

organizadores

Michael Daian Pacheco Ramos

Osni Oliveira Noberto da Silva

INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

Trabalho docente e Educação Inclusiva



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



LEPEL UNEB
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE



organizadores

Michael Daian Pacheco Ramos

Osni Oliveira Noberto da Silva

INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

Trabalho docente e Educação Inclusiva



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



LEPEL UNEB
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E CULTURA



2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

l62

Investigações científicas nos territórios de identidade da Bahia:
Trabalho docente e Educação Inclusiva / Organização
Michael Daian Pacheco Ramos, Osni Oliveira Noberto da
Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-142-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0

1. Trabalho docente. 2. Educação Inclusiva. 3. Divulgação
científica. 4. Mestrado profissional. I. Ramos, Michael Daian
Pacheco (Org.). II. Silva, Osni Oliveira Noberto da (Org.).
III. Título.

CDD 378.01

Índice para catálogo sistemático:

I. Mestrado Profissional – Educação Inclusiva

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	asrulaqroni, starline - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Constantia, SofiaPro, Gravtrac
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Michael Daian Pacheco Ramos Osni Oliveira Noberto da Silva

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguiario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	12
-----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Carolina Maia de Araújo

Michael Daian Pacheco Ramos

Elízeu Clementino de Souza

Ligia Amparo da Silva Santos

Saúde dos docentes de escolas rurais do município de Serrolândia-Bahia:

articulações com suas condições de trabalho.....	16
--	----

CAPÍTULO 2

Edineide Vitor Costa

Michael Daian Pacheco Ramos

Educação do campo e currículo no colégio estadual do campo de Andorinha-Bahia

olhares e proposições insurgentes	35
---	----

CAPÍTULO 3

Michael Daian Pacheco Ramos

Thássia de Sá Sampaio Saar

O estado da arte sobre nucleação de escolas do campo:

o que apontam as produções?	62
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 4

Érika da Cruz Gonçalves Noberto

Michael Daian Pacheco Ramos

Osni Oliveira Noberto da Silva

**Condições de trabalho das mulheres
professoras na educação infantil:**

uma revisão sistemática 82

CAPÍTULO 5

Alda Rodrigues dos Santos

Michael Daian Pacheco Ramos

Marcos Paulo Souza Novais

**Estado da arte sobre a educação
quilombola na base de dados
da CAPES:**

2018 a 2022 98

CAPÍTULO 6

Caique Rios Rodrigues

Michael Daian Pacheco Ramos

Marcos Paulo Souza Novais

Estado da arte:

a política nacional de alimentação escolar-PNAE

da porta para dentro da escola 121

CAPÍTULO 7

Helem Porto Miranda

Michael Daian Pacheco Ramos

**Formação dos agentes
comunitários de saúde:**

uma revisão sistemática 143

CAPÍTULO 8

Tatiane da Silva Lima

Osni Oliveira Noberto da Silva

Institutos federais e inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial	163
--	------------

CAPÍTULO 9

Elmo Maturino

Osni Oliveira Noberto da Silva

Amália Catharina Santos Cruz

Formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência em escolas públicas de Jacobina-Bahia	186
---	------------

CAPÍTULO 10

Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz

Osni Oliveira Noberto da Silva

A psicopedagogia frente aos desafios e possibilidades para a inclusão educacional: um estudo de revisão	221
--	------------

CAPÍTULO 11

Aline Conceição Carvalho Novais

Osni Oliveira Noberto da Silva

Material didático visual na educação de surdos	245
---	------------

CAPÍTULO 12

Cátia de Souza Cruz

Osni Oliveira Noberto da Silva

**Atuação do coordenador pedagógico
na inclusão escolar:**

primeiras aproximações..... 266

CAPÍTULO 13

Isabela Ferreira dos Santos

Ione Oliveira Jatobá Leal

**Reflexões iniciais acerca
das residências universitárias
da Universidade do Estado da Bahia**

- Campus IV/Jacobina..... 283

CAPÍTULO 14

Tatiane da Silva Lima

Carolina Maia de Araújo

Mestrado profissional em educação:

modos de intervir na realidade dos processos educativos.....297

Sobre os Organizadores..... 308

Sobre os autores e as autoras..... 309

Índice remissivo..... 314

PREFÁCIO

A obra “Investigações Científicas nos Territórios de Identidade da Bahia: Trabalho Docente e Educação Inclusiva” objetiva explicitar as produções científicas de estudantes e egressos do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, vinculados aos grupos de pesquisa GEPEFA e LEPEL-UNEB, a partir de seus objetos de estudos, entradas metodológicas, produtos desenvolvidos e discussões apresentadas.

Visa, ainda, apresentar a diversidade de perspectivas, a partir das quais a educação e a diversidade vão sendo produzidas. Além disso, objetivamos fomentar a articulação entre os grupos de pesquisa com o intuito de promover pesquisas colaborativas que possam impactar em transformações sociais.

O capítulo 1 denominado “Saúde dos docentes de escolas rurais do município de Serrolândia-Bahia: articulações com suas condições de trabalho” dos autores Carolina Maia de Araújo, Michael Daian Pacheco Ramos, Elizeu Clementino de Souza e Ligia Amparo da Silva Santos apresenta uma discussão a partir das narrativas de docentes de escolas rurais sobre o seu estado de saúde e estratégias de resiliência.

O capítulo 2 “Educação do campo e currículo no Colégio Estadual do Campo de Andorinha: olhares e proposições insurgentes” dos autores Edineide Vitor Costa e Michael Daian Pacheco Ramos busca refletir sobre a relação entre a política de educação do campo e as interfaces na efetivação do currículo de uma escola da rede estadual da Bahia.

O capítulo 3 "O Estado da arte sobre nucleação de escolas do campo: o que apontam as produções?" de autoria de Thássia de Sá Sampaio Saar e Michael Daian Pacheco Ramos, realiza um estudo bibliométrico nas bases de dados da CAPES acerca das teses e dissertações sobre a nucleação de escolas do campo.

O capítulo 4 "Condições de Trabalho das Mulheres Professoras na Educação Infantil: uma revisão sistemática, de Érika da Cruz Gonçalves Noberto, Michael Daian Pacheco Ramos e Osni Oliveira Noberto da Silva, revela através de uma revisão sistemática da literatura aspectos das condições de trabalho de mulheres professoras no âmbito da educação infantil.

O capítulo 5 "Estado da Arte sobre a educação quilombola" de Alda Rodrigues dos Santos, Michael Daian Pacheco Ramos e Marcos Paulo Souza Novais, desenvolve um estudo do tipo estado da arte nas bases de dados da CAPES nas teses e dissertações sobre a educação quilombola.

O capítulo 6 "Estado da arte: a Política Nacional de Alimentação Escolar da porta para dentro da escola" de Caíque Rios Rodrigues, Michael Daian Pacheco Ramos e Marcos Paulo Souza Novais, também se articula com os conjuntos de trabalhos do tipo estado da arte nas bases de dados da CAPES, com teses e dissertações, acerca do PNAE.

O capítulo 7 "Formação dos Agentes Comunitário de Saúde: uma revisão sistemática" de Helem Porto Miranda e Michael Daian Pacheco Ramos, realiza nas bases de dados da CAPES, através de um estudo bibliométrico, um panorama de como nas teses e dissertações encontramos o debate sobre os Agentes Comunitários de Saúde.

O capítulo 8 "Institutos Federais e Inclusão dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial" de Tatiane da Silva Lima e Osni Oliveira Noberto da Silva apresenta uma discussão sobre o processo

de inclusão dos estudantes em uma instituição da rede federal do estado da Bahia.

O capítulo 9 “Formação de Professores de Educação Física para Atuar com Alunos com Deficiência em Escolas Públicas de Jacobina-Bahia” de Elmo Maturino, Osni Oliveira Noberto da Silva e Amália Catharina Santos Cruz, realiza uma pesquisa qualitativa ao escutar docentes que atuam com a disciplina Educação Física e seus processos de inclusão de alunos com deficiência.

O capítulo 10 “A Psicopedagogia Frente aos Desafios e Possibilidades para a Inclusão Educacional: Um Estudo de Revisão” de Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz e Osni Oliveira Noberto da Silva, realiza um estudo bibliométrico nas bases de dados da CAPES sobre a relação da psicopedagogia e o processo de inclusão educacional.

O capítulo 11 “Material didático visual na educação de surdos” de Aline Conceição Carvalho Novais e Osni Oliveira Noberto da Silva, realiza um estudo de campo em uma escola da rede municipal de Senhor do Bomfim na Bahia, acerca da produção de materiais didáticos visuais na educação de surdos.

O capítulo 12 “Atuação do Coordenador Pedagógico na Inclusão Escolar: primeiras aproximações” de Cátia de Souza Cruz e Osni Oliveira Noberto da Silva, revela uma discussão sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar em um contexto específico da educação básica.

O capítulo 13 “Reflexões Iniciais Acerca das Residências Universitárias da Universidade do Estado da Bahia - Campus IV/ Jacobina” de Isabela Ferreira dos Santos e Ione Oliveira Jatobá Leal desenvolve uma reflexão sobre os processos da Política de Assistência Estudantil, através das residências universitárias na Universidade do Estado da Bahia, no campus IV em Jacobina.

O capítulo 14 “Mestrado Profissional em Educação: modos de intervir na realidade dos processos educativos” de Tatiane da Silva Lima e Carolina Maia de Araújo aponta uma discussão sobre os programas de pós-graduação, em particular, os mestrados profissionais e os diferentes modos de intervir na realidade dos processos educativos.

Por fim, desejamos uma boa leitura da obra e que cada vez mais a produção do conhecimento esteja articulada com profundas transformações nos contextos sociais, políticos, culturais, artísticos e educacionais.

Os organizadores



1

*Carolina Maia de Araújo
Michael Daian Pacheco Ramos
Elizeu Clementino de Souza
Ligia Amparo da Silva Santos*

SAÚDE DOS DOCENTES DE ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE SERROLÂNDIA-BAHIA:

**ARTICULAÇÕES COM SUAS
CONDIÇÕES DE TRABALHO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.1

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objeto de estudo as condições de trabalho dos professores da rede pública da Educação Básica do município de Serrolândia-Bahia e sua articulação com a saúde.

O estudo compreende a importância de refletir sobre as condições de trabalho, no nosso caso do trabalho docente, sobretudo considerando os aspectos da reestruturação do trabalho a partir da década de 1990 e as reformas educacionais, entendendo que neste momento há mudanças significativas no modo de produção capitalista que acarretam impactos profundos no trabalho do professor e especialmente sobre sua saúde.

As condições relacionadas à saúde docente de maneira geral se relacionam a diversos fatores e tem sido motivo de várias discussões. Barros e Gradela (2017) a partir de um levantamento bibliográfico constataram que a partir da década de 1990 houve um aumento quantitativo de publicações relacionadas ao adoecimento docente. O período demarcou um aumento expressivo no quantitativo de afastamento docente devido a lesões por esforços repetitivos (LER) do mesmo modo que expressa:

A classe docente é a categoria profissional considerada com o maior risco de desenvolvimento de distúrbios vocais e apresenta maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparada a outras categorias (Barros; Gradela, 2017, p. 80).

No estudo realizado por Pereira Junior e Vieira (2018), mediante um levantamento nas produções acadêmicas brasileira na área da educação a respeito das condições de trabalho dos professores da educação básica, de maneira geral demonstrou cenários desafiadores do ponto de vista da necessidade de recursos materiais, formação e capacitação para os professores, condições estruturais

das instituições de ensino, autonomia docente, sobrecarga de trabalho, conflitos no ambiente de trabalho, ocorrência de transtornos, aspectos ligados a remuneração, jornada de trabalho, tensão/estresse, desgaste físico e emocional, desvalorização, intensificação, precarização das condições de trabalho, dentre outros aspectos que impactam o desenvolvimento do trabalho e a saúde dos docentes.

No conjunto dessas produções destacamos os trabalhos de Araújo e Carvalho (2009), Assunção e Oliveira (2009), Oliveira e Vieira (2012), Ramos (2020), Silva, Miranda e Bordas (2019) e Araújo e Ramos (2023), os quais abordam a relação entre trabalho e saúde dos professores sobre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, ampliando o cenário para compreender esse fenômeno contemporâneo e complexo.

Araújo e Carvalho (2009) analisaram as condições de saúde e trabalho de professores a partir de resultados de oito estudos epidemiológicos desenvolvidos no Estado da Bahia. Os estudos determinaram as prevalências dos três principais grupos de queixas de saúde (problemas vocais, problemas osteomusculares e saúde mental) e as associaram a características da organização do trabalho docente.

Assunção e Oliveira (2009) discutem sobre a centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais acarretando novas exigências profissionais com efeitos sobre a sua saúde. O texto tece relações entre o processo de intensificação do trabalho nas escolas e o tipo de adoecimento dos professores. Em relação aos processos de intensificação, as autoras mencionam fatores qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho, e fatores quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas nas escolas. Por fim, as evidências trazidas pelas autoras nos permitem esboçar as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente calcado em determinantes ambientais e organizacionais e suas implicações sobre a atividade de trabalho na sala de aula.

Oliveira e Vieira (2012) apontam indicadores sobre as condições de saúde dos professores da Educação Básica a partir dos sete estados brasileiros (Pará, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás e Santa Catarina). Percebemos que é bastante comum a solicitação por parte dos docentes de afastamento das atividades laborais, pois quase um terço dos profissionais solicitaram o afastamento por motivos de doença, sendo que os principais motivos foram: 11,7% por motivo de estresse, 12,7% por depressão e ansiedade, 11,7% por doenças musculoesqueléticas e 7,9% por problemas de voz; 46,7% apareceram por outros motivos como cirurgia, licença maternidade e acompanhamento familiar.

