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas” (Grosfoguel, 2016, p. 30) e também nas instituições escolares. A pluriversalidade denuncia que “O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada de racismo/sexismo epistêmico na qual uma face se considera superior e a outra inferior” (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Que diferença faz transitar da educação amazônica para a educação amazônida? De fato, faz pouca diferença, mas esta mínima diferença importa, se queremos repensar o “nosso modo” de sintirpensar a relação entre educação e espaço, escola e território, currículo e região, prática pedagógica e lugar, conhecimento e poder. O nosso modo de pensar a relação educação e território ainda é moderno-colonial, quer dizer, eurocêntrico e sudestecêntrico, mesmo que estejamos assentados numa concepção “dialética”. A dobradiça dialética pode ser aí apenas uma forma de ficção, em particular porque esta mantém intacta a ideia de universalidade europeia ocidental moderna, ou seja, mantém inquestionada a “geopolítica do conhecimento”, a “corpopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2014; Grossofoguel, 2016) e a “epistemologia mestre” do ocidente (Alcoff, 2016).

Falar em “educação amazônica” pode manter intacta a “monocultura da escala” na produção e partilha do conhecimento (Santos, 2006). Ou seja, reduz tudo que é amazônico ao regional/local. Mas, o *devir-com* da educação amazônida afirma a pluralidade epistêmica da própria Amazônia e de tudo aquilo que lhe parece próprio. Sei que essa diferença mínima ou efêmera pode parecer apenas um gosto por mudar palavras. Mas, faz parte do gesto/opção decolonial alterar os termos com os quais nos designaram (já que estes termos não são neutros ou inócuos) e não apenas o conteúdo (Mignolo, 2017). A educação amazônida se introduz como uma tática de construção de uma outra política do saber e do afeto, outro regime de verdade, uma outra geopolítica e corpopolítica do conhecimento nas Amazônias e pelos amazônidas.

Entre outros, a educação amazônida tem três sentidos emaranhados: político, pedagógico e epistêmico. Ou seja, afirma que a educação é uma construção de espaços, educar é um ato territorial, todo conhecimento é localizado, toda prática educativa é uma prática política situada de re-construção de identidades e direitos, saberes e territórios, de saberes inseparáveis dos territórios nos/pelos quais são produzidos, legitimados e com-partilhados. A educação não ocorre apenas na Amazônia – um espaço inerte e neutro, um palco meramente. Ela é e pode ser “amazônida”: afirmar e potencializar saberes e epistemologias das águas, das florestas e dos campos das Amazônias.

Portanto, chamo de “educação amazônida” um *devir-com* pedagógico que se inscreve de diferentes maneiras na presente pluralidade epistêmica do mundo, ou dito de outra maneira, adensa as bordas das “mundificações” possíveis inesgotáveis (Haraway, 2023). Amazônida é toda educação, toda escola, todo currículo, toda prática pedagógica que rompe ou interrompe a “produção de inexistência” (Santos, 2006) moderno-colonial capitalista e patriarcal, o eurocentrismo, o sudestecentrismo, que tudo que é próprio das nossas Amazônias torna uma questão de regionalismo.

1.3 Descolonizar o currículo é amazonizar a educação

Descolonizar se tornou uma urgência. Em participar para nós que nos envolvemos com a educação do campo, das águas e das florestas nas Amazônias. No entanto, descolonizar pode abrigar o vírus da moda retórica e teórica, que pode facilmente sabotar projetos políticos coletivos. Para criarmos alguma imunidade contra esse vírus, é preciso entender melhor a decolonialidade em sua relação com a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2014). Quando propomos que na educação descolonizar é amazonizar o que isto significa?

O giro decolonial, que Mignolo (2017) também chamou de pensamento decolonial, opção decolonial ou decolonialidade, é parte mesmo do processo histórico de constituição da matriz colonial de poder: a colonialidade (Quijano, 2005). Mas, é ao mesmo tempo, constituída de projetos epistêmicos, políticos, éticos, estéticos resultantes da pluriversalidade do mundo. A decolonialidade nasce dessa juntura mal saturada entre modernidade e colonialidade. Como enfrentamento, desprendimento e “resposta” à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade (Mignolo, 2010). Ela se manifesta como abertura à criação de novos horizontes de sentidos, de formas de resistências descoloniais que são r-existências (Porto-Gonçalves, 2001). O decolonial envolve uma série de táticas, discursos e afetos que configuram saberes, narrativas, modos de existir outros nas fraturas e fronteiras do mundo moderno/colonial, ainda que ambivalentes, contraditórias ou oscilante; ainda que numa “cumplicidade subversiva” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), numa “conformidade sem conformismo” (Santos, 2001) com a modernidade.

Desde o momento em que o colonizador operar para desapropriar o colonizado de sua humanidade, territórios, bens comuns, saberes, espiritualidade, estética, histórias, etc., a decolonialidade se produz como uma resposta e um desprendimento a esse processo de expropriação epistêmico, político e existencial da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2014). Inicialmente, essa resposta é uma forma de resistência aos genocídios, epistemicídios e ecocídios coloniais. Mas, também, resistência a formas mais insidiosas, aparentemente brandas ou disfarçadamente benevolentes de dominação e opressão. O decolonial opera, como “inoperosidade” (Agamben, 2017), nessas margens, fronteiras, interstícios, fraturas ou fissuras das interseções das formas de opressões capitalistas, patriarcais e coloniais (Collins, 2019).

[...] a epistemologia fronteira emerge da exterioridade (não o exterior, mas o exterior inventado no processo de criar a identidade do interior, ou seja, a Europa cristã) do mundo moderno/colonial, dos corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas [saberes, culturas, cosmologias] e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial (Mignolo, 2017, p.12).

Então, quando falamos em descolonizar a educação escolar, o currículo, a escola, as práticas pedagógicas, estamos falando sobre recuperar, atualizar, visibilizar e ressignificar essas táticas, discursos e afetos decoloniais dos povos e grupos sociais amazônidas colonizados e subalternizados. E transformar suas formas próprias de produzir mundos e saberes, de resistência e r-existência, de construir a vida com e o devir-com, em coordenadas básicas de reconstrução das escolas do campo, das águas e das florestas, tornando-as efetivamente amazônidas. De certa forma, isto vem ocorrendo “em configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias, significados” (Haraway, 2023, p. 13) em diferentes contextos das Amazônias, ainda que não tenham esse nome ou vistam esse rótulo decolonial.

Nas Amazônias, descolonizar a educação é amazonizar. Hage (2023) assim define e defende o Amazonizar:

Amazonizar não significa: Regionalizar as relações sociais. Amazonizar significa: Tomar proveito das epistemologias e saberes dos povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias. Amazonizar significa: Aprender com o Bem Viver e com as ancestralidades pluriversas dos povos do campo, das águas e da floresta. Amazonizar significa: Reconhecer a importância dos saberes dos povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias; valorizar suas culturas; respeitar seus modos de vida (Hage, 2023, comunicação oral).

Podemos definir o amazonizar como táticas, discursos e afetos decoloniais ou contracoloniais (Santos, 2015), que dissolvem a falsa universalidade ocidental. O que é próprio da Amazônia não é regional/local, é universal, de outro modo, é pluriversal. Por isso, amazonizar não é regionalizar a escola, o currículo, as práticas pedagógicas. Amazonizar é afirmar a pluriversalidade constitutiva das Amazônias, diante de toda e qualquer pretensão de universalidade abstrata. Amazonizar é denunciar a “monocultura da escala” como uma forma moderno-colonial de “produção de não existência” e invisibilidade (Santos, 2006). Trata-se de evitar a armadilha de uma folclorização ou museulização do que seria “próprio” da Amazônia e dos povos amazônidas.

Mas, o que significa Amazonizar? Hage (2003) nos apresenta algumas indicações. A primeira é o que ele chama de “tomar proveito” de epistemologias e saberes dos povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias. A educação escolar, como espaço de construção de sujeitos, é descolonizada na des-medida em que passa a valorizar epistemologias outras, saberes outros, em particular aqueles que são próprios dos grupos sociais subalternizados das Amazônias. “Tomar proveito” é um modo de dizer que estas epistemologias e saberes não podem ser excluídos, ignorados, secundarizados, desqualificados ou reduzidos a “saberes locais” pela educação escolar.

Hage (2023) também diz que amazonizar é “aprender-com” as Amazônias e os amazônidas: o bem viver e a ancestralidade pluri-versal dos povos dos campos, das águas e das florestas. Na escola, raramente vemos se praticar este “aprender com” as

convivências, o bem viver e os ancestrais desses povos amazônidas. A escola não é apenas o espaço de “ensinar sobre” e “ensinar para”, mas também de “aprender-com”. Uma educação amazônida é uma educação centrada no aprender-com as Amazônias em sua “diversalidade” de formas de vida, em particular os “emaranhados multiespécies” (Haraway, 2023) e ancestralidades, porque o “futuro é ancestral” (Krenak, 2022).

Por fim, Hage (2023) defende que Amazonizar é reconhecer, respeitar e valorizar saberes, culturas e modos de vida dos amazônidas do campo, das águas e das florestas. Mas isso não pode ser apenas no discurso, mas buscar meios de efetivamente se realizar na prática. Quer dizer, nós amazonizamos a educação escolar quando promovemos táticas, discursos e afetos educativos decoloniais que reconhecem, valorizam e respeitam saberes, culturas e modos de vida que os amazônidas construíram em sua longa coexistência com as águas, os solos e as florestas amazônicas, com suas “mundificações” e “emaranhamentos multiespécies” (Haraway, 2023).

1.4 Amazonizar com os saberes das águas, das florestas e do campo

Saberes são as forças propulsoras de trans-formação e trans-figuração de mundos. Mas importa reconhecer que “Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (Foucault, 2008, p. 206). Os saberes das águas, das matas e do campo dos amazônidas não constituem apenas um repertório a ser compulsado pela universidade e escola. Amazonizar a escola é promover e potencializar estes saberes como parte de uma estratégia de mudança da escola do campo, das águas e das florestas, no sentido de construção de outras possibilidades de vida, não as capitalistas, moderno-coloniais e patriarcais.

Portanto, antes de tudo, é preciso saber como estes saberes são produzidos, validados e partilhados. E que táticas, discursos e afetos possibilitam no sentido de amazonizar e descolonizar os currículos escolares. Collins (2019), ao tratar da constituição da epistemologia feminista negra, lembra muito a maneira com que os povos amazônidas do campo, das águas e das florestas constituem seus saberes. O que ela nos possibilita é escapar dos modos pelos quais se distingue, classifica e desqualifica esses saberes a partir do discurso acadêmico, científico e escolar hegemônico. Esses saberes são enquadrados como: saberes do senso comum, saberes empíricos, saberes populares, saberes tradicionais, saberes vernaculares, saberes locais ou etnoconhecimentos. Nenhuma dessas classificações capta a epistemologia constitutiva desses saberes, muitas vezes confundidos com crendices, superstições, folclore ou mero saber fazer.

O máximo que a academia e a escola buscam fazer é um inventário e uma tipologia destes saberes: saberes de construtores de embarcações, saberes de parteiras, saberes sobre ervas medicinais, saberes da pesca, etc. Tudo isso permite apenas que a escola incorpore esses saberes, quando os incorpora, de forma superficial, tangencial e parcial. Muitas vezes são instrumentalizados para ensinar saberes disciplinares escolares: os saberes das curandeiras como meio de ensinar química, os saberes da roça para ensinar conteúdos de matemática, etc.

Mas, o que distingue esses “saberes subordinados” (Collins, 2019) é a maneira específica pela qual são produzidos, validados e partilhados, ou seja, as “epistemologias territoriais” (Mignolo, 2004) através das quais constituem mundos. Collins (2019, p. 140) explica que “os grupos subordinados há tempos tiveram que recorrer a formas alternativas para criar autodefinições e para estabelecer seus valores independentes, rearticulando-os por meios de nossos próprios especialistas. [...] não apenas desenvolveram um ponto de vista característico, como também o fizeram utilizando formas alternativas para produzir e validar conhecimento”.

Esses saberes, geralmente, são saberes-práticas (não confundir com saber-fazer), pois se constituem em práticas (em geral coletivas). Estes saberes também são saberes-narrativas. Eles constituem um tecido de histórias, de memórias, de ficções, de “contações” e modos de contar que entrelaçam pessoas, objetos, espaços, animais, plantas, águas, seres sobrenaturais, fenômenos, etc. São saberes relacionais, relativos e relatados. Esses saberes são saberes-corpos, não apenas “incorporados”, mas corporeizados, constitutivos de corporeidades. Os saberes da cura, os “saberes da conversa” (Oliveira *et al*, 2007), estão e fazem parte do corpo das pessoas (não apenas de suas memórias ou intelectos), constituem a *hexis corporal* (Bourdieu, 2006), que em certos povos indígenas borra toda distinção, separação e limites entre humano e não-humano, natureza e cultura. E esses saberes são também saberes-relações (além de serem relatos e relatados), que se constituem a partir de múltiplas redes de compreensão, afetos, empatia, solidariedade, lutas por território, diretos e reconhecimento. São saberes que carregam ou trans-portam emoções, experiências, afetos, vivências, resistências e sentidos partilhados no “estar-junto multiespécies” (Haraway, 2023).

De outro modo, não podemos esquecer que os saberes das águas, das florestas e dos campos das Amazônias são saberes de resistência (constituem legados e aprendizados históricos de lutas dos povos e grupos sociais colonizados e subjugados). Estes saberes de resistência também se apresentam como saberes-cuidados e saberes-traduições, porque nascem e se firmam nas brechas, nas fissuras, nas fraturas da modernidade e da colonialidade, ou seja, operam por meio de práticas, ritos, modos, afetos do cuidado, traduzindo mundos ou formas diversas de “mundificações”. Chamo de saberes de resistências/r-existência aqueles saberes historicamente construídos nas lutas sociais de grupos subordinados, envolvendo tantas formas de vida como formas de organi-

zação, mobilização e enfrentamentos, integrando práticas, afetos, valores e discursos descolônias e contracolônias.

Não se pode amazonizar a educação, a escola, o currículo, as práticas pedagógicas sem que os saberes do campo, das águas e das florestas sejam potencializados como saberes com uma epistemologia própria, que não condiz com a epistemologia mestre do ocidente. Pois, esta epistemologia mestre criou a *hibrys* do ponto zero (Castro-Gómez, 2005), um saber deslocalizado, desincorporado, dessexualizado, que se apresenta como “universal”. Amazonizar a educação significa romper com o “privilegio epistêmico” do ocidente.

O privilégio epistêmico de que tirou partido o discurso da ciência é o seguinte: apesar de terem sido classificadas todas as diferentes crenças, cores de pele e práticas culturais no mundo, o lugar de enunciação a partir do qual se fizeram e refizeram todas as classificações foi uma variação do mesmo: homem, europeu e branco. Mas este lugar de enunciação não foi constituído de propósito enquanto tal. Foi construído como universal, mas a verdade é que a reivindicação de universalidade foi assumida, cronologicamente, por uma série de homens, que viviam na Europa e que eram brancos (Mignolo, 2004, p. 688).

Amazonizar a educação é ressituar os saberes dos povos e grupos sociais subordinados amazônidas diante desta reivindicação de universalidade europeia ocidental. Enquanto nas escolas e nas universidades este privilégio epistêmico for mantido, os saberes das águas, das florestas e dos campos amazônidas não terão verdadeiramente reconhecimento.

1.5 Epistemologias territoriais e territórios educativos

A construção de uma educação amazônida envolve compreendermos de outro modo a relação entre educação e espaço, conhecimento e território, práticas pedagógicas e lugar. Ou seja, amazonizar a educação implica reconhecer como se constituem “epistemologias territoriais” (Mignolo, 2004), diferentes formas de produzir, validar e com-partilhar conhecimento pelos amazônidas que não se separam dos processos de construção de seus territórios de vida.

As epistemologias dos saberes das águas, das florestas e do campo são “epistemologias territoriais subalternas”. Para Mignolo (2004, p. 692), “As ‘epistemologias territoriais’ não são o oposto e múltiplo da ‘epistemologia territorial hegemônica’ (...). Ao contrário, a ‘diversidade do pensamento de fronteira’ em cada um e em todos os diferentes lugares em que dois projetos globais da história local europeia invadiram a diversidade das histórias locais do planeta”.

Devemos lembrar que a ideia de modernidade (intra-europeia) implica uma colonização dupla, do tempo e do espaço (Maldonado-Torres, 2010). Quijano (2005; 2010) ao descrever a matriz colonial de poder (a colonialidade), se refere à articulação de quatro níveis ou âmbitos de controle: controle da economia ou do trabalho e seus produtos, da autoridade e seus produtos, do gênero e da sexualidade e seus produtos, e do conhecimento e da subjetividade e seus produtos. Todos esses níveis são articulados pela ideia de raça (operador de geoculturas e geoidentidades) e pelo patriarcalismo. Mas, se articulam às formas moderno-colônias de apropriação e expropriação territorial, “des-re-territorialização”, produção e controle de territórios.

Os campos, as águas e as florestas na Amazônia não são apenas espaços físicos onde e sobre os quais se produz conhecimento, tipos específicos, locais/regionais, segundo a lógica da colonialidade de conhecimentos. O processo colonizador engendra desde o seu início, justamente pela dominação e expropriação colonial dos saberes indígenas, uma determinada “epistemologia fronteiriça” (a descolonialidade como prática/afeto de resistência e r-existência), que varia de acordo com cada contexto e ao longo do processo histórico de formação da matriz colonial de poder (Quijano; 2005; Mignolo, 2014).

Todo conhecimento está inscrito em lugares, línguas, corpos, culturas, normas, valores, crenças, contextos históricos específicos. A escola, por re-produzir a lógica da colonialidade, se separa sempre do território no qual está situada e trabalha com conhecimentos que parecem não estar situados em lugar algum. A escola é uma tecnologia de poder/saber moderno/colonial que nega toda forma de conhecimento que não foi produzida de acordo com a epistemologia mestra do ocidente. Educar, para a escola, significa educar de acordo com um padrão tido como universal de conhecimento, arte, cultura, tecnologia, linguagem, etc. A escola é uma instituição colonizadora do conhecimento. E para exercer esse poder colonial, ela precisa desvincular-se do território, desvincular saber e território, reduzir tudo que for “próprio de um lugar”, como saber menor, secundário, inferior ou simplesmente válido tão somente para aquele local.

Os saberes subjugados e de resistência do campo, das águas e das florestas dos amazônidas só podem entrar e estrear na escola por uma porta: a porta dos fundos, que os relega a saberes locais e/ou tradicionais. Eles são contrabandeados para a escola, pela porta do fundo, como saberes tradicionais. Eles são filtrados e decantados por operações moderno-colônias de controle pedagógico para fins escolares: ou seja, para reafirmar a superioridade ou “privilégio epistêmico” do ocidente, da razão científica universal. Por isso, a alfabetização, por exemplo, é sempre a imposição de uma linguagem diferente da que vivenciamos e falamos cotidianamente. A “linguagem oral”, no processo de alfabetização escolar, é apresentada como uma linguagem prévia, menor, inferior, carente, falha ou apenas como “base” para aquisição da linguagem padrão

que envolve a leitura e a escrita. O conhecimento que vale é o letrado. Vale o que está escrito.

Assim, todos os saberes que as pessoas constroem “fora da escola” são tidos como “conhecimentos prévios”, o que pode significar não apenas que são anteriores à sua entrada na escola, como também inferiores aos conhecimentos escolares e não-científicos. Chamar os conhecimentos das crianças e de seus grupos sociais de pertencimento de conhecimento prévio (tradicional/local) é certamente uma forma de “violência epistêmica” (Spivak, 2014) praticada na/pela escola e o discurso pedagógico acadêmico e oficial/estatal. Sua relativa valorização como base, referência ou ponto de partida para conhecimentos canônicos escolares é de fato sua negação, seu descarte, sua secundarização, por um uso pedagógico formal e mecânico. Este saber tornado “prévio” é como uma espécie de matéria-prima para a construção ou aquisição do verdadeiro saber ao qual a escola daria acesso.

Então, não se trata de simplesmente incorporar ou incluir nas escolas os saberes das águas, das florestas e de camponeses amazônidas. Um outro movimento se faz necessário, uma outra tática, discurso e afeto urge construir: de valorização, reconhecimento e fortalecimento das epistemologias territoriais desses saberes construídos em determinados territórios educativos. Os fios, os laços e raízes que conectam educação e território são ressituidos quando compreendemos os saberes das águas, florestas e campos das Amazôniaas como constituídos por/em epistemologias territoriais e “territórios educativos” (Oliveira Neto, 2007).

Todos os conhecimentos são situados. Mas, alguns conhecimentos são importantes para a construção e preservação de territórios de vida de grupos sociais que vivenciam experiências de “opressões intersectadas” (Collins, 2019) e contextos de “interculturalidade” (Walsh, 2009). É o que acontece com os saberes das águas, das florestas e do campo das Amazôniaas. A maneira pela qual são produzidos, validados e compartilhados não corresponde ao modo pelo qual a ciência, a academia, a filosofia, enfim, o ocidente, produz, legitima, põe a circular ou socializa conhecimentos tidos como universais. Uma das distinções mais fundamentais é que estes conhecimentos ocidentais predominantes nos currículos escolares negam os conceitos e afetos construídos na prática cotidiano a partir de legados (heranças) coloniais, geralmente de lutas de resistência e r-existências territoriais (que são, por isso, resistências/r-existências epistêmicas).

Vejam os a questão dos “saberes das águas” de amazônidas como um exemplo. Na escola, a água passa por um processo de definição, classificação, redução, simplificação e generalização, que não apenas não condiz com as experiências do amazônidas com as águas, mas, por sua vez, e voz, nega valores, sentidos, comportamentos e práticas constituídos com as águas como “teorias”. O que é chamado de teoria na racionalidade da epistemologia ocidental, entre nós, é comportamento e prática cotidiana.

Na escola, a água é definida de modo separada de outros “elementos da natureza” e abstraída em fórmula. A água é um mineral, H^2O , com características físicas e mudanças de estados físicos, por meio de um ciclo dado como “natural”. Também é apresentada como um “recurso”, os chamados “recursos hídricos”, sobre os quais se tecem disputas pela apropriação, usos e regulações (leis, normas). Mas, a água, no cotidiano é um saber-prática: todas as práticas das águas que herdamos, ativamos e atualizando em nossas relações com rios, águas estuarinas e litorâneas, igarapés, olhos ou fontes d’água, com a chuva, poços, nuvens, orvalho, garoa, névoa, etc. Toda essa diversidade de nossas práticas com as águas se apaga na escola em definições, informações e fórmulas gerais.

No cotidiano de nossas relações as águas são relatos e relatadas, são saberes-narrativas, algumas herdadas dos povos originários, narrativas chamadas de lendas ou mitos, a partir da maneira como a racionalidade moderna classifica tudo que não representa, segundo seus critérios, métodos e lógicas de conhecimento verdadeiro do mundo. Narrativas de Uiara, a mãe d’água, do Boto, da Cobra Grande, do peixe-boi; histórias dos peixes, dos encantados dos fundos do rio; casos de visagens, de pescarias, de viagens; histórias de grandes cheias, enchentes; e a própria história de vida (às vezes de morte) dos rios, nas quais estes são protagonistas, personagens, ancestrais humanos e pessoas outras que não-humanos (La Cadena, 2018).

As águas para nós amazônidas são saberes-corpos e saberes-cuidados. Saberes de quem nada, rema, pesca, marisca, gapuia, banha no rio, lava roupas e louças, anda sobre pontes, estivas, troncos de miritizeiros, no balanço dos barcos e canoas como quem anda em terra-firme. A água que bebemos das fontes límpidas e geladas, hoje cada vez mais raras. Água do pote de barro, da bilha, cabaças, baldes que carregamos na cabeça. Nosso corpo todo é constituído de saberes das águas. E nele trazemos a marca das águas, memória das águas, imaginário das águas, afetos das águas.

Tudo isso e outros saberes das águas, construídos em territórios educativos diversos, se dissolve em conteúdos escolares disciplinares, em datas comemorativas, no “dia da água”, que pouco dialogam com os conceitos que os diversos povos amazônidas construíram sobre/com e pelas águas. E as próprias narrativas que estão inscritas, que as próprias águas contam, com os seres múltiplos que as habitam e/ou com elas co-existem, se perdem na escola, restam fora da escola, ou entram pelas portas do fundo, como simples crendices, saberes culturais locais ou folclore. Não adquirem também o estatuto de um saber válido, legítimo e constitutivo de sociabilidade e possibilidade de formas de vida e mundos outros.

As epistemologias territoriais subalternas nos indicam que os conhecimentos não são produzidos apenas nos territórios, mas com, através e pelos territórios. Os saberes das águas, das matas e campos amazônidas nos “escurecem” (Noguera, 2011), que não são apenas saberes sobre os territórios, mas que constituem territórios educativos. A

escola promove uma educação amazônida decolonial quando se integra aos territórios educativos do campo, das águas e florestas das Amazônias a partir do reconhecimento, da valorização e fortalecimento das epistemologias territoriais subalternas.

1.6 Um currículo amazônida decolonial

Para concluir, gostaria de apresentar a “opção decolonial” (Mignolo, 2014) como uma “ficção especulativa” (Haraway, 2023). Sabendo ser mais que isso, no entanto, se nos pormos a imaginar juntos um currículo decolonial para uma outra educação escolar amazônida, temos que considerar que a decolonialidade não é apenas um projeto político-epistêmico educacional. Mignolo (2017, p. 13) diz que: “A opção decolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força”.

Descolonizar um currículo não é uma tarefa fácil. Nem mesmo é uma tarefa, mas um processo e projeto indeterminado de transformação e transfiguração de atitudes, afetos, conteúdos, valores, discursos e práticas escolares e de ensinagens. Assim, ao tratarmos da descolonização de currículos de escolas do campo, das águas e florestas das Amazônias, este processo se indetermina de modos específicos ou de incertos modos, a partir de condições de possibilidade diversas.

Uma das instâncias, intensidades e cintilâncias da decolonialidade que toca o cerne do currículo é a epistêmica. O currículo tem a ver fundamentalmente com o conhecimento, melhor dizendo, com a formação de sujeitos a partir de conhecimentos que são julgados como essenciais (Silva, 2010). Mas, quem define o que conta ou não como conhecimento? Quais conhecimentos são válidos, indispensáveis ou fundamentais para a formação escolar dos sujeitos? Como se inclui e exclui determinados conhecimentos nos currículos escolares? Estas questões são importantes e a maneira como as respondemos mais ainda. Acontece que elas precisam ser situadas. Não são questões que pairam no ar, que flutuam sem conexão com espaços, tempos, corpos e materialidades específicas. A ausência de localização dessas questões relativas ao conhecimento do currículo já indica a colonialidade do conhecimento e do discurso pedagógico.

A questão que interessa à descolonização do currículo seria então: conhecimentos produzidos a partir de que lócus de enunciação figuram, compõem ou dominam o currículo escolar? Estes conhecimentos têm origem, vínculo e representam a perspectiva ou cosmologia/cosmopercepção de que sujeitos e lugares, “culturasnaturezas” (Haraway, 2023), classes sociais, gênero, sexualidade, etc.? Estes conhecimentos e modos de conhecer e ensinar a aprender dão visibilidade a que sujeitos, epistemologias e territórios? A interrogação do currículo a partir do lócus de enunciação dos conhecimentos que o constituem é uma atitude decolonial.

Um passo seria “localizar” nas escolas aqueles conhecimentos reunidos nas disciplinas. Nada nos parece mais deslocado na escola, por exemplo, quanto conhecimentos como os “matemáticos”. É como se a lógica ou o raciocínio matemático, os cálculos e números, operações e equações, formas e fórmulas não tivessem tempo, lugar e sujeitos. São apresentados na escola como universais. Quem inventou, quando, onde e para que propósito esses “cálculos” matemáticos que nos obrigam a aprender na escola? Como diferentes povos criaram e propuseram soluções para esses problemas lógicos? Como no cotidiano empregamos lógicas matemáticas herdadas de diferentes matrizes culturais e epistêmicas? Como estas lógicas se relacionam com os modos de vida e territórios de povos e grupos sociais situados em “contextos de opressões intersectadas” (Collins, 2019)? Não basta empregar a etnomatemática para ensinar a mesma matemática disciplinar e disciplinada pela lógica da colonialidade e pela retórica da modernidade (Mignolo, 2014), capitalista, racista e patriarcal.

Como muito bem expressa Mignolo (2017, p. 6) “o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais”, como as escolas. O currículo escolar precisa ser submetido a um processo analítico que também seja descolonial. Pois, “O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (Mignolo, 2017, p. 10).

A educação amazônida coloca a exigência da construção de um currículo decolonial que seja intercultural e interseccional, possibilitando que se supere táticas, discursos e afetos pedagógicos moderno-coloniais, capitalistas, racistas, sexistas, patriarcais e antropocêntricos. Os saberes das águas, das florestas e do campo das Amazônia são interculturais, fundados em epistemologias territoriais subalternas e de sujeitos situados em contextos de opressões intersectadas. Daí a potência neles inscritos de um *devir-com* decolonial ao se constituírem currículo escolar.

A interculturalidade, no entanto, precisa ser compreendida num sentido crítico. Por isso Walsh (2019, p. 9) entende que “Mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e uma sociedade ‘outra’; formas distintas de pensar e atuar com relação a e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política”. O que essa construção de conhecimentos, prática política, sociedade ou mundificações “outro/as”, poderíamos dizer, significam para a educação amazônida?

Para Walsh (2019), esse “outro/a” não significa algo a mais, mas sim algo construído a partir da diferença, desviando-se das normas dominantes e, por sua vez, e voz,

desafiando-as, assim abrindo a possibilidade de descolonização. A interculturalidade é uma perspectiva, aposta, conceito e prática outra, que encontra sua sustentação e razão de ser no horizonte colonial da modernidade e, especialmente, na colonialidade do poder (Walsh, 2019). É importante entender que a interculturalidade, pensada desde a experiência histórica e proposta política indígena do Equador, não se refere a formas de contato, conflito, hibridização, mistura ou contaminação entre culturas. Ou seja, “[...] a interculturalidade se centra no fato de que faz parte de processos e práticas que necessariamente são oposicionais, transformadoras e contra hegemônicas. Neste sentido, a interculturalidade não é entendida como um conceito ou termo novo para se referir ao contato e conflito entre o Ocidente e outras civilizações” (Walsh, 2019, 14).

Um currículo decolonial só pode ser intercultural neste sentido de reativar, revigorar e recriar as respostas social, política, ética e epistêmica à dominação, exploração, marginalização e opressão moderno-coloniais desde as experiências históricas e das lutas do presente, que fundaram as epistemologias territoriais subalternas desde o lugar de enunciação dos sujeitos das águas, das florestas e dos campos das Amazônia, incluindo os não-humanos com os quais constituem “emaranhados de mundificações multiespécies” diversas (Haraway, 2023).

A interculturalidade é a lógica que funda a episteme dos saberes subjugados, das águas, das florestas e campesinidades no “enfrentamento e desprendimento da lógica da colonialidade” (Mignolo, 2014). Um currículo decolonial se constitui intercultural não apenas quando incorpora esses saberes como conteúdos escolares ou os celebra em datas específicas, mas quando os potencializa para a construção de uma escola outra, de uma pedagogia outra, de práticas pedagógicas outras, conhecimentos e modos de conhecer outros, no sentido de desconstrução e superação da colonialidade, do capitalismo, do racismo, do patriarcado, do antropocentrismo. Descolonizar o currículo implica a construção de um novo espaço epistemológico, para além dos limites físicos e instituídos (normativos) da escola, capaz de articular (de forma dialógica e horizontal) conhecimentos e modos de conhecer das epistemologias territoriais diferentes, relacionais, diversas, heterogêneas, sem reduzir ou eliminar esta heterogeneidade, mas tendo em vista a produção de “conhecimentos prudentes para uma vida decente” (Santos, 2004), a partir de “mundificações multiespécies” (Haraway, 2023) outras, nas “ruínas do capitalismo” (Tsing, 2019) e nas fronteiras e fraturas da modernidade/colonialidade.

Não se trata, simplesmente, de reconhecer e incluir no currículo escolar os saberes subjugados das águas, das florestas e do campo das Amazônia, mas de superar e transformar as estruturas sociais que produzem e reproduzem na e pela escola diversas formas de violência epistêmica e epistemicídios. À “lógica aditiva” da diferença, em

geral, a qual o Estado propaga e patrocina, a interculturalidade crítica opõe à “lógica constitutiva”, que reafirma a pluriversalidade (Walsh, 2019).

Um currículo decolonial não é e nem pode ser um produto acabado, um projeto definido e determinado. A expressão pode repercutir uma mera agregação da teoria do currículo (ocidental) à teoria/opção/pensamento decolonial (epistemologia fronteiriça). Pode ser também uma espécie de proposta e aposta onerosa – um empenho a mais para realização da performance do discurso pedagógico -, a acrescentar no quadro classificatório das “tendências pedagógicas”. O que acontece é que a decolonialidade bagunça bastante o que entendemos por currículo, seja em que ancoragem for das matrizes teóricas ocidentais. O decolonial inaugura um devir-com pedagógico que nem as “teorias críticas” nem as “teorias pós-críticas” do currículo comportam (Silva, 2010).

Há muitas experiências ativas de descolonização de currículo escolar. Algumas são parciais, inacabadas, falhas ou sufocadas, soterradas, asfixiadas pelos dispositivos da matriz colonial de poder. Algumas estudamos, analisamos, lamentamos ou alimentamos com nossas pesquisas e ações, discursos e afetos. Toda vez que esses saberes subjugados adentram as escolas, ainda que meio a contrabando, pelas portas dos fundos, eles podem provocar “encontros indeterminados” (Povinelli, 2023), nos quais “às vezes, encontra-se algo que funciona, algo consequentemente e talvez até mesmo belo, que não estava ali antes” (Haraway, 2023, p. 26), pedagogias generosas e suculentas. Mesmo naquilo que falha, há um saldo, um resquício não eliminável ou assimilável, ao que resta como uma memória, uma herança não reconhecida e nem reivindicada. É sobre as ruínas destas experiências fracassadas e invisibilizadas que outras táticas, discursos e afetos decoloniais podem florescer e compor currículos que alimentam o devir-com da educação amazônica, das águas, das florestas e dos campos.

Referências

- AGAMBEN, G. *Uso dos corpos* (Homo Sacer IV, 2). São Paulo, Boitempo, 2017.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. In: *Revista Sociedade e Estado*. Volume 31, Número 1, p. 129-143, Janeiro/Abril 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, 26, p.83-92, jun. 2006.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: In: CALDART Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio.

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In:_____. (Orgs.). El grito decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 9-24.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Descolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 139-170.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: Revista Sociedade e Estado. Volume 31, Número 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

HAGE, Salomão. Conferência na Mesa Redonda “Educação do Campo: Histórias, lutas e produção do conhecimento científico no baixo Tocantins”. In: IV Encontro Regional das Licenciaturas em Educação do Campo (ERLEC) e V Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA), realizado em Cametá-Pará, nos dias 03 a 04 de junho de 2023.

HARAWAY, Donna. Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32, nº 94, p. 01-18, junho/2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologia do Sul. Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12 -32, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica da la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revistado. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 667-707.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maioout/2012, p. 62-73.

OLIVEIRA, Ivanildes Apolucenp de *et al.* Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanildes Apolucenp de; SANTOS, Tania Reginda dos (org.). Cartografias de Saberes: representações sobre religiosidades em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2007. p. 21-36.

OLIVEIRA NETO, A. A dimensão pedagógica do espaço: espaço geográfico como agente educativo libertador em turmas de alfabetização do NEPUEPA, em comunidades ribeirinhas. Orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. 105f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA NETO, Adolfo; SOBREIRO FILHO, José. Pode o território educar? Território e a rede temática da educação popular do campo em uma prática educativa na Amazônia ribeirinha. In: SILVA, Christian Nunes da; PEREIRA, Ricardo Ângelo de Lima; SILVA, João Marcio Palheta da. Territórios, ordenamentos e representações na Amazônia. 1. ed. – Belém : GAPTA/UFGPA, 2017. p. 59-76.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia, Amazônias. 3ª ed. São Paulo: Editora contexto, 2010.

POVINELLI, Elizabeth A. Geontologias: um réquiem para o liberalismo tardio. São Paulo: UBU Editora, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: MENESES, Maria Paula; SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 84-144

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- SAFATLE, Vladimir. O circuito dos afetos; Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo 2ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombo: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (Col. Por um novo senso comum, v.4).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: _____. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revistado. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 17-58.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. - 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TSING, Anna Lowenhaupt. Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). V. 05, N. 1, p. 6-39, Jan.-Jul., 2019.

Parte I

GT Narrativa Autobiográfica e o Reconhecimento de Si

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM BOA VISTA/RR

Ana Cléia Batista Lima Souza 

Gilvete de Lima Gabriel 

Arthur Philipe Cândido de Magalhães 

Resumo: Este trabalho tem como finalidade descrever uma proposta de pesquisa que tem como objetivo analisar como o processo formativo e performativo, articulam a prática educativa intercultural de professores do Ensino Médio em uma escola pública de Boa Vista-RR. Para esta pesquisa, utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, com objetivo descritivo, adotando as narrativas autobiográficas como procedimento. Os participantes da pesquisa serão 24 professores do Ensino Médio de uma pública da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista que atuam em 14 turmas da 1ª à 3ª série, com um total de 420 alunos, no período noturno. Para a coleta de dados serão utilizados vários Instrumentos de Coletas e Dados - ICD's - durante o desenvolvimento do trabalho de campo, sempre em consonância com os objetivos específicos, obedecendo as fases da investigação. Os instrumentos utilizados, serão: (1) narrativas autobiográficas, (2) questionário, (3) diário de campo do pesquisador. Como resultados espera-se que os aspectos multiculturais presentes nos âmbitos educacionais possam ser refletidos e vivenciados por meio da formação continuada proposto por esta investigação.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Formação Continuada de Professores, Ensino Médio.

Abstract: This work aims to describe a research proposal that aims to analyze how the formative and performative process articulate the intercultural educational practice of high school teachers in a public school in Boa Vista-RR. For this research, a qualitative approach will be used, with a descriptive objective, adopting autobiographical narratives as a procedure. The research participants will be 24 high school

teachers from a public school in the Boa Vista-RR State Education Network who work in 14 classes from 1st to 3rd grade, with a total of 420 students, in the evening. Various Collection and Data Instruments will be used to collect data during the development of fieldwork, always in line with the specific objectives, following the phases of the investigation. The instruments used will be: (1) autobiographical narratives, (2) questionnaire, (3) researcher's field diary. As a result, it is expected that the multicultural aspects present in educational areas can be reflected and experienced through the continued training proposed by this investigation.

Keywords: Intercultural Education, Continuing Teacher Training, High School.

2.1 Introdução

O objeto dessa proposta de pesquisa surgiu da inquietação de como promover no contexto escolar uma educação que valorize as diferenças culturais, sociais, étnicas, linguísticas que muitas vezes não são desenvolvidas por conta da pressão do sistema educacional com o cumprimento da carga horária voltada para os objetos de conhecimento que os estudantes precisam aprender.

Nesse sentido, percebeu-se que a coordenação pedagógica pode construir uma nova prática educativa a partir de processos de estudo e reflexão da prática docente e das relações que se estabelecem no seio da instituição por meio das formações continuadas que ocorrem na escola. Para tanto, é necessário que a coordenação não somente conheça seu contexto, mas também, como os professores compreendem e desenvolvem práticas que, possibilite, a partir das formações em serviço, um novo pensar e fazer para uma educação que valorize a diferença, estabeleça o diálogo, a construção de relações de respeito mútuo, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, buscar-se-á responder nessa proposta o seguinte questionamento: **Como as formações continuadas contribuem para uma educação intercultural e uma nova prática docente no Ensino Médio no contexto de uma escola pública de Boa Vista—RR?** Atrelado a esse problema, têm-se alguns questionamentos que auxiliarão no processo de investigação: (1) *O que os professores compreendem por interculturalismo?* (2) *Que práticas são desenvolvidas pelos docentes com a finalidade de promover uma educação intercultural?* (3) *É possível, a partir de uma formação continuada reflexiva, promover práticas pedagógicas que contribuam para uma educação intercultural?*

O objetivo geral será analisar como o processo formativo e performativo articulam a prática educativa intercultural de professores do ensino médio em uma escola pública de Boa Vista—RR. E os objetivos específicos são: (1) Identificar por meio de narrativas autobiográficas de formação os processos formativos e performativos dos professores do ensino médio; (2) Compreender as concepções e práticas educativas intercultu-

rais presentes em seu processo formativo e performativo dos professores do ensino médio de uma escola pública de Boa Vista–RR; (3) Refletir sobre práticas educativas interculturais e suas ênfases criativas e inovadoras no âmbito do ensino médio.