Silva, Miranda e Bordas (2019) descreveram as condições de saúde dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especial-AEE no município de Jacobina/BA. Os autores aplicaram um questionário a 14 professores. As respostas do questionário foram tabuladas, categorizadas de forma estatística e o procedimento de compreensão dos dados foi baseado na Teoria Crítica. Observaram que, de forma geral a maioria dos professores afirmaram praticar exercícios físicos, principalmente a caminhada ou corrida ao ar livre; entretanto grande parte afirmou sentir dores na coluna ou nas articulações e muito poucos pediram afastamento do trabalho nos últimos anos. Além disso a maioria considera sua alimentação muito saudável.

Ramos (2020) analisou as condições de trabalho dos professores de escolas públicas rurais da Educação Básica no Território de Identidade Piemonte da Diamantina. Através de uma pesquisa quantitativa, com a realização de um Survey aplicando um questionário com docentes dos nove municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. O universo da pesquisa foi constituído de 800 professores e a amostra de 268 docentes. Os dados apontam que as condições de trabalho em ambientes precários têm acarretado o adoecimento dos profissionais contribuindo para o afastamento de suas atividades.

Araújo e Ramos (2023) apresentam um estudo sobre a saúde dos professores de escolas urbanas e rurais do município de Serrolândia-Bahia, utilizando-se de uma pesquisa quantitativa com 81 docentes colaboradores, distribuídos em 10 instituições de Educação Básica do município. Entre os principais resultados encontrados sobre a saúde dos docentes, notou-se que as condições estruturais possuem relação direta com a saúde deles. Do ponto de vista da prática de atividade física, observaram um quantitativo significativo de sujeitos que não realizam as atividades físicas com frequência, o que representa um fator preocupante, se partimos do pressuposto que a ausência traz riscos à saúde do professor, o estudo ainda nos permitiu constatar que é comum a solicitação de pedido de afastamento por licença médica, tendo como as principais causas, o estresse, doenças músculo esquelética e problemas de voz.

Portanto, neste capítulo, discutiremos a respeito das condições de saúde dos docentes em atuação nas escolas localizadas em espaços rurais do município de Serrolândia – Bahia. Abordaremos sobre aspectos relacionados a percepção desses docentes em relação as condições de trabalho da unidade educacional em que atua, afastamento por licença médica, alimentação, prática de atividade física, a percepção dos docentes em relação a sua saúde nos últimos dois anos, consumo de água e frustração em relação ao seu trabalho.

METODOLOGIA

Neste tópico apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa realizada com os docentes em atuação nas escolas localizadas em espaços rurais do município de Serrolândia-Bahia, objetivando analisar as condições de trabalho destes nos referidos espaços.

A pesquisa apresentou como base epistemológica, articulada com o campo das ciências sociais, o Materialismo Histórico-dialético, no que diz respeito a metodologia, baseou-se em aspectos articulados em uma abordagem qualitativa, com objetivo do tipo exploratória e como procedimento a pesquisa de campo.

Desenvolvida no município de Serrolândia-Bahia, município baiano pertencente ao Território de Identidade Piemonte da Diamantina e à microrregião de Jacobina. Possui uma população estimada em 13.490 habitantes (IBGE, 2021).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), Serrolândia possui 4 estabelecimentos de ensino localizados em contexto rural, sendo que 2 delas possuem anexos distribuídos em diferentes espaços rurais do município e consequentemente há 28 docentes que atuam nessas unidades.

A pesquisa foi desenvolvida nas instituições educacionais de educação básica, localizadas em contextos rurais do referido município. Os participantes foram os professores vinculados nessas unidades escolares. Entrevistamos 10 professores que atuam nas escolas rurais do município de Serrolândia, o que corresponde a 35,7% do total de 28 docentes.

Utilizamos o critério de escolha dos docentes a partir do sistema de rotatividade nas unidades de ensino, para que todas as escolas/localidades participassem da pesquisa e tivéssemos uma amostra da realidade vivenciadas pelos docentes em cada local.

A distribuição do quantitativo levou em consideração o tamanho/porte da instituição, bem como as etapas e modalidades de ensino ofertada, de modo que consiga atingir todas as instituições e localidades do município para uma análise mais fidedigna dos resultados.

Nosso universo de coleta de dados caminhou pelas:

- Creche Edneide Cordeiro Araújo no povoado de Salamim;
- Creche Ermilina Barros da Silva no povoado do Maracujá – anexo Salamim;
- Centro Educacional Bernardina Ferreira da Silva no povoado do Maracujá;
- Colégio Edneide Cordeiro Araújo no povoado do Salamim;
- Escola Municipal Paulo Feire no povoado de Novolândia, bem como seus anexos distribuídos nos povoados de Algodão, Várzea Bonita e Assentamento Caiçara.

Tanto a Creche do povoado do Salamim, quanto a do povoado do Maracujá, atendem a modalidade de Educação Infantil, nas etapas de Creche (de 0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 e 5 anos), e foram entrevistadas um docente em cada espaço.

O Colégio Edneide Cordeiro Araújo, no povoado do Salamim, e o Centro Educacional Bernardina Ferreira da Silva, atendem ao Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Anos Finais, e nestes entrevistamos 1 professor/a para cada etapa de ensino.

Já a Escola Municipal Paulo Freire, com sede em Novolândia e seus anexos nos povoados do Algodão, Várzea Bonita e Assentamento Caiçara, atendem as etapas de Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), e entrevistamos um docente em cada localidade.

Optamos pela não identificação dos docentes nas entrevistas e a utilização de nomes fictícios no processo de análise e apresentação dos dados como um mecanismo para preservar a identidade dos colaboradores.

ANÁLISES DOS DADOS

Importante ratificar nossa compreensão sobre as condições de trabalho, a saber:

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolvem o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalhador está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos e materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (Oliveira; Vieira, 2012, p. 278).

Dessa maneira, o trato com as questões sobre as condições de trabalho docente perpassa sobre vários aspectos que incidem diretamente sobre as condições de saúde, sobretudo pelo aprofundamento sobre as questões inerentes as especificidades da docência nos espaços rurais do município, em que a nível nacional e histórico tem apontado desafios ainda maiores para o desenvolvimento da profissão.

O aspecto saúde dos docentes, consiste em uma temática corriqueiramente abordada nos assuntos que tratam das condições de trabalho docente, este muitas vezes associada a uma série de problemáticas em consequência a intensificação e a precarização do trabalho. Nos diálogos e interações construídas há dados animadores

e preocupantes. É bem verdade que a avaliação das suas próprias práticas e consequentemente das suas condições de trabalho evidencia-se mais positiva do que a imagem estabelecida pelo sistema público sobre as condições de trabalho docente. Sabemos o quão desafiador tem sido o papel da profissão docente no contexto histórico da relação social, sobretudo no sistema capitalista vigente.

No município de Serrolândia-Bahia, o cenário apontado pelos docentes em atuação nas escolas rurais nos permitiu construir um panorama a respeito da saúde dos professores.

Em relação a percepção das condições de trabalho nas unidades educacionais em que atuam, 70% dos docentes afirmam são boas ou ótimas. Entretanto, percebe-se que embora se trate do mesmo município, algumas unidades apresentam realidades distintas, os quais os docentes classificaram como “regular” e “não muito boa”.

Sobre esse aspecto, percebe-se que os principais apontamentos correspondem as questões de segurança do local e apoio pedagógico de forma mais enfática sobre as condições estruturais. Do total de 10 professores, apenas 1 apontou mais precisamente as condições estruturais como fator que interfere diretamente nas condições de trabalho docente.

Na segunda ordem, ao tratar sobre diferentes aspectos das condições de trabalho docente, percebemos que frequentemente as respostas se mostraram sucintas e sem muito aprofundamento. Ainda assim, mesmo que algumas vezes os dados tenham se mostrado controversos, quando os docentes apontam que suas condições de trabalho se encontram boas. E em contrapartida eles se sentem estressados, cansados e ansiosos, é possível perceber que ao tocarmos em questões que consideram fatores emocionais, eles despertam respostas com maior profundidade.

Mesmo com isso, percebe-se que quando contrapomos as condições de trabalho docente, relacionado aos aspectos emocionais

com as condições estruturais das unidades educacionais e/ou as condições pedagógicas, por exemplo, as questões emocionais têm despertado maiores reflexão e impactado com mais frequência que os demais fatores sobre as condições do trabalho docente nas escolas rurais do município de Serrolândia – Bahia.

Não obstante, a maioria dos docentes, que corresponde a 90% dos entrevistados das escolas rurais do município de Serrolândia Bahia, destacou que se sentem bem com o trabalho, expressões do tipo: “me sinto bem”, “realizado”, “satisfeito”, “feliz” e “tranquilo” foram pontuadas frequentemente pelos docentes. Mesmo assim, houve aqueles que apesar se pontuarem sentir-se bem diante da profissão, ainda existiram momentos que se sentiram incomodados, preocupados, estressados, desafiados e frustrados com o trabalho, sobretudo com questões que envolvem a relação com os alunos.

Eu me sinto tranquila, agora as vezes eu fico estressada aí eu tomo uns remedinhas naturais. Mas assim, tranquilo, entendeu? E é tipo assim, se eu tiver estressada em casa, quando eu chego aqui eu esqueço que eu estou estressada (Joana, Entrevista, 2022).

[...] me sinto feliz, eu me sinto bem com o meu trabalho, apesar da dificuldade, mas eu me sinto bem (Isabel, Entrevista, 2022).

Eu me sinto feliz, pra te falar verdade hoje, eu tenho medo de me aposentar, sabia? (Cláudia, Entrevista, 2022).

Eu me sinto bem, referente ao meu trabalho, só que as vezes a gente fica um pouquinho, como é que eu posso... frustrada, não exatamente, mas pelo fato das condições [...] (Alice, Entrevista, 2022).

As falas apontadas pelos docentes, algumas vezes se mostraram contraditórias e complexas de serem analisadas, uma vez que apesar da maioria apontar sentimentos e expressões positivas sobre a profissão, destacam sobre incômodos, preocupações, estresses e frustrações vivenciados em algum momento no trabalho.

Sendo assim, se tomarmos como base as expressões negativas e utilizarmos os dados do estado do Rio Grande do Norte apontados por Cabral Neto *et al.* (2013), em que um quantitativo de 25% dos docentes afirmara se sentir frustrado no trabalho, perceberemos que é comum entre os docentes sentir-se frustrado em algum momento da profissão.

Bevilacqua (2013) destaca que a satisfação profissional dos docentes é um fator que possui relação com as vivências e experiências adquiridas no decorrer da prática, a qual reverbera na saúde física e mental. Portanto “aparece associada a variáveis importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o controle do estresse, o sucesso e a sua realização profissional” (BEVILACQUA, 2013, p. 21).

Para os docentes que pontuaram sentir-se desafiados pela profissão, percebe-se que mais enfaticamente para um deles as condições estruturais também aparecem como fator que mais impacta, quando destaca que não possui as mesmas condições que os docentes das escolas localizadas no espaço urbano do município, e, assim, é desafiada cotidianamente na execução do seu trabalho diante da escassez de recursos pedagógicos e estruturais.

Em visita as unidades educacionais, foi possível perceber que em sua maioria as escolas localizadas em espaços rurais passaram por reformas recentemente, melhorando as condições estruturais dos espaços. Entretanto, em um dos espaços, percebe-se que ainda se faz necessário um olhar mais eficaz sobre as condições estruturais da unidade, uma vez que o espaço ainda se mostra bastante aquém do esperado.

Quando relacionamos as condições de saúde atrelada ao afastamento por licença médica nos últimos 5 (cinco) anos, os dados revelaram que, do total de docentes entrevistados das escolas rurais da cidade de Serrolândia – Bahia, apenas 1 (um), que corresponde a 10% do total, relatou ter necessitado solicitar afastamento por

licença médica. Todavia, ele enfatizou que o motivo que levou a solicitação foi devido a um acidente que sofreu, não fazendo referência direta com o trabalho.

Dos demais que pontuaram não ter solicitado afastamento, que corresponde a 90% dos entrevistados, foi comum observar na fala dos mesmos que algumas vezes já necessitaram de atestado médico que implicou na ausência do trabalho, porém, por pequenos períodos e quase sempre associados a consultas de rotina, de 1 (um) à 3 (três) dias, não caracterizando como licença.

Dos docentes que relataram ter tirado licença, utilizaram da solicitação por tempo de serviço. Para o único docente que pontuou ter necessitado de afastamento por licença médica, quando questionado se ele sofreu alguma alteração salarial no período que ficou afastado, ele pontuou que não.

Se relacionarmos com os dados apresentando por Caldas (2012) sobre as condições de saúde dos docentes, perceberemos que Serrolândia apresentou percentualmente um quantitativo bem abaixo do que foi pontuado pela autora sobre a recorrência com que os docentes costumam solicitar afastamento médico, em que cerca de 28% dos docentes afirmam ter se afastado por licença médica, destes 34% por mais de um mês, 18% a mais que o apontando pelos docentes das escolas rurais do município de Serrolândia.

Os indicadores apresentados por Oliveira e Vieira (2012), feitos com base numa análise de sete estados brasileiros, demonstraram que é comum a solicitação de afastamento do trabalho por parte dos docentes por motivo de doença. Do total de 28% dos docentes que afirmaram ter solicitado afastamento nos últimos dois anos por motivos de licença médica, a pesquisa demonstrou que 11,7% estiveram relacionados a estresse, 12,7% depressão e ansiedade, 11,7% doenças musculoesqueléticas e 7,9% por problemas de voz; 46,7% associaram a outros motivos.

Outro fator que costuma ser afetado no cotidiano da profissão docente, diz respeito à organização e à adequação dos horários para alimentação, sobretudo, para aqueles que atuam em regime de 40 horas semanais e ou demandam de um tempo maior para deslocamento entre a escola e a sua residência.

Conforme dados revelados pelos docentes entrevistados, 50% atuam 40 horas semanais e a distância média de deslocamento por eles até as escolas variam de 4km a 21 km, o que expressa algumas vezes em desafios para manter uma alimentação equilibrada em termos de qualidade e organizada em relação aos horários.

Assim, os aspectos relativos à alimentação dos docentes caracterizaram-se em falas carregadas de frases que apontam que esta não tem sido uma tarefa fácil diante da rotina muitas vezes desgastante e desafiadora.

Mesmo que a maioria expressiva de 80% dos entrevistados tenha abordado que consegue e/ou tenta manter uma alimentação saudável e equilibrada, por vez desafiadora devido a organização dos horários, a justificativa foi quase sempre atrelada a uma necessidade já imposta pela fragilidade da saúde. Os outros 20% que correspondem a 2 (dois) do total de entrevistados, relataram que possuem dificuldade com a alimentação, e, portanto, já apresentam alterações na qualidade da sua saúde, alguns dos sintomas pontuados pelos docentes foram alterações na pressão arterial e sobrepeso.

Ainda com relação à alimentação, é interessante destacar que ela esteve algumas vezes associada ao fator emocional, quase sempre relacionada à ansiedade e estresse, os quais aparecem como situações que impactam sobre o cotidiano, com o consumo em excesso ou o baixo consumo e, portanto, percebem que tem afetado a qualidade da sua saúde.

Outro aspecto que nos chama atenção é a baixa incidência da prática de atividade física pelos docentes, ainda que a maioria tenha

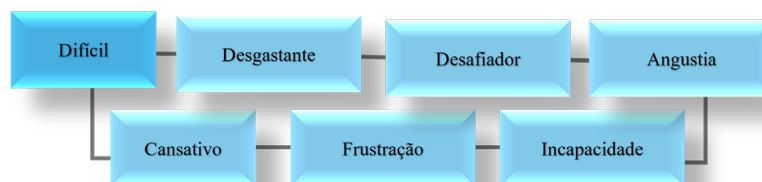
relatado que realizam atividade física regularmente. Observamos que 60% deles apontaram a caminhada ou a academia com frequência de pelo menos 3 (três) vezes na semana como principal prática, não obstante, houve 40% deles que pontuaram não realizar nenhum tipo de atividade física; estes, quando questionados sobre o que impedem que a realizem, eles ressaltam a falta de tempo, a sobrecarga de tarefas, a rotina exaustiva, entre outros aspectos que impactam na prática regular.

Tal situação favorece para o crescimento de problemas atinentes à saúde, impactando também nos fatores emocionais dos docentes, uma vez que a prática de atividade física se constitui como um dos mecanismos que corroboram para a qualidade de vida. Arelado a este, o consumo de água foi um fator pontuado por 40% dos entrevistados como algo que constitui dificuldade na organização e no policiamento para o consumo, mesmo enfatizando que quase sempre utilizam a garrafinha para o controle do consumo. Ainda assim, dos 40% que apontaram dificuldades, 50% deles apontaram que conseguem se organizar melhor na escola que na própria casa, por exemplo.

Sabemos que a pandemia impactou significativamente a vida das pessoas, provocando mudanças no estilo de vida e na estrutura organizacional social como um todo. Nesta seara, os sistemas educacionais e a organização de trabalho como um todo necessitaram se reestruturar e ganharam novos contornos. Algumas pesquisas demonstraram que o trabalho docente no contexto pandêmico se mostrou ainda mais intenso e desgastante, contribuindo para o surgimento e/ou agravamento de algumas problemáticas, principalmente, em se tratando da saúde.

Junto aos desafios impostos pela pandemia, unanimemente os docentes pontuaram palavras de natureza afetiva quando questionados sobre como se sentiram com o trabalho remoto, sendo que nenhuma palavra foi pontuada positivamente para o sentimento dos docentes em relação ao trabalho remoto, conforme organograma abaixo:

Figura 1 - Sobre a percepção dos docentes em relação ao trabalho remoto



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados apontados pelos docentes (2023).

Os dados apresentados no Relatório Técnico realizado pelo Gestrado (2020), assinalaram uma realidade bastante similar com os dados apontados pelos docentes dos espaços rurais do município de Serrolândia, uma vez que a maioria expressiva pontuou apreensão, medo, insegurança, angústia e solidão em relação ao momento da pandemia.

Este é um elemento bastante preocupante, se tomarmos como referência as condições de saúde, visto que se percebe uma fragilidade emocional por parte dos docentes, podendo impactar drasticamente a saúde dos docentes.

Diante do novo cenário, ao questioná-los sobre as condições de saúde, utilizando para isso um recorte temporal de dois anos, foi possível perceber que os docentes apresentaram queixas bastantes recorrentes, principalmente no que diz respeito aos aspectos emocionais como estresse, ansiedade e cansaço.

Do total, 90% dos entrevistados assinalaram que sente a saúde mais frágil nos últimos dois anos, atribuindo quase sempre como vestígios da pandemia; do mesmo modo que foi comum entre os docentes expressar que se sentiu mais estressado, com sentimento de medo, mais cansado, mais ansioso, bem como, houve aqueles que expressaram terem sofrido alterações na pressão arterial.

Diante de todos os apontamentos explanados pelos professores das escolas rurais do município de Serrolândia sobre os

desafios e conquistas para as condições de trabalho com base na sua trajetória de atuação na educação, ao findar, questionando-os a respeito da escolha profissional, questionando-os sobre se tivesse que recomeçar novamente sua vida profissional, trabalharia na educação novamente, surpreendentemente, apenas um docente pontuou que não faria a mesma escolha, justificando que a profissão exige muita dedicação e pouca valorização. Em contrapartida, os demais pontuaram que não se arrependem da escolha, mesmo que para alguns esta não tenha se mostrado como prioridade de escolha profissional no início da carreira, para alguns, a educação se mostrou como única opção naquele momento.

A grosso modo, percebeu-se que as condições de saúde dos professores das escolas rurais do município de Serrolândia, apesar de pontuado pela maioria como boa, um número expressivo apontou queixas e perceberam a saúde mais frágil nos últimos anos, esta, quase sempre foi atrelada as questões emocionais, relacionando a ansiedade e ao estresse como principais queixas pelos docentes e agravadas pela pandemia, que, em consequência disso, foi percebido alterações na pressão arterial e a presença de sobrepeso por parte dos docentes. Acrescidos do elevado índice de docentes que não praticam atividade física apontaram dificuldades com a organização da alimentação e o consumo de água. 90% dos docentes dizem sentir a saúde mais frágil nos últimos dois anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados proporcionam elementos importantes para pensar a política educacional e os impactos na saúde dos docentes no âmbito do município de Serrolândia. É notável que discutir sobre condições de trabalho docente é bastante desafiador, sobretudo, diante de um trabalho historicamente atravessado

por mudanças, reformas, intensificação, precarização e desvalorização, consubstanciado por uma ordem capitalista e uma política de regulação.

As discussões levantadas sobre a saúde dos docentes em atuação nos espaços rurais do município de Serrolândia, ainda que não tenha apresentado problemáticas de grande impacto, estas ainda têm se mostrado bastante aquém dos princípios de materialização e qualidade, uma vez que apesar de pontuado pela maioria como boa, um número expressivo relatou queixas e perceberam a própria saúde mais frágil nos últimos anos, esta, quase sempre foi atrelada às questões emocionais, relacionando a ansiedade e ao estresse como principais sintomas agravados pela pandemia. Em consequência, foram percebidos relatos de alterações na pressão arterial e a presença de sobrepeso por parte dos docentes, acrescidos do elevado índice de docentes que não praticam atividade física e apontaram dificuldades com a organização da alimentação e o consumo de água. 90% dos docentes dizem sentir a saúde mais frágil nos últimos dois anos.

Ainda assim, mesmo diante dos desafios apontados e vivenciados pela prática docente no decorrer da sua atuação, a maioria dos entrevistados, se tivesse a oportunidade, não mudaria de profissão, escolheriam trabalhar na educação novamente. É desafiador e por vez impossível explicar o contrassenso; de todo modo, em diversos momentos houve a prevalência, ou ainda ecoou mesmo que timidamente componentes de natureza efetiva, de que as relações de vínculo com o ambiente de trabalho interpuseram todas as falas e expressões, mesmo que indiretamente.

Neste viés, percebe-se a necessidade de mais estudos e pesquisas voltadas a analisar e discutir as especificidades e falências das condições de trabalho do professor, especialmente sobre os aspectos relacionados a saúde, tendo em vista que a literatura tem indicado problemáticas em decorrência das condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina Maia de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Condições de Trabalho Docente na Cidade de Serrolândia-Bahia: uma análise sobre a saúde dos docentes. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e14869, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/14869>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, v.30, n.107, p.427-449, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v.30, n.107, p.349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BARROS, Carlos Antônio Ferreira da Silva; GRADELA, Adriana. Condições de Trabalho Docente na Rede Pública de Ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BEVILACQUA, Lindiane Amanda. **Qualidade de vida e satisfação com um trabalho de profissionais de Educação Física atuantes em academias da cidade de Pelotas- RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas-RS. Pelotas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1805?show=full>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho Docente e Saúde: Inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores(as) da educação básica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GESTRADO/UFMG. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia- Relatório Técnico. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 700-716, 2021. DOI: 10.22420/rdev.v14i30.1256. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em: 19 jan. 2024.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serrolandia/panorama>. Acesso em: 25 jan. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio.; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de Trabalho Docente: a produção acadêmica brasileira da área da educação. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, 2018, p. 247-270. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4370>. Acesso em: 24 fev. 2023.

RAMOS, Michael Daian Pacheco Ramos. **Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia**. Tese (doutorado), Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, Campus I, Salvador-Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Michael-Daian-Pacheco-Ramos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães.; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de saúde dos professores de educação especial de Jacobina-Bahia. **Cenas Educacionais**, v.2, n.1, p.64-80, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8036>. Acesso em: 19 de fev. 2023.

2

Edineide Vitor Costa
Michael Daian Pacheco Ramos

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE ANDORINHA-BAHIA

OLHARES E PROPOSIÇÕES INSURGENTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.2

INTRODUÇÃO

Este capítulo integra a dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas-DCH -IV, Jacobina. A autora do texto sou eu, Edineide Vitor Costa e fui orientada pelo professor Dr. Michael Daian Pacheco Ramos.

Começo o ensaio de escrita deste capítulo contando um pouco do Eu, por mim mesma...

Sou Edineide Vitor Costa, nasci na cidade de Senhor do Bonfim-Bahia, Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, morei por um ano em uma localidade chamada Lagoa das Baraúnas (Andorinha-Bahia) e depois mudei junto com minha família, definitivamente, para Senhor do Bonfim por intermédio da minha mãe, objetivando garantir o nosso (meu e de meu único irmão) acesso à educação e assim, segundo ela (mãe) garantir o nosso futuro.

Como eu caminhei para chegar até aqui?! Fui aluna de instituição pública durante toda a minha trajetória educacional. Cursei Magistério por falta de opção, eu acredito. Começo a minha vida acadêmica como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia no Departamento de Educação, Campus VII- Senhor do Bonfim da UNEB.

Diante da minha inquietude por não ter uma área de atuação tão bem delimitada, volto aos bancos universitários como aluna da Licenciatura em Letras pela Faculdade de Saúde, Ciência e Tecnologia-FACESB - instituição particular na qual fui bolsista financiada pelo município onde sou professora efetiva (Senhor do Bonfim). Busquei o “título de especialista” em algumas áreas: Neuropsicológica, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação do Campo (tenho pousado por aqui, pois o interesse pela Educação

do Campo está ligado ao meu caminhar pessoal e profissional) e Coordenação Pedagógica.

A Especialização em Educação do Campo (UNEB) desafiou-me a compreender as atividades inerentes ao ensino das escolas campesinas. Para complementar, cursei também Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica (UFBA) e faltava então o Mestrado. Acho que o universo definiu que tinha que ser na UNEB e deu-me duas possibilidades de escolha: PPGESA ou MPED. Foi uma difícil escolha, mas os ventos, os bons ventos me trouxeram até o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Atualmente sou professora da Rede Municipal de Senhor do Bonfim, mas meu exercício na Educação do Campo começou em 2001 como professora na comunidade rural de São Tomé, no município de Campo Formoso-Bahia. Nessa época, eu apenas replicava os métodos aprendidos durante a formação em Magistério. Obviamente não contemplava em minha prática a Educação do Campo e suas particularidades.

Até abril de 2022 atuei como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia no Colégio Estadual do Campo de Andorinha (é o que me trouxe até aqui). Trata-se de uma unidade escolar onde cerca de 70% dos seus alunos são oriundos de comunidades campesinas.

Disso surge a necessidade de articular, elaborar e materializar o Projeto Político Pedagógico desse colégio, buscando contemplar a Educação do Campo a partir da escuta sensível às professoras e aos professores e à gestão da unidade escolar. Atuei também como formadora do Instituto Anísio Teixeira-IAT no Plano de Formação Continuada Territorial com diretoras(es) escolares e coordenadoras(es) pedagógicas(os) das redes estadual e municipal do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru.

O desejo de ver/sentir/viver uma escola democrática, justa, solidária, oportunizando aos/às adolescentes, juventudes, pessoas adultas e idosas uma educação cada vez mais enriquecida por valores éticos, estéticos, políticos, espirituais, ecológicos de modo a consolidar a escola do/no campo, é o que me desloca até aqui.