Por fim, é importante destacar que o processo reflexivo dos professores pode dar-se a partir de sua própria capacidade crítica ou pela construção de uma prática de reflexão coletiva das necessidades do contexto em que atua e da orientação e suporte dado pela coordenação pedagógica. E a construção coletiva de um novo fazer precisa percorrer um longo caminho para que coordenação e professores juntos consigam possibilitar na escola a interculturalidade.

2.2 Referencial teórico

O que se pretende inicialmente é entender qual a atribuição do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar para a promoção de formações continuadas para os professores. Para Azevedo, Nogueira, Rodrigues (2002), a função do coordenador pedagógico dentro da escola nem sempre é bem definida. Para alguns, o cargo do coordenador é de auxiliar o diretor nas questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. Assim, seu papel muitas vezes é indefinido e assume outras funções.

Freire (1982) menciona que o coordenador pedagógico é, antes de tudo, um educador e, como tal, precisa estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem dentro da escola. Logo, é chamado a levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia do docente, mas sem desconsiderar o trabalho coletivo.

Libâneo (2004) também faz alusão à real função desse profissional ao afirmar que o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico relacionado diretamente com os professores, alunos e pais. Junto ao professor, tem como principal prerrogativa dar assistência didática-pedagógica, levando-o a uma reflexão sobre as práticas de ensino, auxiliando na construção de novas formas ou meios de oportunizar uma aprendizagem significativa ao aluno.

O primeiro passo para uma formação continuada fomentada pela coordenação é compreender o que é a interculturalidade. López-Hurtado (2007) explica que a interculturalidade se dar a partir de uma intervenção na educação a fim de valorizar e relacionar o reconhecimento e o respeito mútuo entre as pessoas de tem diferenças sejam elas de que perspectiva for contribuindo para desconstruir uma ideia hegemônica de cultura, identidade, língua, entre outros aspectos. Ademais, destaca que promove o contato entre pessoas de diversas culturas possibilitando ainda o diálogo, a compreensão e o respeito entre eles e isso se faz na escola a partir da compreensão de todos os sujeitos nela inseridos quanto a diversidade cultural, étnica e linguística e possam construir novas relações. Para Candau (2014, p. 27), “[...] a formação do professor

deve incluir a capacidade de dialogar com as diferenças culturais presentes no contexto escolar”.

Por fim, o aporte teórico do projeto será embasado nas contribuições de diversos autores renomados. Paulo Freire (1982) será fundamental para compreender a educação como prática de liberdade e a importância do diálogo intercultural. Gentili (2003) fornecerá as bases para discutir as diferenças culturais e a educação em direitos humanos. A formação de professores será analisada à luz das ideias de Guedin (2009) e Perrenoud (2002), que enfatizam a necessidade de uma formação crítica e reflexiva. A interculturalidade, tema central deste estudo, será abordada a partir das obras de Fleury (2002) que discutem a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais e na educação.

2.3 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste projeto, será realizada uma pesquisa qualitativa, com enfoque em narrativas autobiográficas. Este tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados. Quanto à metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa a coordenação pedagógica estará utilizando a narrativa autobiográfica defendida por Gabriel na sua fala: “a narrativa autobiográfica permite aos professores refletirem sobre suas próprias experiências, reconhecendo padrões e transformações em suas trajetórias profissionais e pessoais” (Gabriel, 2019, p. 45).

Freire (1996) em sua obra não fala diretamente sobre o uso da narrativa autobiográfica, mas discute conceitos que levam a pensar no desenvolvimento de uma reflexão crítica e uso das experiências pessoais como parte do processo para se chegar a construção de uma prática pedagógica inovadora e sem preconceito. Ademais, destaca que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode virar verbalismo e a prática ativismo” (Freire, 1996, p. 43).

É perceptível nas falas de Gabriel e de Freire que há uma constante necessidade de que os professores sejam estimulados a buscar de forma incessante desenvolver o ato de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, sem deixar de lado suas experiências de vida. São as experiências de vida obtidas ao longo da sua carreira profissional que darão as diretrizes básicas e relevantes para detectar os erros e aprimorar a prática educativa.

Em relação ao universo de realização da pesquisa, é a Rede Estadual de Ensino de Boa Vista. O local a ser realizado a pesquisa será uma escola estadual escolhida pelo critério de acessibilidade. A amostragem é constituída por 24 professores do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista que atuam em

14 turmas da 1ª à 3ª série, com um total de 420 alunos, no período noturno. Para a coleta de dados serão utilizados vários instrumentos de Coletas e Dados - ICD's - durante o desenvolvimento do trabalho de campo, sempre em consonância com os objetivos específicos, obedecendo às fases da investigação. Os instrumentos utilizados serão: (1) narrativas autobiográficas, (2) questionário, (3) diário de campo do pesquisador.

2.4 Resultados e discussões

Atualmente, ao lidar com a coordenação no contexto do Novo Ensino Médio, percebeu-se que são muitas as demandas formativas quanto à organização e funcionamento, mas sobretudo de como possibilitar que os jovens desenvolvam habilidades e competências. Todavia, é preciso compreender que, embora haja uma necessidade de formação quanto aos objetos de conhecimento do currículo formal, vê-se a necessidade de pensar numa formação de valores humanos e éticos fomentados por uma perspectiva de educação intercultural.

Além disso, a profissão docente requer aprimoramento contínuo mesmo após a formação inicial, pois as inúmeras transformações que ocorrem na sociedade requerem formação permanente que promova um processo reflexivo afim de responder às demandas sociais e pessoais quanto aos processos de aprendizagem e, consequentemente, de ensino. Esse processo de formação continuada pode ocorrer por iniciativa do docente, mas no ambiente educativo é orientado pela coordenação pedagógica com a finalidade de lidar com as fragilidades da formação inicial e das necessidades e problemáticas relativas ao contexto escolar.

Para tanto, a formação continuada constitui um elemento capaz de promover crescimento profissional afim de adquirir saberes docentes sobre as práticas pedagógicas fundamentais na contemporaneidade. Os conhecimentos essenciais à prática profissional docente incluem saberes de diversas naturezas, como: (1) conhecimentos conceituais, (2) habilidades e (3) atitudes, além de que é necessário vincular a formação inicial, correspondente aos aspectos científicos do saber de cada área e os pedagógicos e a prática que desenvolve em sala de aula (TARDIF, 2003).

Por último, para uma prática intercultural na escola é preciso pensar a partir da perspectiva de Schön (2000) em que, a prática pedagógica deve ser reflita à medida que se faz a ação, o que permite ao docente fazer as intervenções necessárias em sala de aula e a reflexão da reflexão executada nos encaminhamentos do ensino.

2.5 Considerações finais

A partir das questões apresentadas, considera-se que existe uma necessidade emergente de se considerar os aspectos multiculturais presentes nos âmbitos educacionais, reconhecendo que a escola necessita alinhar-se às vertentes críticas e de resistência,

que trata essas diferenças a partir da ótica da dimensão política que são, por sua vez, resultantes da história, da cultura, do poder e da ideologia, diversidade essa que só adquire significado, a partir do momento que é inserida numa política de crítica, que está comprometida com a justiça e com a transformação social.

Por fim, convém destacar que a reflexão do coordenador pedagógico e de sua equipe de professores pode contribuir para que se evite que algumas culturas se considerem superiores a outras ao ponto de impor a sua visão de mundo às demais, formalizados a partir de padrões únicos de comportamentos e aceitações. A nossa sociedade possui um ideário pautado na cultura dos grupos ocidentais brancos, que se acham mais capazes que os demais, o que acentua cada vez mais os conflitos entre os grupos diversos, gerando ações de exclusão, discriminação, preconceito, dando vazão à existência de conflitos e violência.

Referências

- AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. O Coordenador. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/8876242012130> Acesso em: 23 de maio de 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. IN: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405 423, jul./dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. IN: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GABRIEL, Gilvete de Lima. Autobiografia e práticas educativas: olhar reflexivo. São Paulo: Cortez, 2019.
- GENTILI, Pablo. Educação e Autobiografia: Reflexões e Práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na Contemporaneidade. IN: Anais do 4º congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. 07 a 10 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf> Acesso em 25 de junho de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

LÓPEZ-HURTADO, Luís Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad em la Educación latino-americana. IN: PRATS, Enric (coord.). Multiculturalismo y Educación para La Equidad. Barcelona: OCTAEDRO, 2007.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: REFLEXÕES SOBRE SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Andrea de Lima Siqueira 

Joseane Elizabeth Soares Assunção 

Lucas Portilho Nicoletti 

Resumo: O artigo Narrativa autobiográfica: reflexões sobre saberes docente e a formação continuada tem como objetivo refletir sobre a vivência docente dentro do sistema prisional e as contribuições das formações continuadas sobre o Documento Curricular de Roraima, o Planejamento Interdisciplinar e o Plano de Ensino, oferecidas pelos setores pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e Desporto. É um estudo de cunho qualitativo, que utilizou a metodologia da narrativa autobiográfica a partir de revisão bibliográfica e relato de experiência de uma professora que atua no sistema penitenciário. Para dar embasamento teórico, trouxemos os autores Apple (1995), Burbules e Torres (2003), Freire (1996), Moreira e Tadeu (2013), Nicoletti e Nunes (2020), Romão e Nunes (2013) que orientaram as reflexões. E para o entendimento da metodologia foram consultadas as autoras Josso (2004), Marques e Satriano (2017). Ao final, do artigo percebe-se a urgência da compreensão do significado do termo formação continuada e do planejamento formativo embasado na realidade local e no público atendido pelos professores, somente assim, essas formações farão jus ao que se propõe atendendo às demandas necessárias para o processo educativo, bem como às expectativas dos docentes em relação à prática pedagógica, abandonando de vez o caráter de informação continuada.

Palavras-chave: Docentes, Educação, Sistema prisional, Formação continuada.

Abstract: The article Autobiographical narrative: reflections on teaching knowledge and continuing education aims to reflect on the teaching experience within the prison system and the contributions of continuing training on the Roraima Curricular Document, the Interdisciplinary Planning and the Teaching Plan, offered by the sectors pedagogical staff from the State Secretariat for Education and Sports. It is a qualitative study, which used the methodology of autobiographical narrative based on a bibliographical review and an experience report from a teacher who works in the pe-

nitentiary system. To provide a theoretical basis, we brought in the authors Apple (1995), Burbules and Torres (2003), Freire (1996), Moreira and Tadeu (2013), Nicoletti and Nunes (2020), Romão and Nunes (2013) who guided the reflections. And to understand the methodology, the authors Josso (2004), Marques and Satriano (2017) were consulted. At the end of the article, the urgency of understanding the meaning of the term continuing education and training planning based on the local reality and the clientele served by teachers was perceived. Only then will these trainings do justice to what is proposed, meeting the demands necessary for the educational process, as well as the expectations of teachers in relation to pedagogical practice, abandoning once and for all the character of continuous information.

Keywords: Teachers, Education, Prison system, Continuing training.

3.1 Introdução

A Educação Básica está disposta como direito de todos e garantida por lei em todas as instâncias políticas. Desta forma, deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de atender às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, temos a EJA, regulamentada pela Lei 9.394/1996, art. 37, cuja oferta da modalidade é vista como sendo “instrumento para a educação ao longo da vida”, e tem como público-alvo pessoas que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos na etapa regular do ensino fundamental e/ou médio. Dentre esse público, encontram-se as pessoas privadas de liberdade.

Como forma de garantir o acesso e/ou continuidade dos estudos dentro do sistema prisional brasileiro, a Lei de Execução Penal n.º 7.210/1984 assegura a obrigatoriedade e orienta quanto às condições necessárias para que se desenvolva o processo de escolarização do reeducando. Contudo, não basta apenas olhar para o processo de escolarização, é importante pensar no processo de (re)educação.

Nesse sentido, Romão e Nunes (2013) compreendem que educar é produzir o homem para a vida em sociedade. Logo, educar significa agir em um duplo processo: de hominização e humanização. O primeiro, fazer-se homem; o segundo, fazer o mundo à medida do homem. Assim, o processo de educação consiste em promover a mudança de pensamento e de conduta diante da vida por meio de uma educação emancipadora. Os autores Romão e Nunes (2013) afirmam que a emancipação ocorre com a aquisição de todas as qualidades humanas, de todas as conquistas históricas e culturais e de todos os condicionantes consensuais basilares.

Para que a educação emancipatória aconteça, é imprescindível que o/a docente tenha consciência de que é um sujeito de opções com capacidade para analisar, comparar, avaliar, decidir, optar, romper, ser ético, capaz de agir com justiça, sem falhar à verdade (Freire, 1996). O/a docente que atua com a proposta da educação emancipadora sente

a necessidade de auxílio que possibilite a reflexão e ampliação das suas construções didático-pedagógicas por meio de formação continuada que esteja em consonância com a realidade educacional na qual está inserido/a.

Por fim, este trabalho pretende, por meio de narrativa autobiográfica, apresentar a vivência docente dentro do sistema prisional e refletir sobre as contribuições de formação continuada oferecidas aos docentes dessa instituição educacional.

3.2 Procedimentos metodológicos

A prática docente como fonte de pesquisa em educação não é novidade. Há diversas formas de adquirir experiência docente, seja passando anos em sala de aula, atendendo séries e idades variadas, seja experimentando a função de gestão escolar ou coordenação pedagógica. Essas experiências proporcionam a ampliação do olhar e da conduta desse profissional em ambientes diferenciados.

Ao optar pela metodologia da narrativa autobiográfica, de cunho qualitativo, este artigo buscou dar visibilidade à vivência de uma professora que atua no ambiente escolar dentro do sistema prisional com pessoas privadas de liberdade. Nesse espaço escolar, a prática docente é limitada e, portanto, exige reflexões, discussões e políticas que tornem efetiva a atuação educacional.

De acordo com Marques e Satriano (2017), a pesquisa narrativa possibilita o encontro do sujeito consigo mesmo, registrando sua particularidade cultural, histórica e contextual. A pesquisadora em educação Josso (2004) corrobora com as autoras ao afirmar que a “pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. Desta forma, busca-se fazer uma reflexão sobre a contribuição da formação continuada ofertada aos professores que atuam no sistema prisional.

Para Marques e Satriano (2017), a pesquisa narrativa (auto)biográfica, assim como qualquer outra pesquisa, está comprometida com a ética que permeia o mundo acadêmico, por esse motivo deve respeitar a subjetividade do narrador. Ainda, defendem que o “[...] narrado serve tanto à pesquisa quanto ao próprio narrado, visto que este ‘mergulho interior’ vai além das lembranças e favorece a reflexão consciente e a elaboração de questões internas” (p. 382).

Essas questões internas impõem, ao docente, a urgência de aperfeiçoamento profissional e uma atuação mais audaciosa, comprometida, responsável e consciente.

Ao focar a formação profissional, a diferenciação entre a ação de narrar e de informar merece destaque. Informação é a transmissão de algum dado delineado, pronto a ser reproduzido, que pode ser apresentado por qualquer pessoa. Narração é um dado sempre em construção, inseparável do narrador. A informação busca a explicação de um fato, enquanto a narração busca a sua compreensão [...] (Marques e Satriano, 2017, p. 382).

Atentar para a narrativa autobiográfica de uma professora que atua no sistema prisional é imprescindível para a construção de uma formação continuada que ressignifique a prática docente e atenda o contexto da escola do sistema prisional.

3.3 Entendendo a educação prisional no Brasil e nas diretrizes curriculares nacionais

Antes de discorrer sobre a educação prisional no Brasil, é importante entender que as pessoas privadas de liberdade, embora aprisionadas, permanecem com todos os demais direitos assegurados. Por essa razão, a educação formal deve ser fornecida durante o período de cumprimento de suas penas. A Constituição Federativa da República do Brasil de 1988 estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado”, garantindo o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art.205).

A partir da Lei de Execução Penal (LEP) Nº 7.210/1984, os estabelecimentos prisionais instituem dentro de suas unidades um local próprio para que ocorra esse processo de escolarização, bem como a formação profissional, em parceria com entidades públicas ou privadas, e o acesso do recluso a livros através da instalação de uma biblioteca.

Apesar de ser posterior à LEP, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 não faz referência específica para a educação no sistema prisional. Entretanto, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, corrige essa ausência por meio da meta 17, que prevê a Educação de Jovens e Adultos nas etapas de ensino fundamental e médio em todas as unidades prisionais.

No sistema penitenciário de Roraima, a educação para pessoas privadas de liberdade é normatizada pelo Termo de Cooperação Técnica Nº 007/2007, que trata da atuação conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) e Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJUC).

No período de 2007 a 2013, professores e alunos do sistema prisional estavam vinculados à Escola Estadual Professor Antônio Ferreira de Souza. A partir de 2014, o Decreto nº 16.657-E instituiu a Escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes, localizada dentro do sistema prisional, na Zona Rural do município de Boa Vista–RR. Nesse momento, são atribuídas funções administrativas e pedagógicas aos servidores públicos, como agentes penais e professores. Quanto à equipe de apoio, a gestão da Penitenciária Agrícola de Monte Cristo (PAMC) tem autonomia para designar dois presos em remissão de trabalho.

A Escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma copa, uma sala para os professores, uma sala para gestão e secretaria escolar, um banheiro para funcionários, dois banheiros externos para alunos, além de um mictório dentro de cada sala de aula. A escola conta com

Figura 3.1: Sede da Escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes



Fonte: Divulgação SEED, 04/03/2022.

dois anexos, um na Cadeia Pública Feminina e um na Cadeia Pública Masculina, nos Bairros Asa Branca e Bairro São Vicente, respectivamente, ambos com a mesma organização de espaço escolar: três salas de aula, uma biblioteca e dois banheiros.

Figura 3.2: Foto da sala de aula



Fonte: Nilzete Franco/FolhaBV (2023).

3.4 O percurso docente

Em dezenove anos de docência, em escolas da rede pública municipal e estadual, tendo desempenhado diversas funções como gestora, coordenadora pedagógica, formadora e, principalmente, professora de sala de aula, atendendo as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio Regular, estes dois últimos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Em um momento muito delicado da minha vida pessoal, vi meu sonho de ser professora quase ser substituído por uma readaptação¹. A partir de um convite para trabalhar com pessoas privadas de liberdade, senti que deveria aceitá-lo, embora nada antes tivesse me preparado para atuar dentro do sistema prisional. Uma dica dos meus pares foi sobre a limitação da metodologia e dos recursos didáticos, que se resumem em aula expositiva, pincel e kits de caderno, caneta, lápis, borracha igual à quantidade de alunos e um apontador por professor. Qualquer atividade com metodologia ou recursos didáticos diferenciados somente com autorização da gestão da Penitenciária Agrícola de Monte Cristo (PAMC).

Aceitar ser professor de pessoas privadas de liberdade não é uma escolha fácil, o docente sofre desmotivação e preconceito dentro da sua própria casa, já que a possibilidade de rebelião é um fato que não pode ser ignorado, como também receio de que, como professor, você sofra ameaças e acabe atendendo às ordens de uma determinada facção. Ao longo de seis anos de trabalho no sistema, vi muitos professores desistirem de dar aula por medo próprio ou dos seus familiares.

Ao adentrar pelos portões da penitenciária, o professor se separa da sociedade, tendo de seguir todas as regras de segurança, como vestir-se adequadamente, usar tênis e/ou sapatilha, passar pela identificação documental e pelo *bodyscan*², e vistoria diária do seu material didático-pedagógico.

Em sala de aula, cabe a ele ser responsável por todos os materiais didáticos utilizados, fazendo a entrega e o recolhimento desse material sob a supervisão de um agente penal. Os reeducandos não podem sair da sala com nenhum tipo de material didático. Todo o procedimento educativo tem de ser realizado dentro da escola. Além disso, somos orientados a não repassar informação do mundo exterior, nem abordar questões que possam provocar discussões sobre a vivência deles no cárcere.

Ministrar aula no ambiente prisional chega a ser controverso com todas as teorias que estudamos na graduação e com a proposta de educação emancipatória a qual, tão sagazmente, buscamos ofertar aos nossos alunos. Em sala de aula, em muitas ocasiões, o docente precisa pensar rápido em uma estratégia que atenda às especificidades do momento da aula, fugindo completamente das teorias estudadas na graduação.

O docente raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada

1 A readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica/odontológica.

2 Aparelho que detecta objetos suspeitos, como celulares, na roupa ou até mesmo dentro do corpo da pessoa que terá contato com o detento.

no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (Tardiff, 2000, p. 14).

O conflito pessoal e profissional começou com o planejamento de aula. A escola, como conhecemos, tem o objetivo de formar o estudante integralmente, de modo crítico, um sujeito-cidadão atuante na sociedade. O planejamento de aula de uma professora de Língua Portuguesa deve possibilitar ao aluno perceber-se a si mesmo e o mundo ao seu redor.

Entretanto, dentro do sistema prisional, o procedimento educacional deve manter o indivíduo dócil, ou seja, a escola deve promover valores, condutas e hábitos adequados (Moreira e Tadeu, 2013) que não propiciem a reflexão, nem a criticidade.

Desde que passei a atuar como docente em sala de aula, no sistema prisional, no período de 2018 a 2023, perfazendo seis anos, somente no ano de 2022, foi oferecida formação continuada pelos setores pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED). Ao longo deste ano, ocorreram três encontros para formação continuada. Esclareço que a primeira formação continuada, teve como pauta o Documento Curricular de Roraima (DCRR), ocorrendo de forma on-line, via ferramenta *Google Meet*, cujo público-alvo eram os professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EJA-prisional do interior e da zona rural de Boa Vista, respectivamente.

A segunda formação continuada com o tema Plano de Ensino/2022 ocorreu presencialmente na Escola Estadual Oswaldo Cruz, voltada somente para os professores atuantes na Escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes. Após ouvirmos as explicações dos professores-formadores a respeito do Plano de ensino e do planejamento interdisciplinar por área do conhecimento, percebemos que nossa realidade escolar no sistema prisional é desconhecida por esses professores-formadores. Nessa ocasião, nós, os professores-alunos, sentimos a necessidade de descrever o contexto escolar, as limitações metodológicas e de recursos didáticos que essa realidade impõe. Nosso intuito era fornecer, aos professores-formadores, subsídios para a adaptação de um plano de ensino que atendesse às especificidades da escola no sistema prisional.

A terceira formação continuada com a temática “O trabalho com jovens e adultos: planejamento e intencionalidade educativa”, promovida pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR) e teve como público-alvo profissionais que atuam na escola do sistema prisional, dentre eles, professores e agentes/policiais penais. Sobre esta última, confesso que a minha expectativa girava em torno da construção de um planejamento com procedimentos metodológicos compatíveis com o ambiente escolar no qual me encontrava. Entretanto, a realidade foi bem diferente!

Outra vez, encerramos uma formação continuada que pouco contribuiu na nossa prática pedagógica. É notória a carência de planejamento específico voltado para os docentes que atendem o público privado de liberdade. Essa carência também é política. Para Romão e Nunes (2013), a política de formação de educadores, ou a ausência, ou a insuficiência desta, é uma das composições desse trágico quadro histórico. E para não esmorecer, reforçamos para nós mesmos que, como docentes atuantes no sistema prisional, não somos somente responsáveis pela educação curricular do reeducando, mas por sua reinserção social após o cumprimento de sua pena.

3.5 Mestrado Acadêmico em Educação: Novas impressões

Nos primeiros meses no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), e imersa nas leituras, estou tendo a oportunidade de refletir sobre minha prática pedagógica - prática essa, que considerava possibilitar o pensamento crítico de meus alunos a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem e de ressocialização.

Ao participar de eventos, permito que as discussões contribuam para a adoção de uma nova postura diante de mim mesma antes de ser diante dos meus alunos. Aqui tenho que concordar com Sartre quando diz que “[...] o que importa é o que vamos fazer com o que fizeram de nós!” (apud Romão e Nunes, 2013, p. 164). Retornar para o meu íntimo e refazer minha subjetividade, ressignificando meus discursos, valores e saberes. Uma vez que as leituras em Apple (2003) me permitiram perceber que parte da minha construção educativa ecoa ideologias, interesses e discursos da classe dominante e conservadora, capaz de ceder concessões para não perder, mas manter sua liderança cultural e ideológica.

Nessa perspectiva, julgava que as políticas públicas para a educação no Brasil tinham origem a partir de discussão democrática e popular no território nacional que defendia uma educação que promovesse a emancipação do povo. Ao contrário do que eu acreditava, as propostas de políticas públicas para a educação no Brasil receberam influência de organismos internacionais, a exemplo disso, a Lei nº 9.394/1996.

A LDBEN democrática e popular acabou superada pela apresentação e aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro, amiúde emendado, desfigurado em parte, para tomar a forma da Lei 9394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996, como o marco legal de síntese e projeção de um “novo” horizonte inspirador normativo estruturante para o sistema educacional brasileiro posto para os anos finais do segundo milênio e para as projetadas décadas subsequentes. Na verdade, a LDBEN de 1996 representava a desfiguração neoliberal da bandeira histórica dos movimentos sociais e educacionais acumulados no Brasil naquela conjuntura (Romão e Nunes, 2013, p. 160).

Figura 3.3: Apresentação do artigo no EDME - 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Entender que a globalização é a ascensão do neoliberalismo por meio do discurso político hegemônico (Burbules e Torres, 2003) me faz repensar, como pessoa e como docente, na reprodução e internalização desses discursos pela classe trabalhadora - um discurso que nunca deveria ser nosso. Nesse momento, sinto que as discussões nas aulas do mestrado têm provocado em mim conflitos internos sobre meu real papel enquanto cidadã e, sobretudo, enquanto profissional.

Para Romão e Nunes (2013), o próprio sistema educacional desmotiva o docente, as condições de trabalho são precárias e a culpabilização do professor pelo fracasso do estudante, quando, na verdade, a escola é construída improvisadamente, visibilizando o descaso com a educação.

Primeiro é forçoso reconhecer que nossos professores, nossos docentes, também vivem a contradição estrutural da sociedade, da educação e da escola; estão marcados pela alienação, pelo desprestígio social, pela autoestima baixa e por todos os dispositivos facilmente identificáveis em nossa realidade, evidentemente sem qualquer conotação de culpa, mas sim de condicionamento social. Será preciso igualmente reumanizar a identidade do professor, reconstruir seus símbolos, suas representações, suas marcas. O professor foi dessacralizado, espoliado, expropriado pelas legislações e concepções educacionais dominantes (Romão e Nunes, 2013, p. 166).

É compreensível que esse cenário caótico provoque insatisfação e raiva. Entretanto, a raiva sem reflexão não é suficiente para promover mudança. Nicoletti e Nunes (2020) corroboram com Paulo Freire que a raiva deve ser “coerente, crítica, justa e esperançosa” de modo aceitável e desejável, vislumbrando a possibilidade de transformações.

É uma raiva que se transmuta em resistência a fim de tornar o Mundo um lugar de diálogo que visa viabilizar a (re)humanização da sociedade.

O professor que consegue superar as diversidades educativas do ambiente prisional, torna-se consciente de sua responsabilidade social para com os privados de liberdade. Neste espaço escolar não tem relevância para o processo de aprendizagem os atos infracionais que levaram aqueles sujeitos a estarem ali, o que realmente importa é como propiciar oportunidades de superação e ressocialização dos reeducandos.

3.6 Considerações finais

Ao trazer a vivência do docente no ambiente prisional e as contribuições das formações continuadas para esse grupo específico, pretendemos também suscitar discussões e debates tanto no âmbito da formação inicial, acadêmicos da graduação em licenciatura, da pós-graduação e das formações continuadas ou em serviço dos docentes da Educação Básica da rede pública estadual de ensino.

Ao refletir sobre a vivência docente dentro do sistema prisional e as contribuições das formações continuadas oferecidas pelos setores pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED) observamos que essas formações obedecem a um formato padronizado, independente da etapa, modalidade ou da realidade/localidade da escola.

Essa padronização do conteúdo da formação continuada denota o não planejamento estratégico tanto técnico quanto político do órgão público para as demandas específicas da rede pública estadual de ensino, ficando ao encargo dos docentes a adaptação desse conteúdo à sua prática didático-pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada se torna uma informação continuada, transformando-se em espaço de orientações técnicas-burocráticas. E, quando há temáticas, estas não seguem uma sequência de estudos, expondo um desencontro de interesses entre os setores pedagógicos e a escola. Por esse motivo, a formação continuada deveria contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Para tanto, os professores-formadores precisam identificar a demanda real da escola a ser atendida, focando diretamente na formação profissional do(s) docente(s) daquele contexto escolar.

Referências

APPLE, Michael Whitman. Consumindo o outro: Branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Educação Básica na Virada do século: cultura, política e currículo, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1995. Disponível em: <[https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-de-](https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-de)

[minas-gerais/pedagogia/texto-apple-consumindo-o-outro-batatasfritas/44852921](https://www.mg.gov.br/secretaria-educacao/texto-apple-consumindo-o-outro-batatasfritas/44852921)>.

Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 265 p. Disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso

em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/2017. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 de ago. 2023

BRASIL. Lei de Execução Penal (1984). Lei de Execução Penal. Brasília, DF :

Câmara dos Deputados, 2008. 121 p. Disponível em:

<[file:///D:/Arquivos/Downloads/c_execucao_penal_1ed%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/c_execucao_penal_1ed%20(1).pdf)>. Acesso em:

05 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.274/57. Normas Gerais do Regime Penitenciário. Portal da

Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3274-2-outubro-1957-354632-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 nov.

2023.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação:

Perspectivas críticas. 1ª ed. São Paulo: Penso. 2003. 1ª edição (3 dezembro 2003)

FRANCO, Nilzete. Detentos são alfabetizados enquanto cumprem pena na PAMC.

Folha BV. Boa Vista, 24 de maio de 2023. Seção Cotidiano. Disponível em:

<<https://www.folhabv.com.br/cotidiano/detentos-sao-alfabetizados-enquanto-cumprem-pena-na-pamc/>>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25

ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Acesso em: 06 set. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Valéria. SATTRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio

pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. Linhas Críticas, 2017. Disponível

em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742>.

Acesso em: 26 jul. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs). Currículo, Cultura e

Sociedade. São Paulo: Cortez. 2013.

NICOLETTI, Lucas Portilho; NUNES, Cesar Aparecido. As Concepções de

Mundo e de Pessoa de Paulo Freire: Pequenos fragmentos. Educação, Sociedades &

Culturas, 2020. Disponível em:

<https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/25>. Acesso em: 10 set. 2023.

ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César. A Educação Brasileira, as Novas Diretrizes Curriculares e a Formação de Professores. São Paulo: Librum, 2013.

SEED. Os produtos cultivados são vendidos e a renda é destinada à manutenção da horta e estrutura física da escola. Folha/BV. Boa Vista, 4 de março de 2022. Seção Cotidiano. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/detentos-participam-de-projeto-de-horta-e-na-revitalizacao-de-escola/>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. Revista Brasileira de Educação nº 13. 2000. Disponível:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 04 nov. 2023.

Parte II

GT Práticas Educativas e Ensino no Campo

4

UMA REFLEXÃO A RESPEITO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM RORAIMA

Sérgio Luiz Lopes 

Francisco Artur da Silva Conrado 

Resumo: A Educação do Campo é uma forma de ensinar as pessoas, no caso desta de ensinar os moradores do campo/ zona rural. Objetivo geral do artigo é conscientizar a comunidade roraimense sobre a relevância de uma educação do campo no estado. O método de pesquisa escolhido foi a revisão bibliográfica, no qual encontrou-se materiais a respeito do tema tanto localmente, quanto nacionalmente, também é de caráter exploratório, pois revisa pontos já estabelecidos por autores da área. A história da educação do campo inicia-se na França, no Brasil no estado do Espírito Santo, posteriormente sendo levada através dos movimentos sociais, par aos demais estados do país. Em Roraima, assim como o próprio estado ainda é recente. E antes de se ter a utilização do termo Educação do Campo, se tinha a do termo Educação Rural, no qual era impregnado que a zona rural era um local de atraso, e que para se ter algum sucesso e crescer na vida, somente indo para a cidade. Assim, os movimentos sociais passam a lutar por uma educação, que fosse voltada a realidade do camponês. Posteriormente há a mudança dos termos, para forma como tal conhecemos hoje. Roraima foi o estado pioneiro ao incluir no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração o currículo de formação em Licenciatura em Educação do Campo, desta forma dando um grande passo para essa modalidade de educação no ensino público. Por fim, está educação visa melhorar o desenvolvimento no campo, e do reconhecimento da história dos moradores desse espaço.

Palavras-chave: Educação do Campo, Roraima, História, Ensino.

Abstract: Rural Education is a way of teaching people, in this case, teaching rural residents. The general objective of the article is to raise awareness in the Roraima community about the relevance of rural education in the state. The chosen research method was a bibliographic review, in which materials on the subject were found both locally and nationally. It is also exploratory in nature, as it reviews points already established by authors in the area. The history of rural education began in France, in Brazil in the state of Espírito Santo, and was later taken through social movements to other states in the country. In Roraima, as well as the state itself, it is still recent. And before the term Rural Education was used, it was used as Rural Education, in which it was believed that the rural area was a place of backwardness, and that in order

to have any success and grow in life, the only way was to go to the city. Thus, social movements began to fight for an education that was geared towards the reality of the peasant. Later, the terms changed to the form we know today. Roraima was the pioneer state in including in its Job, Career and Remuneration Plan the curriculum for a Bachelor's Degree in Rural Education, thus taking a major step towards this type of education in public education. Finally, this education aims to improve development in the countryside and the recognition of the history of the residents of this space.

Keywords: Rural Education, Roraima, History, Education.

4.1 Introdução

Este trabalho é resultado da pesquisa para realização de um capítulo do trabalho de conclusão de curso¹, que era a respeito da história, das legislações e do funcionamento da educação do campo, de seu surgimento, seu início no Brasil e em Roraima.

A Educação do Campo em Roraima, na sua dimensão, se constitui sob o Art.205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) no estabelecido sobre educação: “Direito de todos e dever do Estado”. Nesse sentido o propósito da educação do homem é garantida em instrumentos legais, que vai corroborar com a transformação humana, tendo como suporte suas vivências e relações culturais e sociais que possam contribuir com suas ações, no seu espaço, e construir novos conceitos e atitudes frente às perspectivas da sociedade.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino cuja premissa é ensinar os moradores do campo dialogando com a sua realidade. Assim, trabalhar com os alunos de forma que estes tenham orgulho de onde moram, que conheçam e saibam manejar os instrumentos que usam no campo. Mas, também, visam que os discentes tenham conhecimentos científicos e teóricos.

Essa educação tem como método para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes nas aulas a Pedagogia da Alternância, no qual tem o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), sendo que no TE os alunos aprendem as teorias, já no TC eles colocam em prática o que aprenderam no colégio, para verem o que de fato funciona ou não.

A proposta do estudo é apresentar uma nova reflexão sobre o tema da Educação do Campo, e justifica-se pelo interesse de colaborar com os leitores para a compreensão da responsabilidade que todos temos sobre como a educação é praticada no campo, em especial no estado de Roraima.

O objetivo principal é conscientizar a comunidade sobre a importância da educação do campo em Roraima observando diferentes teorias, as quais apresentam, de forma

1 Trabalho de conclusão desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal de Roraima.

específica, a história da educação no campo, legislações relevantes, troca de conhecimentos e pedagogias utilizadas que são fundamentais para a compreensão do assunto, oportunizando um novo olhar sobre as práticas atuais nas escolas, bem como as lutas sociais e culturais dos povos do campo.

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que conforme Pizzani *et al.* (2012), este tipo de pesquisa é o mesmo da revisão bibliográfica, no qual busca-se material para o desenvolvimento do estudo. Os materiais utilizados nesse trabalho foram livros e trabalhos acadêmicos, que tinham a ver com o tema.

A perspectiva teórica deste trabalho é de natureza exploratória. De acordo com Selliz *et al.* (1967, apud por Gil, 2002), a pesquisa exploratória inicia-se geralmente com uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão. Gil (2002) observa que, embora a pesquisa exploratória seja flexível, ela pode, em determinados momentos, adquirir traços de uma pesquisa bibliográfica ou de um estudo de caso.

4.2 Um breve relato da história da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância

A história da Educação do Campo (Stein, 2021; Machado, 2017; Arroyo *et al.*, 2011) começa com Maisons Familiales Rurales (MFR) ou Casas Familiares rurais (CFR) na França, com o método pedagógico da alternância. Desde então, o estilo foi introduzido no Espírito Santo por influência do padre jesuíta italiano Humberto Pietro Grande. A pedagogia da alternância é uma proposta educacional que se volta para os moradores do campo, tendo como um dos eixos o desenvolvimento ambiental e a educação integrada dos alunos.

A história da Educação do Campo é parte de um conjunto de diferentes aspectos, como culturais, sociais e políticos, que ganhou força devido às lutas sociais que buscaram mostrar a importância dessa modalidade de educação fora dos padrões da prática da mão de obra.

O trabalho no campo e a Educação do Campo estão conectados com os interesses em um desenvolvimento sustentável, e para que se tenha o fortalecimento da dignidade camponesa é utilizada a Pedagogia da Alternância, através de sua metodologia e dos seus instrumentos pedagógicos, que visam reforçar o conhecimento e a história dos alunos compenses (Simonetti; Simonetti; Bertolini, 2022; Rodrigues, 2020; Souza, 2018).

Conforme Conrado (2023, p. 45), “[...] a Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa voltada para o homem do campo que tem, entre os seus pilares, o desenvolvimento do meio e a formação integral do educando”. Assim, este método de ensino possibilita aos alunos os conhecimentos teóricos, sobre os diversos saberes científicos,

no qual se pode produzir alimentos para venda e consumo, como também os ensina a ler, escrever e somar, sempre visando trabalhar com a realidade dos alunos.

Esta pedagogia é uma metodologia de ensino que busca a interação entre o que o aluno vivencia na escola e as experiências que tem na sua rotina no campo. Ela também articula a prática e teoria numa práxis, que se realiza em tempos e espaços que se alternam, entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado (Ribeiro, 2008). O que nos remete à troca de conhecimentos entre o ambiente real de vivência do indivíduo junto ao contexto escolar, a articulação entre o que o indivíduo vive no campo e a realidade vivenciada em seu cotidiano, desta forma possibilita diversas trocas de conhecimentos, de reflexões sobre o desenvolvimento e a formação integral do aluno.

Esta pedagogia como método consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Sendo que o TE é o momento no qual os alunos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo da modalidade de ensino, no espaço da escola em regime de internato. Já o TC é neste que os educandos retornam às suas propriedades familiares/comunidades/assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados e dos conhecimentos adquiridos, que foram objeto de estudo no TE (Conrado, 2023; Godinho, 2013; Ribeiro, 2008). Também importa argumentar em relação ao TE, que este, quando em uma universidade, denomina-se Tempo-Universidade (TU).

A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas. Por isso, as entidades e organizações que vêm adotando esse método optam pela contratação de monitores que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a Pedagogia da Alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações (Ribeiro, 2008).

A compreensão de que o campo necessita de valorização e que os sujeitos do campo vivem e reproduzem sua cultura nas mais variadas formas, que reflete a necessidade de protagonizar essas figuras, dando a ideia de que para o jovem permanecer no campo, este ambiente precisa ser atraente, diverso e amplo.

A Educação do Campo está ligada à Educação Rural, por serem tipos de educação voltadas aos moradores do campo, porém existem algumas diferenças (Conrado, 2023). Sendo, está segunda que conhecemos no século XX como uma educação que não priorizava a aprendizagem, os conhecimentos prévios dos alunos, o seu espaço, mas se traduzia apenas, como uma forma de satisfazer superficialmente aqueles que viviam no campo, pois apesar do Brasil agrário que somos, a incapacidade de implementação de políticas públicas satisfatórias à educação no campo era gritante (Conrado, 2023; Molina, 2019; Cruz *et al.*, 2013). A política brasileira, naquele momento, mostrava seu desinteresse na valorização do campo, no quesito educação.

Na legislação brasileira, a Educação do Campo é considerada uma educação para o espaço rural, e não do e no campo como afirma Kolling *et al* (2002), e esta também tem em seu significado uma combinação de vários espaços, como: florestas, pecuária, minas e espaços agrícolas, sendo evidente que esses espaços se transpõem pelo acolhimento de diferentes áreas, tais como: pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (Santos; Silva, 2015; Arroyo, *et al.*, 2011).

O campo é mais do que um espaço não urbano, é um local de possibilidades, do elo dos seres humanos e a produção das condições sociais da existência, com a conquista da sociedade humana (Arroyo, *et al.*, 2011). Um lugar no qual diversas pessoas moram, trabalham e vivem em sociedade.

Quando abordamos os conceitos Educação do Campo e Educação Rural, é relevante também argumentar sobre suas diferenças. Conforme Molina e Jesus (2004) o conceito de Educação Rural implica na imagem de que o campo é local de atraso, no qual os sujeitos são considerados somente como pessoas necessitadas de ajuda e proteção, que são excluídas da sociedade, e que apenas são obrigadas a participar da produção e do abastecimento dos centros urbanos. Enquanto o conceito de Educação do Campo suscita a identidade do sujeito, da cultura, do conhecimento, do local de residência, da profissão e da organização que existe nesse espaço geográfico.

Corroborando, Arroyo *et al* (2011, p. 141) argumentam que “[...] a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico”. Assim, delimita-se o espaço territorial geográfico em que tal educação existirá e quais pessoas vão atender, desta forma contribuindo para a sua formação pessoal e profissional.

Portanto, Molina e Jesus (2004) sugerem repensarmos a educação que temos no campo, já que ela não auxilia no desenvolvimento e na identidade do povo camponês. Mas, em compensação o projeto de Educação do Campo, que se baseia em dois princípios, e estes que são proeminentes na teoria e, na prática, são relevantes para o fortalecimento do sujeito camponês, assim refletindo entre outras concepções do indivíduo, da identidade e do fortalecimento do espaço geográfico campo.

Houve tímidas iniciativas no fim do século XIX, sendo que se inicia na década de 1930, e de forma mais sistemática nas décadas de 1950 e 1960, que o problema da educação voltado para quem morava na zona rural será encarado mais seriamente, o que significa que contraditoriamente a educação rural no Brasil, somente se torna objeto de interesse do Estado, quando justamente todas as atenções e esperanças voltam-se para o urbano e a ênfase recaia no desenvolvimento industrial (Damasceno; Beserra, 2004).

A metodologia da pedagogia da alternância surge no Brasil em 1969 (Pessotti, 1978), esta foca no conhecimento acumulado, assim priorizando as experiências vividas pelo

indivíduo integrado em termos políticos, econômicos, sociais e profissionais. Assim, no Brasil, ela tem seu início via os movimentos sociais, que lutavam por uma educação voltada à realidade camponesa, e não para um ensino voltado à realidade urbana para quem mora no campo (Conrado, 2023).

De acordo com Souza e Germinari (2017, p. 29), “[...] os movimentos sociais trazem para a gestão governamental os problemas reais que necessitam de enfrentamento no campo brasileiro”. Conforme aponta os autores, os movimentos levaram aos governantes as necessidades dos camponeses, e uma das necessidades era a educação ser voltada aos moradores do campo, não para os transformarem em mão de obra barata para os donos de empresas nos grandes centros urbanos. Mas, sim, que se trata das realidades que essa parcela da população vive.

Esse era o tratamento que a população camponesa recebia dos políticos que estavam no poder. E de acordo com Ghedin (2016, p. 17), “Com esse tratamento historicamente aos sujeitos do campo, os protagonistas dos Movimentos Sociais do Campo reconhecem a necessidade de uma Educação do Campo diferenciada superando o modelo da Escola Rural”. Devido a esse histórico de comportamento com a população camponesa, os movimentos perceberam que o povo do campo tinha uma educação que não os favorecia.

Esses movimentos se estruturaram e deram bastante sustentação para que os povos do campo, em parceria com universidades e centros de aprendizado, construíssem pautas capazes de incluir o povo do campo numa educação prática e de qualidade.

Nos dias atuais, temos novas práticas que se perfazem na realidade do aluno em conexão com suas vivências no cotidiano ou respeitando seus conhecimentos prévios adquiridos que possibilitam a troca de saberes e simultaneamente, um olhar crítico e reflexivo que colaboram com o desenvolvimento e a formação integral do aluno.

4.3 Mudança do termo ‘rural’ para o termo ‘campo’

Depois da realização da Primeira Conferência Nacional de Educação Básica Rural em Goiás, no município de Luziânia, em julho de 1998; no qual envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio dos Setores de Educação e Pastoral Social, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Fundação Educacional e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) e a Universidade do Brasília (UnB) (Molina, 2019).

Conforme Conrado (2023), a partir desse momento houve uma mudança na comunidade na forma de definir a educação no campo, onde o termo Rural foi substituído por Campo, para que houvesse diferenciação entre o projeto anterior e o novo de educação voltada para a realidade camponesa.

Sobre o desenvolvimento dessa educação, Kolling *et al* (2002, p. 18-19) argumentam que:

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

A Educação do Campo foi desenvolvendo-se em alguns lugares, porém sem políticas públicas em seu início, essas que fossem voltadas para a permanência da população camponesa no campo. Muito devido à concessão do campo ser um local em que se retarda o desenvolvimento.

Sobre o processo de mudança dos termos rural para o campo, Conrado (2023) aponta que se deu de maneira lenta e entre as várias lutas por uma educação no e do campo, sendo importante destacar que as reivindicações e promoções dos direitos às pessoas, que são excluídas da sociedade, assim, pode-se encarar como grande os desafios, diante da falta de políticas públicas educacionais e sociais aos povos esquecidos e marginalizados.

A expressão Educação Rural é relacionada a postura da concepção positivista, mercadológica, competitiva e capitalista, na qual a formação o indivíduo é voltada para desenvolvimento das atividades e das práticas existentes no mundo do trabalho, assim transformando a força de trabalho em um tipo em objeto via a educação (Santos; Silva, 2015). Desta maneira, ela transforma a força de trabalho do indivíduo em uma mercadoria de venda, que devido a fatores, como falta de renda e de oportunidades de serviço no campo, o trabalhador é obrigado a migrar para os centros urbanos.

Rossato e Praxedes (2015) argumentam que:

Quer estejam residindo no campo, em pequenas cidades ou na periferia de grandes centros urbanos, as suas identidades individuais e coletivas devem ser construídas como sujeitos adaptados à competição no mercado, às novas tecnologias, seja como empresários, trabalhadores, ou simplesmente consumidores de bens e serviços (Rossato; Praxedes, 2015, p.14).

Dessa forma, a Educação Rural não atendia os desejos da população que residia no campo, já que a mesma não conhecia a sua identificação com o local em que morava. Portanto, os povos camponeses não tinham conhecimento sobre a sua própria história, identidade e, como consequência, não se reconheciam como pessoas que pertencessem àquele lugar.

Nas palavras de Ghedin (2012, p. 85), “[...] a burguesia submeteu o campo à dominação da cidade”, ou seja, aqueles que estão no poder subjugaram os camponeses a

estarem no domínio dos padrões urbanos. Nesse sentido, lembramos que as propostas pedagógicas indicadas pelos governos do estado ou município à educação no campo, são constituídas com as mesmas metodologias aplicadas aos alunos da cidade, desrespeitando o potencial no campo e para o campo, que na concepção daqueles devem os povos camponeses ser educados com materiais que são completamente contrários aos seus interesses e conhecimentos e para o trabalho na cidade e nos centros urbanos.

A pesquisadora Caldart explica que:

[...] construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura (Caldart, 1997, p. 15).

Os termos Educação do Campo e Educação Rural, são parecidos, porém, apresentam duas divergências conceituais: a primeira relaciona-se com os movimentos sociais e com as lutas dos povos camponeses; a segunda, conduz a uma perspectiva capitalista, que foi criada para atender as necessidades do capital e não do camponês.

Molina aclara que:

[...] diferente da educação ruralista, pensada para a formação das elites e dos braços agrícolas, alienados do sistema produtivo, social e cultural, a Educação do Campo é uma escola pensada pelos camponeses, atendendo aos interesses desses diferentes sujeitos em seus diferentes territórios (Molina, 2019, p. 469).

Assim, a Educação do Campo é voltada ao desenvolvimento dos conhecimentos dos camponeses, para que estes tenham conhecimento dos seus direitos e deveres, como consta nas leis e na constituição.

Conforme Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1374) “[...] a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo”, ela ensina as crianças, os jovens e os adultos utilizando, os conhecimentos destes, e da realidade local dos camponeses, isto independentemente da faixa etária escolar dos alunos.

Cruz (2013, p. 2) aponta que “[...] a educação do campo busca atender as especificidades dos sujeitos do campo, valorizando as diversas culturas, as memórias, os saberes construídos socialmente [...]”, desta forma é uma modalidade de educação que se volta para o local que os camponeses habitam, que valoriza a sua cultura, sua memória e o seu costume de povo do campo.

A educação do campo é uma pauta amplamente discutida e, que envolve a sociedade em seus mais diferentes aspectos. Contudo, a educação do campo tem tomado espaço nos ambientes políticos, sociais e educacionais, tomando como princípios as

lutas, dinâmicas e formações. Esta metodologia de educação encontra-se em constante construção e reconstrução, visando a valorização dos povos protagonistas do campo.

Porém, no decorrer da história é possível perceber, que a modalidade educacional direcionada ao campo sempre ficou em segundo plano, não havendo investimentos significativamente pelos representantes governamentais, que assim tivesse uma educação cuja cultura e a identidade dos povos campestinos (Rodrigues; Bonfim, 2017). Fora isso, ainda propunha a esta parte da população uma educação urbanoide², que não estava de acordo com a realidade em que eles viviam. Santos e Silva (2015) salientam que a educação da zona urbana é diferente da do campo, visto que a vida e a realidade dos moradores destes espaços geográficos não são iguais. Pois, quem vive na cidade está mais perto do posto de saúde, do hospital, da delegacia, da escola, etc.; já quem mora no campo pode estar mais longe desses locais.

Em face dessa conjuntura, os referenciais sobre a política nacional de educação do campo, Brasil (2003, p. 33) informa que “a educação recria o campo porque através dela se renova os valores e as atitudes, os conhecimentos e as práticas de pertença a terra”, ou seja, desta forma a educação continua a valorização dos conhecimentos e hábitos do povo do campo. Segundo Conrado (2023) o espaço campo é configurado como um local de construção e reconstrução dos saberes e das vivências, que devem ser pensadas fundamentalmente no processo educativo, sendo principalmente a formação dos professores para o campo, e que essas formações possibilitem aos docentes auxiliarem os povos e os jovens campestinos nessa jornada.

Como se sabe, a educação é um tema muito debatido, pois ocupa um lugar privilegiado dentro da sociedade, desta forma é foco de investimentos de políticas públicas, por ter seu potencial de mudanças na sociedade. Sendo que, para além do conhecimento, a educação faz diálogos com outras categorias relevantes do desenvolvimento da sociedade, temos por exemplos dessas categorias: a economia, a saúde, as relações pessoais, o respeito, a segurança, entre outros.

4.4 Educação no Campo em Roraima

Nas palavras de Prestes (2013), o Estado de Roraima é uma das 27 (vinte e sete) unidades Federativas do Brasil, e foi à categoria de Estado em 05 de outubro de 1988, e estando geograficamente acima da Linha do Equador, no extremo Norte do país. Possui fenômenos naturais e culturais dificilmente vistos em outros estados do Brasil. De acordo com Cruz e Santos (1993) o estado, com grandes belezas naturais, tem muitos desafios, sendo um deles é a dependência do Governo Federal, diante de suas riquezas minerais que se encontram nas terras habitadas pelos indígenas e, não suficiente, a questão da sua energia, que sobrevive na dependência da Venezuela.

2 Ver mais sobre o termo Urbanoide em Rodrigues e Bonfim (2017).

Na questão educacional, houve um avanço com medidas tomadas na busca de qualidade e eficiência para a Educação do Campo, especialmente àqueles que moram em áreas mais afastadas. A exemplo, podemos citar a inclusão de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo nos concursos de Educação do Estado de Roraima, após uma luta de um pouco mais de 10 anos, que impacta todos os moradores e muitos professores das áreas do campo.

Essa situação é “uma demanda antiga de profissionais da Educação do Campo foi atendida pelo Governo do Estado” (Roraima em Foco, 2023), por meio da alteração da lei de Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração (PCCR). Esta conquista só aconteceu pelo trabalho em conjunto dos alunos, dos egressos e professores do curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), do Governo de Roraima, da Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED-RR), do Fórum de Educação do Campo e outros que contribuíram com essa conquista (Conrado, 2023).

Na concepção de Silva e Souza (2021), as questões controversas que envolvem a Educação do Campo, não apenas em Roraima, mas também em todo o país, estão na falta de propostas educativas alinhadas ao campo. Isso significa que só os projetos relacionados à economia são insuficientes. Não basta ter dinheiro, trabalho. É necessário haver uma integração nos projetos com novas práticas de construção do pensamento, valorização das formas de sustentabilidade, entre outros, sem apenas preparar o homem do campo para o trabalho.

O MST (2005) explana que pertinentemente uma educação, que está preocupada com o processo de formação respeita os saberes da bagagem de cada pessoa, ao priorizar os conhecimentos como leitura do mundo, que é crítica tendo vistas a uma práxis a qual transformar e necessariamente adota uma concepção curricular, que contemple os conhecimentos e as experiências dos sujeitos na ação educativa, por isto o currículo na educação do campo é centrado na realidade camponesa dos educandos.

Consoante Silva e Souza (2021), no seu estudo relacionado à Educação do Campo, realizado nos assentamentos do Município de Rorainópolis-RR, este pode exemplificar a realidade difícil, que essa modalidade de educação encontra no estado. Pois, conforme as autoras, as escolas que pertencem aos assentamentos do município de Rorainópolis, a sua grande maioria, está em péssimo estado de conservação, ou já nem existem, assim levando muitos dos alunos a estudarem na cidade.

Salina (2022) clarifica que a escola, mesmo não sendo a única instituição de educação, está na sociedade como estrutura educativa pelo seu padrão de ensino e sua orientação de funcionamento. A autora ainda argumenta que a entrada à escola, está marcada historicamente por desigualdades sociais e econômicas; e não tem muito tempo as discussões sobre democratização do ensino e da escola para todos; e que a

norma pedagógica tradicional é marcada por estas desigualdades, pensando principalmente a partir das classes dominantes e intelectuais para atender aos seus interesses.

Na maioria dos municípios brasileiros os camponeses têm sua educação construída com grandes dificuldades que vão desde a falta de infraestrutura física das escolas à falta de professores com formação adequada e contínua para atuarem nestas escolas, que devido à sua localização e modelo de ensino não querem trabalhar com este público. Então, é prudente que se deve pensar na formação de professores que já residam dentro do próprio campo/assentamento (Silva; Souza, 2021).

Dessa maneira, em Roraima a Educação do Campo tem grandes desafios a serem superados, que engloba inicialmente na retirada dos sujeitos do campo da visão de que são apenas indivíduos, que precisam de assistência e proteção, alheios à sociedade e participantes com a incumbência da produção e abastecimentos dos centros urbanos. É necessário que todos percebam que as transformações nos diferentes âmbitos devem chegar à educação do campo, especialmente sobre a formação de docentes para a prática da educação no campo, o que consideramos uma das maiores adversidades para essa modalidade educacional.

Conforme Conrado (2023), argumenta que o estado de Roraima possui interculturalidade, que se mostra heterogênea. Como exemplo, pode-se citar: a forte presença indígena e de imigrantes na região, em especial, venezuelanos e guianenses, e, de dentro do próprio país, os migrantes que vêm de outros estados.

Portanto, a educação é um direito de todos os indivíduos, e um dever do poder público, sendo que este tem que levar a educação a todas as pessoas e espaços geográficos. Nesse contexto, temos os povos do campo com seus direitos à educação. Infelizmente, essas demandas acabam não sendo atendidas, pois ainda não há um projeto único para a educação no campo visando a população camponesa, que não tenha como direção o mercado de trabalho longe de suas localidades.

De outra forma, ressaltamos outro dilema, que é a discriminação das pessoas do campo, com a exclusão social que gera uma série de preconceitos, quando agricultores, por exemplo, são vistos como mão de obra barata para os grandes fazendeiros, gerando a desvalorização do seu trabalho. Não menos importante é a necessidade da elaboração de um currículo, que esteja em conexão com a realidade vivida no campo, para haver dinâmica na prática pedagógica que atenda às necessidades dos camponeses, assim como, a formação contínua de professores para atuarem nas escolas do campo.

De acordo com Conrado (2023) nesse quesito a Educação do Campo de maneira geral possui grandes desafios para superar, entre eles as dificuldades como a falta de infraestrutura da escola e das estradas, e também dos anseios dos camponeses, que anseiam na educação o sentido de sua identidade e também da oportunidade, para que assim melhore suas condições de vida.

4.5 Considerações finais

Por fim, a educação do campo merece um projeto educativo adequado à sua realidade. No qual haja a compreensão de que o campo necessita de valorização e que os sujeitos do campo vivem e reproduzem sua cultura nas mais variadas formas, que reflete a necessidade de protagonizar essas figuras, dando a ideia de que para o jovem permanecer no campo, este ambiente precisa ser atraente, diverso e amplo.

Conforme Fernandes e Molina (2004), o campo é um lugar que possui particularidades e matrizes culturais próprias. Portanto, o projeto tem de valorizar a identidade dos sujeitos, sua cultura, os seus conhecimentos, do local onde vivem, trabalham e se organizam, e a pluralidade cultural e social que faz parte dos povos do campo.

Pois, mesmo com o fato de que os egressos do curso Licenciatura em Educação do Campo ocupem os cargos de professores nas escolas estaduais, se não houver um projeto de educação voltado à realidade do povo do campo, não vai gerar grande impacto na realidade da população camponesa. Sendo, que estes continuarão a serem educados com os projetos dos mesmos que moram na cidade.

Sendo a realidade das escolas, localizadas no campo nos mais diversos estados parecidos, que os governos criem políticas públicas para educação, que considerem a realidade da população camponesa, que tire a imagem dessa parte da população de pessoas que necessitam ser assistidas por programas de assistência dos governos. Conforme Lopes (2015, p. 30), “É fundamental que sejam respeitados os aspectos próprios de cada contexto, seja rural ou urbano”. E desta forma, respeitando os aspectos de cada espaço, não se desfaçam as escolas, que se encontram no espaço geográfico campo, assim levando os alunos residentes desse local para a cidade.

Por último parafraseando Xavier (2014) fortalecidos por esta consciência, paremos aqui a nossa reflexão, não com a intenção de considerá-la acabada e nem uma verdade absoluta, mas acreditando que ela deve ser acrescentada ou mesmo interrogada, porque o conhecimento vem da reflexão e principalmente dos questionamentos.

Referências

- ARROYO, Miguel Gozalez (Org.) *et al.* Por Uma Educação Do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf>
- BRASIL. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Ministério da Educação, Brasília, 2003.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CONRADO, Francisco Artur da Silva. Contribuições da disciplina de sociologia na formação da identidade dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe - RR. 2023. 92 f. Monografia (graduação) - Departamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

CRUZ, Rosana Aparecida da. A Identidade dos Sujeitos do campo de Tijucas do Sul e o re(pensar) dos Processos Educativos na Coletividade. In: 36ª Reunião Nacional da Anped, Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013, Goiânia, Anais. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2013, p. 1-5.

CRUZ, Salomão Afonso de Souza; SANTOS, Haroldo Amoras dos. O dilema de Roraima, terra de índios e de mineiros: aspectos políticos e legais da garimpagem, mineração e a questão fundiária de Roraima. Boa Vista: UFRR, 1993.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e pesquisa, v. 30, p. 73-89, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. Mimeo. 2005.

GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. Pedagogia da alternância. NUPEAT-IESA-UFG, v. 3, n. 2, p. 118-124, jul.-dez., 2013.

GHEDIN, Evandro. (Org.). *Fundamentos filosóficos à educação do campo*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

_____. *Educação do campo: epistemologia e prática*. 1 edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.) *et al.* *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

Lei que inclui profissionais da Educação do Campo no PCCR dos professores é sancionada. Roraima em Foco, 18 jan. 2023. Disponível em: <
<https://roraimaemfoco.com/lei-que-inclui-profissionais-da-educacao-do-campo-no-pccr-dos-professores-e-sancionada/>> Acesso em: 16 jun. 2023.

LOPES, Sérgio Luiz (Org.). *Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITUAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CÁTEDRA UNESCO), 2017, Curitiba, Anais. Curitiba: PUCPR, 2017, p. 18322-18331.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus ruralista. Revista de Educação, PUC-Campinas, v. 24, n. 3, p.463-476. set./dez. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.); JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Dossiê MST escola. Documentos e Estudos 1990 – 2001. ITERRA, 2005.

PESSOTTI, Alda Luzia. Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PIZZANI, Luciana. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. 10 de Julho de 2012. In: RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Mestrado do MINTER/UFRR. 2013.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n. 1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS LEGAIS. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CÁTEDRA UNESCO). Curitiba, 28 a 31 ago. 2017. Anais... Curitiba: PUCPR, 2017, p. 1373-1387.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015.

SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; SILVA, Janecley Martins. História da educação do campo: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: Contribuições para escola do campo. 2018, 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SALINA, André. Educação do campo: o que é e por que é importante?. NAPRA, 2022. Disponível em: < <https://napra.org.br/2019/12/20/educacao-do-campo-o-que-e-e-por-que-importante/#:~:text=A%2oEduca%C3%A7%C3%A3o%2odo%2oCampo%2on%C3%A3o,conforme%2ose%2odesenvolve%2oa%2osociedade> > Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, Graciete Barros.; SOUZA, Janaene Leandro de. Educação do campo: percursos históricos e necessidades nos assentamentos rurais do município de Rorainópolis, Roraima. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 8, n. 18, p. 9-21, 2021.

SIMONETTI, Kerli Tatiane Grisa; SIMONETTI, Mariana Grisa; BERTOLINI, Educação do campo para o desenvolvimento sustentável: uma revisão sistemática. Revista Vivências, Erechim, v. 19, n. 38, p. 301-322 | jan./jun. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico. 2018. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley. Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

STEIN, Sabrina. Formação de professores do campo: o uso das tecnologias digitais por meio do letramento digital no ensino fundamental. Curitiba: Appris, 2021.

XAVIER, Cleudicelia Lopes. Educação do campo em Caroebe: uma análise da prática dos educadores e da escola estadual Tereza Teodoro de Oliveira em relação aos estudantes oriundos do campo. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Roraima, Curso de Licenciatura em Educação no Campo. Boa Vista, 2014.

Parte III

GT Práticas Inclusivas na Educação

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM FOMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rebeca Ferreira Vieira 

Tatiane Cassiano dos Santos 

Elialdo Rodrigues de Oliveira 

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar as políticas públicas de educação inclusiva que acentuaram o ordenamento jurídico às questões de inclusão do público com deficiência, no espaço escolar. Como metodologia foram utilizados a pesquisa descritiva com enfoque qualitativo. Para realizar o levantamento do arcabouço teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que permitiu trazer o marco histórico da educação inclusiva, das políticas públicas de inclusão e a educação nos aspectos jurídicos, através de leis e decretos que permitem uma educação humanizante para todos. Através do estudo realizado, resultou-se que as leis e decretos que abrem as portas para o sistema educacional as pessoas com deficiência, foi um processo de conquistas, de movimentos sociais. Soma-se alguns anos de aplicação de leis que facilitem o processo de ensino-aprendizagem aos alunos com algum tipo de deficiência, que partem desde a qualificação e formação de professores, à escola, cujo papel do estado é de fornecer equipamentos, ferramentas e formações qualificadas para atender ao público com deficiência para a efetivação da educação especial. Entretanto, isto não é o suficiente, as conquistas legais desse público estão na luta em avançar os conhecimentos a todos os públicos com igualdade, para que não ocorra o processo de exclusão. Concluindo-se que para que ocorra um espaço acessível imbuídos de garantias jurídicas legais, e que sejam efetivados, é necessário que o ambiente perpassa da estrutura adequada e um ensino pautado nas especificidades do aluno, trabalhando nas potencialidades dele, para que assim seja efetivado um ambiente inclusivo e para todos.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial, Espaço Escolar.

Resumen: El objetivo de este artículo es mostrar las políticas públicas de educación inclusiva que han enfatizado el marco legal para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas. La metodología utilizada fue la investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Para el relevamiento del marco teórico se utilizó la investigación

bibliográfica, que permitiu trazer a colación el marco histórico de la educación inclusiva, las políticas públicas de inclusión y la educación en aspectos legales, a través de leyes y decretos que permiten una educación humanizadora para todos. El estudio constató que las leyes y decretos que abren las puertas del sistema educativo a las personas con discapacidad fueron un proceso de conquistas y movimientos sociales. Han sido necesarios varios años para implementar leyes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con algún tipo de discapacidad, desde la cualificación y formación de los profesores hasta las escuelas, donde el papel del Estado es proporcionar equipos, herramientas y formación cualificada para atender al público discapacitado con el fin de hacer efectiva la educación especial. Sin embargo, esto no es suficiente, los logros legales de este público están en la lucha por avanzar en el conocimiento a todos los públicos con igualdad, para que no se produzca el proceso de exclusión. La conclusión es que para que se cree un espacio accesible, dotado de garantías legales, y que sea efectivo, es necesario que el entorno vaya más allá de una estructura adecuada y de una enseñanza basada en las especificidades del alumno, trabajando sobre sus potencialidades, para que se pueda realizar un entorno inclusivo para todos.

Palabras clave: Políticas Públicas de Educación, Educación Especial, Espacio escolar.

5.1 Introdução

As Políticas Públicas Educacionais de Educação Especial, encararam uma trajetória de conquistas no âmbito político-social. Iniciando através da aceitação destes indivíduos que antes eram vistos como algo ruim da sociedade. Nessa presente pesquisa, a ideia é trazer os direitos políticos e sociais no processo de escolarização, das conquistas e visibilidades que o tornaram fatores importantes para um processo de escola para todos. Portanto, a partir disto, é que foi definido o tema desta pesquisa, as políticas públicas como ordenamento jurídico na contribuição da educação inclusiva e especial.

O problema que a pesquisa coloca, é de quais políticas públicas contribuíram para acentuar a educação inclusiva às pessoas com deficiência, no espaço escolar? Trata-se de um universo amplo que requer o levantamento das leis e decretos jurídicos que intitulam projetos e leis que facilitam o processo de ensino e aprendizado do aluno com deficiência. Acentua-se que a educação especial foi acompanhada, desde os anos passados, pelas forças de grupos sociais juntamente com os seus defensores, familiares, e representantes que buscaram estes direitos.

Diante desse contexto, a pesquisa teve por objetivo geral mostrar as políticas públicas de educação inclusiva que acentuaram o ordenamento jurídico às questões de inclusão do público com deficiência, no espaço escolar. O que levou à realização desta pesquisa, foi a preocupação com o sistema educacional, e a implementação de políticas públicas no atendimento do público que necessita de uma atenção especial, no

processo de inclusão escolar. Os objetivos específicos da pesquisa são: discutir sobre os conceitos e definições da educação inclusiva; realizar um levantamento das políticas públicas educacionais de direito do sistema de educação inclusiva e discorrer sobre as contribuições no sistema educacional.

A justificativa da pesquisa tem relevância no âmbito social, científico e acadêmico. A relevância do estudo para a formação acadêmica, está no sentido de colaborar com o entendimento das políticas públicas da educação que contemplem a ideia de inclusão educacional do público com deficiência nas escolas. A justificativa social compreende o contexto da inclusão social e educativa das crianças com algum tipo de deficiência e a contribuição da comunidade para a busca de atualizações políticas que visem a inclusão, a fim, do melhoramento educacional do ensino, em particular a educação especial. A relevância no âmbito científico parte da necessidade de contribuir com a publicação de pesquisas que se voltem para a educação especial, visando criar políticas públicas para melhorar e ajudar os docentes e alunos.

Para melhor compreensão do leitor, a pesquisa está estruturada em sessões em momentos importantes, como revisão bibliográfica, metodologia e considerações finais. A primeira seção contempla a história da educação inclusiva no Brasil, ressaltando os marcos históricos, de como a pessoa com deficiência era excluída da sociedade, mostrando os movimentos políticos e históricos que levaram ao avanço dos direitos fundamentais para com esse público. A segunda parte trata das políticas públicas da educação especial, trazendo essas conquistas desde 1961 até os dias atuais. A terceira seção, discute os direitos jurídicos da inclusão escolar, para, assim, discutirmos os resultados desse artigo.

5.2 História da educação inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva no Brasil era discriminatória. Era evidente a existência de exclusão, pois a pessoa com deficiência antes era vista como deficientes mentais, que eram internados em orfanatos, prisões e manicômio, era algo fora do normal. E a sociedade e o espaço escolar não possuíam políticas para atender esse público, foi aí que se deu o processo de exclusão escolar e social (Souto, 2014).

E este problema é percebido até os dias de hoje, que segundo a UNESCO (s.d.) as desigualdades escolares existem, e isso é decorrente da conclusão do ensino escolar com idades não adequadas, que se dão em grupos étnico-raciais (indígenas, afrodescendentes, quilombolas), pessoas do campo de camada mais pobre da sociedade e pessoas com deficiência.

A existência da seletividade e a exclusão de certos grupos da sociedade se deram até os anos 80, contudo, *a priori* estava voltado para as pessoas com deficiência visual

e auditiva, com a criação da Revista Brasileira para Cegos pelo Instituto Benjamin Constant (Bezerra; Antero, 2020; Santana, 2016).

O confinamento excludente e segregativo que antes tinha, evoluiu, e as pessoas excluídas passaram a integrar-se. Em 1930, o início da educação escolar com atendimento às pessoas com deficiência (que antes eram pessoas com necessidades especiais). No Brasil, em 1942, contava com 40 escolas públicas com atendimentos voltados ao público com deficiência mental e 14 com outros tipos de deficiência (Santana, 2016).

Em oportuno, a educação inclusiva no Brasil, no contexto histórico, as escolas eram priorizadas para uma camada da sociedade alta, com pessoas ditas propriamente “normais”, que se enquadrava nos parâmetros pré-definidos por eles na época. Nesta conjuntura, a observância referida às conquistas que as pessoas com deficiência no Brasil foram tendo, que por meio dos pais, com a iniciativa própria, foi que no ano de 1954 criaram a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Bezerra; Antero, 2020).

O objetivo estava exatamente voltado à ideia de inclusão, pois nem todas as pessoas com deficiência estavam sendo atendidas, e este foi um chamado para as escolas públicas passarem a atender particularmente os alunos com deficiência (Bezerra; Antero, 2020).

Pata Bezerra e Antero (2020), a partir daí se deu o processo de evolução da Educação Inclusiva no Brasil, com a criação de leis e políticas que atendam a este público. Os marcos históricos são importantes para as criações das políticas públicas, as quais contribuíram como um ganho.

5.3 Políticas públicas da educação especial

Segundo a Organização das Nações Unidas - ONU (1948), “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Isto significa que, independente da raça, cor, sexo, etnia, se a característica da pessoa for do tipo mental, física ou social, segundo a Organização das Nações Unidas, não importa, somos todos iguais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi aprovada pela ONU (1948), e determina os direitos como:

Direitos Cívicos: direito à liberdade e segurança pessoal, à igualdade perante lei, à livre crença religiosa, à propriedade individual ou em sociedade e o direito de opinião;

Direitos Políticos: liberdade de associação para fins políticos, direito de participar do governo, direito de votar e ser votado;

Direitos Econômicos: direito ao trabalho, à proteção contra o desemprego, à remuneração que assegure uma vida digna, à organização sindical e direito à jornada de trabalho limitada;

Direitos Sociais: direito à alimentação, à moradia, à saúde, à previdência e assistência, à educação, à cultura e direito à participação nos frutos do progresso científico (ONU, 1948, grifo do autor).

A inclusão, agregada à Educação Especial, é desafiadora, onde os paradigmas foram quebrados ao longo dos anos na historicidade do processo excludente que se deu dentro da sociedade mediante às pessoas com deficiência. Contudo, a necessidade de inclusão não se limita apenas à sala de aula, mas parte de todo um montante de direitos civis, políticos, econômicos, e sociais que incluem o acesso à educação (ONU, 1948; Souto, 2014).

Para Souto (2014), as Políticas Públicas Educacionais no Brasil iniciaram só apenas após a Declaração de Salamanca em 1994, e que apenas em 2000 é implementado o contexto da “Educação Inclusiva”. Antes disto, as leis eram intituladas na perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência. Assim, o quadro 5.1 traz as políticas que constroem essas conquistas de inclusão e educação inclusiva.

Quadro 5.1: Políticas de educação inclusiva no Brasil.

ANO	POLÍTICA	DESCRIÇÃO
1961	Lei Nº 4.024	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”.
1971	Lei Nº 5.692	A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.
1988	Constituição Federal	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
1989	Lei Nº 7.853	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.

ANO	POLÍTICA	DESCRIÇÃO
1990	Lei Nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”
1994	Declaração de Salamanca	Define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação.
1996	Lei Nº 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial.
1999	Decreto Nº 3.298	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências.
2001	Lei Nº 10.172	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Resolução CNE/CP Nº1/2002	A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.
2002	Lei Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2003	Inclusão se difunde	É implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva.
2004	Diretrizes gerais	O Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.

ANO	POLÍTICA	DESCRIÇÃO
2005	Decreto Nº 5.626/05	Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto Nº 6.094/07	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto Nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE).
2009	Resolução Nº 4 CNE/CEB	Orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2011	Decreto Nº 7.611	Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.
2011	Decreto Nº 7.480	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC).
2012	Lei nº 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4.

ANO	POLÍTICA	DESCRIÇÃO
2019	Decreto Nº 9.465	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Fonte: Adaptado a partir de Todos pela Educação (2020) e Souto (2014).

Os projetos de inclusão que mais foram debatidos no Brasil, são os que contemplam a inclusão escolar, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e o sistema de cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas (Bezerra; Antero, 2020). Por meio desses, a inclusão gradualmente está adentrando ao cotidiano das cidades e das pessoas, mas ainda existem muitas barreiras e preconceitos e prejuízos a serem quebrados.

5.4 A educação como direito humano fundamental e o sistema educacional

A Educação Inclusiva é um direito fundamental, que deve abranger qualquer instituição, seja ela pública ou privada. Caso haja algum tipo de discriminação, fica sob pena de violação da Constituição Federal. O direito à educação foi reconhecido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu art. 26. Além deste reconhecimento, ela foi fortalecida de forma jurídica pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14) (Cidade, 2015).

A constituição fundamenta que o ser individual possui direitos sociais (no âmbito da educação, saúde e outros), voltado ao indivíduo para desenvolver suas potencialidades e realizar-se, além de gozar dos seus bens pelos quais ele necessita (Vieira, 2016).

Das leis que regulamentam a inclusão, destaca-se o marco inicial através da Declaração de Salamanca e o Plano de ação voltado às pessoas com deficiência, que antes era chamada a “Educação de Necessidades Especiais, que foi aprovada em mais de 92 países e 25 organizações internacionais durante uma Conferência Mundial sobre a “Educação de Pessoas com Necessidades Especiais”, realizada na Espanha no ano de 1994 (Ciríaco, 2020).

A Declaração de Salamanca, apresentou e proclamou que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (Cidade, 1994, p. 4).

Isto significa que todos, sem exceção, sem distinção de raça ou cor, com deficiência ou sem deficiência, têm direito à educação, pois todo indivíduo possui necessidades de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Para Ciríaco (2020), é possível dentro da sala de aula trabalhar com todos os públicos, pois quando se há um trabalho com a diversidade, a escola e o estado estarão exercendo um papel de democratização, assim enfatiza que o acesso à escola é indiscutível, a educação é para todos.

Para Severino e Oliveira (2018), a educação é um direito para todos, baseado na Constituição Federal de 1988, que dá ênfase à pessoa com deficiência. Assim, o Capítulo IV, que trata do direito à educação, da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 27, fala sobre o direito das pessoas com deficiência no sistema educacional:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Ainda segundo a Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, do direito à educação, o Art. 28 responsabiliza o poder público o dever da efetivação do sistema de ensino, que vai desde a criação até a avaliação dos sistemas educacionais voltados às pessoas com deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015, p. 6).

A formação e qualificação dos professores são importantes para haver um processo de inclusivo. Segundo Michels (2017), a formação de professores voltado à educação especial, era papel do pedagogo, com habilitação à educação especial, que se deu em 1972. Esta formação se deu por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que tinha o objetivo de atender à demanda capitalista de prestígio social que era conforme o golpe de 1964.

O parecer instituía “[...]a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração

Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, dentro do curso de pedagogia” (Michels, 2017, p. 24). Acentua-se que a criação destas formações de caráter imediatista se deu na profissionalização com influências do mercado de trabalho, assim formam-se os professores para atuar em educação especial (Michels, 2017, p. 24).

A educação especial direcionada à inclusão escolar foram focos dos professores em consonância à diversidade, criando alternativas metodológicas e estratégicas em sala de aula (Hilbig *et al.*, 2020). Assim, é criada a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cria dois tipos de professores, o capacitado e o especializado, e que se antagonizam (Hilbig *et al.*, 2020).

São professores capacitados e professores especializados, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, art. 18:

§1º [...] professores capacitados são [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

§2º [...] professores especializados são [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar as estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas[...] necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais) (Brasil, 2001, on-line).

Ampla é a trajetória desta formação, os professores especializados em educação especial, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, deveriam comprovar por meio de cursos de licenciatura em Educação Especial com licenciatura voltada à educação infantil com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Existiam também os professores com magistério, que deveriam ser disponibilizadas especializações e formações continuadas para eles atenderem essa demanda (Michels, 2017). Conforme o art. 12 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, deve ter uma formação específica voltada para a Educação Especial, no exercício de sua docência.

O estado possui responsabilidades para o público da educação especial, cujos deveres devem partir da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a inclusão deles com adaptações conforme as suas necessidades. Dentro das escolas, possuem as salas multifuncionais, onde o estado proporcionará o apoio técnico e financeiro, contemplando a implantação de salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2011).

Segundo Milanez (2015), as diretrizes de cunho nacional que implementam o AEE sustentam o apoio social e inclusivo e superação de barreiras arquitetônicas voltado às pessoas com deficiência, para que realmente eles se sintam inclusos no ambiente escolar.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, diz que dentro da escola e do Projeto Político Pedagógico deve possuir:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2009, p. 2).

O AEE, para o Brasil (2009), esses atendimentos contemplam uma formação autônoma e “independente” dentro da escola e fora da sala de aula. É importante haver uma reflexão sobre a forma de avaliação pedagógica com este público no AEE, onde os métodos devem possuir estratégias viabilizadas pelas práticas e métodos e recursos multifuncionais que diferenciam uma avaliação com base nas realidades da sala do AEE (Milanez, 2015). É visando o que diz a lei com o uso do termo “independência e realidade de sala de aula”, a perspectiva de tornar o ensino educacional para pessoas com deficiência, incluso e acessível.

5.5 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com a intenção de conhecer, de forma rápida e objetiva, as leis existentes no ensino educacional brasileiro, que dão às pessoas com deficiência o direito e o acesso à sala de aula. Para chegar ao objetivo do artigo, foi feito um estudo de cunho bibliográfico, realizado por meio do caráter teórico, pautado em “reconstruir teorias e condições explicativas da realidade” (Demo, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa é utilizado por meio de fontes secundárias que abranjem a bibliografia do tema estudado, que, para Marconi e Lakatos (2011), é intermediada pelo levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses publicadas, onde não ocorreram intervenções nos dados teóricos.

Para Gil (2010), esse tipo de metodologia é desenvolvido por meio de um material já elaborado, que pode ser encontrado em teses, artigos, dissertações ou livros que abarcam a temática.

O modelo de pesquisa é do tipo qualitativa, com abordagem descritiva. Pois, com base na definição de Triviños (1987), a pessoa quanto pesquisadora que utiliza a pesquisa qualitativa, terá liberdade teórico-metodológica no desenvolvimento das pesquisas, além da observação das informações e organizadas entre si, nas condições da exigência de um trabalho científico. A abordagem descritiva de uma pesquisa, segundo Silva e Menezes (2000), é aquela que visa descrever as características de um fenômeno ou população. Utilizando a observação sistemática, assumindo o papel de levantamento na abordagem.

5.6 Considerações finais

A inclusão escolar e a educação inclusiva conversam entre si, para que ocorra uma efetivação de ensino e aprendizagem do público de pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, este público, foram conquistando e garantindo os seus espaços, considerando as lutas sociais dessa classe, cuja representatividade contribuam nas conquistas jurídicas e direito para a sua inclusão em espaços que antes não podiam estar, tais como: a sala de aula, ambiente de trabalho e entre outros meios que é de direito para todos, pois a escola é para todos.