A pandemia trouxe muitos desafios, mas também inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um tempo de ousadia. Uma jornada de trabalho intenso. Costumamos dizer que estamos trabalhando três vezes mais, todas as pessoas querendo dar o melhor de si, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações e de muita entrega. Entretanto, não podemos negar que muitas(os) educadoras(es) também estão adoecendo por não aguentar a sobrecarga do atual contexto educacional. Nossa função na gestão e coordenação é de acolher e apoiar, buscando aprender com as/os educadoras(es) os caminhos para esse novo modo de se relacionar com estudantes e a comunidade escolar, tornando o momento o mais leve possível para todas as pessoas envolvidas.

Diante de tudo isso, é necessário repensar o papel da escola, sobretudo da escola do campo, do currículo e da sociedade na formação das novas gerações a partir desse novo tempo em que estamos vivendo. Aquilo que faz sentido manter e o que devemos transformar ou (re)criar.

Atuar como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia tem me possibilitado a constatação de que o ensino predominante na escola ainda está desarticulado dos diferentes contextos das/dos estudantes, desconsiderando a realidade social e cultural presente na escola, optando por seguir um manual centrado nos programas oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e seguindo sempre um modelo ditado pela cultura capitalista. Sabemos que a escola sempre teve grandes dificuldades para lidar com a diversidade, primando sempre pela homogeneização/padronização.

Nessa construção é que percebo mais nitidamente a necessidade de contemplar a diversidade em minha prática educativa enquanto coordenadora, porque preciso provocar as/os educadoras(es) a serem militantes e a tratar a realidade dos nossos alunos e nossas alunas como ponto de partida para o fazer pedagógico, respeitando a diversidade cultural tão expressiva nesse espaço, fortalecendo o campo como lugar de muitas possibilidades que dinamizam o elo entre os seres humanos na produção de condições necessárias à existência social, coletiva e colaborativa.

Assim, compreendendo que educar é um ato político, minha função de educadora está pautada na valorização da diversidade sociocultural e condição humana, algo que venho discutindo, colaborando com a reelaboração, coletiva e colaborativa, do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Andorinha, onde estejam incluídas a cultura, as sabedorias populares, o trato com a terra, os princípios da agroecologia, o trabalho como princípio educativo, a identidade campesina e a reforma agrária, por meio de um pensar local e global, buscando a valorização do sujeito do campo.

De outro modo, um resgate do vínculo efetivo entre trabalho, formação humana e produção material da existência, como defendem Arroyo (2006), Caldart (2012), Saviani (2012), Molina e Sá (2012) dentre outras referências importantes da Educação do Campo, com as quais dialogamos no desenvolvimento da pesquisa.

Conforme expressa Manacorda (2010) na teoria marxista, acreditamos que a educação deve caminhar no sentido oposto da educação burguesa, objetivando proporcionar às trabalhadoras/aos trabalhadores o domínio do trabalho humano no nível do planejamento, da elaboração, da concepção e da execução em repúdio e superação à cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, historicamente apregoada pela divisão social do trabalho capitalista. Nesse sentido, a educação é entendida como um processo intencional da formação humana integral, que propicia o desenvolvimento

das múltiplas dimensões do ser humano: científica, artística, tecnológica, sociológica, histórico-cultural, filosófica, intelectual e afetiva.

A grande questão que se coloca é como trazer para o contexto do Colégio Estadual do Campo de Andorinha um currículo elaborado a partir dos saberes, direitos e diversidade cultural? Visto que no campo podemos identificar diversas formas de produção, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, que compartilham valores e objetivos próprios.

Para isso, é necessário, pois, contextualizar/problematizar os objetivos pretendidos na pesquisa, sabendo que se evidencia historicamente a pouca preocupação na materialização de políticas públicas que enfoquem a Educação do Campo, assim como também são poucas as preocupações com a formação teórico-prática de profissionais para atuarem nessas escolas. Notamos que a educação oferecida aos sujeitos do campo por muito tempo esteve ignorada das agendas políticas e se conformava em aceitar as cartilhas elaboradas pelos tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante. No entanto, tais políticas não são direcionadas aos reais interesses e necessidades do povo trabalhador, conduzindo-os à exclusão e ao menosprezo, impedindo a construção coletiva de projetos específicos, objetivando a garantia de melhores condições de vida no campo.

Haja vista que a concepção de educação da Rede Estadual baseia-se, ainda, em um modelo de currículo que obscurece as questões ideológicas e culturais do campo, espera-se que essa pesquisa possa ter contribuído para ressignificar o trabalho desenvolvido pelas(os) professoras(es) do Colégio Estadual do Campo de Andorinha, no sentido de articular discussões e firmar um currículo que respeite o lugar social, político e cultural das/dos educandas(os), garantindo o direito ao conhecimento e à cultura produzida socialmente.

Esta pesquisa apresentou como problema o currículo na Educação do Campo, tomando como objeto de análise as possíveis

relações entre o Currículo, a Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico em uma escola do campo. A escolha dessa problemática como objeto de estudo no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED na linha de pesquisa “Cultura, docência e diversidade”, articulado com o Grupo de Pesquisa LEPEL – UNEB, deu-se devido à minha vivência de pesquisadora em escolas do campo, bem como a participação em projetos que incluem essas discussões em minhas reflexões.

Convidada a viver grande parte de minha atuação profissional no campo, resolvi introduzir no corpo desta pesquisa um pouco de minha experiência profissional enquanto professora. Afinal, quem melhor para tratar das questões do currículo na Educação do Campo do que uma educadora, que inicia sua trajetória profissional em uma escola do campo aos 20 (vinte) anos de idade, em 2001, e que desde então continua atuando como professora em escolas do campo?

O propósito que move o início desta pesquisa e a continuidade da formação acadêmica da pesquisadora é a inquietude de pensar uma escola justa, democrática e possível. Mais do que isso, o desejo de pensar e discutir com as/os professoras(es) as ações e práticas docentes, provocando a reflexão sobre o currículo na Educação do Campo em um colégio da rede pública do Estado da Bahia.

O currículo deve, assim, fundamentar-se no reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam os/as discentes, nos posicionamentos sociais, na cultura dessas/desses educandas(os) e nas relações de poder que constituem parte desse processo de seleção e organização do conhecimento, contribuindo, dessa forma, para a resistência e emancipação desses sujeitos.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo é uma construção social mediada por interesse políticos, econômicos, ideológicos, constituindo-se como resposta, em termos de organização do

conhecimento, a determinados objetivos em contextos históricos específicos (Pacheco, 2001).

Para pensar um projeto de Educação do Campo é necessário situar a realidade concreta de inserção social desses sujeitos e dos espaços nos quais vivem, suas histórias, seus saberes, memórias etc. A prática curricular deve ser um espaço privilegiado de viabilização de projetos emancipatórios de educação, no interior de uma perspectiva de discussão de identidades sociais que a escola objetiva construir. Nessa perspectiva, qualquer projeto educativo só se materializa em atividades vivenciadas por sujeitos específicos, localizados no tempo e no espaço (Moreira, 2005).

O caminho da pesquisa será construído a partir de um diálogo entre o currículo existente em uma escola do campo e as concepções das mudanças curriculares acarretadas a partir das discussões e narradas pelos atores pesquisados (gestores, professores e professoras e coordenação pedagógica).

De 2001 (dois mil e um) até os dias atuais, pude perceber, como educadora dessa modalidade de ensino, que muitas mudanças têm sido efetivadas no âmbito da Educação do Campo, resultado de lutas dos movimentos sociais. Como exemplo disso temos a mudança do conceito utilizado anteriormente, educação "rural", para o conceito de Educação "do Campo", com outra perspectiva para a educação ofertada aos povos do campo. Trata-se da construção de uma nova concepção pedagógica que se opõe à concepção de educação rural.

O conceito de Educação do Campo, de acordo Caldart (2012), nasce das práticas das experiências pedagógicas vinculadas à luta por direitos sociais e políticos. O caráter reivindicatório e revolucionário da sua gênese vai imprimir também uma pedagogia reivindicatória e revolucionária, em várias e múltiplas dimensões, sobretudo na dimensão político-pedagógica.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (Caldart 2012, p. 259).

Apesar das mudanças ocorridas na Educação do Campo, é recorrente na literatura de seus pesquisadores o fato de que ainda hoje muitas mudanças políticas pretendidas continuam presas, apenas no campo da discussão, sem materialização de uma política para a Educação do Campo.

A Educação do Campo vem sendo construída política e epistemologicamente, nas décadas recentes, como um novo paradigma na educação. As pesquisas e construções teóricas em torno dessa abordagem vêm trazendo para o debate acadêmico questões essenciais para construção da sua pedagogia, ao seu conteúdo, forma e, sobretudo, aos seus fundamentos e princípios.

Todo esse processo vem contribuindo para a construção de um referencial teórico e tem categorizado a Educação do Campo como um novo campo de estudos, pesquisas e teorizações.

Discutir o currículo na Educação do Campo, nessa pesquisa, envolve questões relativas à escola pública que atende estudantes residentes em comunidades camponesas. Reafirma, portanto, um ponto de partida para uma reflexão sobre a materialidade da vida no campo e a valorização de sua cultura e diversidade.

A escola do campo deve ter no currículo, também, elementos que valorizem os saberes sociais do lugar em que a escola está inserida. Seguindo as reflexões, Caldart (2001) esclarece que:

Há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo de vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como guardião da terra, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Vê a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (Caldart 2001, p. 33).

Assim, configura-se uma proposta educativa que se enraíza no contexto das lutas concretas dos movimentos sociais, como alternativa ao enfrentamento das desigualdades sociais provocadas pelo modelo capitalista de agricultura, de expropriação da terra e da ausência de políticas públicas educacionais. Uma educação articulada com a luta pela terra e reforma agrária, em defesa de uma concepção de campo e desenvolvimento que valorize a existência humana.

Recorremos a Saviani (1991) quando discorre em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações”, que o objeto da educação abrange dois aspectos fundamentais:

[...] de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p.21).

É justamente para esse segundo aspecto que chamamos a atenção, ou seja, as formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve além das questões de natureza didático-pedagógicas, o espaço, o tempo, a cultura, a natureza de cada sujeito ativo do processo educacional escolar.

Posto isto, a diversidade da identidade camponesa não traz em si o foco para um único currículo a ser adotado como o mais adequado ao meio rural, mas sim reconhecer o campo como território, pois o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, "é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana" (Brasil, 2002, p. 5).

O currículo das escolas do campo precisa ser rediscutido a partir dos princípios da Educação do Campo e que também incorpore os debates sobre contextualização curricular.

Nessa perspectiva, definimos o nosso problema a partir da seguinte pergunta: Como tem se manifestado a relação entre o Currículo, a Educação do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico no Colégio Estadual do Campo de Andorinha?

A partir desse questionamento, estabelecemos como objetivo geral analisar como tem se manifestado a relação entre o Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico no Colégio Estadual do Campo de Andorinha, considerando as peculiaridades da vida no campo e as diferenças sociais e culturais de seus atores, seu contexto, suas necessidades e suas possibilidades de transformação.

Nossos objetivos específicos foram: a) identificar os aspectos que permeiam a relação entre as peculiaridades da vida no campo, as diferenças sociais e culturais dos seus atores, seu contexto e o currículo de uma escola do campo, o Colégio Estadual do Campo de Andorinha; b) investigar qual a concepção de educação presente no PPP do Colégio Estadual do Campo de Andorinha e qual concepção de currículo ele aponta; c) realizar o mapeamento dos marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que regulamentam a Educação do Campo e d) apontar os resultados da experiência, procurando perceber a contribuição dos procedimentos de formação para a organização de um currículo que contemple o contexto

campesino, sendo materializado por meio da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O desejo em contribuir com o processo de discussão sobre o currículo materializado no Colégio Estadual do Campo de Andorinha e suas respectivas práticas pedagógicas surgiu com a mudança do nome do colégio, que antes se chamava Colégio Estadual de Andorinha e a partir de 2020 passou-se a chamar Colégio Estadual do Campo de Andorinha, mais precisamente quando fiz leituras sobre a modalidade Educação do Campo para preparar material para a Jornada Pedagógica 2020, porque na ocasião tive a oportunidade de refletir sobre o fato de que a escola recebe alunas(os) com os mais diferentes anseios, expectativas e dificuldades, mas segue uma proposta pedagógica dissociada da conjuntura social e cultural desses alunos.

A partir do ano 2020, o Colégio Estadual do Campo de Andorinha passou a desenvolver um projeto, buscando implantar a Educação do Campo, inserindo em seu currículo o componente Agroecologia e temas geradores vinculados à realidade na qual a escola está localizada. Essa prática tem contribuído para a discussão de uma concepção de currículo vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, representando, assim, a expressão da produção e da organização do conhecimento escolar, convergindo para um conjunto de interesses relacionados à dinâmica sociocultural interna e externa à escola.

Concomitante a um conjunto de práticas pedagógicas que já vem se desenvolvendo no colégio, surge, como desdobramento desse processo de mudança de nome, a necessidade da (re) elaboração do seu Projeto Político Pedagógico estruturado a partir de um currículo contextualizado com a realidade da qual faz parte, sendo essa a nossa proposta de intervenção, o nosso produto, a ser construído a partir do ato de provocar e acompanhar o processo de (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, tomando por referência

as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, respeitando e valorizando o contexto no qual está inserido.

Nessa lógica de pesquisa, o objeto de estudo foi tomado na sua totalidade e como unidade de contrários, ou seja, para analisar a concepção de currículo adotada no Colégio Estadual do Campo de Andorinha, tal como o implementado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, será necessário compreendermos os condicionantes socioeconômicos e políticos que interferem ou determinam esse processo.