A partir da historicidade da Educação Especial, é importante que a população fique clara das dificuldades enfrentadas pelo público de pessoas com deficiência, dos entraves, como os prejuízos e preconceitos que enfrentaram, para fazerem parte da sociedade. Assim, a comunidade deve compreender que o processo é incluir, e não excluir. Que o trabalho deve unir forças da comunidade e da política para um trabalho que atenda a uma diversidade humana.

Isto pode ser confirmado a partir de leituras de leis que regulamentam o sistema político educacional, que atendem às diferenças e ao processo de inclusão. No entanto, isto não é o suficiente para dizer que realmente as instituições de ensino contemplam e seguem com rigor o que pede a lei. Isto pode ser visto mediante a realidade que o país enfrenta, com situações como escassez de profissionais de áreas específicas, falta de sala de recursos multifuncionais, falta de escolas em municípios, que estejam preparados para receber essa demanda.

É importante haver todo um preparo com vistas a atender esse público, nisso quando se fala da educação inclusiva. Legalmente dizendo, os professores cuja formação seja específica para o atendimento educacional especializado-AEE, que possuem ferramentas de domínio pedagógico para o trabalho individual, identificando

as dificuldades e potencialidades do público com deficiência. Assim, gerando uma sociedade escolar e a formação individual autônoma.

A existência de leis e políticas de inclusão que protegem esse público na inserção na escola para o ensino regular, não garante um aprendizado ou excelência nos desenvolvimentos psicomotores do aluno. É necessário o acolhimento, uma política escolar que siga as diretrizes de atendimento educacional especial e inclusivo.

Referências

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei., ANTERO, Katia Farias. A importância da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os desafios dos docentes na educação infantil. VII Congresso Nacional de Educação. [Anais...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei., ANTERO, Katia Farias. Um Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil. VII Congresso Nacional de Educação. [Anais...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 7 de julho de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 5 de julho de 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2022.

CIDADE, Roberto Berttoni. EQUIPE ÂMBITO JURÍDICO. O direito fundamental a uma educação de qualidade. 2015. Disponível em: <[70](https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-fundamental-a-uma-educacao-de-qualidade/#:~:text=A%20educac%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um%20direito,%E2%80%9D%20(STF%2C%20DJ%2007.> . Acesso em: 08 de julho de 2022.</p></div><div data-bbox=)

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 29, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão. – Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. Educação Inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação. 2016, Disponível em:
<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf> . Acesso em: 20 maio 2022.

SEVERINO, Maria do Perpetuo Socorro Rocha Sousa., OLIVEIRA, Sara Cristina Silva de Oliveira. Para além de uma conquista, um direito: o movimento político das pessoas com deficiência e a sua relação com a conquista do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em serviço social. [Anais...]. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2018.

SOUTO, Marcileia Tomaz de. Educação Inclusiva no Brasil: Contexto histórico e contemporaneidade. Monografia (Licenciatura em Química). Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. Educação inclusiva no Brasil. In: Site UNESCO. Disponível em:
<<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20n%C3%A3o%20%C3%A9,obst%C3%Aculos%20que%20levam%20%C3%A0%20exclus%C3%A3o>>. Acesso em: 17 maio 2022.

VIEIRA, Fernanda Vivacqua. Direito fundamental à Educação Inclusiva. In: âmbito Jurídico, Rio Grande, XVIII, n. 142, 2015.

6

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

Raquel Oliveira 

Roseany Carvalho de Assunção 

Resumo: Este artigo aborda a inclusão de discentes com deficiência (PcD) no contexto da educação superior brasileira, especificamente na Universidade Federal de Roraima (UFRR). A primeira parte explora o contexto da educação inclusiva no Brasil, destacando os avanços e desafios enfrentados para garantir a equidade no acesso ao ensino superior. Em seguida, realizamos um levantamento das políticas institucionais da UFRR, desde sua criação até o presente, com foco nas iniciativas direcionadas aos discentes PcD. A terceira parte analisa o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRR, ressaltando suas diretrizes e estratégias para promover a inclusão. A metodologia adotada incluiu a análise documental dos regulamentos e políticas institucionais disponíveis no portal da UFRR, buscando compreender a efetividade e lacunas nas ações implementadas. Os resultados indicam a existência de políticas relevantes, mas também evidenciam a necessidade de ações mais concretas para atender às demandas dos discentes PcD. Concluímos que, embora haja avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão, é fundamental que as instituições garantam a implementação prática das diretrizes, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Discentes com Deficiência, Plano de Desenvolvimento Institucional.

Abstract: This article addresses the inclusion of students with disabilities (PcD) in the context of higher education in Brazil, specifically at the Federal University of Roraima (UFRR). The first part explores the context of inclusive education in Brazil, highlighting advancements and challenges in ensuring equity in access to higher education. Next, we conducted a survey of UFRR's institutional policies from its inception to the present, focusing on initiatives directed toward PcD students. The third part

analyzes the Institutional Development Plan (PDI) of UFRR, emphasizing its guidelines and strategies for promoting inclusion. The adopted methodology included a documentary analysis of regulations and institutional policies available on UFRR's website, aiming to understand the effectiveness and gaps in implemented actions. Results indicate the existence of relevant policies, but also highlight the need for more concrete actions to meet the demands of PcD students. We conclude that while there are advancements in public policies for inclusion, it is essential that institutions ensure the practical implementation of guidelines, fostering a truly inclusive education.

Keywords: Inclusion, Students with Disabilities, Public Policies, Institutional Development Plan.

6.1 Introdução

A democratização do acesso ao ensino superior, viabilizada por meio de políticas públicas inclusivas, é essencial para garantir a equidade educacional, especialmente no âmbito da educação especial. Nesse contexto, a provisão de recursos e serviços apropriados revela-se imprescindível para assegurar a inclusão plena nas universidades. As instituições federais, em particular, assumem um protagonismo na promoção de uma educação mais inclusiva, tal como previsto na Constituição Federal de 1988, atuando como agentes de transformação social e promoção da cidadania (Borgmann, 2016).

Nessa perspectiva, este artigo se torna relevante diante da carência de estudos específicos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior em Roraima. A escolha da Universidade Federal de Roraima (UFRR) como foco desta pesquisa se justifica pelo seu papel destacado no panorama educacional do Estado. Há uma necessidade clara de ampliar e difundir conhecimentos sobre a educação inclusiva local.

O objetivo deste estudo é investigar as políticas públicas de inclusão voltadas para pessoas com deficiência implementadas pela UFRR desde sua fundação, em 1989, até o momento atual. Para tanto, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: qual é o contexto histórico da educação inclusiva no ensino superior brasileiro? Quais políticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência foram desenvolvidas na UFRR? E, de forma prospectiva, quais avanços institucionais estão sendo planejados para os próximos anos?

A pesquisa adotou uma metodologia baseada na análise documental, com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório (Lakatos e Marconi, 1992). Inicialmente, procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre a temática, complementada pela análise da legislação nacional que regula a educação inclusiva no ensino superior. Simultaneamente, foi realizado um levantamento exaustivo da produção normativa e política da UFRR, com base, sobretudo, nos documentos disponibilizados no portal

da instituição. Esse processo investigativo concentrou-se nos documentos emitidos pelos Órgãos Superiores da UFRR, dada sua função reguladora nas políticas institucionais. O período de coleta de dados compreendeu os meses de junho e julho de 2022.

Para uma compreensão mais ampla dos avanços na educação especial no contexto brasileiro, o estudo também traça um panorama histórico, ressaltando os principais marcos legais que têm impulsionado essa agenda. Esse resgate histórico desempenha um papel central na contextualização das ações da UFRR, situando suas políticas no quadro mais amplo das políticas públicas nacionais de inclusão.

6.2 O contexto da educação inclusiva no ensino superior brasileiro

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo percurso de lutas e embates em busca de reconhecimento e espaço no ambiente escolar, abrangendo desde a educação infantil até os níveis mais avançados de ensino. Embora seja um tema de grande relevância contemporânea, o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a educação inclusiva para todos, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, ainda é relativamente recente e, em muitos aspectos, insuficiente. Diversas barreiras continuam a obstruir a plena inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro (Monteiro, 2016).

A mera possibilidade de matrícula em cursos de graduação, por si só, não é suficiente para assegurar a inclusão plena. No ambiente universitário, todos os estudantes enfrentam desafios significativos, que vão desde o processo de adaptação ao rigor acadêmico até a conclusão de suas formações (Sampaio e Santos, 2002). Para além do ingresso no ensino superior, é imperativo garantir condições que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência, como apontado por Menezes:

[...] para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas seja acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a permanência e a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, dando consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal (Menezes, 2018, p. 8).

Sob a ótica do acesso à educação para pessoas com deficiência, há um descompasso considerável entre o que está previsto na legislação e a realidade observada nas instituições de ensino (Borgmann, 2016). Monteiro (2016) destaca que a primeira legislação nacional voltada à inclusão foi a Lei nº 7.853 de 1989, que estabeleceu diretrizes iniciais para as políticas públicas de educação inclusiva. A partir das reformas educacionais

iniciadas na década de 1990, houve um maior foco na regulamentação da inclusão na educação básica; entretanto, no ensino superior, esse processo permanece limitado e enfrenta desafios substanciais (Santos e Hostins, 2015).

Apesar de existir o documento como Aviso Curricular nº 277 de 08 de maio de 1996 que orientava os reitores das instituições de ensino superior a se adequarem ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, evidenciam-se lacunas nesse processo visto que a lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional -LDBEN, que regulamenta a educação no país, não traz claramente as normativas de inclusão no ensino superior.

Somente em 24 de abril de 2007 foi oficialmente lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traça os objetivos e ações para os diversos níveis e modalidades da educação no Brasil. No que se refere à educação superior, o PDE estabelece princípios como a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade, a promoção da inclusão social, a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

A Portaria nº 1.679, de 1999, emitida pelo Ministério da Educação, é um marco importante, pois estabelece os requisitos de acessibilidade nos cursos superiores. O Art. 1º da referida portaria assegura a inclusão de critérios de acessibilidade para estudantes com deficiência física, visual e auditiva nos processos de avaliação dos cursos superiores, com vistas à autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação das instituições de ensino.

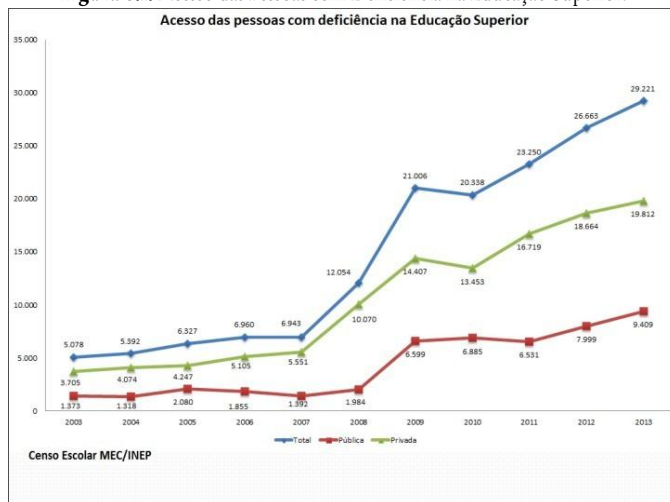
Atualmente, a sigla utilizada é PCD, que significa “Pessoa com Deficiência”. Em sua obra “Como chamar as pessoas que têm deficiência?”, Sassaki (2005) esclarece que, desde a década de 1990, o termo “pessoas com deficiência” passou a ser amplamente preferido, inclusive no Brasil. Esse termo foi consolidado no maior evento de organizações de pessoas com deficiência no Recife, em 2000, onde os participantes enfatizaram que não desejam ser identificados como “portadores” de deficiência. Além disso, o termo foi adotado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, consolidando seu uso ao nível global.

6.3 A UFRR e suas políticas: alcances que promovem inclusão

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) é uma fundação pública federal, localizada na região Norte do Brasil, sendo a primeira instituição de ensino superior no Estado de Roraima. As suas atividades acadêmicas e administrativas tiveram início em 1990, promovendo novos perfis profissionais e fomentando posturas éticas na região. Até então, para ter acesso à formação superior, os roraimenses precisavam deslocar-se para outros estados (PDI/UFRR, 2021).

Embora relativamente nova em comparação a outras universidades brasileiras, a UFRR já formou mais de 12 mil discentes em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado ao longo de seus 33 anos de existência (PDI/UFRR, 2021). Diante desse número expressivo de estudantes, é razoável supor que uma parcela significativa deles seja composta por pessoas com deficiência (PCD), considerando que a inserção desse público nos espaços universitários tem crescido substancialmente. Entre 2003 e 2011, as matrículas de PCDs no ensino superior aumentaram 358%, passando de 5.078 para 23.250 (BRASIL, 2013). Indicadores do Censo da Educação Superior revelam que essa tendência de crescimento se mantém constante, conforme ilustrado na 6.1 a seguir.

Figura 6.1: Acesso das Pessoas com Deficiência na Educação Superior.



Fonte: Censo MEC/INEP *on line*, 2014.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) destaca a importância de reconhecer a diversidade presente no corpo discente e a necessidade de adotar estratégias de suporte que atendam aos distintos percursos acadêmicos. Muitas vezes, esses percursos são dificultados por limitações socioeconômicas, cognitivas e físicas. Portanto, torna-se essencial compreender as políticas, programas e ações inclusivas que a UFRR implementou ao longo de sua trajetória. A educação, enquanto direito fundamental garantido às pessoas com deficiência, deve assegurar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo em todos os níveis.

O PDI vigente enfatiza que:

O universo de estudantes que ingressam no ensino superior é bastante diversificado, demandando da universidade estratégias de suporte aos diferentes percursos acadêmicos, muitas vezes dificultados por limitações tanto de ordem socioeconômica quanto cognitivas e físicas (PDI-UFRR, 2021, p. 54).

Além disso, o Estatuto da UFRR (2013, p. 5) reforça esse compromisso ao estipular que “[...] todos devem ter igualdade de condições para acesso e permanência nos cursos”, reconhecendo que tal igualdade deve considerar as peculiaridades e necessidades dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, Castanho e Freitas (2006, p. 94) afirmam que “implementar ações educativas para estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania”. Para cumprir esse princípio estatutário, é necessário que a UFRR não apenas siga as normativas legais, mas também desenvolva suas próprias políticas e estratégias para assegurar uma participação efetiva dos estudantes com deficiência, promovendo dignidade e equidade no processo educacional.

6.4 Resultados

A partir da investigação realizada, conseguimos identificar as políticas educacionais voltadas à inclusão, ao acesso, participação e permanência dos estudantes com deficiência, estabelecidas na UFRR desde a sua fundação até os dias atuais. Com base na análise dos documentos selecionados, estruturamos o 6.1, estabelecendo uma ordem cronológica dos atos e sintetizando a finalidade de cada política.

Quadro 6.1: Documentos Relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva da UFRR.

DATA	DOCUMENTO	FINALIDADE
2007	Programa Incluir do Governo Federal.	Criação do Núcleo Construir – implementar políticas e ações voltadas às necessidades que emergem tanto dos alunos com deficiência quanto dos professores, acadêmicos e técnicos da UFRR, buscando proporcionar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, à autoestima, ao respeito mútuo, à autonomia e, sobretudo, à valorização do aluno.
2012	Resolução nº 027/2012-CUni – Regulamenta a Divisão de Acessibilidade (Núcleo Construir).	Promover o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e curriculares.

DATA	DOCUMENTO	FINALIDADE
2013	Resolução n° 022/2013-CEPE – Cria o curso de bacharelado em Letras–Libras.	O curso visa suprir a demanda por profissionais qualificados, Tradutores e Intérpretes de Libras, para atuar em diversos contextos e apoiar as políticas de inclusão social de indivíduos surdos.
2013	Resolução n° 012/2013-CEPE.	Cria a política afirmativa de reserva de vagas para inclusão racial-étnica e de pessoas com deficiência.
2017	Resolução n° 002/2017-CUni – Plano de Gestão de Logística Sustentável – PLS 2017.	No item sobre Deslocamento de Pessoal, estabelece ações para 2018 voltadas à melhoria da mobilidade, incluindo acessibilidade nos calçamentos dos campi.
2022	Resolução CUNI/UFRR n° 055, de 14 de março de 2022.	Cria o Auxílio Acessibilidade, destinado a subsidiar necessidades de alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica para sua permanência na UFRR.

Fonte: (Campos, Assunção, 2022).

O primeiro registro público de política inclusiva desenvolvida na UFRR consta de 2007, com a criação do Núcleo Construir, impulsionado pelo Programa Incluir do Governo Federal. Este programa, instituído em 2005, tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IFEs). Esses núcleos são responsáveis pela organização de ações institucionais que asseguram a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, visando eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

Entre 2005 a 2010, o Programa Incluir lançou editais destinados a apoiar projetos voltados à criação ou reestruturação desses núcleos. Foram recebidas propostas de universidades de todo o Brasil, porém apenas aquelas que atenderam às exigências estabelecidas pelo programa foram selecionadas para receber apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) (Maciel e Anache, 2017).

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi uma das instituições que atendeu às diretrizes propostas pelo Programa Incluir, de modo que, até os dias atuais, o Núcleo Construir permanece ativo na instituição, embora com uma nova formatação. Em 2012, o Programa Incluir foi reconfigurado, e os recursos passaram a ser destinados diretamente às universidades, por meio dos Núcleos de Acessibilidade. Nesse mesmo

ano, o Estatuto da UFRR passou por atualizações significativas, incluindo a regulamentação da Divisão de Acessibilidade (DAC), que se tornou o órgão responsável pelo acompanhamento dos discentes com deficiência, substituindo o Núcleo Construir. A partir dessa reestruturação, a DAC foi integrada ao organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE) e passou a ter objetivos regimentalmente definidos.

Promover o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, que constituem o público-alvo da educação especial, por intermédio da eliminação das barreiras arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular, que representam restrição à participação e ao desenvolvimento acadêmico e profissional, conforme Resolução nº 027/2012-CUni e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portal da UFRR, 2008).

Observa-se que, a partir da criação do Núcleo Construir, diversos projetos e ações institucionais voltados à garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica foram delineados. Em 2013, foi criado o curso de Bacharelado em Libras da UFRR, com o objetivo de atender à demanda social gerada pelo escasso número de profissionais tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais no Estado de Roraima. A primeira turma formou-se em 2018, incluindo também o primeiro aluno surdo do curso.

Ainda em 2013, outro importante avanço foi a implementação de uma política afirmativa de reserva de vagas para a inclusão racial-étnica e para pessoas com deficiência. Em comparação com o contexto nacional, a UFRR antecipou-se às regulamentações federais, uma vez que somente em 2016 a Lei 13.409, originada de um projeto do Senado, incluiu as pessoas com deficiência nas cotas do ensino superior federal, que até então contemplavam apenas estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (Agência Senado). Nesse sentido, Cantorani, Pilatti, Helmann e Silva (2020, p. 7) explicam que:

Para as IFEs, a partir de 2017 — com a sanção da lei n. 13.409/2016, que alterou a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre a reserva de vagas para PcDs nos cursos técnico de nível médio e superior, e, impondo legalmente a garantia de um percentual de suas vagas para as PcDs —, a preocupação com as questões que envolvem a acessibilidade foi aumentada. Essa atenção se deve a dois[...] impondo legalmente a garantia de um percentual de vagas nas Universidades para as PcDs a preocupação com as questões que envolvem a acessibilidade foi aumentada. Essa atenção se deve a dois aspectos desse cenário em foco: o primeiro diz respeito à necessidade de adequação para garantir a acessibilidade, convertida em obrigatoriedade evidenciada nos instrumentos de avaliação de cursos; o segundo surge com a criação da lei em foco, que oferece a certeza de que o número de alunos com deficiência aumentará nas IFEs.

Nesse contexto, observa-se que, somente em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que atualmente constitui a principal legislação destinada a assegu-

rar e promover igualdade de condições, bem como o exercício de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência. Em seu Art. 27, a LBI afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência, ressaltando a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que leve em consideração as características, interesses e necessidades de aprendizagem desse público.

Logo, é perceptível que a UFRR continuou a avançar na questão da inclusão com a aprovação do Plano de Gestão de Logística Sustentável (PLS) em 2017, que estabelece como meta o desenvolvimento de ações de acessibilidade para estudantes com necessidades de mobilidade, embora o plano se limita apenas a melhoria das calçadas dos campi da UFRR. Vale destacar que a acessibilidade arquitetônica compreende a extinção de quaisquer barreiras físicas dentro de seus ambientes. Além disso, é importante compreender que as dimensões da acessibilidade, segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2009), podem ser classificadas em pelo menos seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

Recentemente, em 2022, foi criado o Auxílio Acessibilidade, direcionado exclusivamente aos alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse auxílio visa suprir as necessidades relacionadas à aquisição, contratação e adaptação de recursos, garantindo a permanência qualificada e a conclusão do curso superior. É importante ressaltar que a UFRR já oferece, há mais tempo, outros benefícios de assistência estudantil, como Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Vale Refeição, Auxílio Vale Moradia e Auxílio Creche. Os recursos para esses auxílios provêm do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e os estudantes com deficiência também podem se beneficiar deles, desde que atendam aos critérios estabelecidos.

Ao traçar um panorama sobre as políticas de inclusão dos estudantes com deficiência formuladas ao longo da história da UFRR até o presente, é fundamental desvelar, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as ações e perspectivas de inclusão educacional previstas para os próximos anos.

6.5 O discente com deficiência: Perspectivas do Plano de Desenvolvimento Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento estratégico que delinea os objetivos das Instituições de Ensino Superior (IES) e orienta as avaliações de credenciamento e credenciamento realizadas pelo Ministério da Educação. A versão aprovada pela Resolução CUNI/UFRR N° 049, em 30 de dezembro de 2021, estabelece as diretrizes e o planejamento da UFRR, servindo como fundamento para as principais ações a serem implementadas no quinquênio de 2021-2025. Essa importante ferramenta foi elaborada com a participação de unidades administrativas, acadêmicas

e representantes de diversas áreas que compõem a comunidade universitária. O PDI está estruturado conforme o Decreto nº 9.235/2017, cujos elementos são:

1 - Perfil Institucional da UFRR, seu histórico, missão, visão de futuro e valores; 2 - Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento que norteia as práticas institucionais na área acadêmica e o seu compromisso com as questões sociais, incluindo os princípios que norteiam as práticas acadêmicas e as políticas da UFRR; 3 - Descrição da Organização Didático-Pedagógica da UFRR quanto à Graduação e Pós-Graduação, a Educação Básica e Profissional, e a Educação à Distância, além do seu cronograma de expansão; 4 - Governança, contemplando assuntos relacionados aos processos de gestão institucional, integridade, autoavaliação, transparência, comunicação com a sociedade, gestão de pessoas, infraestrutura e capacidade e sustentabilidade financeiras (PDI-UFRR, 2021, p. 18).

Conforme mencionado anteriormente, são quatro os elementos que estruturam o Plano. Partimos do elemento **2. Projeto Pedagógico Institucional** que registra e descreve as 24 políticas da instituição:

1. Política de Ensino
2. Política de Extensão
3. Política de Pesquisa e Iniciação Científica
4. Política de Inovação
5. Política de Acompanhamento de Egressos
6. Política de Cultura
7. Política de Meio Ambiente da UFRR
8. Política de Desenvolvimento Econômico e Responsabilidade Social
9. Política de Educação a Distância
10. Política Institucional de Internacionalização
11. Política de Linguística
12. Política de Comunicação Interna e Externa
13. Política de Atendimento ao Discente
14. Política de Capacitação e Formação Continuada para Docentes
15. Política de Capacitação e Formação Continuada para o Corpo Técnico-Administrativo

16. Política de Capacitação e Formação Continuada para Corpo de Tutores Presenciais, e a Distância
17. Política do Repositório Institucional
18. Política de Publicação da Editora Universitária
19. Política de Indexação das Bibliotecas da UFRR
20. Política de Desenvolvimento de Coleções da UFRR
21. Política de Gestão Documental de Processos e Documentos em Meio Digital
22. Política de Avaliação Institucional
23. Política de Valorização da Diversidade
24. Política de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade Étnico-Racial

Dentre as políticas propostas no PDI da UFRR, damos ênfase àquelas estritamente vinculadas à inclusão da pessoa com deficiência. Destacam-se, entre elas, as políticas de *Ensino, de Extensão, de Inovação, de Cultura, de Linguística, de Atendimento ao Discente e de Valorização da Diversidade, Defesa e Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade Étnico-Racial*. Os principais aspectos da inclusão que emergem da descrição dessas políticas incluem a redução de barreiras ao aprendizado, o atendimento educacional especializado, a diminuição das desigualdades, o combate às diversas formas de preconceito, o respeito às diferenças individuais e coletivas, a concessão de auxílios e bolsa, e o atendimento psicopedagógico, entre outros.

Vale destacar que, embora as demais políticas propostas no PDI possam incluir diretrizes relacionadas à inclusão, é a *Política de Valorização da Diversidade, Defesa e Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade Étnico-Racial* que se destaca como a diretriz dedicada exclusivamente a essa temática. Esta política visa tornar a UFRR uma instituição reconhecida por promover a redução das discriminações étnico/raciais, de gênero, de diversidade sexual e de deficiência, entre outras. Ao buscar a construção de estratégias que garantam o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, esta política reafirma o compromisso da Universidade com ações afirmativas que promovam a equidade e a igualdade de oportunidades, abrangendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico (PDI-UFRR, 2021).

Contudo, ao analisarmos as políticas apresentadas no PDI, observamos que algumas delas não preveem ações específicas para atender às demandas do público com deficiência. Um exemplo é a Política de Educação a Distância, que, embora adote uma

abordagem inclusiva em uma perspectiva social ao buscar levar o ensino superior a regiões de difícil acesso e distantes das unidades de oferta presencial, não contempla, entre os objetivos delineados no PDI, iniciativas direcionadas para garantir o acesso das pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino. Assim, é fundamental que as políticas educacionais sejam acompanhadas por estratégias concretas que assegurem a inclusão efetiva desse público, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento.

No que se refere ao elemento 3, **Organização Didático-Pedagógica da Instituição**, a UFRR propõe, para o período do PDI 2021-2025, trabalhar em quatro eixos na gestão do ensino, entre os quais se destaca “o acolhimento, a inclusão e a formação acadêmica.” O Núcleo de Acessibilidade se insere nesse eixo, visando “ampliar o suporte para discentes que tenham dificuldades na progressão acadêmica, mediante a busca ativa de discentes e a identificação de possíveis lacunas de aprendizagem” (PDI-UFRR, 2021, p. 54).

Ainda no contexto da organização didático-pedagógica, as Ações de Atendimento aos Discentes incluem serviços sociais, psicológicos, pedagógicos, médicos e odontológicos, além de oportunidades de participação em programas de desenvolvimento acadêmico, projetos de promoção e incentivo à arte, cultura, esporte e lazer, bem como ações extensionistas. Para os estudantes com deficiência, destaca-se o serviço de acolhimento especial mediado pelo atendimento educacional especializado, a oferta de materiais de apoio adaptados, recursos de tecnologia assistiva, a Bolsa Incluir — exclusiva para pessoas com deficiência — e a Bolsa Ações Afirmativas, que também se destina a pessoas negras e indígenas. Vale ressaltar que, na pós-graduação, há planos para ampliar a contratação de intérpretes de Libras, visando promover maior acessibilidade para estudantes surdos.

No que tange às projeções apresentadas no subitem **Rede de Bibliotecas da UFRR**, que trata da melhoria dos serviços prestados, investimentos em capacitação e atualização dos profissionais, ampliação dos recursos informacionais e tecnológicos, bem como das estratégias de desenvolvimento de coleções, não foi apresentada nenhuma iniciativa voltada à implementação ou ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência para a vigência deste PDI.

Por último, o PDI conclui com o elemento 4. **Governança**, que desempenha a função de institucionalizar estruturas adequadas de gestão administrativa, integridade, gestão de riscos e controles internos; promover o desenvolvimento contínuo dos agentes públicos; e incentivar a adoção de boas práticas de governança, assegurando a conformidade com regulamentações, leis, códigos, normas e padrões. Isso visa garantir a condução das políticas e a prestação de serviços de interesse público (PDI-UFRR, 2021, p. 92).

Nesse contexto, destacamos o aspecto da “infraestrutura”, no qual o PDI aborda a acessibilidade arquitetônica e urbanística da UFRR. Para tanto, prevê o planejamento

da readequação das calçadas, a construção de passarelas cobertas com todos os dispositivos de acessibilidade necessários e a elaboração de um manual de infraestrutura que forneça diretrizes para as futuras readequações dos espaços.

Em suma, destacamos as prescrições constantes no PDI da UFRR que se alinham com a temática em estudo. É importante ressaltar que o planejamento é uma ferramenta essencial para direcionar as ações de uma instituição; além disso, é importante que haja comprometimento e esforços para cumprir as metas e objetivos estabelecidos. No contexto da educação inclusiva, especialmente em relação à educação superior, é imprescindível que as estratégias delineadas efetivamente “saíam do papel”, garantindo aos estudantes com deficiência condições justas e igualitárias, especialmente durante o processo educacional.

6.6 Considerações finais

As políticas representam um conjunto de declarações escritas que refletem as intenções da instituição em relação a questões específicas. Nesse contexto, é evidente que a UFRR tem se mobilizado, tanto no passado quanto no presente, para superar a lógica da exclusão, especialmente em relação aos estudantes que ingressam na universidade com alguma limitação, seja física ou intelectual. Maciel e Anache (2017) afirmam que grupos historicamente discriminados na sociedade dependem de políticas públicas para acessar bens essenciais, destacando o acesso à educação superior por pessoas com deficiência.

Como evidenciado nos resultados, entre 1990 e 2007, houve uma escassez de políticas que garantissem aos estudantes com deficiência o acesso ao ensino superior, bem como ações que assegurassem não apenas o ingresso, mas também condições adequadas para a permanência na universidade. Essa lacuna prolongada está ligada à falta de visibilidade das necessidades desse público, o que se traduz na ausência de conhecimento sobre suas demandas e identidades (André & Ribeiro, 2018; Capelli *et al.*, 2020).

Essa situação resulta em uma segregação que requer a mobilização conjunta dos órgãos governamentais. Apesar da existência de diversas políticas públicas desenvolvidas após 2007 para promover a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior nesta instituição, ainda é fundamental analisar a efetividade e as lacunas dessas iniciativas. É importante ressaltar que este estudo se limitou à análise dos documentos disponíveis ao público no portal oficial da UFRR.

Nesse sentido, o artigo pode contribuir para que a comunidade científica continue a desenvolver pesquisas voltadas à formulação e reformulação de políticas públicas para a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e em outras esferas da sociedade. Além disso, serve como subsídio para a construção e reformulação do PDI da UFRR,

evidenciando quais políticas estão em vigor e quais ainda precisam ser implementadas, a fim de proporcionar maior visibilidade às pessoas com deficiência e efetivar seu direito à educação.

Referências

- ANDRÉ, Bianca Pires; RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos. A invisibilidade de alunos com deficiência no Ensino Superior no norte fluminense. In: MÓL, Gerson de Souza & MELO, Douglas Christian Ferrari (Orgs.). Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades. v. 2, 2018, p. 62-73. Brasil Multicultural.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir. Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<http://portal/mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- CANTORAN, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. Revista Brasileira de Educação v. 25, 2020. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CAPELLI, Jane de Carlos Santana, DI BLASI, Felipe, & DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. (2020). Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(1), 85-108. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, RS, n. 27, p. 93-99, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- UFRR, Universidade Federal de Roraima. Estatuto da UFRR. Boa Vista, Roraima, 2013.

UFRR, Universidade Federal de Roraima. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025. Boa Vista, Roraima, 2021.

SENADO FEDERAL. Lei de cotas para pessoas com deficiências em universidades federais já está em vigor. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/01/05/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais-ja-esta-em-vigore>>: 01 ago.

2022.

7

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Raquel Oliveira 

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser conceituado como uma série de condições descritas por algum grau de comprometimento na comunicação, linguagem e comportamento social, e por um conjunto de interesses e atividades que são singulares para a pessoa e realizadas de forma repetitiva. Esta síndrome pode ser reconhecida a partir dos primeiros meses de vida da criança, mas na maioria das vezes é identificada no período escolar, quando a criança passa a frequentar a escola, e o professor passa a observar características diferenciadas no desenvolvimento desta criança. Hoje no Brasil, temos os professores do ensino regular no qual estes possuem o objetivo não apenas de educar, mas realizar a inserção desta criança no convívio social, possibilitando a evolução física, psicológica e social. Diante do exposto, observa-se que crianças com o transtorno do espectro autista necessitam de um olhar diferenciado, focado na singularidade, desta maneira o presente estudo objetiva rastrear as estratégias utilizadas por professores do ensino regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas municipais de Boa Vista-RR.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Estratégias, Inclusão, Ensino regular.

Abstract: Autism Spectrum Disorder (ASD) can be conceptualized as a series of conditions described by some degree of impairment in communication, language and social behavior, and by a set of interests and activities that are unique to the person and carried out repetitively. This syndrome can be recognized from the first months of a child's life, but most of the time it is identified during the school period, when the child starts attending school, and the teacher starts to observe different characteristics in the child's development. Today in Brazil, we have regular education teachers whose objective is not only to educate, but to insert this child into social life, enabling physical, psychological and social evolution. In view of the above, it is observed that children

with autism spectrum disorder need a different look, focused on singularity, thus the present study aims to track the strategies used by regular education teachers in the inclusion of students with autism spectrum disorder in municipal schools in Boa Vista-RR.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Strategies, Inclusion, Regular teaching.

7.1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome que obteve seus primeiros achados no ano de 1940, porém somente em 1993 que esta foi inserida à Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. Geralmente é um transtorno ainda identificado na primeira infância, atualmente a estimativa mais aceita é a de CDC (*Center of Diseases Control and Prevention*), órgão dos Estados Unidos, em uma nota publicada em 2021 este traz que a prevalência de crianças de 8 anos com este diagnóstico é de uma a cada 44 crianças. Em um estudo realizado no Brasil, no interior de São Paulo, estima-se que para cada 10 mil crianças, 27,2 são acometidas com este diagnóstico (Merleti, 2018; Costa; Antunes, 2018; Paiva, 2021).

É possível identificar algumas características comuns nos indivíduos que possuem este transtorno, como, por exemplo, problemas do neurodesenvolvimento, onde estas irão refletir em alterações na comunicação, podendo ser na linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento. Os casos variam de acordo com a gravidade, sendo capaz de ser independente quando adulto ou até mesmo dependentes para realização das atividades de vida diária (Ministério da Saúde, 2021).

Esta síndrome pode ser reconhecida a partir dos primeiros meses de vida da criança, mas na maioria das vezes é identificada no período escolar, quando a criança passa a frequentar a escola, e o professor passa a observar características diferenciadas no desenvolvimento desta criança. Hoje, no Brasil, temos os professores do ensino regular, no qual estes possuem o objetivo não apenas de educar, mas realizar a inserção desta criança no convívio social, possibilitando a evolução física, psicológica e social (Moser; Garcia; Chagas, 2021).

Nesta perspectiva, é perceptível a importância do professor, pois este possui um papel determinante, porque este estabelece o primeiro contato com a criança, e este é o grande responsável pelo processo de inclusão deste indivíduo. Desta maneira podemos identificar que o maior desafio é o processo de inclusão, uma vez que para o professor do ensino regular, não é apenas um aluno, mas este lida com média de trinta alunos em sala, e o processo de incluir um com TEA é desafiador, pois este possui suas singularidades (Barbosa *et al.*, 2013).

Diante da literatura aqui exposta, o presente estudo norteia uma reflexão pedagógica sobre estratégias para a inclusão de crianças com TEA utilizadas por professores

do ensino regular, uma vez que é necessário um olhar diferenciado, focado na singularidade, pois, observa-se que crianças com o transtorno do espectro autista necessitam de um olhar diferenciado, focado na singularidade, desta maneira o presente estudo objetiva rastrear as estratégias utilizadas por professores do ensino regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.

7.2 Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura, descritiva e qualitativa, estruturada com estudos relativos às estratégias utilizadas por professores do ensino regular na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, que obteve como fonte de pesquisa filtragem em bases de dados. As buscas foram realizadas nas bases de dados indexadas: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES e *Google Scholar*. Foram utilizadas como descritores as palavras: Transtorno do Espectro Autista. Estratégias. Ensino regular, inclusão.

Para a escrita dessa pesquisa, foram feitos estudos em 21 artigos científicos, 01 monografia, 01 dissertação, 04 decretos e 03 organizações de saúde que abordavam sobre a temática, disponível na íntegra, no idioma português, e que foram publicados nos últimos 10 anos. O presente estudo foi realizado durante o mês de agosto de 2023 e a pesquisa bibliográfica foi realizada com base na literatura datada no período de 2013 a 2023 e pretendeu-se apresentar aspectos legais (leis, decretos, etc.) sobre a política nacional de proteção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando as sentenças como Transtorno do Espectro Autista. Estratégias. Ensino regular. Inclusão. Da análise qualitativa realizada através da leitura textos, emergiram as seguintes categorias: Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista e Estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Regular na Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

7.3 Resultados e discussão

7.3.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O entendimento do autismo tem evoluído ao longo do tempo, impulsionado pelos novos estudos que continuam a surgir. O Transtorno do Espectro Autista é notável por características centrais, como desafios na comunicação social e padrões de comportamento repetitivos. Suas manifestações primárias tendem a se manifestar antes dos três anos de idade (Schmidt, 2017).

O TEA pode ser conceituado como uma série de condições descritas por algum grau de comprometimento na comunicação, linguagem e comportamento social, e

por um conjunto de interesses e atividades que são singulares para a pessoa e realizadas repetitivamente (Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2019).

Oliveira e colaboradores (2019) conceituam o TEA como uma condição que se manifesta precocemente e cujas dificuldades podem impactar o desenvolvimento ao longo da vida, apresentando uma ampla variação na intensidade e expressão dos sintomas nas áreas que caracterizam o diagnóstico. Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa com múltiplas etiologias.

No que se refere à etiologia do presente transtorno, está ainda se encontra desconhecida, porém há evidências científicas que norteiam não haver apenas um fator contribuinte, mas sim vários que podem levar uma criança a ser mais vulnerável a ter um TEA, incluindo os ambientais e genéticos. Os sinais mais comuns observados pelas mães de crianças com TEA são alterações na linguagem, alterações comportamentais, inclusive gritos, hiperatividade e movimentos repetitivos, alterações comportamentais e sensoriais, perturbações no desenvolvimento motor, além do isolamento social. Crianças com o TEA, comumente apresentam outras situações concomitantes como depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), epilepsia e ansiedade (Organização Pan-americana da SAÚDE, 2019; Homercher *et al*, 2020).

É importante que os pais não negligenciem os sinais apresentados nos primeiros meses/anos de vida da criança. O acompanhamento em consultas de rotina é de extrema importância, para identificação e início precoce do tratamento. Muitas vezes a família, por falta de conhecimento sobre a temática, acha normal todos os sinais e acaba negligenciando, e atrasando o tratamento, fazendo com que esse diagnóstico só venha ser concluído no período escolar da criança (Homercher, 2020).

Vale mencionar que o diagnóstico precoce do autismo, requer uma abordagem colaborativa envolvendo diversas áreas, especialmente saúde e educação. Reconhecer e compreender as características do autismo o mais cedo possível é essencial. No entanto, mais vital do que o diagnóstico precoce é a intervenção precoce, pois a intervenção destinada a indivíduos com autismo deve ser guiada por metas claramente definidas e mensuráveis, possibilitando a avaliação dos resultados obtidos (Mello *et al*, 2013).

O diagnóstico é realizado com base nos sinais apresentados pela criança, e quanto antes o diagnóstico, mais eficácia terá o acompanhamento. Este transtorno possui três classificações onde a primeira definida por leve/nível 1, caracterizada pelo indivíduo possuir autonomia nos diversos contextos do dia, além disso, possuem independência, compreendem e cumprem regras e rotina, quando adultos trabalham e constituem família; o nível 2/ moderado, neste caso os indivíduos já apresentam dificuldades mais significativas, quando comparados aos casos leves, necessitam de maior apoio, neste segundo o autismo já é evidente; O nível 3/ severo, os indivíduos incluídos neste grupo apresentam dificuldades mais acentuadas, além de maiores comprometimentos, a inici-

ativa é limitada, além de muita dificuldade na comunicação, dentre outras (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2018).

Até o momento, não existe um tratamento específico ou cura para o TEA. A perspectiva terapêutica atual concentra-se principalmente na gestão dos sintomas, utilizando acompanhamento com fonoaudiólogo, psicólogo, além do uso de medicamentos, musicoterapia, psicoterapia, psicomotricidade, como principais ferramentas. E esse tratamento da criança com o TEA dependerá do nível de gravidade em que se encontra o indivíduo. E mais, essa criança será acompanhada em fases de sua vida e uma delas é na fase escolar, pois esta necessita de um cuidado especial (Ministério da Saúde, 2018).

Dada a ausência de um medicamento específico, diversas abordagens alternativas têm sido propostas como complemento no tratamento do TEA. Entre elas, destacam-se as dietas e suplementos vitamínicos, embora sua eficácia não seja universalmente comprovada. É importante notar que algumas famílias, erroneamente associando vacinas ao TEA, podem optar por não vacinar seus filhos devido ao receio de uma possível relação entre as vacinas e o desencadeamento ou agravamento da condição, apesar de evidências científicas indicarem o contrário (Montenegro; Celeri; Casella, 2018).

7.3.2 Educação especial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista

Amparados pela lei de nº 12.764 de 27 de setembro de 2012, esta institui a política nacional de proteção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além das leis de diretrizes e bases para a educação especial no art. 58, a intervenção educacional tem evidenciado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e participação da criança com autismo (Costa, 2015).

Para estes alunos, as escolas possuem o sistema educacional inclusivo, no qual este impõe que a escola regular desenvolva ações para que pessoas com deficiência possam estar participando. Hoje no Brasil, nós temos o professor de educação especial, onde este é especialista nesta área e atende em uma sala específica (Sala multifuncional ou recursos) um atendimento especial ao aluno (Barbosa; Fumes, 2016).

Cabe mencionar que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da educação Inclusiva, implementada em 2008, preconiza que é um direito de todos, estar junto, aprender e participar das atividades escolares, de maneira acessível. Defende que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve complementar e/ou suplementar o ensino comum (Política Nacional de Educação Especial, 2018).

Além disso, as atividades realizadas no AEE distinguem-se das praticadas na sala de aula convencional, não sendo uma substituição para o processo de escolarização. Este

atendimento atua como um complemento e/ou suplemento à educação dos alunos, visando promover autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Política Nacional de Educação Especial, 2018).

Quando focamos no aluno com TEA, este professor objetiva trazer jogos, para trabalhar as áreas do sistema nervoso das crianças, além de buscar trazer melhor compreensão para os conteúdos expostos pelo professor do ensino regular (Santos; Silva; Souza, 2021).

Ao contrário do professor de educação especial que trabalha apenas com alunos especiais, no caso aqui descrito TEA, temos o professor de ensino regular, onde este irá atuar em uma sala que contém em média trinta alunos, a atenção é diferenciada ao aluno com TEA, pois este professor precisa realizar a inclusão deste aluno no meio social, e partir daí começam a surgir os desafios (Barbosa *et al*, 2013).

Um dos principais desafios identificados pelos profissionais da educação que ministram a esses alunos é a falta de conhecimento sobre o Transtorno do espectro autista, uma vez que os professores do ensino regular não possuem capacitações voltadas para este público, porém alunos com transtorno do espectro autista, o cuidado deve ser diferenciado, é necessário saber lidar com as peculiaridades desta doença, é uma maneira metodológica singular de ensino, e por vezes os professores possuem dificuldades ao elaborar estratégias e atividades para este público, além disso, podemos citar também a distância da família no processo educacional, turmas numerosas, faltas de capacitações pelo serviço e falta de recursos (Santos; Silva; Souza, 2021).

Carneiro e colaboradores (2021) em sua pesquisa constataram que as dificuldades para a inclusão mais comumente enfrentadas no dia a dia dentro das salas de aula, estão relacionadas tanto aspectos ao próprio aluno com TEA quanto dificuldades na própria estrutura da escola. Foram apontadas também as dificuldades de comunicação e socialização, além dos comportamentos repetitivos e a postura de isolamento social, como os principais obstáculos à inclusão dessas crianças.

Para a inclusão destes alunos, há uma necessidade de estabelecer um ambiente favorável à pessoa com autismo, o desafio é fazer isso em uma sala superlotada. Mas algumas estratégias de inclusão deste aluno seriam a valorização das atividades realizadas pelo estudante, o diálogo, a promoção do vínculo com a família da criança, além de incentivar o trabalho em dupla, grupo, realizando sempre um acompanhamento singular (Costa, 2015).

7.3.3 Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista

É relevante ressaltar que, conforme estabelecido pelo Decreto 6.949/09, indivíduos com deficiência são caracterizados por possuírem limitações de caráter duradouro,

abrangendo aspectos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais. Quando essas limitações são combinadas com diversas barreiras, podem representar obstáculos significativos para sua participação plena e efetiva na sociedade, comprometendo a igualdade de condições em relação às demais pessoas (Brasil, 2009).

Embora enfrentem desafios em algumas atividades devido a essas limitações, é importante destacar que isso não implica na incapacidade dessas pessoas de alcançar desenvolvimento social e intelectual. Em termos simples, elas têm a capacidade de participar ativamente em interações sociais e realizar atividades intelectuais e profissionais, desde que suas limitações sejam reconhecidas e suas habilidades cultivadas, conforme observado por Araújo (2020).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular envolve a implementação de estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades desses estudantes. Cada aluno com TEA é único, portanto, é importante adaptar as estratégias de acordo com as características individuais. De acordo com os autores Marin e Braun (2013), estão elencadas algumas estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular na inclusão de alunos com TEA.

A individualização do ensino é uma estratégia utilizada para que ocorra a diferenciação pedagógica, adequando o ensino mediante as necessidades específicas de cada aluno, elaborar atividades conforme o que mais lhe atrai. Por exemplo, se o que chama a atenção do aluno são os carros, utilizar esse objeto e elaborar diferentes atividades, como, por exemplo, recorte e colagem, atividades tecnológicas, quebra-cabeça, teatro de fantoche, pintura, vídeos, bingo, imagens entre outros.

Vale frisar que a comunicação por meio de imagens é uma estratégia crucial para auxiliar no aprendizado da pessoa com TEA. É importante notar que muitos indivíduos com TEA enfrentam dificuldades em representar mentalmente objetos ausentes, requerendo apoio para essa representação. O uso de imagens proporciona uma compreensão mais eficaz para indivíduos com TEA, desempenhando um papel significativo no processo de organização do pensamento e linguagem. Portanto, a adoção da linguagem visual é fundamental, pois é considerada uma ferramenta essencial para otimizar o processo de aprendizagem desses estudantes (Benini, Castanha e Benini, 2016).

Ao reconhecer e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, a individualização do ensino proporciona um ambiente inclusivo onde todos os estudantes se sintam valorizados. Ao oferecer uma variedade de métodos e recursos, os professores podem adaptar o processo de ensino para atender às diversas formas de aprender dos alunos. Essa flexibilidade não só diminui as desigualdades na sala de aula, mas também cria condições para que cada estudante atinja seu potencial máximo (Freitas, 2023).

O professor ao fazer esse trabalho individualizado, estará relacionando as atividades diferenciadas com o currículo da sala, adequando da melhor maneira o ensino mediante as necessidades específicas do discente, trazendo o mesmo conhecimento da turma de uma maneira diferenciada para todos os alunos.

Outra estratégia que é válida mencionar é o Plano Educacional Individualizado (PEI) que pode ser utilizado como flexibilização dos conteúdos, a partir dos objetivos gerais elaborados para a turma. Assim como apontam Pletsch e Glat (2013, p. 22), “[...] o PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares.”

É fundamental destacar que o Plano Educacional Individualizado (PEI) não implica na personalização da prática docente a ponto de isolar o aluno do restante do grupo. Pelo contrário, a finalidade da individualização é integrá-lo às situações de aprendizagem vivenciadas pelos demais alunos, com as devidas adaptações para garantir sua participação efetiva na sala de aula. O objetivo é incluir, não excluir (Almeida; Capuzzo, 2023).

A individualização busca atender às diferenças individuais que um aluno possa apresentar devido às especificidades de seu desenvolvimento, sejam elas de natureza neurológica, cognitiva e/ou sensorial (Marin; Braun, 2013). Dessa forma, o PEI não se trata de uma prática segregacionista, mas sim de um instrumento que visa proporcionar as condições necessárias para que cada aluno, independentemente de suas características, tenha acesso a uma educação de qualidade e participação plena no ambiente escolar.

E, além disso, é necessário mencionar o ensino colaborativo como estratégia pedagógica para trabalhar com os alunos autistas, esse método de trabalho promove a cooperação entre um professor do ensino regular e um do ensino especial. Esses profissionais atuam em conjunto na mesma sala de aula quando há a presença de alunos com necessidades educacionais especiais que requerem atenção diferenciada. O objetivo principal é assegurar a integração de conhecimentos entre as esferas de ensino especial e regular, aproveitando e combinando as habilidades distintas de ambos os professores (Marin; Braun, 2013).

Ainda segundo Martin e Braun (2013), para que o ensino colaborativo com a presença física de dois professores na sala comum, tenha êxito, se faz necessário que seus papéis estejam bem alinhados, isto é, que seus pares saibam o significado dessa colaboração, como expõe Vilaronga e Mendes (2014), trabalhar em parceria: no planejamento, na troca de experiências, adaptações curriculares, distribuição de tarefas e responsabilidades entre outros.

Só assim, o ensino colaborativo será uma proposta viável para a inclusão de qualidade acontecer, quando tivermos professores colaborativos, tendo ciência do seu papel nesse processo de inclusão, que por sua vez, é de fundamental importância, ter também a participação da família e de todos os envolvidos na escola, depois dessa parceria, ter-se-á um ensino colaborativo como meio para a inclusão acontecer.

Outra estratégia para contribuir com o aprendizado dos alunos autistas é trabalhar utilizando a perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), para que se possa eliminar barreiras e buscar práticas colaborativas, assim como expõem Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 144), que dizem:

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência.

Segundo Borges e Schmidt (2021), O DUA pode ser conceituado como um conjunto de princípios e estratégias intrinsecamente ligados ao currículo escolar. Sua principal finalidade reside na eliminação das barreiras que prejudicam o processo de aprendizado, desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão escolar, especialmente para os alunos, que são considerados o público-alvo da educação especial. Dessa forma, o DUA atua como um facilitador essencial na prática pedagógica.

E ao considerar a aplicabilidade do DUA, é necessário superar as limitações impostas pelas condições específicas das lesões ao planejar a acessibilidade. No entanto, observa-se que as adaptações razoáveis, conforme previstas em nossas legislações, continuam a abordar a acessibilidade como uma exclusividade para pessoas com diagnóstico de deficiência. Isso reflete uma abordagem que organiza recursos e serviços com base na demanda gerada pela condição específica de deficiência de cada indivíduo, em vez de aplicar os princípios e diretrizes do DUA, que reconhecem a variabilidade humana como pressuposto fundamental para a concepção de ambientes educacionais acessíveis desde seu início (Bock, Gesser e Nuernberg, 2018).

Segundo a pesquisa realizada por Bock, Gesser e Nuernberg (2018), foram identificados vários exemplos que demonstram a aplicação prática do DUA, revelando semelhanças e diferenças que oferecem valiosas contribuições. E mais, destacaram-se situações em que não é necessário realizar implementações tecnológicas, utilizar computadores ou depender da internet. Isso refere-se às estratégias a serem aplicadas, como a codocência ou coaprendizagem.

Os recursos tecnológicos foram destacados como parceiros significativos na implementação efetiva do DUA, pode-se citar, o computador, os Documentos digitais com retorno, a realidade virtual e a utilização de avatares surgem como elementos que têm o potencial de otimizar a experiência de aprendizado para estudantes com surdez e

autismo. Nesse sentido, o DUA abrange diversas aplicações ao apresentar recursos e estratégias. Em suma, evidencia formas de realizar práticas pedagógicas que não buscam a normalização, mas sim proporcionam que cada estudante encontre sua própria maneira de participar (Borges e Schmidt, 2021).

7.4 Considerações finais

O estudante com TEA na escola requer uma transformação na perspectiva educacional de maneira impactante, à necessidade de repensar e reformular as práticas educacionais tradicionais. A escola, muitas vezes, adota uma abordagem rígida e padronizada, que pode não atender às necessidades individuais de todos os alunos, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista.

O aluno com TEA revisita a importância de reconhecer e valorizar os diferentes canais sensoriais de aprendizado. A ênfase na audição e visão como principais formas de absorver conhecimento é questionada, e a necessidade de diversificar os métodos de ensino é ressaltada. A inclusão de múltiplas estratégias, indo além do tradicional livro didático e quadro, torna-se essencial para atender à diversidade de estilos de aprendizagem.

Diante disto, o presente estudo possibilitou contextualizar e rastrear na literatura as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Esta pesquisa destaca a importância da implementação de estratégias inclusivas no contexto educacional regular para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, os professores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e adaptado, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Os dados encontrados no presente estudo evidenciaram uma variedade de estratégias utilizadas por professores do ensino regular, tais como: a individualização do ensino, o Plano Educacional Individualizado (PEI), Ensino colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que podem ser utilizados como estratégias para flexibilização dos conteúdos, a partir dos objetivos gerais elaborados para a turma.

O objetivo do estudo foi rastrear as estratégias utilizadas por professores do ensino regular para a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista. Diante disto, a continuidade dessa pesquisa é fundamental para aprimorar ainda mais as estratégias de inclusão e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Espera-se que a presente revisão sirva como subsídio para uma pesquisa de campo voltada à temática.

Referências

- ALMEIDA, Fernanda Correia de Lima; CAPUZZO, Denise de Barros. Individualização do Ensino por meio do Planejamento: Aluno Autista na rede regular de ensino. *Revista Extensão*, v. 7, n. 1, p. 61-70, 27 jun. 2023.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. In.: *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 19, n. 02, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14229>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1044. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1044>. Acesso em: julho 2023.
- BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. *Cadernos PDE, Paraná*, v. 1, 2016.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>
- BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br); acesso em: ago. 2023.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Definição - Transtorno do espectro autista (TEA) em crianças. 2018. Disponível em: < Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança (saude.gov.br) > acesso em julho de 2023.
- BRASIL. Transtorno do Espectro Autista. 2021. Disponível em: < Portal da Secretaria de Atenção Primária a Saúde (saude.gov.br)>. Acesso em julho de 2023.
- CARNEIRO, Lucilla Vieira *et al.* Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 6, p. e7689, 3 jun. 2021.

COSTA, Izabel Cristina da. Aprendizado coletivo: uma estratégia para a inclusão de um aluno autista. 2015. Disponível em: <2015_IzabelCristinaDaCosta_tcc.pdf (unb.br)> acesso em julho de 2023.

FREITAS, Conceição de Maria Lopes. Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica: Concepções de Professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal. 156f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

HOMERCHER, Bibiana Massem *et al.* Observação Materna: Primeiros Sinais do Transtorno do Espectro Autista. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 20, n. 02. 2020.

JÚLIO COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. Transtorno do Espectro autista na prática clínica. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.

BARBOSA, Amanda Magalhães *et al.* O papel do professor frente a inclusão de crianças com autismo. 2013 Disponível em <file:///C:/Users/Lucas%20Nicoletti/Downloads/Texto%201%20-%20O%20papel%20do%20professor%20frente%20%C3%A0%20inclus%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20com%20autismo.pdf>. Acesso em: julho de 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Denise. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-64, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais Acesso em: julho de 2023.

MELLO, Ana Maria *et al.* Retratos do autismo no Brasil, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MERLETI, C. Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais. Revista Psicologia USP, v. 29, n. 02, p. 146-151. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa Helena Rubello Vallero; CASELLA, Erasmo Barbante. Transtorno do Espectro Autista-TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento. Thieme Revinter Publicações LTDA, 2018.

MOSER, Carla Coutinho; GARCIA, Narjara Mendes; CHAGAS, Priscila. Wally. Olhar ecológico sobre a mediação no processo de inclusão na educação infantil. Série-Estudos, Minas Gerais, v. 26, n. 56, p. 71-93. 2021.

OLIVEIRA, Érica M. *et al.* O impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 34, p. e1369, 23 out. 2019.

OPAS. Transtorno do espectro autista. 2019. Disponível em: < Transtorno do espectro autista - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org)> acesso em julho de 2023.

PAIVA JUNIOR, Francisco. EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças, com dados do CDC. Canal autismo, 2021. Disponível em:<<https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>>. Acesso em: julho de 2023.

PLETSCH, Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/6368/mod_resource/content/1/Estrategias_educacionais_diferenciadas_p.pdf

SANTOS, Clarise Veronica Batista dos; SILVA, Renata Carvalho da; SOUZA, Rita de Cássia Ramos de. Os Desafios da Educação Inclusiva de Alunos com Transtorno de Espectro Autista e seus Impactos durante a Pandemia. 2021. Disponível em: <Artigo Científico - Docência 1.pdf (animaeducacao.com.br)>. Acesso em: julho de 2023.

SBNp (Sociedade Brasileira de Neuropsicologia). Boletim Transtorno de Espectro Autista. 2019. Disponível em: <18-Boletim_mar-2019.pdf (sbnpbrasil.com.br)> acesso em julho de 2023.

SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria). Manual de Orientação Transtorno do Espectro Autista. 2018. Disponível em: <21775b-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.indd (sbp.com.br)> acesso em julho de 2023.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2 jul. 2017.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA COMO FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Kelem Sena Magalhães 

Keila Sena da Silva 

Ednaldo Coelho Pereira 

Resumo: A legislação brasileira garante a matrícula do aluno com deficiência na escola em condições que propiciem a inclusão escolar. É preciso que sejam garantidas ações dos envolvidos na inclusão, como a participação conjunta de família e escola. O presente artigo visa compreender como a participação da família e da escola pode fortalecer a prática pedagógica com foco na inclusão e aprendizagem escolar. O estudo traz uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica através de visitas aos sites *Scientific Eletronic Library Online - SciELO* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. A verificação está embasada em autores como Brasil (2015) falando sobre o direito à matrícula e a inclusão escolar, Rodrigues (2021) abordando sobre a participação da família na escola, Ribeiro (2021) corroborando a respeito da união entre família e escola em prol da inclusão escolar, Brito e Silva (2019) apontando que família e escola devem caminhar juntas para que o aluno alcance sucesso no cotidiano escolar. Conclui-se que a família tem muito conhecimento sobre as particularidades do estudante, podendo subsidiar as práticas pedagógicas escolares, de forma que ocorra a consolidação da inclusão e da aprendizagem. As práticas pedagógicas precisam culminar com a inclusão e a aprendizagem. Para isso, será necessária uma ação em conjunto entre família, corpo docente e demais funcionários da escola. A família e a comunidade escolar precisam ter acesso ao conhecimento a respeito da Legislação vigente, das Políticas Públicas e realizar constante avaliação do que está dando certo e o que precisa melhorar.

Palavras-chave: Inclusão, Família, Prática Pedagógica, Participação.

Resumen: La legislación brasileña garantiza la inscripción de estudiantes con discapacidad en la escuela en condiciones que promuevan la inclusión escolar. Se deben garantizar acciones de los involucrados en la inclusión, como la participación conjunta de la familia y la escuela. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la participación familiar y escolar puede fortalecer la práctica pedagógica con enfoque en la inclusión y el aprendizaje escolar. El estudio adopta un enfoque cualitativo, con in-

vestigación bibliográfica a través de visitas a los sitios Biblioteca Científica Electrónica en Línea - SciELO y Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - CAPES. La verificación se basa en autores como Brasil (2015) hablando del derecho a la matrícula y la inclusión escolar, Rodrigues (2021) abordando la participación familiar en la escuela, Ribeiro (2021) corroborando la unión entre familia y escuela a favor de la inclusión escolar, Brito y Silva (2019) señalando que familia y escuela deben trabajar juntas para que el estudiante alcance el éxito en su vida escolar diaria. Se concluye que la familia tiene mucho conocimiento sobre las particularidades del estudiante, y puede apoyar las prácticas pedagógicas escolares, para que se consolide la inclusión y el aprendizaje. Las prácticas pedagógicas deben culminar en inclusión y aprendizaje. Para conseguirlo será necesaria una actuación conjunta entre la familia, el profesorado y el resto del personal escolar. La familia y la comunidad escolar necesitan tener acceso al conocimiento sobre la Legislación y Políticas Públicas vigentes y evaluar constantemente qué está funcionando y qué es necesario mejorar.

Palabras clave: Inclusión, Familia, Práctica Pedagógica, Participación.

8.1 Introdução

A legislação brasileira garante o direito à matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Ocorre que para consolidar a inclusão escolar, é necessário ir além da matrícula, é preciso garantir a permanência do discente na escola por meio de práticas pedagógicas que levem à superação de barreiras, culminando dessa maneira, com a inclusão.

Diante a realidade do aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas e pensando que gestores, coordenadores, professores, demais funcionários, família e comunidade participam do processo que leva à inclusão escolar, este estudo apresenta o seguinte problema: como a participação da família e da escola pode fortalecer a prática pedagógica para ocorrer à efetivação da inclusão do educando?

Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo compreender como a participação da família e da escola pode fortalecer a prática pedagógica com foco na inclusão do aluno. Para isso, o estudo está organizado em dois tópicos, onde o primeiro aborda sobre quais ações da família contribuem para a inclusão escolar e o segundo explana a respeito das práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, este estudo mostra-se relevante por discutir uma temática muito presente no ambiente escolar e por abordar sobre a importância da parceria entre família e escola. Assim, esse debate serve para fundamentar a construção do conhecimento tanto do estudante, quanto da família e da escola.

Visando alcançar resultados para o problema em questão, esta pesquisa ocorreu através de estudos bibliográficos que abordam sobre a inclusão escolar, participação

da família na escola e práticas pedagógicas inclusivas, encontrados principalmente em dissertações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e em artigos no *Scientific Eletronic Library Online - SciELO*.

8.2 Ações da família na perspectiva da inclusão escolar

Existem leis no Brasil que garantem a matrícula do aluno com deficiência na escola, em sala de aula do ensino regular. Ocorre que não é suficiente matricular o educando, é necessário garantir resultados que culminem com a inclusão e consequentemente com a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a inclusão educacional nos diversos níveis do sistema de ensino brasileiro, é um direito, de forma que o estudante tenha condições de desenvolver suas potencialidades física, sensorial, intelectual e social. Para tanto, é preciso que sejam respeitados os interesses, características e necessidades do discente (Brasil, 2015).

Daí a importância de não apenas integrar, uma vez que incluir significa possibilitar que o aluno tenha condições de permanecer na escola com possibilidades dignas para conviver com todos e, ao mesmo tempo, aprender. Nesse viés, é importante considerar que “a integração tal como a inclusão, representariam diferentes momentos e possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação para todos, num processo que prima pelo respeito às possibilidades de cada contexto em particular” (Santos, 2002, p. 109).

Nesse enfoque, destacam-se as contribuições de Lopes (2021), quando fala que inclusão corresponde a:

[...] um processo que requer mudanças de mentalidade, compromisso com o outro, uma construção coletiva que leve a valorização da diversidade humana, e remete à responsabilização da sociedade, com implicações para todos os envolvidos no processo educativo (Lopes, 2021, p. 67).

Um ponto crucial a se refletir no que diz respeito à inclusão do aluno com deficiência, está voltado à participação da família. Coaduna-se com essa ideia a visão de Fernandes (2018, p. 409), ao considerar que “[...] as crianças e adolescentes com deficiência necessitam de maior apoio de seus familiares para acompanhá-los e estimulá-los visando sua autonomia”.

Primando pela luta do direito a uma educação inclusiva, destaca-se a importância da concretização de inúmeras ações com o objetivo de incluir, onde uma delas é a participação de toda a comunidade escolar nas atividades que envolvem a inclusão do aluno com deficiência. Nesse caso, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece

que é dever das instituições de ensino promover sua articulação com a família e a comunidade, proporcionando ações integradas da sociedade juntamente com a escola (Brasil, 1996).

Convém destacar que, para a família participar efetivamente, é imprescindível que a escola promova e incentive momentos para tal. Sob essa perspectiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344) ressaltam que é importante ocorrer constante avaliação para saber o que está dando certo e o que precisa melhorar. Assim, a escola estará constantemente avaliando como a família pode participar das atividades que levam à inclusão e aprendizagem.

Muitas vezes a família é a primeira a perceber que a criança necessita de ajuda, pois o contato inicial desta se dá em casa e a família passa a conhecer seus gostos, suas preferências e até mesmo suas habilidades e restrições. Essa percepção se torna fundamental, uma vez que poderá estar buscando o laudo e um melhor acompanhamento para essa criança tanto para realizar atividades diárias em casa como na própria escola. Ou seja, a família tem grande conhecimento a respeito da criança e isso pode enriquecer o processo de inclusão e aprendizagem (Rodrigues, 2021, p. 21).

Ainda no que diz respeito à família, a mesma faz parte de várias vivências dos educandos, pois “o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduos e sociedade” (Maturana; Cia, 2015, p. 350).

Dada a importância da participação familiar, Rodrigues (2021) destaca:

Quando a família está presente na vida escolar do aluno com deficiência, é possível identificar a sua evolução nas atividades, na interação social e no seu aprendizado durante a sua vida escolar. Os pais podem e devem colaborar com a escola no sentido de acompanhar seus filhos nas tarefas diárias, olhar os bilhetes enviados pelos professores e participar dos eventos promovidos pela unidade escolar (Rodrigues, 2021, p. 20).

Nesse cenário, Fernandes (2018, p. 418) aborda que aumentam as possibilidades de resultados positivos na escola quando a participação da família é mais intensa. Corroborando, Lopes (2021, p. 60) aponta que é necessário existir comunicação e interação, para que juntos, escola e familiares possam encontrar os melhores caminhos.

Pretendendo uma melhor compreensão sobre a importância da participação familiar na escola, no sentido de colaborar com a inclusão do educando, o próximo subcapítulo abordará sobre a prática pedagógica para a consolidação da inclusão.

8.3 Prática pedagógica inclusiva

As práticas pedagógicas são ações desenvolvidas pela coletividade escolar visando resultados positivos do aluno. Para serem inclusivas, devem contemplar estudantes, família, gestão, coordenação, corpo docente, demais funcionários e comunidade.

Segundo Lopes (2021), a escola precisa modificar suas práticas para alcançar a inclusão, conforme segue:

Logo, a escola precisa rever suas práticas, realizando mudanças das mais diferentes ordens, o que representa um grande desafio, uma vez que, a escola deve desenvolver a participação de todos nessa mesma direção, entretanto, o que se observa é um distanciamento da escola dos atores internos e externos da mesma. Mas, aonde há desafios, existem possibilidades e espaço para reflexão, ação necessária para dar início a uma mudança (Lopes, 2021, p. 69).

Para atender às necessidades dos educandos, tornando a inclusão uma realidade, é preciso buscar conhecimento. Na visão de Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), para tornar-se inclusiva, “[...] a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigente entre todos os seguimentos que compõem e que nela interferem”.

Nesse contexto, a gestão tem um papel primordial quando procura desenvolver práticas pedagógicas que propiciem o acesso a saberes necessários para promover a inclusão, tais como proporcionar constante avaliação das atividades escolares, bem como oportunizar a participação da família nas atividades escolares do educando. Ou seja, a parceria entre escola e família fortalece e enriquece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levam ao sucesso do aluno (Silva, 2022, p. 38).

Corroborando, Ribeiro (2021, p. 5) ressalta que escola e família devem propiciar juntas o avanço dos processos que levam à inclusão. Em função disso, a escola precisa ter conhecimento a respeito das diversidades e necessidades que rodeiam seus alunos. A esse respeito, Brito e Silva (2019, p. 1118) adicionam que são grandes as possibilidades de alcançar o sucesso quando família e escola caminham juntas, dividem compromissos e compartilham o mesmo objetivo.

Nesse enfoque, Rodrigues (2021) declara que é importante a família e a escola caminbarem juntas, uma vez que pode:

Colaborar, participar e dar sugestões de novas ações e projetos, é possível através desta interação entre família e escola, pois ambas querem alcançar os mesmos objetivos que é ver cada criança superando obstáculos e progredindo em seu rendimento escolar e até mesmo as crianças se sentem mais felizes ao saber que seus pais estão por perto, participando das atividades (Rodrigues, 2021, p. 50).

A colaboração entre escola e família pode ser fortalecida a partir das necessidades do educando. Essas instituições podem somar suas influências para alcançar práticas que levam o aluno a participar e viver uma verdadeira educação inclusiva. Através do diálogo, a escola pode obter informações sobre a rotina da criança em casa, assim como a família pode conhecer as práticas escolares. Nesse sentido, Caetano (2003, p. 6) aborda que a escola pode informar a família sobre o desempenho do educando no ambiente escolar, como rendimento, potencial para realizar as atividades, interação com professores e colegas, cumprimento de regras, estímulos, comportamentos e princípio moral, de forma que esse trabalho possa ter continuidade com os familiares.

Essa troca de vivências facilita a elaboração das tarefas para casa e a continuação da aprendizagem fora da escola (Gregorutti *et al.* 2017, p. 24). Convém ainda anunciar que cada instituição tem o seu papel e quando ambas se dispõem a atuar juntas, ocorrem resultados positivos, a saber:

É desejável que, embora cada parte tenha seus papéis específicos, essa relação entre a escola e a família seja tratada como compartilhamento e divisão de responsabilidades para a consecução de metas comuns. Significa que é necessária a troca constante de informações sobre o desempenho do aluno (Gregorutti *et al.* 2017, p. 242).

Os envolvidos na promoção da inclusão precisam considerar em suas práticas pedagógicas que a família tem função especial na formação do ser humano “[...] portanto precisa ter seu valor reconhecido nas relações sociais e redes de apoio da criança com deficiência, como por exemplo, a rede de apoio que a escola é” (Silva, 2022, p. 63). As ações obsoletas precisam ser superadas, ou seja, toda comunidade deve somar esforços para promover a aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Nessa mesma ideia, Rodrigues (2021, p. 38) sugere que a escola proporcione momentos envolvendo pais, docentes, gestão e estudantes, no sentido de uma maior interação e assim alcançar um melhor desempenho do educando com deficiência.

Sob essa perspectiva, Garcia (2020, p. 44) acrescenta ainda que a escola precisa oferecer momentos para a família entender como funciona suas normatizações quanto à inclusão e adaptação do currículo, conhecer os direitos, deveres e avanços dos alunos e como pode contribuir para a continuação da construção do saber iniciado no espaço escolar.

Nesse viés, Zviezykoski (2020, p. 58) expõe que para a escola ser inclusiva é preciso rever as práticas pedagógicas e garantir aos estudantes apoio e incentivo para poderem participar da atual sociedade, sem ficar à margem. Para Silva e Arruda (2014, p. 09), “[...] o professor por mais inclusivo que ele seja ele não consegue incluir o aluno sozinho, a participação de todos é fundamental para um melhor desenvolvimento dentro da comunidade”.

Por sua vez, as práticas pedagógicas do docente são essenciais para que a sala de aula seja inclusiva “[...] sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso” (Sanches, 2011, p. 140).

As ações do professor devem perpassar pela constante busca do conhecimento. Os resultados da pesquisa de Zviezykoski 2020 apontaram como deve ser a prática pedagógica docente:

Percebeu-se, nas falas dos professores e da supervisora participante desta pesquisa, o quanto é desafiador o trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais. Que por isso, é preciso que o professor conheça cada aluno e, constantemente, reflita sobre a sua prática pedagógica, fazendo uma caminhada conjunta entre a teoria e a prática. De modo, a buscar incansavelmente nas pesquisas e estudos subsídios para o processo de ensino e aprendizagem. As trocas de experiências com os colegas e as formações continuadas promovidas pela escola são de grande valia para a inclusão real (Zviezykoski, 2020, p. 63).

Com esta perspectiva em mente, destacam-se as ideias Silva 2018, quando abordam sobre a importância da formação continuada docente em busca do fortalecimento dos processos que levam à construção de saberes dos estudantes, conforme segue:

Com a cultura da formação continuada pautada na inclusão, será possível proporcionar ao professor a troca de experiências com seus pares, a apropriação do sentimento de empatia para com os alunos e a possibilidade de realizar as adaptações curriculares, compreendidas aqui como a adoção de variados métodos de ensino, a organização do espaço da sala de aula e da escola, a utilização de recursos pedagógicos diferenciados como os de tecnologia assistiva, e a compreensão de conceber diferentes formas para o processo de aprendizagem, sem distinção. Entende-se, portanto, que essas são as maneiras de dotar os professores de condições para desenvolver a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência (Silva, 2018, p. 139).

Daí a importância do professor estar constantemente em busca de formação e informação para poder transformar e adequar sua prática pedagógica e atender à realidade que está em sua volta. Similarmente, é fundamental que a família também esteja disposta a conhecer e caminhar juntamente à escola para assim construir o caminho que leva à efetivação da verdadeira inclusão.

8.4 Procedimentos metodológicos

O estudo apresenta natureza qualitativa. De acordo com Tuzzo e Braga (2016, p. 142), esse tipo de pesquisa dispõe ao pesquisador um amplo campo investigativo, contribuindo para melhor compreensão do objeto em análise.

Para atingir o objetivo, o estudo traz como problema o seguinte questionamento: como a participação da família e da escola pode fortalecer a prática pedagógica para

ocorrer a efetivação da inclusão do educando? Assim, com o intuito de buscar resposta e compreensão, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Nesse enfoque, pode-se apontar que a pesquisa bibliográfica ocorre a partir de textos existentes em livros e outras publicações (Gil, 2022, p. 44).

O autor acrescenta ainda que a pesquisa bibliográfica apresenta vantagens, onde uma delas “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 44).

O percurso trilhado em uma pesquisa é considerado muito importante, pois procura dialogar com maior precisão com o objetivo apontado. Nesse sentido, o estudo se deu por meio de visitas e um olhar apurado em dissertações disponíveis no site da CAPES, bem como no site SciELO, proporcionando uma coleta de dados significativa que contribuiu para dialogar com diversos autores e chegar dessa forma aos resultados dessa pesquisa.

No site da CAPES, foram pesquisados os descritores “participação da família na escola” e “prática pedagógica inclusiva”, no período de 2019 a 2023, sendo encontrado o seguinte:

DESCRIPTOR	DISSERTAÇÃO	TESE
Participação da família na escola	4	2
Prática pedagógica inclusiva	27	3

No site do SciELO foram encontrados quatro artigos, usando o descritor “participação da família na escola” e três artigos usando o indicador “prática pedagógica inclusiva”, publicados no Brasil, no período de 2019 a 2023.

Dessa forma, do material pesquisado na CAPES foram usadas três dissertações de mestrado sobre a participação da família na escola e duas dissertações de mestrado sobre prática pedagógica inclusiva.

Das pesquisas realizadas no SciELO, foram utilizados um artigo sobre participação da família na escola e um artigo sobre prática pedagógica inclusiva.

8.5 Resultado e discussão

A pesquisa aponta que incluir é aprender a participar dentro da diversidade, das particularidades e das necessidades das pessoas. Já as práticas pedagógicas são ações que envolvem toda comunidade escolar em prol da inclusão e aprendizagem.

O estudo abordou que a família pode contribuir para a melhoria das ações escolares e para o melhor desenvolvimento dos processos que levam a inclusão escolar e consequentemente à aprendizagem. Nesse contexto, Rodrigues (2021, p. 35) destaca

que professores e família podem juntar-se para planejar um percurso para o educando com deficiência participar do cotidiano escolar e aprender.

Vale ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que a matrícula na rede regular de ensino é um direito do aluno com deficiência (Brasil, 2015). Porém, não basta somente matricular, o discente precisa permanecer na escola e alcançar resultados positivos que culminem com a inclusão. Nessa perspectiva é importante salientar que vários componentes da comunidade como a família, gestão, coordenação, professores e demais funcionários precisam agir em prol do processo inclusório.

Assim, incluir é ultrapassar os obstáculos sociais e educativos que dificultam o estudante a aprender e participar da comunidade escolar. Dessa forma, todos os alunos ganham quando são ofertadas condições para ultrapassagem das barreiras que afetam o processo que resulta na inclusão e na aprendizagem (Sanches, 2011, p. 138).

O ato de incluir exige modificações na forma de pensar e comprometimento com as pessoas, valorizando as diferenças humanas. Ou seja, a inclusão representa uma responsabilidade da sociedade, implicando em consequências para todas as pessoas que fazem parte do processo educacional. A escola necessita mudar a maneira de conduzir a participação familiar, pois precisa “[...] oferecer diferentes possibilidades de participação da família, considerando que uma das dificuldades na relação escola e família é ocasionada pela falta de canais mais democráticos e diversificados de participação” (Lopes, 2021, p.67).

O estudo possibilitou constatar que a escola precisa desenvolver atividades que incentivem a participação da família na vida escolar dos alunos, contribuindo para que ocorra o melhor desempenho das práticas pedagógicas, inclusão e aprendizagem.

Dessa forma, Rodrigues (2021, p. 20) aponta que cabe à escola possibilitar a participação familiar, pois ambas devem caminhar juntas, tendo em vista serem os locais onde a criança passa grande parte de sua vida. Assim, a família pode colaborar tanto nas atividades escolares quanto nas atividades extraescolares, que interferem no melhor desempenho e integração do aluno na escola.

Enfatiza-se que as práticas pedagógicas envolvem docentes, gestores, demais funcionários, família e comunidade. Devendo essas ações ter como base “[...] estudos e conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para atender o perfil e as necessidades individuais e coletiva de cada educando” (Silva; Miguel, 2020, p. 882).

Os resultados apontam que deve ocorrer constante comunicação entre escola e família, com oportunidades onde se possa buscar por conhecimento a respeito das necessidades, realidades e direitos dos educandos, troca de sugestões de atividades, avaliações sobre o que está dando certo e o que precisa melhorar.

Isto quer dizer que a relação entre pais e escola deve ocorrer de diversas formas, perpassando pela comunicação, parceria, planejamento de atividades, avaliação das ações e reuniões (Garcia, 2020, p. 45).

Por fim, o estudo apontou que a participação da família e da escola juntas fortalecem a prática pedagógica com foco na inclusão escolar, contribuindo para que a aprendizagem e a inclusão ocorram em um ambiente acolhedor.

8.6 Considerações finais

Incluir significa promover a participação de todos, respeitando as individualidades que cada um apresenta.

As práticas pedagógicas devem envolver a coletividade escolar. Nesse sentido, para que ocorra a efetivação da inclusão do aluno, não basta somente garantir a matrícula, é preciso realizar ações para a permanência do discente na escola, garantindo a inclusão e consequente aprendizagem.

A família possui uma gama de conhecimentos a respeito das particularidades da vida do discente. Os familiares podem fornecer informações sobre o aluno, promover e apoiar em casa a continuação do que é ensinado e vivenciado na escola, ajudar nas tarefas escolares, apontar gostos, preferências e habilidades do aluno, participar de reuniões, opinar nas avaliações sobre o que está dando certo e o que precisa melhorar, sugerir projetos e atividades a serem desenvolvidos na escola, bem como providenciar diagnósticos, tratamentos e acompanhamentos extra escolares.

Por sua vez, as práticas pedagógicas devem englobar a valorização da diversidade, conhecimento sobre as especificidades dos estudantes, participação da família, professores, demais funcionários e comunidade, saberes sobre processo de ensino e aprendizagem para atender a necessidade dos alunos, acesso ao conhecimento a respeito das deficiências, legislações, políticas públicas, avaliação periódica das ações e comunicação eficaz, visando a efetivação da inclusão.

Em suma, as práticas pedagógicas precisam envolver a participação familiar. Se a escola trabalha junto com a família, consequentemente não só haverá o favorecimento da aprendizagem como também a efetivação da inclusão.

A pesquisa em pauta apresenta-se como um tópico relevante na contemporaneidade, pois possui um vasto espaço para estudos e análises, uma vez que traz um debate para futuros estudos no sentido de compreender como a participação da família e da escola pode fortalecer a prática pedagógica com foco na inclusão do aluno com deficiência.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 nov. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019. DOI: 10.14244/198271992684. Disponível em <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684>>. Acesso em: 4 set. 2023.

CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. In: Intellectus: Revista Digital Acadêmica Digital, Jaguariúna/SP, p. 38-46, jul/dez. 2003. Disponível em: <<https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/9/5>>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 408-421, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/32809/26641>>. Acesso em: 21 de nov. de 2023.