METODOLOGIA

A pesquisa segue uma abordagem de natureza qualitativa, entendendo-a como a que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes. Nesse sentido, crenças, valores, atitudes não se enfatizam como quantidades, ainda que a utilizemos, mas analisa-se, discute-se, interpreta-se, de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa, desmistificando a dicotomia pesquisador(a)-pesquisado(a), amplamente valorizado por muito tempo nas pesquisas sociais.

Justificamos a nossa aproximação com os atores da pesquisa por já ter atuado como coordenadora pedagógica da escola lócus desse estudo, desde 2019 até abril de 2022. Isso nos possibilitou construir uma relação de respeito e, ao mesmo tempo de confiança com as pessoas que ali trabalham. Essa relação de proximidade da pesquisadora com o objeto de sua pesquisa permite uma análise objetiva da realidade social em que a pesquisadora é partícipe e aprendiz comprometida com o processo.

A construção da identidade da pesquisadora com o grupo vai se forjando nas várias instâncias de convivência, desde o início.

No nosso caso, essa identidade foi sendo construída nas relações que foram estabelecidas ao longo do trabalho que desenvolvemos na escola, como funcionárias(os), e atualmente, como pesquisadora contribuindo nas discussões sobre currículo e Educação do Campo.

Como técnicas de construção de dados serão utilizadas análise documental e o grupo focal com professoras(es), gestão e coordenação, contribuindo com a discussão e embasamento a respeito de conceitos do nosso interesse de pesquisa, como Currículo, Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico.

A construção de dados foi feita, também, por grupo focal. Sobre o grupo focal Berthoud (2004, p.45) considera como uma “técnica de pesquisa qualificativa que se baseia nas discussões grupais para coletar dados a respeito de um tópico predeterminado pelo pesquisador”.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Entendemos que desenvolver uma pesquisa envolvendo Educação do Campo, na interface dos Estudos Curriculares, nos mobilizou, inicialmente, para a identificação de um aspecto fundamental: o levantamento das produções acadêmicas realizadas nos últimos anos, que foi apresentada em um capítulo intitulado A produção acadêmica sobre Currículo e a Educação do Campo.

Constatamos que as ações articuladas com a proposta de Educação no Campo transitavam entre propostas que relacionavam a educação ao contexto dos alunos, orientados por princípios que buscam fixar os sujeitos no seu ambiente – tais como: a Primeira Conferência Nacional de Educação (1927); Movimento da Escola Nova; as ideias do grupo dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” a Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961); Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971);

entre outras –, e os objetivos das classes dominantes, configurando um sistema educacional seletivo (Souza, 2008; Romanelli, 2012).

Vale ressaltar que esse era o objetivo da educação rural. Somente na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996) (Brasil, 1996) e os primeiros movimentos para a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998), o ensino destinado ao meio rural emergiu como pauta para novas propostas e avanços.

Foram nos debates dessa conferência que surgiram as ideias sobre Educação do Campo, que, segundo Molina e Sá (2012, p. 324), “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao modelo de educação proposto para os trabalhadores pelo sistema do capital”. Porém, o reconhecimento dessa nomenclatura em marcos legais deu-se apenas alguns anos depois, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo em abril de 2002 (Brasil, 2002), demarcando uma diferenciação em relação à “Educação do Campo X Educação Rural”.

Então, “o fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanços e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do rural na criação de um projeto novo de desenvolvimento” (Molina; Sá, 2012, p. 326). Por isso, a conceitualização da Educação do Campo deve ser vista como uma construção coletiva que, mesmo tendo surgido fora dos muros escolares, questiona a lógica educacional tradicional e sinaliza a preocupação com os direitos sociais, com a cultura e com os modos de fazer política educacional (Souza, 2012).

Diante desses indicativos, podemos vislumbrar que a Educação do Campo vem se configurando na articulação de políticas públicas e na ação dos Movimentos Sociais que disputam a garantia dos direitos sociais a todos os camponeses. O envolvimento

e a participação dos camponeses, os quais historicamente reivindicam melhorias e reconhecimento, sublinham a consolidação das transformações de uma política nacional (Molina; Sá, 2012).

Os desafios decorrentes e emergentes no contexto educacional são inseridos nas análises e contribuições de diferentes autoras (es), possibilitando o entendimento de que “conhecimento é produção cultural disputada na fixação de sentidos do mundo, afirmando hegemonias, questão política, questão de poder” (Monteiro, 2013, p. 10).

De fato, a seleção de conteúdo, a organização de projetos, a dinâmica do cotidiano escolar, a formação de educadoras(es), entre outras coisas, são artefatos privilegiados para se pensar diferentes maneiras de potencializar o conhecimento escolar. Concordamos com Young (2007, 2014) na defesa de um conhecimento poderoso, que se diferencia do conhecimento dos poderosos:

[...] mas que a sua criação seja tarefa que os docentes possam realizar com domínio de seus saberes [...] de seu fazer com os educandos que com eles buscam entender o contexto em que vivem com toda sua complexidade e potencial transformador (Monteiro, 2013, p. 10).

Partindo desses apontamentos e na intenção de interligarmos a Educação do Campo e os estudos de Currículo, nosso argumento fundamenta-se por um conjunto de pressupostos que buscam reconhecer os interesses das(os) estudantes e da sua cultura, associados a um processo ativo e efetivo de preocupação com o conhecimento (Moreira, 2005).

Isso significa que, mesmo sendo indispensável o olhar atento ao cotidiano e às vivências locais, o currículo se torna instrumento privilegiado para transcender o conhecimento da vida e oferecer aos estudantes oportunidades diferenciadas de intervir no mundo. Por isso, ao questionar-se, “para que servem as escolas?”, Young (2007) argumenta sobre a importância de que elas capacitem as juventudes

a adquirirem conhecimentos que se distinguem dos experienciais. Para os estudos sobre a Educação do Campo, essas teorizações tornam-se importantes indicativos para pensarmos sobre o conhecimento escolar e as políticas curriculares presentes nesse contexto.

A discussão a respeito da Educação do Campo na Bahia, no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru e em Andorinha não é distinta da observada em cenário nacional. Os avanços e conquistas de tal forma iniciaram com os Movimentos Sociais na busca pela terra e por uma educação pública que atendesse às suas particularidades.

Pudemos perceber como encaminhamento desse percurso de luta conduzido pelos Movimentos Sociais, especialmente, pelo Movimento dos Sem Terras-MST, o surgimento de um novo paradigma de Educação do Campo. Nesse processo de construção, não podemos tirar o protagonismo dos Movimentos Sociais, na constituição do que venha a ser a Educação do Campo, nem muito menos entendê-la como uma continuidade do que na história da educação brasileira se entende por educação rural.

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto se reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2004, p. 73).

A concepção de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais teve seu início a partir da preocupação com o processo de exclusão social, político, econômico e cultural dos povos camponeses, associado à falta de qualificação educacional disposta para essa população. Sendo assim, pode-se afirmar que a história da Educação do Campo se estabeleceu a partir da luta de homens e mulheres na busca por uma educação que leve em consideração sua realidade econômica, e social.

Nos anos de 1960, no campo das políticas públicas educacionais, são escassos os registros que apontam o desenvolvimento de ações voltadas para a educação nas escolas do campo. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (Brasil, 1961) é um registro histórico que confirma o descaso, pois não apresentou especificidades voltadas para as escolas localizadas em áreas rurais.

Esse processo de construção é marcado por luta, conflitos e conquistas. Contudo, foi no fim da década de 1990, sob a pressão dos Movimentos Sociais do campo, que a Educação do Campo surge com novas perspectivas no cenário brasileiro, ocupando espaços nos órgãos governamentais, manifestando assim o desejo de luta por uma educação formadora e transformadora.

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representado pelo setor de Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nesse encontro foram discutidos temas relativos à Educação do Campo.

Podemos considerar o ENERA como o ponto de partida, pois, a partir dele percebeu-se que apenas o MST não daria conta sozinho e outros movimentos tinham que se envolver nessa luta. Luta essa que traz a Educação do Campo para pauta de discussão de uma educação de qualidade para os que vivem no campo e constitui esse espaço de vida.

A partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a educação rural ganhou espaço na agenda da política educacional. Em relação à Educação Básica, o Artigo 28 estabelece possibilidades de adaptações referentes às particularidades da vida rural, do mesmo modo que os conteúdos curriculares e as metodologias poderão ser adequadas as necessidades e interesses das(os) alunas(os).

A LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996) foi um marco importantíssimo para a educação voltada às populações rurais. A partir dela, deu-se início a um processo de mobilizações sociais.

Em julho de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia-Go, uma parceria entre o MST, a UnB, UNICEF, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desencadeou todo esse processo que vem crescendo e possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo.

Mediante tudo isso, algumas pastorais e Movimentos Sociais e Sindicais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo. Ao que tudo indica, a I Conferência Nacional revelou-se uma das conquistas na história da Educação do Campo, deu-se a esse processo continuidade a mobilização iniciada, por meio de ações das diferentes organizações e através de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Em 2002, após um prolongado período de discussões sobre as políticas educacionais do campo, instituíram-se as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – OEBC, Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, (Brasil, 2002). Essas Diretrizes definem orientações que são resultantes da luta dos Movimentos Sociais do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo oportunizam a elaboração de propostas pedagógicas que priorizem a identidade e o saber cultural na organização do ensino, bem como na gestão democrática, na garantia do acesso ao avanço científico e tecnológico e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida das comunidades rurais. Para que a escola cumpra a sua função social, o currículo surge como

um instrumento estratégico. É através dele que se edificam os interesses e objetivos almejados.

Constituindo-se como um marco legal nessa luta de reafirmação por uma educação de qualidade e como direito para os povos do campo, em 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária assinou a portaria nº 10/98, que criou o PRONERA e aprovou o seu “Manual de operações”, cujo objetivo geral era:

[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Brasil, 1998, p. 9).

Ainda em 1998, mais precisamente em julho, na cidade de Luziânia- GO, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, promovida pela unificação dos movimentos, MST, pelo UNICEF, pela UNESCO, pela CNBB e pela UNB. A I Conferência teve papel relevante no processo de rearticulação da Educação do Campo com a sociedade e com o governo.

A Conferência também resultou na constituição de uma “articulação nacional por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília, com o objetivo de mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político- pedagógica partindo das práticas já existentes.

Com a mobilização da articulação e a intensificação da luta agrária no início do governo Lula (2002), o movimento de Educação do Campo foi ganhando forças e aconteceu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, também no município de Luziânia-GO. Essa conferência foi realizada em agosto de 2004, reuniu 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimentos Sindicais, de Universidades, de ONG’s e de Centro Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de

educação e de outros órgãos de gestão pública, com atuação vinculada à educação e ao campo.

A II Conferência teve como objetivo maior lutar para que a Educação do Campo fosse assumida como política pública de maneira mais explícita. Para que assim fosse reparada a dívida social, cultural e educativa que se tem para com esses povos que trabalham e vivem no campo, reconhecendo assim as especificidades e as formas de vidas presentes naquele espaço.

O texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo traz sete pontos de suma relevância que denunciam os problemas presentes no processo de educação oferecido à população do campo, são eles: 1- às políticas compensatórias; 2- superar o uso privado do público; 3- a não redução do trato público às demandas do mercado; 4- novas políticas públicas para um novo campo; 5- às políticas públicas como garantia de direitos; 6- políticas públicas universais; 7- políticas públicas para a especificidade do campo.

As conferências nos deixam nítido como vêm sendo construída essa luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo, que não é e nem nunca foi um processo romantizado, fácil, mas proveniente de lutas e conflitos. Em meio a essa construção, enxerga-se a necessidade de se ter uma educação contrária ao modelo de educação rural que, historicamente, foi se constituindo e excluindo os sujeitos do seu contexto de origem. E, na mesma semântica, Arroyo (2006, p.9) nos diz que “os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas, passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas”. Costa (2011), ao falar da Educação do Campo diz:

A Educação do Campo emerge como uma construção na luta contestadora. Definindo-se seus parâmetros, suas diretrizes político-ideológicas. No contexto da luta por Reforma Agrária, e mais claramente por uma transformação da ocupação das terras no Brasil. Para isso

uma Educação que indicasse um olhar dos “de baixo”, utilizando-se do conceito de Eduard Palmer Thompson. Um conceito de Educação que necessariamente subverte a ordem educacional em vigor, onde o “campo” apenas recebia a educação produzida nos ares urbanos e os “de baixo” apenas reproduziam os ensinamentos elaborados e reelaborados pelos dominantes. A lógica é outra (Costa, 2011, p. 160).

Com essa afirmação, percebe-se que a lógica de formação dos povos do campo passa a ser outra, ou seja, uma lógica que insere a educação em um cenário de lutas, discussões e concepções, na qual não mais se aceita receber uma educação assistencialista e emergencial, qualquer tipo de escola, porque eles estão construindo uma nova consciência que compreende cada vez mais seus direitos, proporcionando uma organização efetiva dessa educação pautada em uma consciência libertadora.

De acordo Caldart (2009), o conceito de Educação do Campo emerge em meio à contradição de classe no campo, portanto,

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 4).

A construção de um novo ideal de Educação do Campo, contrapondo-se à educação rural, levou ao Movimento Nacional da Educação do Campo. Uma grande pressão popular originada de diferentes organizações sociais requereu uma nova forma de abordagem da educação para os sujeitos do campo. Munarim (2008) explica que essa pressão popular originou a aceitação do governo para a implantação de um novo modo de organizar a Educação do Campo:

A primeira década do século 21 é intensa de fatos e acontecimentos concernentes à questão da Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapõe ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira (Munarim, 2008, p. 52).