GARCIA, Luciana Marolla. Relação Família e Escola: desafios em contexto inclusivo. Publicação - 06/03/2020, 56f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8597629>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7 ed. - São Paulo: Atlas, 2022. 208p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 21 de nov. de 2023.

GREGORUTTI, Carolina Cangemi; ZAFANI, Mariana Dutra; OMOTE, Sadao. BALEOTTI, Luciana Ramos. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 2, p. 233-244, jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/4GrGfR36RHp69LYkgVLp6vn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

LOPES, Nice Cleudes Borges. Educação Inclusiva e os Desafios da Relação Entre a Escola e a Família: a experiência da Rede Municipal de São Luís. Publicado em 07/12/2021, 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11275281>. Acesso em: 21 de out. de 2023.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família- Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 19, n. 02, maio/agosto de 2015: 349358. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 de out. de 2023.

RIBEIRO, Eliane Do Socorro Oliveira. A relação família e escola no processo de inclusão do aluno com deficiência. *Anais do IV CINTEDI 2021*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81714>>. Acesso em: 04 de set. de 2023.

RODRIGUES, Beatriz Blanco Santana. A relação escola e família do aluno com deficiência: um estudo exploratório. Publicação – 17/05/2021. 77 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados/MS, 2021. Disponível em<<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

SANCHES. Isabel. Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação

inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*. V. 19, p. 135-156, abr. 2011. Disponível em

<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>>. Acesso em: 11 de nov. de 2023.

SILVA Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. *Revista Eletrônica Saberes da*

Educação. V.5, n. 1, 2014. Disponível em <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

SILVA, Crisiano Gomes da. Formação de professores e adaptação curricular: via para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência. In: SOUZA, Rita de Cassia Santos. Diálogos sobre a educação: saberes e práticas inclusivas. Aracaju: Criações, 2018. p. 124-141. Disponível em <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritadialogo2018.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. de 2023.

SILVA, Deziane Costa da Silvar; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. Revista Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. p. 51 1-9. Julho, 2020. Disponível em <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2520/4055>>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

SILVA, Danubia Souza Marques da. INCLUSÃO ESCOLAR: a relação família-escola em questão. Publicação - 21/02/22. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11887793>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa, v.4, n.5, p. 140-158, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ZVIEZYKOSKI, Marieli. Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva. Publicação- 10/07/2020. 98f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação do Centro de ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNI-CENTRO. Guarapuava – PR, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10515528>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

Parte IV

GT Práxis Docente e Emacipação: Diálogos e Saberes na Amazônia

9

"VIVER A CRIANÇA": O AFROUXAMENTO DE NÓS PARADIGMÁTICOS DA EDUCAÇÃO CONVENCIONAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Lucas Alves Maciel 
Leila Maria Camargo 

Resumo: Esta pesquisa ¹ se insere no contexto globalizado intercultural da Educação do século XXI, onde multiplicam-se modelos democráticos de escolas emancipadoras; visando a autonomia, conscientização e capacitação de sujeitos. Mioto (2022) propõe que modelos educacionais convencionais impedem inovações efetivas em dispositivos pedagógicos; a partir de práticas imbuídas em 17 (dezessete) nós paradigmáticos que reforçam o paradigma hegemônico da Educação. Partimos de narrativas autobiográficas produzidas por professores indígenas para observar como a Educação Escolar Indígena reforça ou afrouxa os nós paradigmáticos da educação convencional. Em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, analisa-se o conteúdo (Bardin, 1977) das narrativas autobiográficas acerca da presença de práticas educacionais emancipatórias. Como critério de inclusão de trechos das narrativas para análise, observou-se a descrição de dispositivos pedagógicos escolares indígenas. Como critérios de exclusão, evitaram-se trechos que descrevessem um mesmo dispositivo, privilegiando aquele cuja descrição fosse mais completa; entre outros. Analisaram-se 4 (quatro) textos e 7 (sete) trechos. Nas práticas e nos dispositivos pedagógicos descritos, conclui-se haver afrouxamento nos nós paradigmáticos, entre outros, da monodocência, do ensino focado no mental, da imposição curricular, da linearidade do raciocínio, da constante produtividade e eficiência, da hiperespecialização das disciplinas e, muito especialmente, da escola apartada de seu entorno; gerando um modelo educacional diverso do convencional e com um impacto emancipador nas comunidades locais. Tal modelo alimenta-se de/ retroalimenta a Educação Indígena praticada fora do contexto

¹ O artigo apresentado é fruto das reflexões realizadas na disciplina Educação Indígena, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Carmem Véra Nunes Spotti e pela Prof^ª Dr^ª Maristela Bortolon de Matos, no segundo semestre de 2023.

escolar e é reforçado pela própria característica comunitária da organização social, valorizando saberes locais.

Palavras-chave: Saberes e práticas emancipatórias, Educação Escolar Indígena, Narrativa autobiográfica.

Abstract: This research is situated within the globalized intercultural context of 21st-century education, where democratic models of emancipatory schools are proliferating, aiming to foster autonomy, awareness, and empowerment among individuals. Miotto (2022) argues that conventional educational models hinder effective innovations in pedagogical devices through practices embedded in 17 paradigmatic knots that reinforce the hegemonic paradigm of education. Based on autobiographical narratives produced by Indigenous teachers, this study examines how Indigenous School Education reinforces or loosens the paradigmatic knots of conventional education. Through a qualitative bibliographic research, the content (Bardin, 1977) of autobiographical narratives regarding the presence of emancipatory educational practices is analyzed. As an inclusion criterion for analyzing narrative excerpts, the description of Indigenous school pedagogical devices was considered. To avoid redundancy, only one excerpt was selected for each device, prioritizing the one with the most complete description. Four texts and seven excerpts were analyzed. In the described practices and pedagogical devices, it is concluded that there is a loosening of the paradigmatic knots, including monodocency, teaching focused on the mental, curriculum imposition, linearity of reasoning, constant productivity and efficiency, hyper-specialization of disciplines, and, very especially, the school's separation from its surroundings; generating an educational model that differs from the conventional one and has an emancipatory impact on local communities. This model feeds on/feedbacks Indigenous Education practiced outside the school context and is reinforced by the community-based nature of the social organization, valuing local knowledge.

Keywords: Emancipatory knowledge and practices, Indigenous School Education, Autobiographical narrative.

9.1 Introdução

O cotidiano e o modelo convencional de educação hegemônico, sustentado por práticas anti dialógicas e antidemocráticas na escola, tem como consequência uma comunidade apartada do contexto escolar, marcada pela ausência de escuta qualificada às necessidades do alunado de forma individualizada, ausência de afetividade e de um olhar integral e social sobre a educação. A escola, de uma forma geral, tem ficado distante de cumprir com seus objetivos de oferecer uma educação humanizadora e que de fato, sido um território hostil à emancipação dos sujeitos escolares.

O artigo nasce da busca de práticas docentes emancipadoras em contextos amazônicos, a partir da análise e reflexão da Educação Escolar Indígena. Esta proposta de educação parece nos oferecer possibilidades pedagógicas que possibilitam o ultrapassar as barreiras da educação convencional.

O trabalho tem por objetivos analisar dispositivos pedagógicos descritos em trechos selecionados dos relatos autobiográficos reunidos no volume **Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado [sic] de Roraima (2020)**; selecionando-se, devido ao volume de artigos dentro da obra em análise, 4 (quatro) que permitam uma análise qualitativa dos aspectos diferenciados do modelo da Educação Escolar Indígena, em comparação à educação convencional.

A escolha de narrativas autobiográficas justifica-se por ser elemento de preservação e reconhecimento de identidade e da memória coletiva, cara aos povos originários (Ese'ruma, Camargo e Pontes, 2020). Além disso, os TCCs de formandos em licenciatura intercultural enfatizam o uso de narrativas autobiográficas (Targino, 2022), demonstrando ser gênero valorizado no contexto pedagógico indígena. Em contexto não-indígena, também, a auto investigação docente é posta como elemento valorizador de uma formação crítica (Moreira e Candau, 2003). Portanto, acreditamos que narrativas autobiográficas escolares são ferramentas válidas para a investigação de dispositivos pedagógicos da Educação Escolar Indígena; com um olhar interno à comunidade, fornecendo detalhes contextuais para a descrição do modelo educacional em tela.

O artigo está assim estruturado: na primeira parte, discutimos o conceito de nós paradigmáticos, apontados por Mito (2022), e como estes impedem a efetiva emancipação discente; bem como discutimos o conceito de emancipação em Freire (2002). Após breve exposição da fundamentação teórica que embasa o trabalho e justifica sua existência, os procedimentos metodológicos são evocados sucintamente. Seguem-se alguns trechos selecionados dos artigos, pontuados por breves considerações do autor. Por fim, as conclusões finais amarram e resumem a análise.

A ESCOLA ENQUANTO POTÊNCIA: construindo caminhos...

Em contexto globalizado e multicultural, modelos democráticos de escolas emancipadoras surgem como alternativa à educação convencional. Mito (2022) observa como certas práticas escolares constituem nós paradigmáticos, listando 17 (dezessete) nós e como eles se enredam entre si para reforçar práticas prejudiciais ao processo educativo; e analisa cinco estudos de caso que, de diferentes maneiras e em diversos graus, afrouxam tais nós, concluindo serem tais iniciativas alternativas emancipadoras ao modelo convencional.

Nós paradigmáticos são aqui definidos como dispositivos pedagógicos que atuam como reforços ao paradigma da educação convencional, bloqueando práticas inovadoras e impedindo a efetiva emancipação dos alunos (Miotto, 2022). Eis os dezessete nós paradigmáticos: aula, monodocência, ensino focado no mental, hierarquia professor/aluno, educação narrativa, imposição curricular, hiper centralização da burocracia estatal, ensino propedêutico, avaliação e ranqueamento, escola apartada de seu entorno, progressão seriada dos educandos, cientificismo, busca pela uniformização e disciplinarização do educando, neutralidade na relação afetiva, linearidade do raciocínio, constante produtividade e eficiência.

Podemos dividir os nós em três categorias principais: nós dependentes da prática docente, da administração escolar e do sistema como um todo. Destacamos que, na perspectiva dialógica, não é possível eleger uma esfera privilegiada, sendo cada uma delas e a correlação entre elas igualmente importantes.

Por sua vez, a educação convencional é um modelo educacional hegemônico e utilitarista que não se pauta pela emancipação individual, mas pela reprodução e ativa produção do paradigma hegemônico (Miotto, 2022). Um paradigma, por fim, é “um centro de aglutinação, de fixidez das linhas que o compõem, um campo onde retroagem determinadas relações expulsando os discursos e existências que não convêm [...], mas que [...] também aglutina, inflando-se, discursos e existências que o potencializa” (Miotto, 2022, p. 37). É composto por nós que se entrelaçam, sem jamais ser percebido em sua totalidade.

Freire (2002) conceitua educação e emancipação como conceitos-base para modelos educativos que se afirmem como alternativa à educação convencional, especialmente na perspectiva das comunidades educativas. Amalgamando conceitos de Freire (2002), Miotto (2022) e Habermas (2012), definimos comunidades educativas como modelos educacionais que rompem nós paradigmáticos da educação convencional; visando a formação integral emancipadora do indivíduo sob uma perspectiva dialógica, com a formação de efetiva comunidade democrática na unidade escolar.

Tais conceitos estão profundamente interligados para Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, sendo, portanto, desafiador resumi-los em poucas palavras. Neste contexto, é relevante afirmar que é necessário respeitar a autonomia do aluno e sua especificidade, acreditando na mudança individual e social, para permitir a emancipação humana. A ferramenta, ou dispositivo pedagógico, central para a emancipação, na visão do autor, é o diálogo democrático permeado pela alteridade.

Consideramos, ainda, que os títulos e subtítulos dos capítulos de Freire (2002) resumem a visão do autor sobre a educação, sendo trabalho representativo da fase final de sua obra. No livro, cada subtítulo começa com as palavras “ensinar exige”, e cada título inicia-se com as palavras “ensinar não é/ ensinar é”, explanando-se, em seguida, com maior vagar, as definições sucintas propostas. Portanto, por exemplo,

para Freire, ensinar exige respeito aos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática; entre diversas outras pequenas definições (total de 3 títulos e 27 subtítulos).

Tais conceitos, porém, se deparam com um contexto desafiador na educação, especialmente nas últimas décadas. Com a aliança conservadora e neoliberal que grassa a educação desde o final do século XX, anulam-se várias conquistas e tentam-se cristalizar paradigmas, anulando novos debates propostos por culturas não-hegemônicas. Apple (1994) indica que as questões de poder penetram na escola, tornando a sala de aula um campo de luta política, a ser navegado com autoconsciência.

Contudo, pressões implicam e adicionam resistências. Superando-se a passividade imposta pelo capitalismo ao professor (através de um professor como intelectual, chave para a transformação social na visão de Giroux [1997]) e aos alunos, reavivando-se o debate democrático, criando as relações sociais e comunitárias, removendo as fronteiras artificiais entre educação e política; consegue-se introduzir fissuras nos paradigmas que levam à hegemonia. Freire (2002), seguindo a herança de Dewey e Count, afirma que nenhum ato desumano deve ser usado como atalho à educação, sendo seu objetivo permanente a dignificação da vida humana. O papel do professor seria examinar criticamente as ideias a respeito dos efeitos da educação, usada para reproduzir as relações sociais vigentes; bem como as composições econômicas, políticas e culturais.

As Comunidades de Aprendizagem de Mello et al (2022) aparecem como uma perspectiva emancipadora neste sentido. Criado na Espanha para atender as demandas de Jovens e Adultos em processo de escolarização (CREA, 2020), e adaptado ao contexto brasileiro, se fundamenta na dialogia freiriana; apontando para uma construção de conhecimento democrática, intersubjetiva, comunitariamente construída. Assim, para afrouxar nós paradigmáticos e promover a emancipação dos sujeitos, destacamos a centralidade da dialogicidade, envolvimento da comunidade e prática pedagógica mais democrática em sala de aula como elementos essenciais.

A Educação Escolar Indígena possui base semelhante. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) estabelece bases para o modelo, definindo-o como multiétnico, plural, diverso, autodeterminado e integrado à comunidade; e prevendo o direito à “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Assim, nomeia o modelo como Comunidade Educativa Indígena (Brasil, 1998, p. 23), prevendo, nessa nomenclatura, a intersubjetividade e o diálogo igualitário. Desta forma, a própria definição do modelo já indica a quebra de nós paradigmáticos da educação convencional, convidando a uma análise mais expressiva e embasada em relatos contextualizados de dispositivos pedagógicos. O documento não faz, porém, distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, como é feito neste artigo.

Por fim, cabe destacar que a diferenciação aqui utilizada entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena é aquela constante do Parecer nº14/99 do Conselho Nacional de Educação (Rhoden, 1999), segundo o qual “[...] a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições” (Rhoden, 1999, p. 2), incluindo o aprendizado de processos e valores coletivos, padrões de relacionamento social; sem depender de instituições: toda a comunidade é responsável para transformar crianças em cidadãos (membros sociais) plenos. Seguindo definição do documento, Educação Escolar Indígena é a Educação Indígena ocorrida na instituição escolar.

9.2 Procedimentos metodológicos

Trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico, em abordagem qualitativa, que tem como objeto as práticas escolares de professores da Educação Escolar Indígena; objetivando-se observar se a Educação Escolar Indígena contribui para afrouxar ou reforçar nós paradigmáticos da educação convencional e ser emancipadora. A análise parte dos nós paradigmáticos propostos e definidos por Miotto (2022), usando-os como categorias de análise para analisar trechos selecionados da coletânea de narrativas autobiográficas **Professores Indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado [sic] de Roraima (2020)**. A seleção ocorreu de forma qualitativa, selecionando-se 7 (sete) trechos, dentre 4 (quatro) textos narrados por autores diferentes. Como critério de inclusão de textos e trechos, observou-se a descrição de dispositivos pedagógicos escolares no âmbito de instituições escolares indígenas. Como critérios de exclusão, evitaram-se trechos que descrevessem um mesmo dispositivo, selecionando apenas um trecho para cada dispositivo. O trecho que privilegiava descrição mais completa, com maior abrangência de detalhes ou possibilitando análise mais aprofundada, foi mantido. Eliminaram-se também textos e trechos que não descrevessem especificamente a Educação Escolar Indígena; ou ainda que não permitissem a observação de nós paradigmáticos da educação convencional que porventura se mantém ou não no modelo em tela. Por fim, outro fator limitante para a quantidade de trechos e textos analisados foi o espaço físico permitido em um artigo científico, e seu escopo.

A abordagem é qualitativa, em análise de conteúdo (Bardin, 1977), como categoria de análise de dados da pesquisa qualitativa em Educação. Sociólogo, Bardin originalmente pretendia “compreender o que as palavras dos [s]eus ‘clientes’ – os seus balbúcios, silêncios, repetições ou lapsos – são susceptíveis de revelar no seu curso para uma superação das suas angústias e obsessões” (Bardin, 1977, p.27). A escolha justifica-se, pois, analisando, trechos das auto investigações, evidenciam-se, na superfície do discurso, e não nas entrelinhas, os nós paradigmáticos e suas rupturas: não nos parece apropriado, nesse momento, analisar as segundas intenções dos autores, pois a auto investigação proposta pelos mesmos visa a própria ruptura das barreiras que

impedem, no cotidiano, a análise profunda de suas origens e dispositivos pedagógicos. Resta dizer que tal investigação não se esgota na presente análise, e que futuramente outros pesquisadores podem encontrar relevância em uma análise discursiva.

9.3 Resultados e discussão

Os sete trechos do material selecionado para análise serão expostos abaixo. Em seguida, tecem-se breves comentários sobre os nós paradigmáticos afrouxados ou não pelos dispositivos pedagógicos e contextos educacionais descritos.

As escolas da região Baixo Cotingo tinham professores indígenas e não indígenas que trabalhavam buscando promover a interculturalidade por meio de atividades lúdicas e de interação com a comunidade.[...] Eram desenvolvidos projetos e pesquisas nos quais os professores [...] estimulavam os estudantes a valorizar a cultura e tradições indígenas, como produção de panela de barro. [...] Com a confecção e venda desses artesanatos eu pude colaborar com minha comunidade escolar, e isso marcou positivamente (Ramos e Voltolini, 2020, p. 81).

Aqui, afrouxam-se os seguintes nós: monodocência (inclusão de professores indígenas e não indígenas trabalhando em projetos de pesquisas), hiperespecialização das disciplinas (trabalho com projetos interdisciplinares), cientificismo (valorização do contexto local e intercultural), educação narrativa (trabalho com projetos; papel do aluno não é apenas o de receptor de conteúdo), escola apartada de seu entorno (interações com a comunidade), ensino focado no mental (valorização do elemento artístico), constante produtividade e eficiência (espaço para pensar, alunos e professores, juntos, a manutenção do espaço escolar e outros temas caros à comunidade e à preservação da cultura local). A relação entre professor e aluno aparece de maneira mais horizontalizada, com uma coletividade no uso do espaço e preocupação com sua manutenção. As aulas não são expositivas, e o ensino deixa de ser essencialmente propedêutico.

Seguindo-se o fio condutor do mesmo autor, no Ensino Médio, trabalhava-se com “projetos e pesquisas, e esta metodologia [...] permitia participar ativamente das atividades escolares. Diferente do que acontecia quando as aulas eram repetitivas dentro da sala de aula, em que na maioria das vezes éramos induzidos a memorizar regras e fórmulas” (*ibid.*, p. 82). Tal afirmação nos permite visualizar como o afrouxamento dos nós já analisados acima são orgânicos e contribuem para um ambiente escolar mais produtivo; especialmente focando-se, aqui, na participação ativa (e não passiva) do aluno; e em uma aula menos propedêutica e expositiva. O mesmo autor recorda-se do projeto de “Medicina popular e caseira”, interdisciplinar, afrouxando os nós paradigmáticos da monodocência, hiperespecialização das disciplinas; com aproveitamento dos conceitos dos idosos (oportunizando valorização da cultura e saberes locais).

Há uma profusão de citações na obra que corroboram tais conclusões e expandem nossa análise. Abaixo, citaremos algumas, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão acima citados:

A história de vida e educação destaca uma pequena aprendiz Macuxi no seio ancestral com importantes destaques para a valorização da cultura e tradição de seus avós na história de lutas e conquistas dos povos indígenas. Posteriormente, [destacamos] o acesso à escola e a trajetória histórica da coexistência com a comunidade indígena (Level e Andrade, 2020, p.93).

Aqui, além do afrouxamento dos nós do cientificismo (valorização do contexto local), escola apartada de seu entorno (valorização da luta da comunidade e de sua identidade), percebemos a ruptura da separação entre escola e política, ponto não previsto por Miotto (2022) como nó paradigmático, mas ressaltado por autores como Apple (1994) como essencial para a criação de uma escola democrática: a escola indígena em tela possui, portanto, compromisso com a história comunitária, e oferece uma formação que não aliena os estudantes das ainda necessárias lutas para o povo.

Ao exibir as conquistas, os estudantes passam a ter a dimensão de como só se encontram ali graças a um esforço de luta coletivo; e conscientizam-se da necessidade de formarem-se como a nova geração que ampliará as conquistas. Há a percepção de que é necessário um esforço pessoal, familiar e coletivo, simultaneamente, para manter a vida comunitária com suas conquistas e lutas.

Vejamos como tal afirmativa pode ser exemplificada a partir do texto em questão: fica evidenciada a diferenciação entre a Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena. A primeira, para as autoras, seria definida por brincar livremente, tomar banho em igarapés, ir para a roça com a mãe, preparar bebidas tradicionais, conversas sobre a luta indígena com os pais, aprendizado de danças tradicionais com os pais, ouvir a contação de histórias coletivas, etc.: nesse contexto, poder-se-ia dizer que a Educação Indígena se define pela convivência comunitária, observando suas atividades e participando delas juntas. A Educação Escolar Indígena funciona como extensão e complemento da primeira em contexto escolar. Assim, ficam claro como ambos são fatores essenciais para a formação integral do indígena, bem como para sua emancipação como indivíduo, cidadão e membro da sociedade: é apenas quando a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena dão conta da formação do indivíduo ao nível individual (reflexão sobre a própria origem, história, lutas, etc.) e coletivo (seu papel em sua comunidade, seu compromisso comunitário com a coletividade e com as lutas do grupo, etc.) que a comunidade mantém sua existência de forma autodeterminada, sustentável e diferenciada.

Contudo, as autoras negam uma divisão rígida entre ambos os contextos, ao afirmar que é “[...] preciso conhecer bem mais e melhor essas tradições e valorizá-las nas minhas aulas, envolvendo mais as pessoas da minha comunidade no estudo e organiza-

ção das danças e manifestações indígenas” (Level e Andeade, 2020, p.95). Ressaltamos que as discussões realizadas a partir do último trecho fogem ao escopo das categorias propostas por Mioto (2022), deixando-nos indícios de uma possível inadequação à sua aplicação sem adaptações no contexto da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

Há ainda outros trechos relevantes, no texto das autoras, para analisarmos nós paradigmáticos:

Lembro que o meu professor fazia um grande esforço para tornar as aulas criativas. Usava sementes e materiais da natureza para ensinar a contar os numerais, ler as letras, identificar gravuras com as iniciais de cada palavra. Ele deixava a gente desenvolver nosso lado artístico. Esse professor gostava muito de contar histórias e lendas indígenas para ilustrar as aulas. [...] Em várias aulas saíamos para pesquisar sobre o solo, as matas, os animais, as aves, os igarapés, entre outros. [...] Uma vez, a aula foi de entrevista a alguns anciãos da comunidade para saber deles quais eram os animais que existiam na região e que hoje estão em extinção (Level e Andrade, 2020, p. 93).

Aqui, observamos o afrouxamento dos seguintes nós paradigmáticos: aula (quando o professor propõe estratégias alternativas, como sair para pesquisar diretamente na natureza), educação narrativa (pois o professor nem sempre realiza exposições em sua aula, permitindo aos alunos descobrirem os conceitos a partir de suas próprias investigações), escola apartada de seu entorno (pela presença e valorização dos anciãos, detentores da cultura local e guardiões da história e luta do povo).

Mais, adiante, as autoras relatam que o ingresso no Ensino Médio foi marcado por ser de caráter noturno, com estímulo ao debate de ideias e discussão das conquistas indígenas. Podemos afirmar não se tratar da modalidade EJA, pois, mais adiante no texto, a autora afirma que aos 17 anos de idade consegue sua primeira ocupação como colaboradora voluntária na escola, fato posterior à formação no Ensino Médio. Apesar de não ser possível afirmar com certeza, pode-se aventar como hipótese plausível, portanto, que a necessidade que a autora relata de ir trabalhar com os pais na roça todos os dias era comum a muitos educandos, e a escola adaptou-se a essa necessidade, ofertando a Educação Escolar Indígena no período noturno. Assim, podemos concluir que, com esse gesto, a escola mostra-se conectada a seu entorno, com a valorização dos costumes locais e comunitários.

A discussão política que as autoras relatam ser recorrente em disciplinas deste nível de ensino repercute Apple (1994), novamente, fazendo-nos pensar se não seria o caso de acrescentar mais um nó paradigmático aos propostos por Mioto (2022): o do ensino apartado da política, tão caro aos teóricos curriculares críticos. Tal ideia é presente em todo o texto, e valorizada pelas autoras. Elas afirmam, por exemplo, que decidiram “participar ativamente das oficinas, encontros, reuniões e assembleia [sic]” (Level e Andrade, 2020, p. 100) comunitárias.

Podemos perceber, a partir desta fala, que a sólida formação política obtida pela aluna foi fundamental para formá-la no papel de cidadã emancipada, participativa e ativa na vida comunitária. Enfim, a formação cidadã, a reformulação de laços comunitários e o caminho para a mudança social parecem ter como base a sólida formação política escolar, integrada por uma ativa participação comunitária desde cedo. É importante notarmos, portanto, que a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena são complementares, objetivando o mesmo e dialogando intensamente; sem apresentarem oposições entre si.

Ese'ruma, Camargo e Pontes (2020, p. 37), em artigo que teoriza acerca da importância da linguagem, inclusive como demarcadora de identidade e fator de diferenciação e especificação (previstos pelo RCNEI, como vimos); afirmam a necessidade de “viver a criança”: haver escuta, diálogo, afetividade; adaptar-se aos interesses e ao momento que a criança vive. Vejamos a citação completa, para em seguida comentá-la:

Quando a gente vai para a escola, a gente também tem que entender o momento da criança. Nós temos que entender a língua, os momentos da criança. A cabeça, o pensamento da criança. Como ela aprende? O que ela gosta? [...] Por isso, o falar com a criança é muito importante, especialmente na língua materna. Se a gente não trazer, não viver a criança, não trazer o mundo da criança para a sala de aula, viver o momento dela, isso vai dificultar a aprendizagem dela. Muitas vezes, nós professores, quando chegamos na sala de aula costumamos dizer: ‘você está falando errado!’, reprimimos a criança, atrasamos o pensamento da criança. Aí ela não vai falar mais (Ese'ruma, Camargo e Pontes, 2020, p. 37)

Desatam-se os nós da busca pela uniformização e disciplinarização do educando (a escuta busca formar indivíduo único, sem padrões), neutralidade na relação afetiva (reconhecimento da presença do afeto), constante produtividade e eficiência (tempo suficiente para escuta), imposição curricular (elaboração curricular parte de escuta da criança). Mostra-se como o afeto é dispositivo pedagógico essencial para o desenvolvimento da aprendizagem: caso a criança não sinta confiança, a aprendizagem é dificultada, reprime-se a criança e atrasa-se seu pensamento. A fala tem que ser vivida como experiência de comunicação, de escuta, segundo as autoras. Conclui-se: a fala tem de ser experiência democrática.

Mais adiante, as autoras relatam que “o aprendizado não ocorre apenas no espaço escolar, mas em todos os momentos da comunidade e do cotidiano e todos são professores [...] Não existe um tempo de aprender. Aprende-se a todo momento e coisas importantes para o coletivo” (Ese'ruma, Camargo e Pontes, 2020, p. 38): ensinar e aprender estão mesclados e indistinguíveis, segundo as autoras, incorporados na rotina do dia a dia e não restritos a espaços específicos, sendo a escola todo o espaço físico da comunidade.

Podemos relatar o afrouxamento dos nós da escola apartada de seu entorno (união da Educação Indígena com a Educação Escolar Indígena), hierarquia professor e aluno

(por ensino e aprendizado confundirem-se a todo momento), aula (por ela ocorrer em todos os espaços e momentos, sem estrutura), educação narrativa (por ocorrer de outras formas também, como por observação), entre outros. Contudo, novamente, sentimos que a teorização de Miotto (2022) parece atingir os limites da Educação Escolar Indígena, de forma que certos aspectos da mesma parecem relutar em ser capturados por sua teorização.

Creio que chegamos a um ponto crucial de análise. Finalizemos nossas constatações com mais algumas breves considerações: em algumas escolas (Souza e Pereira, 2020) relata-se que o nó da especificidade das disciplinas é desatado pelo professor ser polivalente; havendo também a sazonalidade prevista na elaboração do calendário escolar, obedecendo à vida comunitária local.

Por fim, uma breve ressalva: não pretendemos com esta exposição romantizar a Educação Escolar Indígena, pois sabemos que ela não é isenta de problemas (falta de estrutura, formação de professores ainda não atinge número suficiente de docentes, etc.). No entanto, nossa análise reflete o material analisado, que tem um foco muito maior nos aspectos positivos e diferenciados deste modelo educativo do que em seus problemas e aspectos a serem melhorados.

Por exemplo, pudemos constatar, dentre os artigos autobiográficos citados, uma menção à falta de estrutura física para o professor desenvolver suas aulas; bem como a dificuldade de estudar em salas multisseriadas e com professores polivalentes; fatores percebidos pelos autores como negativo, não se podendo acompanhar os conteúdos ensinados (Souza e Pereira, 2020, p. 44).

9.4 Considerações finais

A partir da análise dos dados acima expostos, concluiu-se haver afrouxamento, entre outros, nos nós paradigmáticos de monodocência, ensino focado no mental, linearidade do raciocínio, constante produtividade e eficiência, hiperespecialização das disciplinas e escola apartada de seu entorno; gerando um modelo educacional com impacto emancipador na comunidade local.

Observou-se, ainda, que o modelo da Educação Escolar Indígena se alimenta da Educação Indígena, seu contexto mais amplo, praticado fora do ambiente escolar, mas interligada a ele, dando-lhe renovada força e, por sua vez, sendo reforçado pela própria característica comunitária da organização social. Interessante ainda observar como a quebra de paradigmas muitas vezes ocorre, como prevê Miotto (2022), ao se inspirar na tradição local.

A luta política parece elemento valorizado, integrando Educação Indígena e Educação Escolar Indígena e lhe dando continuidade. Envolver a criança na vida comunitária, lembrá-la das conquistas sociais do povo e envolver a comunidade na escola

parecem ser pontos cruciais para possibilitar a prática desse modelo educacional. Isto evidencia uma consonância com as teorias críticas do currículo, e nos dá base para aventar o acréscimo de um novo nó paradigmático, não pontuado por Mioto (2022): o “ensino apartado da política”.

Por fim, é necessário evidenciar, de acordo com os artigos analisados, como a vida comunitária, familiar e a própria formação escolar encontram-se amalgamadas, proporcionando ao indivíduo uma visão global, desde o berço, sobre sua cultura, sua especificidade, bem como a necessidade da luta e de sua autodeterminação.

Com este artigo, não pretendemos esgotar a análise da Educação Escolar Indígena, mas parece-nos suficiente para mostrar como a teorização de Mioto (2022) nem sempre se prova plenamente adequada para analisar tal modelo educacional, uma vez que alguns nós paradigmáticos por ele propostos não são citados, e por vezes as teorias curriculares críticas, baseadas em correntes como o materialismo histórico; bem como documentos mais específicos para a área indígena, como o RCNEI; parecem oferecer subsídios para relacionar as especificidades do modelo.

Referências

APPLE, Michael Whitman. “Repensando ideologia e currículo”. IN: MOREIRA, A. F.; SILVA, Thomas Tadeu da. (org.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CREA, Community of Research on Excellence for All. Módulo 02 - A Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020.

ESE'RUMA, Sobral André; CAMARGO, Leila Maria; PONTES, Simirâmes Castro. Língua(gem), Memória Ancestral e Sabedoria Indígena: o valor da língua para o povo Macuxi. IN: SILVEIRA, E. D.; CAMARGO, S. A. F. de.; SILVEIRA, S. A. D. (org.) Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. Boa Vista: UERR Edições, 2020. pp.24-42.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GHEDIN, Evandro (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry Armand. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do Agir Comunicativo. v. 1. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LEVEL, Iracênia Martins; ANDRADE, Aracy de Souza. Memórias de uma aprendiz Macuxi e a influência do magistério indígena Tamí'kan na prática profissional escolar indígena. IN: SILVEIRA, E. D.; CAMARGO, S. A. F. de.; SILVEIRA, S. A. D. (org.) Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. Boa Vista: UERR Edições, 2020. pp.75-90.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2022. 2ª edição. Documento eletrônico (ePUB, iMB)

MIOTO, Luis Henrique. Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Londrina: UEL, 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº 23, Maio/Junho/Julho/Agosto 2003.

PACHECO, José. Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Petrópolis: Vozes, 2019.

RAMOS, Edinaldo da Silva; VOLTOLINI, Luzia. Memórias e reflexões do processo formativo de um professor indígena Macuxi. IN: SILVEIRA, E. D.; CAMARGO, S. A. F. de.; SILVEIRA, S. A. D. (org.) Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. Boa Vista: UERR Edições, 2020. pp.75-90.

RHODEN, Kuno Paulo. Parecer nº 14/99 DE 19.10.1999 do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

SOUZA, Luiz Carlos B.; PEREIRA, Maristela A. C. Educação escolar indígena: uma reflexão sobre a trajetória para formação do professor indígena. IN: SILVEIRA, Edson Damas da.; CAMARGO, Serguei Aily Franco de.; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas (org.) Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. Boa Vista: UERR Edições, 2020. pp.43-54.

TARGINO, Emerson Daniel de Souza. O estado do conhecimento nas produções de TCCs do curso de licenciatura intercultural indígena/ Insikiran (2015 a 2019). Dissertação (Mestrado em Educação)- Boa Vista (RR) : UERR, 2022.

Parte V

GT Educação dos Povos do Campo, Floresta e das Águas

IO

O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL NA ATIVIDADE “FAZER REDES WARAO” NA COMUNIDADE WARAO A JANOKO

Marielys Briceno 

Maxim Repetto 

Márcia Maria de Oliveira 

Resumo: Apresentamos o resultado de ações de extensão realizadas pelo Programa de Extensão "Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental na educação escolar indígena", entre 2021 e 2022. Estas ações foram realizadas com indígenas migrantes venezuelanos na Comunidade Indígena Warao a Janoko, em Roraima, Brasil. O estudo aborda o deslocamento internacional, as práticas e os processos de formação social e educacionais dos indígenas Warao. O documento analisa a aplicação do Método Indutivo Intercultural (MII), baseado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que busca articular o conhecimento tradicional indígena ao currículo escolar, favorecendo uma educação intercultural nos territórios comunitários. O estudo destaca o impacto da migração nas atividades socionaturais, na formação social e na educação escolar das crianças e adolescentes Warao, como consequência da ruptura com o território original e com as práticas culturais integradas nesses espaços. O MII, além de permitir a explicitação dos conhecimentos indígenas nesses territórios, mostrou-se como uma ferramenta útil para a atualização da memória coletiva. Ressalta-se que o deslocamento forçado trouxe limitações significativas ao acesso à educação diferenciada nos novos territórios, aumentando os desafios para os povos indígenas em relação à escolarização e à manutenção de suas tradições e conhecimentos.

Palavras-chave: Deslocamento indígena, Educação intercultural, Método Indutivo Intercultural.

Resumen: Presentamos el resultado de las acciones de extensión realizadas por el Programa de Extensão "Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental na educação escolar indígena", ENTRE LOS AÑOS 2021 Y 2022. Estas acciones se llevaron a cabo con indígenas migrantes venezolanos en la Comunidad Indígena Warao a Janoko, en Roraima, Brasil.

El estudio aborda el desplazamiento internacional, las prácticas y los procesos de formación social y educativa de los indígenas Warao. El documento analiza la aplicación del Método Inductivo Intercultural (MII), basado en la Teoría Histórico-Cultural de Vygotski, que busca articular el conocimiento tradicional indígena al currículo escolar, favoreciendo una educación intercultural en los territorios comunitarios. El estudio destaca el impacto de la migración en las actividades sicionaturales, en la formación social y en la educación escolar de los niños y adolescentes Warao, como consecuencia de la ruptura con el territorio original y con las prácticas culturales integradas en esos espacios. O MII, además de permitir la explicitación de los conocimientos indígenas en esos territorios, se mostró como una herramienta útil para la actualización de la memoria colectiva. Se destaca que el desplazamiento forzado trajo limitaciones significativas al acceso a una educación diferenciada en los nuevos territorios, aumentando los desafíos para los pueblos indígenas en relación con la escolarización y la preservación de sus tradiciones y conocimientos.

Palabras clave: Desplazamiento indígena, Educación intercultural, Método Inductivo Intercultural.

10.1 Introdução

O Programa de Extensão “Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental na educação escolar indígena” desenvolveu diversas ações de extensão junto a indígenas migrantes venezuelanos pertencentes aos povos E’ñepá e Warao. Este programa tem como unidade proponente o curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e busca refletir sobre melhorias pedagógicas na educação escolar indígena.

As ações do programa se fundamentam na aplicação do referencial teórico-metodológico do Método Indutivo Intercultural (MII), cujas bases se cimentam na Teoria Histórico-Cultural e seu desdobramento na Teoria Geral da Atividade, desenvolvidas a partir dos estudos de Lev Vygotski¹ sobre o desenvolvimento cognitivo. Este referencial traz uma perspectiva inovadora para compreender a cultura das comunidades indígenas a partir da integração entre sociedade e natureza, buscando, dessa forma, contrastar e articular os conhecimentos das comunidades com os conhecimentos escolares acumulados pela humanidade. Nessa perspectiva, estudamos as atividades sociais e os processos de formação social próprios para buscar compreender os desafios educacionais dos povos indígenas.

¹ Lev Semyonovich Vygotski, sendo o sobrenome também transliterado como Vygotski ou Vygotsky. Neste estudo, é citado como Lev Semyonovich Vygotski e referenciado tal como aparece nos textos consultados.

Apresentamos a seguir a experiência de aplicação deste referencial teórico-metodológico com um grupo de indígenas em mobilidade internacional, visando evidenciar as implicações do deslocamento de seus territórios naturais nos processos de socialização do conhecimento. Nosso propósito último é promover uma reflexão sobre os desafios presentes e futuros quanto ao acesso à educação escolar das crianças e adolescentes indígenas migrantes venezuelanos deslocados para Roraima.

A ação de extensão iniciou-se com a oficina de elaboração do Calendário Socio-natural das comunidades do Baixo Delta, localizadas no estado Delta Amacuro, na Venezuela, e finalizou com a oficina de elaboração das redes Warao. Como produtos técnicos, foram elaborados o Calendário Socionatural das Comunidades do Baixo Delta e uma Cartilha Educativa sobre Redes Warao que fazem parte de uma coleção de materiais intitulada “Colección de Documentos sobre Itinerários Indígenas Migrantes”. Nesse processo, buscou-se relacionar as práticas culturais desenvolvidas integralmente nos territórios comunitários antes dos processos de deslocamento.

10.2 Justificativa

As dinâmicas globais impõem desafios significativos ao acesso à educação de crianças e adolescentes em todo o mundo. Influenciados por fatores como inovações tecnológicas, alterações ambientais, intensificação de conflitos internos e internacionais, além de crises multifatoriais nas democracias regionais, processos de deslocamento interno e internacional de milhões de pessoas são gerados em diferentes regiões do planeta.

A população indígena venezuelana está incluída nesses processos de deslocamento. Dos 281 milhões de migrantes internacionais estimados no mundo (Mcauliffe; Ouchou, 2024), 7.722.579 são venezuelanos, dos quais 6.583.756 estão distribuídos em 17 países da América Latina e do Caribe (R4V, 2023). O Brasil faz parte desse cenário, recebendo 1.076.844 venezuelanos entre janeiro de 2017 e março de 2024 (BRASIL, 2018), dos quais 11.918 são indígenas, sendo 5.311 crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos (ACNUR, 2024).