Dessa maneira, o projeto defendido pela Educação do Campo contrapõe-se ao que está sendo sistematizado como Teoria Pedagógica e prática docente nas escolas do campo. É necessário que professores e professoras tornem-se capazes de avaliar as condições negativas impostas pela Educação Rural e apropriando-se dos conhecimentos críticos e técnicos para uma Organização do Trabalho Pedagógico capaz de atender ao projeto de Educação do Campo. Para tanto, ressaltamos que a formação de professores e professoras é de suma importância, sendo essa uma oportunidade de problematizar a “experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de troca e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares” (Souza, 2008, p. 1101).

Freitas (2009) aponta para a superação de outros desafios, a saber:

O desafio que está posto atualmente na Organização do Trabalho Pedagógico é recuperar a relação entre ciência e trabalho, entre trabalho e educação – é superar a forma alienada como a escola capitalista trata o trabalho na escola. Por isso devemos nos propor superar a forma abstrata, alienada, e tomar o trabalho como a relação

integrante da escola com a realidade atual. É preciso ter clara a necessidade de superar a fragmentação entre ensino e educação (Freitas, 2009, p. 126).

Em se tratando da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico implica um rompimento com o modelo de sociedade e de escola predominante. Para tanto, é necessário que a unidade escolar reveja sua estrutura organizacional: sua organização de tempos escolares, currículo, relação escola – comunidade, metodologia das aulas, Teoria Educacional, entre outros aspectos que compõe a Organização do Trabalho Pedagógico e o PPP. Dessa forma, a escola pode viabilizar uma educação comprometida com a emancipação da sociedade e dos sujeitos do campo envolvidos na ação escolar.

Neste texto, apresentamos os anseios de pesquisadora no que diz respeito ao objeto de pesquisa, fazendo um panorama acerca da metodologia que utilizamos no curso da pesquisa e a relação dessa com o dispositivo e o produto que pretende construir.

No campo teórico, os conceitos de Currículo, Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico emergiram na tentativa de responder ao problema de pesquisa, bem como subsidiar o alcance dos objetivos propostos.

É fundamental compreender que a escola do campo deve ter como princípio significativo o atendimento às necessidades dos povos do campo, valorizando as experiências de trabalho e vida, suas diversidades culturais. Desse modo, faz-se necessário que seja priorizada e mantida a realização de projetos que valorizem o campo, fazendo da escola um canal de inserção social. Também se torna de suma importância a reestruturação do PPP, no qual a realidade do lugar seja privilegiada por meio de práticas pedagógicas e conteúdo que possuem significados para os sujeitos da escola e sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas, concluímos que a divergência central do conflito entre Educação Rural e Educação do Campo não está limitada aos parâmetros curriculares e práticas pedagógicas, mas com um dissenso dificilmente superável sobre a compreensão de mundo que cada uma dessas metodologias carrega. De um lado, está a Educação Rural, estruturada para prover formação de mão de obra, instruir e alfabetizar as(os) camponesas(es) e aproximar seu estilo de vida aos padrões urbanos e industriais, utilizando ideias de unidade e inclusão como justificativas.

Do outro, a Educação do Campo, que nasce justamente para se contrapor e superar esse sistema de ensino, perseguindo outro modelo educativo em que o resgate e proteção da memória e cultura campesina sejam prioridades, a defesa da agroecologia sustentável e familiar seja parte do currículo e exista estímulo para uma visão crítica sobre as relações de opressão e invisibilidade às quais estão submetidos os camponeses.

Vimos também que, baseada nessas intenções da Educação do Campo, nasceu a Pedagogia do Movimento, resultado de uma série de inquietudes compartilhadas pelos Movimentos Sem Terra no que diz respeito ao debate pedagógico. Para o MST, lutar por escola para os assentados passou a ser também lutar por reconhecimento do cotidiano, da cultura, da história e das necessidades dos camponeses no sistema de ensino.

Apesar de todas as influências que a superestrutura exerce sobre a educação – especialmente no ensino público – ainda assim, constatamos o potencial das escolas enquanto espaço de encontro, trocas e experimentações. A reprodução de padrões sociais urbanos não impediu que coexistam outras sínteses e sejam também

produzidos questionamentos e inquietações. Sendo elas espaços de ensino pretensamente críticos e diferenciados, mostram-se detentores de expectativas que vão à contramão dos objetivos do currículo e sistema educacional tradicional, expressando com força essas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Apresentação do livro: **Educação do campo - propostas e práticas pedagógicas do MST**. Maria Antônia de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. "Grupos focais" como método qualitativo em Psicologia: desafios e perspectivas no ensino e utilização do método. **Psicologia Revista**. São Paulo. v. 13, n. 1, p. 41-58. maio, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº.4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº.9.394, de 20 de dezembro de 1971.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem terra: do acampamento às escolas. Boletim da Educação MST**. Porto Alegre. 2001.

CALDART, Roseli. Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COSTA, José Jonas Duarte da. Impactos da participação dos movimentos sociais do campo em cursos superiores formais no Brasil. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. O MST e a pesquisa. II Seminário Nacional. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, ano 7, n. 14, dez, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-329.

MONTEIRO, Ana Maria. "Conhecimento poderoso": um conceito em discussão. *In*: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 57-74.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-36.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil**. 2008.

PACHECO, José. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *In*: **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), (49-71). **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia**. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 129-151, jan./jun. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, Cadernos CEDES 2008.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

3

*Michael Daian Pacheco Ramos
Thássia de Sá Sampaio Saar*

O ESTADO DA ARTE SOBRE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO:

O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES?

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda um levantamento sistematizado de teses e dissertações publicadas e disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹, doravante BDTD, que corresponde a uma plataforma digital que oferece a toda comunidade a possibilidade de acesso virtual a teses e dissertações, a partir de uma parceria com as instituições de ensino superior.

Além das buscas realizadas na BDTD, o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia também foi investigado. Em ambas as plataformas foram buscadas pesquisas que tivessem enquanto objeto de estudo a nucleação escolar e o fechamento de escolas do campo.

A partir de tal pesquisa, foi elaborado um painel com um diagnóstico que torna possível compreender especificidade dessa produção acadêmica, observando como tais pesquisas vêm sendo realizadas, suas principais problemáticas, suas metodologias utilizadas, onde tem se dado essa produção e demais elementos que vão contribuir para um melhor entendimento do fenômeno.

Ferreira (2002) apresenta para o estado da arte a seguinte consideração,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em

1 O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Endereço eletrônico para acesso à plataforma: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Assim, é possível, partindo de tal estudo, avaliar como estes trabalhos têm contribuído para o fortalecimento das discussões sobre Educação do Campo, além de oferecer novos modos de percepção para futuras pesquisas, bem como para a presente análise, pois a necessidade de divulgar as produções construídas nas academias é um modo de não permitir que as pesquisas tenham fim em si mesmas.

Os objetivos deste artigo foram: 1) Analisar o campo da pesquisa sobre nucleação de Escolas do Campo a fim de contribuir com o debate sobre o assunto; 2) Mapear a produção do conhecimento da pesquisa sobre nucleação de Escolas do Campo e; 3) Relacionar os dados identificados nos resumos das teses e dissertações com outros estudos.

Optamos por mapear a produção do conhecimento registrada sob a forma de resumos das teses e dissertações junto a BDTD. No site podemos localizar as produções por: título, ano de produção, autor, assunto, resumo e busca avançada.

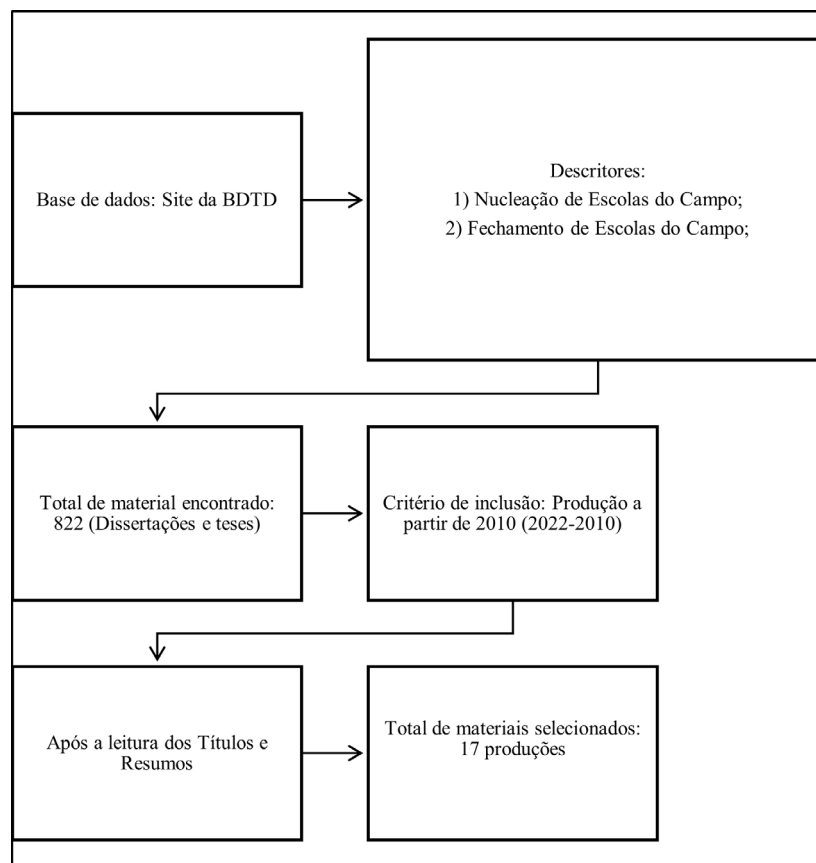
As informações coletadas de cada material foram cadastradas em uma ficha que contém os seguintes dados: título, autoria, ano de publicação, instituição e programa em que está vinculado, o resumo propriamente dito e as palavras-chave. Contudo, nem todas as informações foram possíveis de ser identificadas no site, e quando isso ocorria excluímos o material.

Realizamos nossa coleta com 2 descritores que se articulam com o campo da produção do conhecimento relacionado com a nucleação de Escolas do, a saber: 1) Nucleação de Escolas do Campo; 2) Fechamento de Escolas do Campo.

Delimitação o período de 5 (cinco) anos para a seleção do material.

Observamos na figura 1 a sequência do processo de coleta e seleção das produções no site da BDTD.

Figura 1 - Organograma de coleta e seleção da produção no site da BDTD



Fonte: Site da BDTD.

Em um primeiro momento, na BDTD realizando busca ampla utilizando o descritor “nucleação” encontramos 822 resultados, ao realizar uma busca mais específica, adicionando o descritor “educação do campo”, com a utilização do indicador booleano “and” a busca reduziu-se a um total de 33 resultados. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, restaram consoantes com este estudo apenas 17 pesquisas.

Após tal seleção passou-se a identificação dos seguintes itens: autor, local, ano, tipo de publicação, instituição, problema, metodologia e resultados, não deixando de observar em um segundo plano também os autores que referenciaram as referidas pesquisas.

Cumprir destacar que como se objetivava realizar um mapeamento de tais dados, a leitura apenas do resumo atendia a demanda deste momento, tendo em vista que, dentre outros elementos, consta no resumo o objetivo principal, o método, o problema e os resultados.

ANÁLISE DOS DADOS

As informações das pesquisas encontradas foram dispostas em tabelas, identificadas, seguidas das pertinentes análises, conforme será possível observar a partir de então, primeiramente apresentando os resultados obtidos na BDTD.

Tabela 1 – Lista de produções analisadas

Títulos das produções	Autor(a)
Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola	Rodrigues, Mara Diva da Silva
Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS	Pastório, Eduardo
Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS - décadas de 1980 a 1990	Madeira, Claudemir Pereira

Títulos das produções	Autor(a)
A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)	Silva, Edilma José da
O problema de nucleação de alunos no transporte escolar	Kloeckner, Natália Varela da Rocha
Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo	Cordeiro, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo
A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.	Carmo, Eraldo Souza do
O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no Município de Limoeiro- PE	Soares, Maria do Carmo de Moura Silva
A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo.	Souza, Rosana Ramos de
A oferta de educação básica nas áreas rurais brasileiras: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997-2010)	Emerick, Gildete Dutra
Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)	Tavares, Joana Marina Silveira
Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	Baumann, Siuzete Vandresen
Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização.	Marini, Everaldo
Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense	Silva, Josiane Nascimento da
Da escola rural multisseriada a escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)	Benedete Netto, Marcos Vinicius
A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	Pereira, Camila Castaliano
O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal	Groff, Iliane Bavaresco
Total	17

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta na BDTD, 2022.

Em conformidade com o disposto na tabela 1 “Lista de produções analisadas” é possível verificar, inicialmente, que a palavra “nucleação” aparece em 14 dos 17 títulos apresentados, representando 82,35% dos textos. As 3 outras pesquisas, mesmo não apresentando de maneira expressa, em seu título a expressão “nucleação”, trazem termos como “fechamento” e “permanência”, o que sugere a direta relação com a temática pesquisada.

De forma sintética podemos resumir que os trabalhos abordam as seguintes temáticas.

O texto “Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola” de Rodrigues (2017) trata das mudanças sofridas pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Brasília no Distrito Federal, ocasionadas pela nucleação escolar. A referida pesquisa aponta para o fato de que a nucleação escolar é uma forma de violar e negar o direito de acesso a uma educação escolar quilombola.

O trabalho “Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS” de Pastório (2015) traz uma pesquisa que busca compreender o processo de nucleação das escolas do campo em São Gabriel no estado do Rio Grande do Sul, analisando desde a implantação da política até o impacto gerado por esta nas comunidades envolvidas. O estudo foi realizado através de uma abordagem qualitativa e da técnica de Estudo de Caso.

O estudo denominado de “Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito no Rio Grande do Sul: décadas de 1980 a 1990” de Madeira (2010) apresenta uma pesquisa histórica sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alfredo Dias do município gaúcho de Cerrito. Investiga seu surgimento e o fechamento, provocado pela política de nucleação. Para tanto, o trabalho foi realizado dentro da proposta da História Cultural, sendo uma pesquisa documental.

O estudo intitulado “A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares-Alagoas (2005-2015)” de Silva (2016) traz uma análise sobre o processo de territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares no estado de Alagoas entre os anos de 2005 a 2015. A pesquisa se caracterizou enquanto qualitativa e quantitativa.

A pesquisa “O Problema de nucleação de alunos no transporte escolar” de Kloeckner (2015) foi um estudo de caso na cidade de Maranguape no estado do Ceará e propôs um modelo matemático no sentido de agrupar os estudantes, por série, em cada escola.

O trabalho “Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo” de Cordeiro (2013) apresenta dentro de uma pesquisa qualitativa a discussão sobre o fechamento de escolas e as consequências para todo o entorno social.

“A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação” de Carmo (2016) analisa a política da nucleação escolar no município de Curralinho no estado do Pará, e debruça-se sobre os eixos direito e qualidade de educação, considerando nesta análise o acesso, a permanência, infraestrutura das instituições, formação docente, dentre outros aspectos.

“O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no Município de Limoeiro-PE” de Soares (2017) investiga processos societários e os modos de sociabilidade existentes na política de nucleação escolar do município de Limoeiro no estado de Pernambuco. É uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, com uma abordagem qualitativa.

O trabalho “A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de

acesso, permanência e qualidade social da educação no campo”, de Souza (2016) por sua vez, traz uma abordagem sobre a ideia de que alocar estudantes em escolas nucleadas não é garantia de acesso e qualidade de educação, o texto fundamenta-se no estudo histórico, político, econômico e cultural.

“A oferta de educação básica nas áreas rurais brasileiras: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997-2010)” de Emerick (2013) neste estudo de caráter histórico, é exposta a construção e a consolidação das políticas educacionais ao longo do tempo.

“Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)” de Tavares (2019) aborda enquanto problemática questionar em que medida a relação entre transporte escolar e nucleação de escolas do campo impactam no direito dessas populações em acessar a educação, em Inhapi no estado de Alagoas. Com abordagem qualitativa, fez-se revisão de literatura sobre transporte escolar e nucleação.

“Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima” de Baumann (2012) investiga o processo de nucleação das escolas do município de Santa Rosa de Lima em Santa Catarina, identificando os impactos e as dificuldades para efetivar inclusão e educação de qualidade, que atenda às necessidades do campo, revelando desde os problemas com o transporte escolar até o enfraquecimento das comunidades.

A pesquisa “Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização” de Marini, (2010) a partir de um estudo de revisão bibliográfica e epistemológica, investiga-se sobre a nucleação no município de Nova Petrópolis no Rio Grande do Sul. Os resultados

encontrados demonstram a necessidade de se construir uma releitura do programa de nucleação, com um olhar mais cultural.

O estudo “Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense” de Silva (2019) apresenta uma reflexão acerca do fechamento de escolas em cinco municípios do Pará, abordando números e as narrativas contra o fechamento de escolas.

“Da escola rural multisseriada a escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)” de Benedete (2014) a partir do emprego do método de História Oral, junto com análise documental, investigou-se a transição de salas multisseriadas para escolas-núcleo.

O trabalho “A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba” de Pereira (2017) problematizou o fechamento de escolas em Curitiba, analisando este fechamento enquanto uma política pública, sendo uma pesquisa ancorada no método materialismo histórico-dialético, e uma abordagem qualitativa-quantitativa.

“O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal” de Groff (2018) neste trabalho discute-se a atuação das políticas públicas que são a base do direito à Educação do Campo, em Renascença-PR. Buscou-se compreender como se garante o acesso e permanência de crianças do campo a educação, que neste caso, só pode ser acessada em uma escola urbana, tendo em vista que todas as escolas do campo foram fechadas. Com o estudo foi constatada a necessidade de fortalecer políticas que garantam educação a população campesina.

A partir dessa breve síntese é possível inferir que as pesquisas se debruçam sobre discutir a educação do campo, transporte escolar, questões relacionadas ao acesso, permanência e a qualidade

do ensino no campo, o que se confirma depois de realizada a leitura dos referidos textos.

Observamos também que o termo nucleação é predominante no debate, pois aparece em evidência já nos títulos das pesquisas. Compreendemos por nucleação o agrupamento de escolas com turmas multisseriadas em uma escola núcleo, esta nova escola possui funcionamento e organização própria. Neste ínterim, cabe acrescentar a definição prática de nucleação que Rodrigues *et al.* (2017) apresentam:

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas mais bem aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 709).

Os autores evidenciam a tendência em que a educação do campo tem se organizado, apontando como a nucleação é implementada, reunindo os estudantes em núcleos, nas comunidades rurais, e posteriormente em espaços urbanos, efetivando o processo de nucleação e enfraquecendo a educação do campo, uma vez que retira os estudantes das suas comunidades de origem.

No que tange as informações relacionadas ao local, ano, tipo de publicação e instituição, a Tabela 2, nos apresentam esses dados.

Tabela 2 – Local, ano, tipo e Instituição de publicação

LOCUS DA PESQUISA	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Brasília – Distrito Federal	2017	Dissertação	Universidade de Brasília
Santa Maria – Rio Grande do Sul.	2015	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
Pelotas – Rio Grande do Sul	2010	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas
São Cristóvão – Sergipe	2016	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
Fortaleza – Ceará	2015	Dissertação	Universidade Federal do Ceará
São Gonçalo – Rio de Janeiro	2013	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Belém – Pará	2016	Tese	Universidade Federal do Pará
João Pessoa – Paraíba	2017	Tese	Universidade Federal da Paraíba
São Carlos – São Paulo	2016	Tese	Universidade Federal de São Carlos
Brasília – Distrito Federal	2013	Tese	Universidade de Brasília
Maceió – Alagoas	2019	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas
Florianópolis – Santa Catarina	2012	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
Canoas – Rio Grande do Sul	2010	Dissertação	Centro Universitario La Salle
Castanhal – Pará	2019	Dissertação	Universidade Federal do Pará
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul	2014	Dissertação	Universidade De Caxias Do Sul
Curitiba – Paraná	2017	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná
Francisco Beltrão – Paraná	2018	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: BDTD

Dito isto, seguimos ao que fora possível observar. Identificamos que 76,47% dos textos são dissertações, demonstrando maior aderência a temática em programas de Mestrado, tendo em vista que apenas quatro dos estudos correspondem a teses, o que se justifica ao considerarmos a maior quantidade de programas de mestrados no Brasil.

As buscas retornaram pesquisas a partir do ano de 2010, enquanto as mais recentes datam do ano de 2019.

A maior parte das pesquisas, sete, são em estados do Sul. Segundo dados do Inep, o Sul conta com 4.146 escolas ativas em espaços rurais e 1.277 escolas paralisadas; em seguida tem-se 4 pesquisas no Nordeste, este com 27.998 escolas ativas e 10.840 paralisadas, também segundo dados do Inep.

Os estados do Sul e Sudeste, a exemplo do Paraná, Minas Gerais e São Paulo, despontam em estudos, principalmente por serem pioneiros na implantação da política de nucleação, já por volta dos anos 1970. Este comportamento pode ser justificado muito em virtude de tais regiões terem passado por um processo de industrialização e urbanização mais forte, ou precoce, do que regiões como Norte e Nordeste, neste ínterim o campo não era olhado com sensibilidade, apenas a cidade era o local do progresso, consequentemente, inexistia preocupação com a educação do campo.

Para que uma pesquisa seja desenvolvida é necessário que se formule, de modo consistente um problema, consequentemente será possível definir os objetivos, além de toda a metodologia para construção e análise de dados. A partir do momento que o pesquisador começa a construir perguntas acerca da temática escolhida para pesquisa ele dá início a problematização.

Gil (2002, p. 26) aponta alguns elementos que podem auxiliar o pesquisador na formulação de problemas com caráter científico, sendo eles: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável.

Os problemas das pesquisas em análise foram agrupados de acordo as semelhanças apresentadas em seus respectivos resumos, conforme nota-se na Tabela 3.

Tabela 3 – Problemáticas apresentadas nas produções analisadas

Problemática
O processo de nucleação
Impactos da nucleação para as comunidades
Transporte de estudantes

Fonte: BDTD

Neste sentido, compreende-se que as problemáticas de pesquisa giram em torno de três categorias: o processo de nucleação; os impactos da nucleação para as comunidades e transporte escolar, demonstrando que áreas já estudadas podem ser pesquisadas sob novos vieses, verificando as variáveis que podem ocorrer ou ainda novos elementos que influenciam este mesmo objeto pesquisado (Gil, 2002).

Uma vez inexistindo respostas a um dado problema ou mesmo quando existem respostas, mas estas não são suficientes, recorre-se a pesquisa. Para que uma pesquisa seja então desenvolvida é indispensável o emprego de métodos, acompanhados de todos os procedimentos cabíveis para que assim, tais respostas possam ser encontradas.

Os dados construídos durante uma pesquisa podem ser analisados tanto de maneira qualitativa quanto quantitativo, ou ambos.

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. (Gil, 2008, p. 175).

Observando a natureza das pesquisas sobre nucleação de escolas do campo, foi possível agrupá-las em qualitativas, quantitativas ou qualitativas e quantitativas (Tabela 4).

Tabela 4 – Natureza metodológica das pesquisas

Metodologia	Quantidade	%
Pesquisa qualitativa	15	88,23%
Pesquisa quantitativa	-	-
Pesquisa qualitativa e quantitativa	2	11,76%

Fonte: BDTD

Em conformidade com a Tabela 4 é notório que a abordagem mais empregada é a de natureza qualitativa (88,23%), nenhuma pesquisa de abordagem apenas quantitativa foi identificada, no entanto qualitativa e quantitativa, identificaram-se duas (11,76%).

A opção metodológica que mais se evidencia nos trabalhos é condizente com o que se propõe as referidas pesquisas, que focam na subjetividade, uma vez que tratam de estudos com sujeitos e os contextos em que estes se inserem, relacionando-se muito com a coletividade, consoante as referidas pesquisas.

A Tabela 5 apresenta os resultados ou conclusões a que as pesquisas em questão puderam chegar. Assim, criou-se um critério também para categorizar quais foram estes resultados, construindo-se os seguintes agrupamentos: a nucleação como política dos governos municipais; produção de subsídios para fortalecer o direito dos sujeitos de acessarem a educação do campo; elaboração de ferramentas que representem a expansão da nucleação.

Tabela 5 – Resultados e principais conclusões da produção analisada

Resultados/Conclusões	Quantidade	%
A nucleação como política dos governos municipais	7	41,17
Produção de subsídios para fortalecer o direito dos sujeitos de acessarem a educação do campo	6	35,29
Elaboração de ferramentas que representem a expansão da nucleação	4	23,52

Fonte: BDTD.

Nota-se que dois dos grupos referem-se a elementos construídos como um produto, produção de subsídios para fortalecer o direito dos sujeitos de acessarem a educação do campo (35.29%) e elaboração de ferramentas que representem a expansão da nucleação (23.52%), o outro trata de conclusões a que foi possível chegar a partir de toda a problemática estudada.

ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que esta é uma pesquisa construída no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV - DCH, Linha de Pesquisa II-Cultura Escolar, Docência e Diversidade, é indispensável que também fosse visitado o banco de dissertações do referido programa, a fim de se conhecer as produções afinadas com esta pesquisa.

Assim, tendo em vista que esta pesquisa tem por objeto a nucleação de escolas do campo, procedeu-se a busca no banco de dissertações², inicialmente utilizando o descritor “nucleação” que não retornou nenhum resultado, demonstrando que, especificamente, não há nenhuma dissertação que aborde tal objeto de pesquisa.

Ao realizar uma nova busca, agora com o descritor “educação do campo”, foram encontradas sete dissertações. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, uma das dissertações de título “A educação sexual nos livros didáticos de biologia: uma abordagem no campo do currículo” fora excluída desta análise, posto que evidentemente não se relacione com esta discussão.

2 Endereço eletrônico para acesso ao banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia: <https://www.mped.uneb.br/teses-dissertacoes/>

Os demais textos serão observados mesmo que não tratem do objeto nucleação, mas abordam a educação do campo por outros vieses, pois é indispensável construir um panorama acerca de tais pesquisas no Programa. Após tal seleção passou-se a identificação dos seguintes itens: problema, metodologia empregada e resultados.

Tabela 6 – Títulos das dissertações selecionadas no banco do PPGED

Títulos das dissertações	Autor
Currículo de educação do campo: negociações na perspectiva da diferença	Crisley Jamile Araújo
Juventudes, educação e trabalho: perspectivas sobre o projeto de vida de jovens do campo	Ilka Meyre Alves da Silva
Educação do campo: contribuições para a organização do trabalho pedagógico no centro estadual de educação profissional do campo Santaluz / BA	Elcione de Araújo Silva
A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo	Sidmar da Silva Oliveira
O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido – ocupando espaços ocultos	Fredson Rodrigues de Araújo
Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo.	Carlíane de Oliveira Silva
Total	6

Fonte: Banco de dissertações do PPGED-MPED.

Com o disposto na Tabela 6 é possível certificar-se do já exposto, as pesquisas não abordam o objeto da nucleação, mas ocupam-se de investigar sobre outras temáticas relacionadas à educação do campo; 50% das dissertações discutem Currículo, os demais textos trabalham com a prática pedagógica.