Nesse contexto complexo e heterogêneo de mobilidade humana, destaca-se o estado de Roraima, situado na fronteira norte com a Venezuela. Nesse estado, no ano de 2021, foram identificadas 1.702 crianças e adolescentes venezuelanos de diferentes etnias, distribuídos em diversos abrigos, tanto indígenas quanto não indígenas, conforme dados fornecidos pela professora Stela Dama (2021), Coordenadora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). Soma-se a isso uma quantidade desconhecida de crianças e adolescentes que residem em comunidades indígenas transfronteiriças e em casas de aluguel nas comunidades indígenas e não indígenas de Roraima.

O referencial teórico-metodológico utilizado em nossas pesquisas ajuda a compreender como os processos de formação social ocorrem na vida cotidiana das comunidades, considerando os recursos disponíveis em seus territórios. Sua aplicação na Comunidade Warao de Janoko, formada a partir da compra de um terreno na área urbana da sede do município do Cantá, apresenta diferentes realidades socionaturais, proporciona uma oportunidade para refletir sobre a maneira como os processos de formação social das crianças estão se desenvolvendo nos diversos locais de deslocamento, onde muitas vezes se encontram limitadas para realizar suas atividades cotidianas devido à dificuldade de vivenciar a integridade sociedade/natureza no dia a dia. Além disso, esse referencial permite analisar os desafios da educação escolar intercultural enfrentados por esses grupos.

Diante do exposto, consideramos que as implicações práticas deste estudo podem subsidiar elementos para repensar as políticas educacionais, que, além dos desafios interculturais, devem considerar também as dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos e à formação profissional dos professores, fatores que devem ser considerados para garantir o acesso, a permanência e a conclusão escolar.

10.3 Objetivos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propomos:

Compreender a forma como o deslocamento fora dos territórios comunitários impacta nas práticas sociais e, consequentemente, nos processos de formação social e de educação escolar das crianças e adolescentes indígenas migrantes da Comunidade Warao a Janoko.

Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- (a) Entender a aplicabilidade do referencial teórico metodológico do Método Indutivo Intercultural com povos indígenas em contexto de deslocamento de seus territórios comunitários.
- (b) Analisar o impacto que sofrem as sociedades das florestas nas práticas sociais e nos processos de formação social das crianças e adolescentes como consequência da ruptura com seus territórios.
- (c) Identificar os desafios da educação escolar intercultural das crianças e adolescentes da Comunidade Warao a Janoko.

10.4 Desenvolvimento

Este artigo aborda o deslocamento internacional de indígenas venezuelanos para o Brasil e seu impacto nas atividades socio naturais realizadas nos canais do rio Orinoco,

próximo ao delta no mar Caribe. Foca especialmente nos efeitos sobre os processos de formação social das crianças e adolescentes, visando refletir sobre os desafios da escolarização formal nos territórios de chegada.

Como todo deslocamento, envolve aspectos sociais e econômicos característicos das migrações internacionais não étnicas, assim como questões jurídicas e políticas que lhe são próprias, forçando processos de reelaboração étnica e cultural nas sociedades de acolhimento, que dentre outros aspectos, pode impactar na atualização da memória coletiva, na organização sociopolítica, nos processos de formação social e no sistemas de valores sustentados por princípios de solidariedade nas atividades produtivas, distributivas, comemorativas e relacionais (Gasché, 2008, p. 2).

Esses aspectos da mobilidade, que são pouco estudados, foram abordados na experiência de extensão do Programa “Laboratórios Socionaturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental na educação escolar indígena”. A partir de um diálogo com indígenas Warao da Comunidade Warao, a Janoko e se constitui como nosso ponto de partida para debater reflexivamente sobre o impacto do deslocamento internacional nos processos de formação social e escolar das crianças e adolescentes das sociedades das florestas².

10.5 Fundamentação teórica

O MII fundamenta-se em uma concepção dinâmica e integrada de cultura. Propõe um modelo de educação intercultural crítica, que questiona a centralidade do sistema escolar, colocando em primeiro plano os processos internos da cultura derivados da integridade sociedade/natureza, da integridade socio natural. Em respaldo a esses projetos, instrumentos normativos, como a Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada e incorporada no Brasil como lei, reconhecem, entre outros, o direito dos povos indígenas a uma educação que leve em conta suas necessidades específicas, suas histórias, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como suas aspirações sociais, econômicas e culturais (OIT, 2011).

A partir da perspectiva de Gasché, a cultura é entendida como a integridade socio natural, na qual a atividade humana é o exercício vivo da cultura, mediada por diferentes instrumentos e operações. Assim, a cultura não é o resultado posterior da atividade humana ou uma série de elementos, ou representações disponíveis, que determinam a ação dos indivíduos (Gasché, 2008). Essa concepção desafia qualquer visão fragmen-

2. As “sociedades das florestas”, conforme definido por Jorge Gasché (2012), referem-se a um conjunto de comunidades amazônicas, incluindo sociedades indígenas, camponesas, ribeirinhas e caboclas, que, apesar de sua diversidade linguística e cultural, compartilham comportamentos e interações interpessoais semelhantes, fundamentados em um sistema comum de valores. O autor enfatiza que os valores identificados nessas sociedades são distintos dos valores urbanos e nacionais, pois se fundamentam na integridade sociedade/natureza, a partir da qual pode ser repensado o conceito de cultura, como “sociotureza”, que sintetiza essa integridade.

tada da cultura, pois muitas vezes é colocada como algo do passado ou reduzida a aspectos folclorizados. Essa abordagem alinha-se com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que enfatiza a interdependência entre atividade e desenvolvimento humano.

Nos povos da floresta, as atividades humanas são vistas como processos de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, conforme o que a própria natureza oferece. Gasché observou que todos os membros da comunidade participavam dessas atividades, independentemente da idade. Reconhece a fonte do conhecimento nas crianças, adolescentes, jovens, adultos e anciãos, conforme suas capacidades (Gasché, 2008). Essa visão permite compreender as atividades sociais como práticas culturais, sendo a base de estudo e compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Segundo os pressupostos da Teoria Geral da Atividade de Leontiev, entender o sujeito histórico dentro de sua realidade concreta revela como se constitui sua realidade subjetiva (Leontiev, 1983). Portanto, compreender as atividades sociais desenvolvidas pelos sujeitos históricos possibilita entender o desenvolvimento humano. Conforme Vigotski, permite compreender os processos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, como atenção, percepção, pensamento, linguagem, capacidade de abstração, memória e consciência.

Com base nesses fundamentos, no referencial de Gasché, a Atividade Social e a integridade sociedade/natureza assumem o caráter de fonte da cultura indígena e do conhecimento. Quando desenvolvida conscientemente, constitui-se em uma unidade dialética para a análise dos processos psicológicos superiores dos seres humanos em sua relação com o entorno (Asbahr, 2005).

A análise das atividades socialmente significativas, utilizando o MII proposto inicialmente por Gasché (2008), permite a explicitação dos conhecimentos dos povos da floresta. Além disso, serve como base para a construção de propostas pedagógicas interculturais que considerem os interesses concretos das comunidades em relação à educação escolar. Mais do que isso, é também um potencial promotor de processos de reafirmação étnica, pela atualização da memória coletiva durante a elaboração dos Calendários Socio naturais.

Assim, as comunidades dos povos da floresta, ao aplicar o MII e elaborar os Calendários de forma reflexiva e crítica, podem compreender melhor o sentido e significado da cultura, a qual esteve no centro da disputa e da imposição dos projetos coloniais e nacional. Nesse sentido, acreditamos que o MII é um facilitador potencial de processos de reapropriação da cultura nos processos escolares (Bertely, Martínez, Muñoz, 2015; Gasché, 2008; Repetto, 2018).

Com a aplicação deste referencial teórico-metodológico a análise da atividade social e a elaboração do calendário socio natural tornam-se uma ferramenta para nos apro-

ximar: a) da compreensão de como o deslocamento fora dos territórios comunitários impacta as práticas socio naturais; b) do impacto nos processos de formação social das crianças e adolescentes; c) dos processos de educação escolar.

10.6 Procedimentos metodológicos

A aplicação do MII na atividade de extensão com os Warao da Comunidade Warao a Janoko representou um desafio. Muitos participantes vivenciaram deslocamentos internos desde os canais do rio Orinoco até Tucupita, a capital do estado Delta Amacuro, e mais recentemente, para o Brasil. Essa situação exigiu o exercício da memória dos participantes. Foi necessário trazer ao presente, elementos do passado que os mais jovens não lembravam ou não conheciam. Partindo dessa realidade, elaboramos de forma participativa o Calendário Socio natural, organizando e sistematizando, ao longo dos doze meses do ano, as atividades que o grupo identificou como comuns em seus territórios originários.

Iniciamos com a apresentação da proposta à Comunidade. Durante outubro de 2021, a Fundação Fé e Alegria, unidade Roraima, em parceria com o Programa de Extensão Laboratórios Socio naturais Vivos da Universidade Federal de Roraima, apresentou uma proposta à comunidade Warao de Janoko. O objetivo foi realizar um conjunto de oficinas de extensão. Essas oficinas promoveriam reflexão e análise crítica sobre como o conhecimento indígena estava presente nas atividades desenvolvidas em suas comunidades. As oficinas ocorreram entre outubro e novembro desse ano. Os materiais socioeducativos foram elaborados entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022.

A seguir, apresentamos um quadro com a relação das ações de extensão realizadas por meio da aplicação do MII com os indígenas Warao na Comunidade Warao de Janoko.

Quadro 10.1: Quadro resumo das ações de extensão realizadas com aplicação do Método Indutivo Intercultura -Comunidade Warao a Janoko, Município Cantá- Roraima/Brasil.

N.	Data	Atividades	N. Participantes por atividades	Carga Horária
1	16/10/2021	Oficina de elaboração do Calendário Socionatural	13	20
2	23/10/2021		13	
3	13/11/2021		13	
4	20/11/2023	Oficina de elaboração da Rede Warao	16	20
5	21/11/2023		19	
Total carga horária				40

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro encontro, foi apresentado o Programa de Extensão Laboratórios Socio naturais Vivos como instrumento de melhoria pedagógica nos anos finais do ensino fundamental na educação escolar indígena. A equipe da Fundação Fé e Alegria que participaria das atividades pedagógicas também foi apresentada. Além disso, foram apresentados os participantes da comunidade. Em seguida, iniciou-se a primeira oficina.

Figura 10.1: Fotografia da Oficina de elaboração do Calendário Socio natural.



Fonte: Fotografia de José Belesário.

Considerando que os participantes vinham das duas principais regiões do Delta Amacuro, Delta Médio e Baixo Delta, decidiu-se continuar a oficina do calendário com esta última. As atividades socio naturais diferiam em função das especificidades territoriais de cada região. Enquanto o Delta Médio tinha períodos de seca mais prolongados, o Baixo Delta estava inserido nos canais do rio ao longo do ano, com períodos de cheia nos meses de inverno.

Assim, buscou-se elaborar o Calendário Socio natural do Baixo Delta, envolvendo os seguintes indicadores: 1) atividades da comunidade; 2) atividades das crianças; 3) clima; 4) animais; 5) plantas; e 6) problemas socioambientais e de saúde.

Durante as atividades pedagógicas, os participantes foram provocados a estabelecer relações entre as atividades que desenvolviam nas comunidades do Baixo Delta Amacuro, e os indicadores da integridade, sociedade e natureza. Nas oficinas, foram consideradas as atividades (jogos e brincadeiras, além de trabalhos) realizadas pelas crianças na casa e na comunidade, separando as atividades dos períodos de inverno e verão.

Essas informações foram resumidas em um quadro que, posteriormente, foi utilizado para elaborar os desenhos do Calendário Socio natural. O calendário gráfico é

acompanhado de uma explicação textual sobre como as atividades sociais e os conhecimentos nelas implícitos se integram mês a mês dentro do território.

Figura 10.2: Calendário Socionatural Vivo das Comunidades do Baixo Delta, Estado Delta Amacuro/Venezuela.



Fonte: Desenho de Ricardo Muñoz, indígena Warao da Comunidade. O Calendário Socionatural faz parte da *Colección de documentos sobre Itinerarios Indígenas Migrantes*, disponível na página web da Federação Internacional de Fé e Alegria no seguinte link <https://ecologia.feyalegria.org/coleccion-de-documentos-sobre-itinerarios-indigenas-migrantes/>

O Calendário é um espelho das atividades socio naturais comumente desenvolvidas nos canais do rio Orinoco, ambientes predominantemente aquáticos que comunicam as ilhas continentais com o Mar Caribe. Nele, é possível identificar a diversidade de conhecimentos associados à atividade de pescaria dos indígenas Warao (tarrafa, rede, mão, linha).

Desta forma, os Calendários Socio naturais representam uma forma inovadora de representar a relação entre o cotidiano dos povos indígenas e os espaços naturais onde essas atividades são realizadas integradamente entre sociedade e natureza (Repetto; Da Silva, 2016; Repetto; Bethonico, 2019).

Encerramos a oficina do Calendário Socionatural selecionando a atividade principal a ser desenvolvida na segunda oficina, a qual foi a elaboração das redes Warao. Nas oficinas subsequentes, essa atividade socionatural foi analisada seguindo o referencial MII.

Em um primeiro momento, foram identificados os elementos estruturais (necessidade, motivação e objeto). Em seguida, analisaram-se os elementos mediadores (objetivos específicos, ferramentas necessárias).

Calendário Socionatural

[illegible]

O passo seguinte consistiu na busca dos materiais e ferramentas necessárias para realizar a oficina. Cabe destacar que, em vez da fibra natural de buriti, o principal material utilizado para a elaboração das redes Warao, foi adquirido material sintético devido às dificuldades na obtenção da referida fibra.

Nesta etapa do projeto, buscamos desenvolver o passo a passo da atividade escolhida, identificando os elementos de mediação entre os sujeitos que a desenvolvem e a atividade em relação à natureza: sujeitos, comunidade, regras, divisão de trabalho, valores sociais, afetividades e resultados esperados.

No caso dos indígenas Warao, a atividade escolhida é aparentemente simples, considerando que o material utilizado foi sintético. No entanto, o passo a passo nas comunidades é complexo, pois envolve a busca da fibra nos espaços naturais de suas comunidades de origem em um período determinado, relacionado às fases da lua. Isso geralmente implica mobilizações em canoas com grupos de parentes e outros membros da comunidade durante as noites de lua escura. Na seleção das palmeiras-de-buriti, no cálculo das medidas da rede e na escolha das folhas e raízes para elaborar

as pinturas dos tecidos, há uma diversidade de conhecimentos indígenas identificados e descritos na cartilha educativa.

No dia da oficina de elaboração das redes, cada família já tinha preparado a moldura de madeira que serviria de suporte para o trançado. As atividades deste encontro foram organizadas e distribuídas pelos próprios membros da comunidade. Uma vez distribuído o material sintético, cada família iniciou o trançado segundo a medida da rede que iriam elaborar, seguindo o passo a passo descrito na análise da atividade. Para a realização da atividade, contaram com a ajuda da senhora Alida Gómez, moradora da comunidade que, na Venezuela, exercia a profissão de professora indígena.

Os adultos pediram a participação das crianças e adolescentes. Durante as atividades, os indígenas Warao cantaram músicas aprendidas de seus avós e pais. Eles explicaram que era comum cantar enquanto teciam redes e outros artesanatos. Nesses momentos, as crianças aprendiam a realizar o trançado e também a cantar. Essa forma de aprender tem seu fundamento nos postulados da Teoria Histórico-Cultural. Conforme Vigotski, em suas obras “Formação Social da Mente” (1991) e “Imaginación y creación en la edad infantil” (1987), os processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, com as devidas ressalvas, acontecem por meio da socialização entre pares e com adultos.

Ao final da atividade, os adultos cantaram e dançaram “nijarabakana”, uma música que fala de um jacaré que queria derrubar uma mulher da canoa, mas ela não permitiu. Ao chegar em casa, compôs a música para contar o ocorrido e como conseguiu se livrar dele.

10.7 Resultados e análises

Uma revisão das atividades do calendário socio natural elaborado mostra a diversidade de atividades socio naturais desenvolvidas ao longo dos 12 meses do ano. Elas estão distribuídas entre atividades de roça, caça e pesca, de acordo com os indicadores climáticos. Incluem também labores de construção de casas e canoas, coletas (como mel, buriti, mangas e carangeiros) e atividades comemorativas, como as festas da “Virgem del Valle”.

Uma atividade constante é a elaboração e venda de artesanato. Essa prática persiste durante os 12 meses do ano, principalmente na produção de cestaria e chapéus. Dentre todas as atividades, esta última, junto com as atividades associadas à palmeira de buriti (suco, vinho, yuruma, mojoyoy) e a atividade de pesca, mostrou-se a mais emotiva para os participantes.

O Calendário Socio natural elaborado constitui um reflexo das diversas e dinâmicas atividades dos indígenas Warao em seus territórios de origem. Também representa uma oportunidade para comparar as formas de viver anteriores com as atuais, longe

do rio Orinoco e sem possibilidades de cultivar as roças nas férteis terras banhadas pelo rio. Eles se conformam apenas com a elaboração de artesanatos, com os quais conseguem gerar um mínimo de renda para o sustento. Ao comparar, os participantes refletiram sobre o que tinham no passado: essa diversidade de possibilidades para se alimentar e atender às suas necessidades de vida.

Quanto aos processos de formação social das crianças, os participantes adultos destacaram que os indígenas Warao aprendem em casa coisas que não aprendem na escola. Nas casas, os avós, especialmente as avós, são responsáveis por envolver as meninas nas atividades de elaboração de artesanatos, como redes, além de ensinar sobre comida, atividades da roça e pesca. No caso dos meninos, a responsabilidade pela formação recai sobre os pais. Os participantes também enumeraram uma diversidade de brincadeiras comuns nas comunidades, a maioria associada aos canais dos rios, como competições de nado, “tocaito”³ e competição de barcos, entre outras.

Os mais jovens e adolescentes, embora vivenciaram os canais do rio quando crianças, na atualidade não mostraram tal diversidade de conhecimentos como os adultos. Percebeu-se que a participação deles na oficina foi forçada pelos adultos sem conseguir maior envolvimento nas atividades.

Um aspecto que chamou a atenção foi a manifestação de alguns jovens e adultos sobre a falta da prática de elaboração de redes. Alguns poucos explicaram que, embora soubessem elaborar cestas, chapéus, bolsos e outros tipos de artesanatos feitos com fibra de buriti, nunca aprenderam a fazer redes.

Uma jovem Warao, Yajaira Rojas, de 28 anos, e seu esposo, Franklin Centeno, também manifestaram que aprenderam a elaborar cestas e outros artesanatos demandados pelos comerciantes na capital do estado, onde residiam com seus parentes. No entanto, nunca aprenderam a fazer redes, pois estas eram de uso pessoal e só se elaboravam quando se necessitavam. Vemos nestas declarações como as necessidades dirigem a atividade humana a um objetivo concreto em condições específicas (Leontiev, 1983).

Eles viajaram por diferentes estados do Brasil e voltaram para Roraima. Agora, segundo a senhora, poderiam realizar esse tipo de atividade e oferecer seus produtos com qualidade Warao, mesmo que fossem elaborados com fibra sintética devido à indisponibilidade da fibra de buriti. Conforme os pressupostos da Teoria da Atividade, constatamos que as atividades sociais se ressignificam à medida que os contextos histórico-culturais se modificam.

É importante destacar as reflexões destes jovens, de 27 e 37 anos, respectivamente. Permitem inferir que o deslocamento dos indígenas Warao desde os canais do rio

3 Brincadeira das crianças e adolescentes indígenas Warao que consiste em designar um dos integrantes para correr atrás dos integrantes para lhes tocar. Quem é tocado, logo deve correr atrás dos outros para lhes tocar. Esta atividade, no caso dos Warao, acontece dentro das águas do rio Orinoco.

Orinoco não é um processo recente, mas sim diversificado e marcado por condições de precariedade e riscos de vulnerabilidade.

Figura 10.3: Fotografia de Franklin Centeno, indígena Warao da Comunidade Warao a Janoko.



Fonte: Fotografia de Marielys Briceno. Fotografia da Exposição Fotográfica permanente localizada na sede da Fundação Fé e Alegria unidade Roraima. Faz parte da Colección de documentos sobre Itinerários Indígenas Migrantes, disponível na página web da Federação Internacional de Fé e Alegria no seguinte link <https://ecologia.feyalegria.org/coleccion-de-documentos-sobre-itinerarios-indigenas-migrantes/>

Outra reflexão do grupo de participantes foi em relação à sustentabilidade dos ecossistemas e às demandas de produtos por parte das sociedades envolvidas. Os membros da comunidade analisaram que não seria possível gerar renda com a venda de redes feitas da palmeira-de-buriti sem comprometer a vida dos territórios que compõem os canais do rio Orinoco.

Finalmente, com os aportes realizados pelos adultos e anciãos, foi possível elaborar o Calendário Socionatural das Comunidades do Baixo Delta e uma cartilha intitulada “Cartilha de Redes Warao: Comunidade ‘Warao a Janoko’ do município de Cantá”. Na cartilha, estão reunidos os conhecimentos indígenas implícitos na atividade em estudo, a partir dos quais foi possível incorporar alguns conteúdos escolares relacionados às disciplinas de matemática, biologia e química.

Figura 10.4: Fotografia da Capa da Cartilha das Redes Warao.



Fonte: Fotografia de Marielys Briceno.

A Cartilha de redes Warao: comunidade “Warao a Janoko” do município Cantá, Estado de Roraima/Brasil, faz parte da “Colección de documentos sobre Itinerarios Indígenas Migrantes”, disponível na página web da Federação Internacional de Fé e Alegria⁴.

10.8 Conclusões

As conclusões a seguir refletem os resultados da aplicação do Método Indutivo Intercultural (MII) na comunidade Warao a Janoko. Elas abordam os impactos do deslocamento internacional nas práticas sociais, a formação social das crianças e adolescentes e os desafios da educação escolar.

O MII pode ser utilizado nas análises dos processos de formação social das crianças e adolescentes indígenas em deslocamento internacional, sempre que contextualizado nos territórios comunitários. Nesses territórios, os participantes realizavam suas ati-

4 A Cartilha de redes Warao : comunidade “Warao a Janoko” do município Cantá faz parteda Colección de documentos sobre Itinerarios Indígenas Migrantes, disponível na página web da Federação Internacional de Fé e Alegria no seguinte link <https://ecologia.feyalegria.org/coleccion-de-documentos-sobre-itinerarios-indigenas-migrantes/>

vidades de forma integrada com a natureza, conforme estabelece o referencial. Nos locais de acolhida, os indígenas da Venezuela subsistem em condições de precariedade. Nesses locais, eles estão impossibilitados de realizar a maior parte das atividades indicadas no Calendário Socio natural. Na Comunidade Warao a Janoko, ao contrário dos abrigos, das ocupações espontâneas e dos alugueis, há oportunidades de vida mais digna, como indicado pelos participantes nas oficinas, porém as limitações são as mesmas.

Ao exercitar a memória coletiva, os membros da comunidade estabeleceram comparações entre a diversidade de recursos, as atividades realizadas nas comunidades e as limitações nos locais de deslocamento. Também analisaram as causas do deslocamento, que, segundo exposto na oficina, precedem a atual crise. Essas causas estão relacionadas aos processos de contaminação do rio pela atividade extrativista, pela interferência de projetos desenvolvimentistas, como a produção de inhame, e, mais recentemente, pelo aumento da insegurança pessoal.

Também refletiram sobre as implicações do deslocamento forçado na qualidade de vida do grupo e nas expectativas futuras em relação à educação escolar que eles gostariam para seus filhos. Porém, a realidade mais próxima do grupo, está na oferta de educação escolar regular nas escolas da cidade de Cantá.

A educação escolar intercultural como eles desejam, no contexto atual da comunidade não é viável. Educação escolar diferenciada e específica tem sido a demanda histórica dos povos indígenas locais, e apesar das reivindicações alcançadas, ainda continua sendo um desafio.

Diante da ausência de oferta de educação escolar que considere suas especificidades, os pais matriculam os filhos nas escolas próximas. Estas são escolas regulares e uma modalidade militarizada nas quais se desenvolvem os conteúdos do currículo oficial.

Conhecendo a capacidade de articulação das lideranças da comunidade, os moradores possivelmente tentem solicitar recursos para desenvolver iniciativas interculturais próprias. Realizando atividades que promovam o canto, a contação de histórias e a alfabetização na língua materna. No entanto, acreditamos que as atividades vinculadas à elaboração de artesanato, algumas músicas e contos possam ser transmitidas nos processos de socialização. Isso porque essas atividades são continuamente realizadas, além dos territórios comunitários de origem. As músicas e contos estão presentes na cotidianidade dos adultos, enquanto os artesanatos constituem a principal fonte de renda autônoma das famílias.

Finalmente, consideramos que a ruptura com os territórios naturais compromete a socialização de conhecimentos indígenas associados aos territórios e, de forma mais dramática, sua visão de mundo. Como consequência, aumentam os riscos de apaga-

mento da língua e dos conhecimentos associados a ela, especialmente aqueles relacionados com as práticas socio naturais vinculadas ao território.

Neste cenário, os desafios da educação escolar são altos. Como indispensável, requer vontade do corpo docente e da equipe diretiva das escolas onde já estão participando as crianças e adolescentes da comunidade. Principalmente, requer investimento e estímulo na implementação de pedagogias inovadoras que reconheçam a capacidade das crianças e de suas famílias de contribuir para a construção coletiva do conhecimento, a partir das experiências passadas e atuais dos membros da Comunidade Warao a Janoko.

Finalmente, queremos destacar a importância das atividades pedagógicas realizadas pelo Programa na Comunidade Warao a Janoko. Consideramos que contribuímos para a compreensão dos desafios da educação escolar dos povos indígenas em deslocamento, bem como das causas que os geram. Preocupa-nos que essas causas se atualizam na região, aumentando o número de povos deslocados em condições precárias e com expectativas de futuro difusas para as crianças e adolescentes.

Referências

- ASBAHR, Flávia. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, mai./ago., p. 108-119, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyrfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- BRASIL. Subcomitê Federal para recepção, identificação e triagem dos imigrantes. Migração Venezuelana, -aneiro 2017 - março 2024. [Sl.]: Subcomitê Federal Para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes. Boletins informativos da migração venezuelana para o Brasil, do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, jan. 2017 – mar. 2024. Disponível em:<https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-03/informe_migracao-venezuelana_jan17-jan24.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BERTELY, María; MARTÍNEZ, María; MUÑOZ, Rubén. Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos: revista de ciencias sociales, México*, n. 48, p. 6-11, 2015.
- DAMA, Stela. Apresentação do Plano de Ação para atendimento educacional às crianças e adolescentes indígenas imigrantes no Estado de Roraima. In: Primeira Jornada Pedagógica sobre Educação Indígena 2021, Boa Vista, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6cmhu3FV4dA&t=6942s>. Acesso em: 02 out. 2022.

GASCHE, Jorge. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de

Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico de Cultura. Em: BERTELY, Maria; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coordenação.). Educando en la Diversidad. Investigaciones y Experiencias Educativas Interculturales y Bilingües. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (279-365 p.) http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf. Acesso em 30/10/2022.

GASCHÉ SUESS, Jorge; VELA MENDOZA, Napoleón. Sociedad Bosquesina Tomo 1: Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, 2012.

LEONTIEV, Aleksei. Actividad, conciencia y personalidad. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda. (Ed.). World Migration Report 2024. Geneva: International Organization for Migration (IOM), 2024. 384 p. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

REPETTO, Maxim; CARVALHO, Fabíola. Orientações metodológicas e fundamentos teóricos para aplicação do Método Indutivo Intercultural em pesquisas educativas voltadas para educação escolar indígena. In: CARVALHO, Fabíola; REPETTO, Maxim Jovina; DOS SANTOS, Mafra. PIBID Licenciatura Intercultural: Pesquisa do Calendário Cultural e Formação de Professores Indígenas em Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 17- 51.

REPETTO, Maxim; DA SILVA, Lucilene. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. Tellus, Campo Grande, MS, a. 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/tellus.voi30.402>. Acesso em: 07 dic. 2022.

REPETTO, Maxim; BETHONICO, Maria Bárbara de Magalhães. CALENDÁRIOS SOCIONATURAIS: construção participativa de propostas educativas e de gestão territorial em comunidades indígenas de Roraima. Cadernos de Estudos Culturais. Campo Grande, MS, v. 1, p. 87-103, jan./jun. 2019. Disponível

em: <<https://www.seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9692>>. Acesso em: 19 sep. 2024.

19/09/2024.

PLATAFORMA DE COORDINACIÓN INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES (R4V). Refugiados y Migrantes de Venezuela. [S.l.]: Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (RV4), [2023?]. Disponível em: <<https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>>. Acesso em: 26 mai. 2004.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, 2022.

II

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERR/IFRR ENTRE OS ANOS DE 2016 A 2022: UM OLHAR CIENTÍFICO

Inayara Moraes da Silva 

Amilton de Lima Barbosa 

Tiago Nicolau da Silva 

Resumo: A pesquisa “A educação indígena no mestrado em educação da UERR/IFRR entre os anos de 2016 a 2022: Um olhar científico” buscou analisar os trabalhos realizados no âmbito do mestrado que se dedicaram ao estudo dos povos indígenas e suas manifestações em um estado majoritariamente indígena. A partir das análises das dissertações por categorias que foi dívida em: formação de professores indígenas, prática docente, políticas públicas e cultura e identidade, possibilitando identificar os caminhos percorridos dos trabalhos e quais foram seus objetos e resultados de pesquisa, assim como os tipos de pesquisa empregados e métodos utilizados, buscando analisar em que medida as pesquisas realizadas no curso apontam sugestões para a melhoria da educação indígena de Roraima. No total foram analisadas 20 dissertações do PPGE-UERR/IFRR, dessa forma, a temática indígena como objeto de estudo, contribui para o fortalecimento linguístico de todas as comunidades para futuros estudantes que busquem conhecer mais sobre esta temática, abrindo caminho para novas pesquisas, construindo a história dos povos originários de Roraima e sua relação com as diferentes áreas de pesquisas, descortinando a utilização da temática como objeto principal de estudo dentro das universidades da Amazônia.

Palavras-chave: Educação Indígena, Pesquisa, Universidade, Mestrado.

Resumen: The research “Indigenous education in the master’s degree in education at UERR/IFRR between the years 2016 and 2022: A scientific look” sought to analyze the work carried out within the scope of the master’s degree that was dedicated to the study of indigenous peoples and their manifestations in a state mostly indigenous. From the analyzes of the dissertations by categories that were divided into: training of indigenous teachers, teaching practice, public policies and culture and identity, making it possible to identify the paths followed by the work and what were its objects and research results, as well as the types of research employed and methods used, seeking

to analyze to what extent the research carried out in the course points to suggestions for improving indigenous education in Roraima. In total, 20 PPGE-UERR/IFRR dissertations were analyzed, in this way, the indigenous theme as an object of study, contributes to the linguistic strengthening of all communities for future students who seek to know more about this topic, paving the way for new research, building the history of the original people of Roraima and their relationship with different areas of research, revealing the use of the theme as the main object of study within universities in the Amazon.

Palabras clave: Indigenous Education, Search, Master's degree.

II.1 Introdução

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em associação ampla com o Instituto Federal de Roraima (IFRR) foi criado em 11 de dezembro do ano de 2013 e iniciou, efetivamente, suas atividades em janeiro de 2014. Ano em que abriu o seu primeiro processo seletivo. Assim, o Mestrado Acadêmico em Educação originou-se ante a necessidade de formar pesquisadores e professores não só da Educação Básica, mas, também, do Ensino Superior no Estado. O Mestrado Acadêmico em Educação, com área de concentração em Educação e Interculturalidade, visa contribuir para o enfrentamento do desafio e do desenvolvimento sustentável no Estado, ofertando o atendimento a uma demanda múltipla por pós-graduação e formando profissionais com experiência, capazes de convergir conhecimentos de áreas distintas para atacar problemas comuns e relevantes na região, segundo a proposta do programa.

O Programa tem como área de concentração “Educação e Interculturalidade”, e é articulado por duas linhas de pesquisa: 1) Formação, Trabalho Docente e Currículo. No entanto, nossa pesquisa concentrou-se na linha de pesquisa a seguir, a qual tivemos como nosso foco e objeto de estudo. Pois buscamos ver os trabalhos efetivados durante esta trajetória de 2016 a 2022 na linha de pesquisa 2 do Mestrado Acadêmico em Educação. A linha de pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade estuda os processos próprios da Educação do Campo e indígena na interseção com as questões da interculturalidade. Pesquisa as diferentes culturas educativas e seus processos históricos. Investiga a educação do campo e a educação escolar indígena em seus aspectos históricos, linguísticos e culturais, especialmente preocupada com os povos excluídos da hegemonia dominante, seus imaginários, sua ética e sua estética. Analisa as formas de expressão cultural em diferentes contextos históricos, suas expressões no currículo escolar do campo e indígena na constituição histórica das instituições educativas da Amazônia Setentrional.

Diante disso, observa-se que a questão relacionada à educação indígena está bem fomentada dentro da linha 2 do PPGE, pois foi possível encontrar dissertações que não

apenas falem deste processo educativo dentro das comunidades, mas que levem até as mesmas possíveis soluções, mesmo que de maneira paliativa, para as mais diversas situações no cenário educacional indígena, temos elas: formação de professores indígenas, jogos e recreação, políticas públicas e indígenas, educação especial, metodologias e estratégias de ensino, cultura e identidade.

Os povos indígenas, ao longo dos processos históricos em nosso país, foram colocados como inferiores e incivilizados. Com a chegada dos europeus em terras brasileiras, as muitas culturas aqui presentes foram extintas e subjugadas, a multiplicidade e suas particularidades não foram observadas e valorizadas por aqueles que aqui chegavam (Schwarcz, 2019). O olhar da universidade nem sempre representa o olhar dos povos originários sobre a temática a ser pesquisada. Diante as diferenças dos campos a serem pesquisados, busca-se nessa pesquisa, trazer informações e reflexões advindas das publicações do recorte temporal proposto, buscando a essência da temática indígena, suas lutas e a valorização da educação indígena por meio da academia (Reverdito, Scaglia e Montagner, 2013).

A educação desenvolvida pelos povos indígenas possui suas especificidades, a educação indígena é o processo tradicional de transmissão de conhecimentos, valores e práticas culturais dentro das comunidades que tem a oralidade como base e os mais velhos como guardião desses saberes, por outro lado, a educação escolar indígena é o sistema formal de ensino voltado para as comunidades, inserindo o contexto da escolarização moderna regulamentada pelo Estado brasileiro, entender esses diferentes processos é essencial para o respeito às tradições e direitos dessas populações.

II.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa traz uma revisão de literatura de todas as dissertações publicadas na página da PPGE/ UEER nos anos de 2016 a 2022, os temas foram separados em quatro categorias: Formação de professores indígenas, prática docente, políticas públicas e Cultura e identidade. A interpretação utilizará a análise de conteúdo, como descreve Laurence Bardin, consiste no método que oscila entre os dois polos de rigor e objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial do inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2011, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa foi dividida em três momentos: A Revisão de literatura das pesquisas realizadas no curso de Mestrado em educação voltadas para a temática indígena nos anos de 2016 a 2022, na sequência o aporte metodológicos que possibilitou a imersão nos mecanismos e técnicas utilizadas nas pesquisas no corpus da pesquisa e por último a análise e contribuições com o objetivo de relacionar as informações coletadas nos estudos evidenciando as principais contribuições para o fortalecimento da Educação Indígena de Roraima. As dissertações foram divididas

em quatro categorias: Formação de professores indígenas, prática docente, políticas públicas e Cultura e identidade.

Apresentamos o quadro 11.1 com as categorias e os tipos de pesquisa realizados.

Quadro 11.1: Pesquisas realizadas no PPGE - UERR/IFRR dentro da temática indígena.

CATEGORIA	QUANTIDADE	TIPO DE PESQUISA/ MÉTODO
Prática docente	6	Materialismo histórico dialético e análise de discurso crítica; Bibliográfica e documental; Pesquisa ação; Estudo de caso
Formação de professores indígenas	4	Fenomenologia e Análise de conteúdo; Bibliográfica e documental, Materialismo histórico dialético
Cultura e Identidade	5	Pesquisa bibliográfica e documental e análise de conteúdo; História oral; Etnográfica e observação participativa; Fenomenologia
Políticas públicas	5	Estudo de caso e análise de conteúdo; Bibliográfica e documental.

Fonte: Elaboração própria a partir das dissertações do PPGE/UERR-IFRR disponíveis no repositório institucional (2016–2022). Disponível em <<https://propei.uerr.edu.br/ppge/>>

11.3 Um retrato das pesquisas científicas sobre educação indígena no Mestrado em Educação - UERR/IFRR

Podemos apontar que a temática indígena, como objeto de estudo, contribui para o fortalecimento linguístico de todas as comunidades, para que futuros estudantes busquem conhecer mais sobre esta temática, abrindo caminho para novas pesquisas e perspectivas. Sob a ótica da formação continuada, constatou-se que os professores que atuam nas escolas indígenas e não indígenas em Roraima em meio às dificuldades, à insegurança e anseios, sentem-se despreparados para trabalhar a inclusão no espaço escolar, o que reflete em sua construção de identidade, a qual tende a construir-se sob uma base superficial proposta como formação continuada, que não prepara os professores para que possa trabalhar a diversidade cultural existente na escola.

A categoria prática docente é constituída por seis pesquisas distribuídas no quadro 11.2, onde se relacionam as principais características.

Quadro 11.2: Pesquisas da categoria Prática Docente.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2018	A compreensão da realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais indígenas de Roraima.	Educação Escolar Indígena. Educação Física Escolar. Formação de Professores Indígenas.	Compreender a realidade dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima.	Trata-se de um estudo de caso, cuja coleta de evidências se deu por meio de análise documental e levantamento bibliográfico.
2019	Identidade profissional do professor que atua na sala de recursos multifuncionais :estudo a partir de uma escola Estadual Indígena em Roraima.	Professor. Identidade profissional. Educação Especial. Inclusão. Escola indígena.	Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor que atua na Sala de recurso multifuncional no contexto da Escola Indígena em Roraima, tomando-se como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural.	De abordagem qualitativa, o processo de investigação valeu-se de pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise documental.
2020	Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR: Estudo sobre práticas e interações sociais nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz.	Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Lei 11.645/2008.	Analisar se a proposta escolar da Escola Municipal Cristóvão Colombo atende culturalmente os alunos indígenas que frequentam este estabelecimento de ensino.	Materialismo histórico dialético com abordagem qualitativa seguindo uma vertente crítica, Pesquisa bibliográfica e documental.
2021	A literatura indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto dos anos iniciais do Ensino fundamental em Roraima.	Educação Intercultural. Literatura Indígena. Memória. Cristino Wapichana. Roraima.	Analisar a contribuição da literatura indígena para a formação da memória intercultural no contexto educativo – anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas em RR.	Pesquisa ação, precedida de análise documental e de conteúdo, desenvolvida por meio de oficinas literárias online.
	Gramática pedagógica da língua Macuxi: narrativas do processo de construção para valorização da identidade étnica no Estado de Roraima.	Língua Indígena Macuxi. Identidade. Autobiografia.	Elaborar uma uma “Gramática Pedagógica da Língua Macuxi” para uso no ensino da Língua Macuxi nas escolas indígenas que têm a língua macuxi.	Pesquisa qualitativa sob base fenomenológica.

Quadro 11.2: Pesquisas da categoria Prática Docente.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2022	Percepções de professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR.	Professores indígenas e não indígenas. Percepções. Crianças indígenas. Boa Vista.	Compreender as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas.	Estudo de caso com abordagem qualitativa e apoio da literatura antropológica em diálogo com a educação e a interculturalidade.

Fonte: Dados extraídos das dissertações analisadas no PPGE/UERR-IFRR (2016–2022). Disponível em <<https://propei.uerr.edu.br/ppge>>.

As pesquisas voltadas para esta categoria descortinam o universo da prática do professor indígena e não indígena dentro e fora das comunidades, buscando respostas para inquietações, construindo a sua identidade como sujeito que transforma realidades e ao mesmo tempo é transformado no processo de construção da identidade profissional. Dentro dessa perspectiva há análise das propostas curriculares dentro do cerne intercultural para atender culturalmente alunos indígenas nas escolas da capital, bem como a contribuição da literatura indígena para esta formação que atenda o multiculturalismo crítico.

Quanto aos resultados apresentados nos estudos, Lira (2020) reafirma a importância da prática pedagógica pautada na interculturalidade no processo de aprendizagem de discentes indígenas nas escolas urbanas. No entanto, essa prática deve acontecer de forma humanizada, integral, científica e dialógica. Isso promove, entre outras coisas, a efetivação do dever do Estado em garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, respeitando e promovendo a identidade, valores culturais e artísticos dos povos originários. Já a questão da inclusão dentro da educação indígena partindo da percepção dos professores sobre a segurança em trabalhar o tema, a pesquisa de Portela (2019) constata que os professores que atuam na Educação especial na escola indígena em Roraima sob o olhar do processo de inclusão, encontram muitas dificuldades, insegurança e anseios, sentem-se despreparados para trabalhar a inclusão na escola, o que reflete em sua construção de identidade, tendendo a moldar-se sob uma base advinda do contexto pessoal, de grupo e da experiência educativa que vem sofrendo com a proposta superficial de formação continuada ofertada, sendo ainda considerada insuficiente para o exercício da cidadania no contexto inclusivo.

Nessa direção Moura (2020) investiga a percepção, motivação e maiores dificuldades enfrentadas por professores indígenas ao ingressar na universidade. Em se tratando das relações interpessoais, as pesquisas apontam que há barreiras entre indígenas e não-indígenas, entre docente e discente, e até entre os próprios indígenas, por questões de diferenças entre etnias. Quanto às dificuldades reveladas no processo de aprendizagem, identificou-se que as mais recorrentes e que levam aos abandonos são as de ordem financeira, linguagem, informática e racismo. Essas inúmeras barreiras somadas

à vida acadêmica, que por si só já requer uma grande superação e determinação, para os povos originários exigem ainda mais sacrifícios, por terem que lidar com todas essas variantes. Isso torna a permanência na universidade difícil, uma vez que, a qualquer momento, esse vínculo institucional pode ocasionar desistência.

Paiva (2018) pesquisa sobre a compreensão da realidade dos docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima, onde na época não existia o curso de formação superior para professores indígenas e nem a obrigatoriedade de ser indígena para atuar nas comunidades, na época a pesquisa revela um grande número de profissionais ministrando aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima sem a devida formação, além da ausência de cursos de formação continuada para professores indígenas que ministram aulas de Educação Física nas escolas indígenas de Roraima. Onde hoje enfrentamos um cenário diferente, com grandes avanços na esfera da educação indígena. Bem como a literatura indígena utilizada como ferramenta intercultural nas escolas com uma proposta de prática pedagógica inclusiva e sem discriminação através da promoção de práticas interculturais e na construção das memórias indígenas de Roraima. Nessa direção, Ramos (2021) aponta a criação da Gramática Macuxi: Um Olhar Descritivo sobre fazeres, saberes e escuta das narrativas orais onde refletiu-se sobre a identidade indígena, a capacidade e possibilidade da elaboração de material para atender a realidade específica da educação indígena, sendo esta ferramenta uma forma de valorização, identidade e de representatividade da cultura dos povos tradicionais.

A categoria Formação de Professores é constituída por quatro pesquisas distribuídas no quadro 11.3, onde se relacionam as principais características.

Quadro 11.3: Pesquisas da categoria Formação de Professores.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2018	O ensino superior para indígenas e a experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran.	Políticas educacionais. Educação intercultural. Multiculturalismo. Pós-modernidade.	Indagar em que medida as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas articulam-se com a realidade vivida coletivamente por eles e como se refletem/reproduzem no contexto escolar, nas práticas educativas e na noção de mundo.	Adotamos a análise documental como técnica de pesquisa, sendo o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran em Boa Vista, Roraima, escolhido como o principal documento norteador, do qual se buscará extrair as políticas educacionais nele expressado.

Quadro 11.3: Pesquisas da categoria Formação de Professores.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2020	Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no Curso de Direito da Universidade Federal de Roraima.	Discentes Indígenas. Ensino Superior em Direito. Universidade Federal de Roraima.	Compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de Direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena.	Metodologia quanti-qualitativa realizada por meio de análise documental (legislações, dados institucionais) e de rodas de conversas com indígenas estudantes do curso de Direito na UFRR.
2020	Magistério Indígena Tamí'kan: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR: uma análise de conteúdo.	Análise de Conteúdo. Língua e Cultura. Povos Indígenas.	Contribuir para o fortalecimento linguístico de todas as comunidades em epígrafe para futuros estudantes que busquem conhecer mais sobre esta temática.	Análise de Conteúdo, realizada em forma de camadas, proposta por Bardin (2016) em Trabalhos de Conclusão de Curso – Memórias, de alunos que cursaram o Magistério Indígena Tamí'Kan em nível de Ensino Profissional Magistério Indígena e/ou Ensino Médio e Profissional, acontecido nos anos de 2017 e 2018, promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Roraima – CEFORR.
2022	O estado do conhecimento nas produções de TCCs do curso de Licenciatura Intercultural Indígena/ Insikiran (2015 a 2019).	Formação de Professores Indígenas; Estado do Conhecimento; Insikiran; Interculturalidade.	Realizar um mapeamento dos TCCs dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural, nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, e analisar as questões a partir da perspectiva curricular, procurando identificar os principais centros de interesse presentes nos anos de 2015 a 2019.	O Estado do Conhecimento, indicada para pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Assim, identificaram-se e analisaram-se 97 resumos, sendo 35 nos eixos das Ciências da Natureza; 35 nas Ciências Sociais; e 27 nas Ciências da Comunicação e Artes.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos trabalhos acadêmicos do PPGE/UERR-IFRR (2016–2022).

Disponível em <<https://propei.uerr.edu.br/ppge>>.

As pesquisas acerca da Formação de Professores Indígenas no âmbito das dissertações produzidas no recorte temporal de 2016 até 2022 evidenciam o ensejo dos pesquisadores quanto às propostas no cerne educacional a respeito da formação de professores indígenas para o atendimento nas escolas e mais precisamente em salas de aula das comunidades indígenas. Assim, podemos ver nas dissertações analisadas a preocupação dos pesquisadores quando a formação mínima, ao nível de magistério e até mesmo a superior, para atuação de professores indígenas nas mais diversificadas comunidades indígenas distribuídas nos 15 municípios que compõem o Estado de Roraima. E nas particularidades, há que se destacar a preocupação de produções de projetos de pesquisa e TCCs que evidenciem a produção destes professores indígenas mediante as suas preocupações ou ensinando as mudanças no campo educacional em suas comunidades.

E assim, fortalecer e realizar um trabalho de revitalização de algumas línguas indígenas do nosso Estado que, com o progresso dos não indígenas em suas terras ao longo de nossa história de dominação, ter descontinuado o processo de fala por muitos indígenas em suas comunidades. Como nos esclarece Rodrigues (2013), quando enfatiza que grande parte dos brasileiros tem a impressão de que o Brasil é um país de uma única língua, este gigante é na sua essência multilíngue, pois há em sua imensidão uma grande quantidade de línguas maternas. Que estendem desde o Chuí ao Caburáí com línguas que estão aqui desde antes dos europeus realizarem a sua “chegada”.

Vemos ao longo desse processo de formação dos professores indígenas o anseio não apenas pelo conhecimento, mas pela construção de uma epistemologia na questão indígena, e dentro desta ótica propor e promover políticas educacionais. Luciano (2006), enfoca a formação de projetos socioculturais onde a educação dos povos originais deva ser considerada primordialmente nas vertentes de cultura e identidade, ensajem a defesa do seu modo de vida e a produção de conhecimentos científicos. Os professores e pesquisadores dos povos indígenas têm uma árdua tarefa que é a de construir dentro de suas escolas, dentro de suas comunidades os saberes adquiridos, que serão repassados aos mais jovens e estes, as gerações seguintes quanto a luta e efetivação de seus direitos no que diz respeito a sua identidade, cultura e história dentro em um discurso etnocêntrico.

No campo das conclusões os trabalhos analisados trata-se de construções significativas no campo educativo, em uma visão direta e intencional no ato de produção, bem como na singularidade de cada sujeito desta produção, pautado na humanidade produzida historicamente de maneira coletiva pelos sujeitos que as compõem segundo o que nos afirma Saviani (2013), quando há esta construção de conjuntura de saberes pautados nos referidos diálogos etnocêntricos para indígenas e não-indígenas. Uma vez que as construções dos primeiros, norteiam como deve seguir este momento de formação para eles e informam ao segundo a maneira como deverá versar esta educação.

Nas palavras de Ferreira (2014), compreende-se que não se trata de qualquer educação, pois estamos falando de uma formação educativa no campo da étno-política, uma vez que os povos originários buscam construir um currículo que seja na sua essência pautado no cerne da interculturalidade.

A formação de professores indígenas, por mais que hoje atenda muitos de seus anseios e preocupações, ainda é bem distante da que deve ser efetiva durante o processo de formação, pois deve garantir os direitos de sobrevivência da memória, cultura e as suas línguas maternas. E assim temos hoje leis e documentos que conduzem este processo para fomentar espaços durante essas formações. Citamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, de 10 DE novembro de 1999 e LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008 como norteadores neste processo de garantir durante a sua formação, mesmo que mínimas aos professores formados para realizarem um bom atendimento educacional em suas salas de aulas e em suas comunidades.

A categoria Cultura e Identidade é constituída por cinco pesquisas distribuídas no quadro 11.4, onde se relacionam as principais características.

Quadro 11.4: Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.

Ano	Título	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia
2016	Transculturalização: música, educação e valorização da cultura indígena Macuxi, a partir da “Banda Cruviana” da UFRR.	Música. Cultura. TransculturalidadeMacuxi.	Compreender a possível contribuição dessa música para a educação é o foco central deste trabalho, considerando conceitos importantes como cultura, interculturalidade e multiculturalidade.	Apresentar a música como ferramenta educativo-cultural que fomenta o respeito mútuo entre povos que convergem em algum ponto dentro de suas histórias, que devem valorizar suas práticas históricas, sejam de indígenas ou de não indígenas.

Quadro 11.4: Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.

Ano	Título	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia
2019	O papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas Macuxi e Wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, Cantá-RR.	Educação indígena. Educação escolar indígena. Narrativas orais.	Versar sobre o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas Macuxi e Wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, no município do Cantá-RR.	A História Oral para constituir as fontes. A coleta de evidências se deu por meio de análise documental (PPP), pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com cinco professores do Ensino Fundamental I, um coordenador pedagógico e dois moradores antigos da Comunidade Indígena Canauanim.
2019	Cultura e identidade de estudantes indígenas em uma escola da sede do município de Normandia- RR	Cultura. Prática docente. Diversidade cultural. Identidade. Interculturalidade.	Identificar nas práticas dos docentes a relação com a diversidade cultural na turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Castro Alves na sede do município de Normandia/RR.	Como instrumentos de pesquisa realizou-se a observação participativa no contexto escolar e em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar, docente, estudantes e pais de estudantes, diário de campo e análise de documentos.

Quadro 11.4: Pesquisas da categoria Cultura e Identidade.

Ano	Título	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia
2020	A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima – RR: atendendo a lei 11.645/08	Educação Escolar Indígena. Cultura. Currículo. Legislação.	Identificar como o ensino da cultura indígena está inserido no planejamento das escolas não indígenas da sede do município de Pacaraima do Estado de Roraima conforme orienta a lei 11.645 de 2008, que conta com três escolas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual de ensino.	Pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como técnica a pesquisa documental com análise descritiva dos planejamentos escolares coletados nas coordenações de escolas não indígenas da sede do município de Pacaraima.
2021	Deslocamentos de mulheres Makuxi e Wapichana: apropriação dos conhecimentos escolares e relações de gênero (Brasil-Guyana)	Educação escolar indígena; Deslocamentos; Interculturalidade; Gênero.	Analisar os processos de deslocamentos e a apropriação dos conhecimentos escolares de mulheres indígenas Makuxi e Wapichana entre Brasil e Guyana, especialmente na Comunidade Raimundão I.	Busca-se analisar os significados dos deslocamentos, o processo de construção e reconstrução das identidades étnicas e de gênero, no sentido de discutir o papel da escola nesse processo de construção e reconstrução da identidade étnica e de gênero, ou seja, como as relações de gênero se reposicionam nesse ambiente, o que mudou na vida destas mulheres, em que medida a educação escolar indígena brasileira contribuiu com estas mudanças.

Fonte: Produção própria com base nas dissertações da linha de pesquisa 2 do PPGE/UERR-IFRR (2016–2022). Disponível em <<https://propei.uerr.edu.br/ppge>>.

As pesquisas relacionadas nesta categoria versam sobre os conceitos sobre a Cultura e Identidade evidenciados acerca dos povos indígenas concentrados no Estado de Roraima, extremo Norte brasileiro, com as suas diversidades tanto nos quesitos de culturalidade, interculturalidade e identidades. Um estado multilíngue, com uma variedade significativa de línguas maternas que propagam a beleza e a majestosidade de povos originários que lutam cotidianamente para revitalizar e repassar suas crenças, costumes, cultura e identidades ao longo dos anos.

Temos dentro deste processo de construção dos conhecimentos científicos a proposição de atividades culturais, evidenciados por músicas e canções que demonstram através das mesmas a sua cultura e sua identidade como povos originários em seus territórios, recursos naturais que os compõem, com direitos próprios sobre sua historicidade, culturalidade, identidade e suas estruturas institucionais políticas e sociais de forma autônomas.

Dentro deste universo de culturas e identidades Hall (2006), nos possibilita uma compreensão sobre estas concepções, pois à medida que a vida é mediada pelo que ele denomina como “marcos globais de estilo, lugares e imagens” e assim as identidades dissociam-se quanto ao tempo, lugares, histórias e tradições tendem a sofrer as fragmentações por conta de globalização hegemônica. E assim, pluralizar as culturas e identidades de forma a entender as mesmas como um processo de fortalecimento de pensamentos etno-políticos e com ações etno-sociais em uma conjuntura de comunidade, aos aspectos da vida social na constituição da subjetividade e sua identidade.

A identidade é uma característica que define quem é, onde vive e como vive enquanto povos e a cultura que delineia este processo acerca desta construção relacionada a identidade se assim podemos concluir com a afirmação de Krenak (2015), quando diz que os povos indígenas devem ser o que são, sem deixarem a sua essência, que é o que realmente constituem-se como povos indígenas com suas culturas e identidades definidas dentro de seu local de fala e ancestralidade e as suas garantias enquanto povos originários. A categoria Políticas Públicas é constituída por cinco pesquisas distribuídas no quadro abaixo, onde se relacionam as principais características.

Quadro 11.5: Pesquisas da categoria Políticas Públicas.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2016	A Efetivação da Lei 11.645/2008 na Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu em Boa Vista-RR.	Educação Infantil, Indígenas, Afro-brasileiras, Professores, Currículo	Conhecer e descrever os aspectos que envolvem a implementação da Lei 11.645/2008 no âmbito da escola de educação infantil Cantinho do Céu e como a escola está concebendo o tratamento da diversidade cultural presente nas salas de aula.	Análises bibliográficas, entrevista semiestruturada, questionário misto, observação participante e análise documental.
2019	Análise Reflexiva do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na Conexão com os Saberes Indígenas.	Educação Escola Indígena, Cultura e Diversidade, RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Indígena.	Compreender o processo de sistematização do Referencial Curricular para as escolas indígenas.	Pesquisa bibliográfica.
2020	Educação Escolar Indígena: Uma Análise do Documento Curricular de Roraima – DCR.	Educação Escolar Indígena, Desafios, Perspectivas, Documento Curricular de Roraima	Analisar a trajetória histórica da educação indígena em Roraima frente aos desafios e perspectivas que apresenta o Documento Curricular.	Materialismo histórico-dialético, Pesquisa bibliográfica e documental.
2020	Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima.	Formação Continuada de Professores Indígenas, Ação Saberes Indígenas na Escola, Políticas Educacionais	Analisar os desafios e possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola na formação continuada de professores em Roraima.	Análise bibliográfica e documental.

Quadro 11.5: Pesquisas da categoria Políticas Públicas.

Ano	Título	Palavras-chaves	Objetivo	Metodologia
2020	Atendimento de Alunos Indígenas em Escolas Localizadas em Áreas Rurais: Uma Análise da Implementação da Lei 11.645/2008 na Escola Municipal Cristóvão Colombo	Educação Escolar Indígena, Interculturalidade, Lei 11.645/2008	Entender como os alunos indígenas estão inseridos dentro do ambiente de uma escola localizada em área rural.	Análise de conteúdo.

Fonte: Elaboração com base nas dissertações de mestrado analisadas do PPGE/UERR-IFRR (2016–2022). Disponível em <<https://propei.uerr.edu.br/ppge>>.

A categoria de políticas públicas foi composta por trabalhos que se dedicaram ao estudo, em sua grande maioria, dos currículos e aplicação da lei que visa o ensino de uma história que mostre os indígenas como protagonistas e sujeitos da história. Os trabalhos desenvolvidos no programa de pós-graduação que se encaixaram na categoria de políticas públicas em sua grande maioria dedicam-se ao estudo da lei 11.645/2008 no âmbito escolar e o Documento Curricular de Roraima - DCR. Essa lei é um ganho de uma longa luta dos movimentos sociais negro e indígena para que houvesse a inserção de temas que trabalhassem com a valorização da cultura e história negra e indígena brasileira.

O currículo escolar é uma ferramenta muito importante na luta antirracista, Amílcar Araújo Pereira (2021), em seu livro “Narrativas de (re)existências: antirracismo, história e educação fala da importância das narrativas e pluralidades está presente no âmbito da educação. Como os conteúdos que ensinamos na escola podem influenciar alunos e alunas a formar uma imagem de povos e suas culturas?

A esse questionamento, Souza (2018) em sua pesquisa na educação infantil afirma que a escola não consegue implementar a lei 11.645/2008 em seu currículo, pois adota um sistema integrado de ensino aprendizagem chamado IAB – Programa Alfa e Beto, onde foi identificado a não aplicação da lei, isso nos levar a pensar como os assuntos que trabalham como os povos originários são tratados em seus currículos. O pesquisador Rocha (2019) ao estudar sobre RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Indígena concluiu-se que a maioria dos educadores e educadoras das comunidades indígenas não tem conhecimento do documento que norteia a educação escolar indígena. Esse documento, que tem propostas a serem aplicadas em sala de aula, reflexões

e sugestões de trabalhos a serem colocados em prática nas comunidades, muitas vezes não é aplicado por desconhecimento por parte do corpo docente das escolas.

Soares (2020) ao analisar o DCR afirma que é necessário discutir no seio da comunidade para que de fato não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que essa educação tenha uma contribuição no processo de desalienação e a de consciência do papel do sujeito indígena dentro da comunidade e no espaço geral, o autor faz uma crítica a tentativa de padronização e homogeneização da educação indígena. Por isso, ressalta a importância de se discutir com a própria comunidade a educação local. Fernandes (2020) afirma que os saberes indígenas são sinalizados pelos próprios educadores como provedores de demandas educacionais locais.

II.4 Considerações finais

A análise da participação da temática dentro do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Educação de Roraima mostra uma linha crescente de interesse dos pesquisadores em descortinar a temática indígena, de maneira que a transformação que a proposta de educação indígena que respeite a cultura e as tradições dos povos originários e a proposta da criação de um currículo intercultural traz um leque de possibilidades de inúmeros objetos de pesquisa dentro do imenso universo da temática indígena.

As pesquisas desenvolvidas no mestrado que envolve as populações indígenas têm cumprido um papel muito importante nas ciências humanas e sociais, que é a valorização dos saberes e culturas ancestrais dos nossos povos. Por muito tempo foi pregado que os cientistas deveriam “dar” voz aos povos indígenas, mas, na verdade, eles já possuem suas vozes, reivindicações e questões, temos que exercitar a escuta e aprender com seus saberes.

Referências

ALMEIDA, Marquiza Castro de Almeida. Atendimento de alunos indígenas em escolas localizadas em áreas rurais: uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na escola municipal Cristóvão Colombo Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.7. 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, Laura Juliana Neris Machado. A literatura indígena dentro de uma memória coletiva intercultural no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. MEC - Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/ 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 10 DE novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. MEC - Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1999.

CAVALCANTE, Tiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *Revista História*. v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun, 2011.

CUNHA, Manoela Carneiro (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

FERNANDES, Marilene Alves. Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.76. 2020.

ALMEIDA, José Ângelo Ferreira. Magistério Indígena Tamí'kan: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFFOR uma análise de conteúdo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2021.

FERREIRA, Mariana Kawal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawall (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2014.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: D. P. e A., 2006.

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. In: COHN, Sergio (Org.). Encontros: Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 80-113. (Coleção Encontros).

LIRA, Lysne Nazenir de Lima. Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR estudo sobre práticas e interações sociais nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno De Souza Cruz. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.9. 2020.

LUCIANO, Garsem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006.

MOURA, Sandra do Nascimento. Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de direito na Universidade Federal de Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.8. 2020.

PAIVA, Paulo Weverton Sizino da Costa. A compreensão da realidade dos docentes de educação física das escolas estaduais indígenas de Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.14. 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

PORTELA, Selma Maria Cunha. Identidade profissional do professor que atua na sala de recursos multifuncionais: estudo a partir de uma escola Estadual Indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.12. 2019.

RAMOS, Adine da Silva Ramos. Gramática pedagógica da língua Macuxi: narrativas do processo de construção para valorização da identidade étnica no estado de Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.8. 2021.

RITA, Flávia Ávila Santa Transculturalização: música, educação e valorização da cultura indígena macuxi, a partir da “banda cruviana” da UFRR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2018.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos sociais aplicados. São Paulo- SP. Editora Norte: 2013.

ROCHA, Gleubiane Brito de Araújo. Análise Reflexiva do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na Conexão com os Saberes Indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.91. 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas brasileiras. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: . Acesso em: 20 de novembro de 2023.

SANTOS, Maria Elisângela Lima. Cultura e identidade de estudantes indígenas em uma escola da sede do município de Normandia- RR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2018.

SAVIANI, Demerval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Sobre o Autoritarismo Brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Kátia Maria Abreu da Silva. O papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, Cantá-RR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2018.

SILVA, Missiane Moreira. A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima – RR: atendendo a lei 11.645/08. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2018.

SILVA, Mara Rykelma da Costa. A educação escolar indígena como objeto de pesquisa: Caminhos possíveis. Revista Ambiente Gestão e Desenvolvimento. V. 1, n.1, 2022, p. 67-69.

SOARES, José Lopes. Educação Escolar Indígena: Uma Análise do Documento Curricular de Roraima – DCR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação de Roraima. Boa Vista, p.100. 2020.

SOUZA, Mary Jane Barreto Deslocamentos de mulheres makuxi e wapichana: apropriação dos conhecimentos escolares e relações de gênero (Brasil-Guyana). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Educação. Roraima, 2018.

Sobre os organizadores

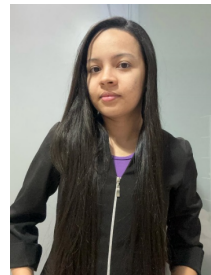
Lucas Portilho Nicoletti

Licenciado (1993) em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFUSP). Mestre (2003) em Ciências da Motricidade, área de concentração Pedagogia da Motricidade, linha de pesquisa Educação Física escolar, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutor (2017) em Educação junto à Faculdade de Educação - UNICAMP, na área de concentração Filosofia e História da Educação, eixo de pesquisa, estudo e trabalho Ética, Política e Educação. Pós-doutorado concluído junto à Faculdade de Educação - UNICAMP (2022). Licenciado em Pedagogia pelo Claretiano Centro Universitário (2020). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação - PAIDEIA, da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esportes (GEPEFE/UERR). Associado ao Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos (INPPDH) e ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Atualmente é professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São José do Rio Preto e professor efetivo afastado da Universidade Estadual de Roraima (UERR), vinculado ao Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico (UERR/IFRR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Educação Física Escolar; Esporte; Criança e Infância; Legislação e Políticas da Educação Básica; Paulo Freire; Direitos Humanos.



Eduarda Pereira Cardoso

Professora Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação PPGE UERR/IFRR (2022). Foi aluna especial de Mestrado pela Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação CCPGE, da Fundação Universidade Federal do Amapá UNIFAP (2022). Disciplinas: Decolonialidade, Diversidade e Formação nas Amazônias. Possui Especialização em Lato Sensu em (2020), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES; Curso: Atividade Física para Grupos Especiais. Área de Conheci-



mento: Saúde e Bem Estar Social. Especialização Lato Sensu em (2020), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES; Curso: Educação Física Escolar e Psicomotricidade. Área de Conhecimento: Educação. É graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Roraima (UERR-2019). Atualmente é estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil-RR (FACETEN).

Sobre os autores

Edir Augusto Dias Pereira

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal Fluminense - UFF (Niterói - RJ). Atua, desde 2009, como professor efetivo do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. É ribeirinho quilombola de São Benedito do Vizeu, município de Mocajuba - Pará. Desenvolve pesquisas nos temas da educação, território, cultura e resistência com comunidades do Campo, da Águas e das Florestas da Amazônia Tocantina paraense, em particular com comunidades ribeirinhas e quilombolas. Integra a Rede Internacional de Pesquisa Climate-U e coordena o Grupo de Pesquisa em Território, Cultura e Resistência da Amazônia Tocantina (SÍTIO).



Ana Cléia Batista Lima Souza

Licenciada (2003) em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Alfamérica, FA, Brasil como tema A supervisão e o desenvolvimento de projetos participativos (2017), Especialização em METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA. Faculdade Única de Ipatinga, FUNIP, Especialização em EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. INSTITUTO FACUMINAS EAD LTDA, FACUMINAS, Brasil. Mestrado em Educação em andamento pela Universidade Federal de Roraima (2003 a 2005) (UFRR). Concursada como Supervisora Escolar desde 2004 pelo Governo do Estado de Roraima e atualmente empossada no cargo de professor do magistério pela Prefeitura Municipal de Boa Vista (2024).



Gilvete de Lima Gabriel

Sou professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Possuo Pós-doutorado em Educação e Pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Realizei formação de curta duração na Universidade de Paris XIII, Sorbone, Paris, França. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Tenho Especialização em Metodologia de Pesquisa pela Universidade Federal de Roraima e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Além do PPGE sou docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, sócia - Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste do Brasil; sócia da Associação Norte-Nordeste de História de Vida em Formação, líder do Grupo de pesquisas educacionais, autobiográficas, interdisciplinares e interculturais de Roraima-GEPAIIRR, sócia da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - Brasil e sócia da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Cocriadora e Editora adjunta da Revista Educação, Pesquisa e Inclusão do PPGE/UFRR. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa autobiográfica, formação inicial e continuada, educação, autobiografia de crianças, formação de professores indígenas, formação de professores do campo.



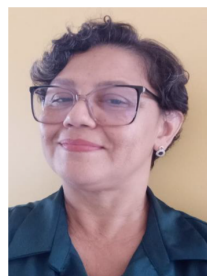
Arthur Philipe Cândido de Magalhães

Doutor em Educação pela Universidade de Burgos - Espanha, com diploma revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Ensino de Ciências (UERR, 2015). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IFRR, 2013) e Educação Especial e Inclusiva (UNINTER, 2009). Graduação em Pedagogia (UERR, 2007). Atualmente é estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista (SMEC) e efetivo na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima (SEED). Experiência na área de Educação, com ênfase nas séries iniciais e na formação continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: consultoria em projetos de investigação científica, avaliação da aprendizagem escolar, espaços não formais para o ensino de ciências, experimentação para séries iniciais e na Teoria da Aprendizagem Significativa Clássica a Crítica.



Andrea de Lima Siqueira

Licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR/2014); Especialista em Teatro e Educação, pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG/2021) Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (PPGE/UERR/IFRR); Participante do Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima (GEPAIIRR); Professora da Educação Básica, da rede pública estadual de ensino de Roraima (Secretaria de Estado da Educação – SEED).



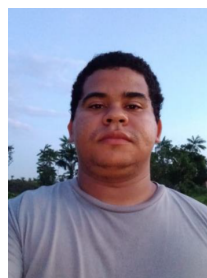
Joseane Elizabeth Soares Assunção

Licenciada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2005); Especialização em Pedagogia Escolar no Instituto Brasileiro de Pós-graduação e extensão – IBPEX (2005); Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – PPGE/UERR/IFRR, participa do Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima – GEAIIRR. Atualmente professora da rede Estadual de ensino de Roraima, Secretaria de Estado da Educação - SEED; professora da rede Municipal de Ensino – SMEC. Experiência docente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.



Francisco Artur da Silva Conrado

Atualmente Pós-graduando em Gestão em Educação do Campo, Indígena e Quilombola, pela Faculdade UNYLEYA; Especialista em Ensino de Ciências Sociais (2023-2024), pela FACUMINAS; Especialista em Educação no Campo (2023-2024), pela FACUMINAS; Graduado em Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Ciências Humanas e Sociais (2019-2023), pela UFRR. Participo do grupo de pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epis-



temologias do professor do /no campo - FPEC/UFRR.

Sérgio Luiz Lopes

Pós-doutor na Universidade Federal de Sergipe (UFS-2017 até março de 2018). Professor do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na base Formação de Educadores: Saberes e Competências, coordenada pelo prof. Dr. Bernard Charlot (PARIS VIII-UFS), dentre outros. Professor das seguintes disciplinas na graduação de Educação do Campo: Sociologia, Metodologia do Ensino de Sociologia e Estágio em Sociologia. É Coordenador do grupo de pesquisa intitulado Formação de Professores, práticas pedagógicas e epistemologias do professor do campo/no campo (FPEC), cujo foco principal é a Educação do Campo na Amazônia roraimense. Organizou e ajudou a escrever CAPÍTULOS de livros e ajudou a organizar vários livros. É Membro do Comitê Científico do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) DESDE 2014. O Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes participa como professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR), na linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e interculturalidade, e como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), atuando na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas; O Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes também é membro líder do grupo de estudos Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemologias do professor do campo/no campo (FPEC), vinculado a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Também é integrante do Grupo de Pesquisa SARI - Saneamento Amazônico, Rural e Indígena, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Alves da Silva Filho e vinculado ao curso de graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Também participa do Fórum de Educação do Campo do estado-RR.



Rebeca Ferreira Vieira

Possui curso Superior em Tecnologia de Gestão em Turismo, pelo Instituto Federal de Roraima-IFRR (2013). Licenciatura em Artes Visuais (2023), pela IBRA. Graduada do curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, pela Universidade Pitágoras Unopar- UNOPAR-RR (2018). Pós-Graduada Lato Sensu em Planejamento e Gestão de Empreendimentos e Destinos Turísticos Sustentáveis pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-Campus Boa Vista Centro (2015). Pós-graduada em Gestão de Pessoas, pelo UNICLESS, RR. Mes-tranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima- UERR (2022). Atuou como Professora/bolsista do PRONATEC- IFRR (2014-2015). Atuou como Profes-sora/Bolsista do Profucionário pelo curso Técnico em Infraestrutura Escola, Cam-pus Boa Vista e Alto Alegre pelo IFRR (2015). Atuou como professora substituta pelo IFRR- Campus Bonfim, no curso Técnico em Agronegócios. Atuou como assessora parlamentar (2014-2022) pela Assembleia Legislativa de Roraima. Atuou como Pro-fessor formador pelo curso de Microempreendedor Individual pelo IFRR (2022). Em-preendedor na área de Educação, com Suporte Acadêmico e Aulas de Metodologia. Tem experiência na área de Turismo, Segurança do Trabalho, Educação, Adminis-tração e Gestão de pessoas e Planejamento. Participou do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica do IFRR/UERR.



Elialdo Rodrigues de Oliveira

Pós-doutor em currículo no Programa de Educação: Currí-culo/PUC/SP (2019). Doutor em Educação no Programa de Educação: Currículo / PUC/SP (2016). Mestre em Edu-cação reconhecido pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2009). Mestre em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS (20210). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Men-des/RJ (2004). Especialista em Docência do Ensino Supe-rior pela Universidade Cândido Mendes/RJ (2003). Espe-cialização em Filosofia Clínica pela faculdade Padre João Bagozzi/PR (2004). Filósofo Clínico / terapeuta clínico pelo INSTITUTO PACK-TER./RS (2005). Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Bra-sília/UCB(2000). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade FACETEN/RR (2011). Professor do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Roraima. Professor da rede pública vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima,



cedido ao IERR. Supervisor de pesquisas da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE/USP) em Roraima de 2001 a 2011 e do Amazonas em 2010. Membro titular do Conselho Superior do IFRR / Roraima (CONSUP) de 2020 a 2022. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEERR), membro titular do Conselho do FUNDEB. Foi Vice-Reitor da Fundação Universidade Virtual de Roraima-UNIVIRR em 2021 e do IERR - Instituto de Educação de Roraima até fevereiro de 2022. Foi Pró-reitor de Pesquisa e Tecnologia do IERR/RR. Atualmente é Pró-reitor de Ensino e Extensão do IERR. Eleito aluno destaque da PUC/SP no quadriênio 2016 - 2020. Professor homenageado pela Universidade Estadual de Roraima/UERR, no Colegiado de Filosofia, em 2023. Professor de Seminário de Pesquisa no mestrado em Filosofia-PRO-FILO.

Tatiane Cassiano dos Santos

Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Professora - Membro da Equipe DGT/Soul Fighters de Jiu-Jitsu. Especialista em docência: Educação Física Escolar. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Treinamentos Desportivos e Ginástica Laboral.



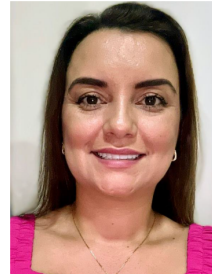
Raquel Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima UERR e Instituto Federal de Roraima IFRR, especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Internacional Signorelli, 2021), licenciada em Letras e Pedagogia (Anhanguera - Uniderp, 2018). Experiência em educação inclusiva e conhecimentos em Braille. Atualmente, é docente da carreira do Magistério Federal EBTt em dedicação exclusiva e Orientadora Educacional na Universidade Federal de Roraima UFRR, lotada no CAp, residente em Boa Vista/RR.



Roseany Carvalho de Assunção

Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2012). Especialista em Gestão Pública pela FAEL (2017); Pós-graduanda em Educação Empreendedora pelo IFRR (2024); Mestranda em Educação pela UERR (2024). É servidora efetiva - Técnico-administrativo em Educação - na Universidade Federal de Roraima, desde 2014. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa: Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Setentrional da UFRR.



Raquel Moreira dos Santos

Pedagoga e Matemática, graduada pela Faculdade Atual da Amazônia (2010) e Universidade Estadual de Roraima (2016) (respectivamente), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pelo Instituto Federal de Roraima (2019) e atualmente mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Roraima. Atualmente é professora efetiva do quadro Municipal da Prefeitura de Boa Vista, atuando em dois contratos sendo no Ensino Regular. Possui experiência e afinidade com as temáticas voltadas à Educação Inclusiva.



Kelem Sena Magalhães

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (1988), segunda graduação em Geografia – UERR (2014). Pós-graduada em Violência Doméstica, pela Universidade de São Paulo – USP, em Supervisão Escolar, pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, em Gestão Educacional, pelo Centro Universitário - CLARETIANO. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – PPGE/UERR/IFRR. Atualmente atua como professora da rede estadual de ensino de Roraima, Secretaria de Estado da Educação - SEED. Tem experiência na área do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Autismo e Formação Inicial e Continuada de Professores.



Keila Sena da Silva

Licenciada em Letras com habilitação em Línguas Portuguesa, Espanhola e Literaturas correspondentes pela Universidade Federal de Roraima – UFRR (2003), Pós-graduada em Metodologia da Língua Espanhola pela Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER (2007), mestranda na área de Educação Formação de Professores pela Fundação Universitária IBEROAMERICANA – FUNIBER, Professora da Rede Estadual de Educação/RR, experiência em contação de histórias e incentivo à leitura pelo Programa Estadual - Caminhada Literária.



Ednaldo Coelho Pereira

Pós - Doutorado em Educação (linha de pesquisa: Educação e Tecnologia) no eixo Formação de Professores pelo PROCAD-AMAZÔNIA na Universidade Federal do Pará - UFPA, Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (linha de pesquisa: Educação e Tecnologia), Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo - USP/SP (Linha de Pesquisa: Sistemas digitais e computacionais), Especialização em Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e Graduação em Informática pela Instituto Luterano de Manaus - ULBRA-MAO. Atualmente professor efetivo da Universidade Estadual de Roraima - UERR, atuando como professor do curso de Ciência da Computação e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE UERR/IFRR) na linha de pesquisa Educação e Tecnologia. Especialista em Educação Mediada por Tecnologia com experiência na área de Sistemas de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estrutura de Dados e Programação - Informática na Educação - Computação Cooperativa (Educação a Distância), Afetividade na Educação Mediada por Tecnologia, Interações com uso da Tecnologia.



Lucas Alves Maciel

Graduado em Letras - Português e Japonês (Licenciatura e Bacharelado) pela FFLCH-USP, e em Pedagogia (Licenciatura) pela UNINOVE. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Cultura Inglesa e Universidade de Cambridge, e em Ensino de Língua Portuguesa pela UNIFAEL. Após experiência em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, voltou-se, no Mestrado, à área de Educação, com ênfase em Comunidades de Ensino Amazônicas e Educação Emancipadora. Simultaneamente, leciona língua portuguesa e inglesa na rede pública roraimense (Ensino Médio).



Leila Maria Camargo

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA 2019-2020); Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Profa. da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Rede Pública de Ensino do Estado. Grupo de estudos em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana - GEEINEH, da UERR.



Marielys Briceño Altuve

Formada em Direito e Licenciada em Educação (Universidad Católica Andrés Bello). Especialista em Direitos Humanos (Universidad Andina Simón Bolívar). Mestre em Sociedades e Fronteiras (Programa de Pós-Graduação em Sociedades e Fronteiras-PPGSOF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte - Associação Plena em Rede/Polo UFRR).



Maxim Paolo Repetto Carreno

Graduado em História (Universidade do Chile). Mestre e Doutor em Antropologia Social (Universidade de Brasília). Pós-Doutorado no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, DF- México). Professor Titular no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF/UFRR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte) - Associação Plena em Rede (Polo UFRR).



Márcia Maria de Oliveira

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM); Pós-Doutorado em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR); Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA / UFAM), Mestre em Gênero, Identidade e Cidadania (Universidad de Huelva - Espanha); Cientista Social, Licenciada em Sociologia (UFAM); lotada no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Roraima (UFRR); professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR). Pesquisadora do Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras: Processos Sociais e Simbólicos (GEIFRON/UFRR).



Inayara Moraes da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima -UERR, possui Graduação em Educação Física e Pedagogia e Especialização em Psicomotricidade. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar. Carreira voltada para área de Educação Física escolar com experiência na educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos na rede Municipal de Ensino e anos finais e Ensino Médio na Secretaria de Educação do Estado. Atuação na Educação de



Jovens e adultos na coordenação do programa PROJOVEM e na alfabetização de adultos. Carreira voltada para o estudo, ampliação e valorização do conhecimento na área de Educação física escolar, interculturalidade, cultura, identidade e educação escolar indígena.

Amilton de Lima Barbosa

Graduado em Pedagogia (UERR), Graduado em Letras/Português (FACVEST), Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais (UERR), Especialista em Língua, Linguística e Literatura (IBRA), Acadêmico do Bacharelado em Psicopedagogia pela UniCV, Cursista da Especialização em Saúde Mental pela Faculdade Maximum e Mestrando do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação (UERR/IFRR). Membro do Grupo de Pesquisas EELCD (Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade) e do Grupo de Pesquisas FPEC (Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo). Professor das Redes Estadual e Municipal de Boa Vista, no Estado Roraima.



Tiago Nicolau da Silva

Tiago Nicolau da Silva é graduado em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima. Atualmente integra os grupos de pesquisa História Social e Ensino de História (HCEH) e Formação de Professores, práticas pedagógicas e epistemologias do Professor do Campo (FPEC). Possui interesse de pesquisa nas áreas de Cultura Negra e Educação em direitos humanos.





UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA

Este *e-book* é fruto de um trabalho árduo e de longa duração. Um produto resultante do IV Encontro de Discentes de Mestrado Acadêmico em Educação – EDME/PPGE/UERR/IFRR, cujo tema eleito foi a “Educação, Interculturalidade e Emancipação: Diálogos e Saberes na Atualidade”. As atividades foram propostas e organizadas por meio de eixos temáticos, desenvolvidas por meio de mesas redondas, palestras, comunicações orais e minicursos, vinculadas a diversos grupos de trabalhos temáticos, fomentando as discussões e o debate acadêmico de modo a propiciar um ambiente reflexivo a partir das produções científicas.

ISBN 978-65-89203-84-1



9 786589 203841 >