O texto “Currículo de educação do campo: negociações na perspectiva da diferença” de Araújo (2021) objetiva compreender o currículo do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo

Paulo Freire, em Santa Luz-Bahia. O estudo filia-se ao paradigma pós-estrutural, e tem uma abordagem pós-qualitativa de St. Pierre.

"Educação do campo: contribuições para a organização do trabalho pedagógico no centro estadual de educação profissional do campo Santaluz/BA" de Silva (2020) questiona acerca de como a Organização do Trabalho Pedagógico contribui para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no CEEP- Campo Paulo Freire, para tanto analisa as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

"A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo" de Oliveira (2019) analisa as implicações geradas pelas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica dos professores de uma escola rural, no município de Monte Santo-Bahia.

O último estudo "Juventudes, educação e trabalho: perspectivas sobre o projeto de vida de jovens do campo" de Silva (2020) discute a relação dos jovens com o campo, analisando quais as perspectivas de vida dos jovens do campo que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio, no Distrito de São João, em Conceição do Coité.

Não foi possível acessar os textos "O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido – ocupando espaços ocultos" de Araújo (2019) e "Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo" de Silva (2016), uma vez que o link das dissertações não funcionou corretamente, restando apenas a análise de seus títulos.

Assim, os próximos itens a serem observados: problemática, metodologia e resultados contarão com as informações de quatro dissertações.

Tabela 7 – Problemáticas das produções analisadas no PPGED

Problemáticas
Prática pedagógica e formação docente
Relação juventude e campo

Fonte: Banco de dissertações do PPGED-MPED.

Optou-se por também organizar as problemáticas das pesquisas em agrupamentos, conforme as semelhanças apresentadas entre os trabalhos. As problemáticas de pesquisa ocuparam-se de dois eixos: problematizar acerca da prática pedagógica e da formação docente daqueles que atuam na educação do campo, e como os jovens egressos tem se relacionado com as territorialidades do campo, demonstrando uma maior preocupação acerca das práticas e das formações.

No tocante a abordagem metodológica das pesquisas, estas se revelaram em sua totalidade de cunho qualitativo, reafirmando o caráter específico destes estudos. A escolha de tal abordagem nos apresenta resultados mais subjetivos, relacionando sujeitos e seus contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, os resultados encontrados, apontados pelos pesquisadores demonstram que a educação do campo tem buscado uma hegemonia curricular, uma identidade que seja própria.

Além disso, demonstraram também que o planejamento e trabalho coletivo são indispensáveis ao trabalho pedagógico, e corroboram com os processos formativos dos docentes, os quais devem ser postos como aqueles que promovem as transformações,

na construção de uma educação do campo que se vincule as realidades dos sujeitos, sujeitos que tem o trabalho como elemento que promoverá seu futuro, desvinculado da educação.

Quando resultados de pesquisas anteriores são analisados, podem contribuir para a formulação de novas problemáticas e investigações assim têm-se uma visão mais ampla de um dado assunto, se a nova pesquisa, com suas particularidades e variações, apresenta resultados que demonstrem ou reafirmem um dado fato já investigado, vê-se emergir a confiança em tais dados (Gil, 2002).

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano xxiii, nº 79, agosto/2002.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriege Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 707-728, 2017.

4

*Érika da Cruz Gonçalves Noberto
Michael Daian Pacheco Ramos
Osni Oliveira Noberto da Silva*

CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS MULHERES PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.4

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante de pesquisa, realizada em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nível Mestrado profissional.

Segundo Oliveira e Fonseca (2023) "Os mestrados profissionais do campo educacional se propõem a buscar soluções para problemáticas relacionadas às áreas de formação de professores, políticas públicas, prática pedagógica, gestão educacional, dentre outras questões" (p. 5).

Desta forma, o presente artigo trata do tema do trabalho docente, haja vista que o interesse neste campo de investigação tem se intensificado nos últimos anos, haja vista as reformas nas políticas educacionais de diversos países, a partir dos anos 1990, impulsionadas dentro de uma lógica neoliberal, de tratar educação como gasto e aluno como cliente, tem provocado transformações na educação pública (Castro; Brito, 2013).

De acordo com Oliveira e Vieira (2012) os principais impactos das modificações advindos das reformas educacionais ocorridas nos anos 90 do século XX foram: "[...] a) ampliação quantitativa da profissão docente; b) crescente heterogeneidade do trabalho docente; c) crescentes graus de desigualdade entre os docentes; d) deterioração das recompensas materiais e simbólicas; e) crescentes consequências no plano subjetivo" (p. 20).

Assim, essa situação criou a problemática de que, apesar do trabalho docente ser considerado por muitos como uma das profissões mais nobres e importantes para qualquer sociedade, infelizmente, as condições de trabalho que são oferecidas aos professores são, em sua maioria, degradantes (Meleiro, 2002).

Para o delineamento da problemática do nosso objeto, utilizamos como base as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre os quais podemos destacar: Oliveira e Assunção (2010), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), Oliveira e Vieira (2012), Vieira *et al.* (2013), Silva, Miranda e Bordas (2019a e 2019b) e Araújo *et al.* (2020).

No que diz respeito à Educação Infantil já existem alguns estudos realizados em diversos elementos (Costa; Santos, 2021, Noberto; Silva, 2021). Entretanto, ainda são escassos os estudos que tratem sobre condições de trabalho na educação infantil.

Entretanto não está claro o que os estudos acerca das condições de trabalho docente de mulheres na Educação Infantil apresentam. Por isso o objetivo deste artigo foi conhecer a produção acadêmica existente sobre as condições de trabalho das mulheres professoras na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão acerca da produção acadêmica existente sobre as condições de trabalho das mulheres professoras na Educação Infantil, realizamos uma revisão bibliométrica, utilizando como base de dados o Google Scholar, de trabalhos publicados ou defendidos de 2018 a 2022, em língua portuguesa.

A pesquisa foi realizada entre 15 a 16 de junho de 2022, usando como descritores de pesquisa “Condições de trabalho Docente”, “professora”, “educação infantil”. A busca inicial encontrou 2110 resultados. Após uma segunda triagem em que foi realizada a leitura dos títulos e foram eliminados aqueles que não tinham relação

direta com a temática ou que os documentos não eram trabalhos completos, sobraram 509 resultados.

Depois da leitura do resumo sobraram 65 estudos e após a leitura na íntegra sobraram 17 estudos divididos em 14 artigos publicados em revistas e 03 dissertações de mestrado defendidas em Universidades brasileiras.

ANÁLISE DOS DADOS

Como citado, dos 17 estudos analisados, 14 deles foram artigos publicados em revistas ou em anais de eventos. Algumas informações dos artigos estão resumidas na Tabela 1:

Tabela 1: Informações referenciais dos artigos selecionados

Título	Autores	Veículo de publicação	Ano
As condições de trabalho dos professores de educação infantil em Santa Catarina, Brasil	Conde	Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 29, n.3, p.165-177, Set./Dez, 2018.	2018
Formação continuada e condições de trabalho	Rosa-Pereira	Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 712-725, maio/ago. 2019.	2018
Trabalho docente na educação infantil: uma análise de pesquisas acadêmicas no período de 2000 a 2016	Figueira e Rinaldi	Colloquium Humanarum. [S. l.], v. 15, n. 2, p. 75–87, 2018.	2018
Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil	Martins, Araújo e Vieira	Educação, [S. l.], v. 44, p. e36/1-22, 2019.	2018
Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema.	Martins <i>et al.</i>	Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 712-725, maio/ago. 2019.	2019
Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência	Penafiel <i>et al.</i>	Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 65–86, 2019.	2019

Título	Autores	Veículo de publicação	Ano
Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil.	Souza e Melo	Revista Inter Ação, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2019.	2019
Condições de trabalho na educação infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente.	Locatelli e Vieira	Educar em Revista, [S.l.], v. 35, n. 78, p. 263-281, dez. 2019.	2019
Relações de gênero e identidade docente na educação infantil.	Rodrigues e Binde	Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53222-53234 jul. 2020.	2020
Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil.	Perondi e Feldkercher	RECC, Canoas, v. 26, n. 1, 01-15, marc. 2021.	2021
Discussões sobre a construção da identidade docente da mulher professora.	Gil e Pacheco	E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 754-770.	2021
Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento.	Silva	Revista de Iniciação à Docência, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 549-564, 2021.	2021
Condições do trabalho docente na educação infantil: Uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR	Costa <i>et al.</i>	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0981-0994, 2022.	2022
O sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia da covid - 19.	Santos, Vieira e Pereira	Revista Latino-Americana de Estudos Científicos. V. 02, N.10 Jul./Ago. 2021	2021

Fonte: Elaboração própria (2022).

O primeiro artigo apresentado é o de Conde (2018) que teve como objetivo compreender as condições de trabalho dos docentes que atuam na Educação Infantil de oito municípios de Santa Catarina. Foi utilizado um questionário aplicado a 80 docentes da Educação Infantil, além de entrevista com 14 professores. Os resultados apontaram que as precárias condições de trabalho dos docentes que atuam com a Educação Infantil são um dos aspectos que acabam por inviabilizar a formação continuada dos professores e fazer

com que muitos deles acabam desistindo de concluir os cursos de Especialização oferecidos.

Um artigo que acabou tendo resultado semelhante foi o de Rosa-Pereira (2018) que objetivou compreender a existência de possibilidades para a existência de condições de trabalho que possam viabilizar a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, levando em consideração a importância para o aprimoramento do trabalho do profissional e consequentemente a melhora na qualidade do processo educativo, levando em consideração o cenário de desvalorização da Educação Infantil que ocorre no Brasil.

Para a coleta de dados do estudo foi utilizado um questionário misto aplicado a 27 docentes de creche de 9 unidades de locais diferentes. A partir do que foi analisado, a autora infere que as condições de trabalho são elementos que influenciam diretamente na formação inicial e continuada, podendo ajudar viabilizando a busca por novas capacitações por parte dos docentes ou se tornando um entrave no caminho do desenvolvimento profissional dos professores.

Já o estudo de Figueira e Rinaldi (2018) objetivou, através de uma pesquisa bibliográfica, compreender o que as pesquisas acadêmicas sobre Trabalho docente na Educação Infantil, realizadas no período de 2000-2016, podem revelar. O estudo foi produzido com estudos encontrados nas Bases de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados inicialmente 216 estudos. Após uma análise individual foi observado que somente 16 pesquisas estavam relacionados à Educação Infantil. Após análise desses estudos, foi possível observar que existe uma vasta complexidade de elementos que compõem o trabalho docente, o que deixou claro a necessidade de mais estudos sobre esta modalidade de ensino, como explicado pelos autores:

A presente intensificação ou sobrecarga do trabalho, decorrente do desempenho de múltiplas funções, ou da compensação de atribuições alheias em decorrência da

falta de funcionário; somando se ainda a esses aspectos a desordenada relação adulto/criança, problemas de infraestrutura, plano de carreira, salário e recursos materiais revelados através das temáticas abordadas nas pesquisas aqui analisadas, que denotam ou até denunciam a discrepância presente entre o que propõe as políticas educacionais e as condições dadas na prática para que sejam implementadas colaboram para além da desconfiguração – para precarização do trabalho docente (p. 85).

Já o artigo de Martins, Araújo e Vieira (2018) teve como objetivo investigar a relação entre o processo de trabalho docente e a saúde das professoras que atuam na Educação Infantil de uma cidade de médio porte do estado do Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada em 196 professoras, com o intuito de investigar as práticas educacionais que essas docentes utilizam em seu dia a dia de trabalho. Os resultados puderam demonstrar que o espaço onde as professoras desenvolviam o trabalho apresentava condições precárias. Além disso, os baixos salários, as exigências burocráticas podem ter contribuído para o adoecimento das professoras e o uso de medicamentos.

Ainda focado no elemento da saúde docente, o artigo de Martins e seus colaboradores (2019) abordou a relação do trabalho docente das professoras que atuam com Educação Infantil com a sua saúde. Os autores fizeram um estudo do tipo bibliográfico através das bases de dados da SciELO, referente ao período de 2010 até 2017, no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2000 a 2017 e no Banco de Teses da Capes, pesquisando o período de 2000 a 2017. Os descritores utilizados foram: “doença”, “professora”, “educação infantil” e “adoecimento”. Foram encontrados 17 trabalhos tendo como foco a relação entre o trabalho docente na Educação Infantil e seu adoecimento. Os autores constataram embora os docentes da Educação Infantil ainda sejam pouco investigados, os resultados indicaram que eles são um grupo de risco relevante para o adoecimento.

O artigo de Penafiel e seus colaboradores (2019) teve como objetivo analisar como as professoras que trabalham na Educação Infantil nas escolas municipais de Vilhena, estado de Rondônia, entendem o seu próprio trabalho e também as questões no que se refere ao gênero na docência. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista aplicada a quatro professoras. Os resultados do estudo demonstraram concepções reducionistas, acerca do protagonismo feminino no trabalho docente, pois foi notada uma forte associação da professora de Educação Infantil a figura materna, como adjetivações como carinhosa e abnegada, baseado numa concepção de que a mulher tem “inclinação natural” para o cuidado e para a maternidade. Os autores reafirmam a importância para que as discussões sobre gênero sejam realizadas nos cursos de formação inicial, no sentido de enfrentar discursos e práticas que promovem a desigualdade de gênero.

Já o artigo de Souza e Melo (2019) teve como objetivo analisar os reflexos do processo de feminização da docência no que diz respeito a construção da identidade profissional das professoras que atuam na Educação Infantil em escolas da rede pública municipal, a partir de saberes adquiridos em um curso de especialização em docência na educação infantil. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário com roteiro semiestruturado e a técnica da observação não participante. Os resultados indicaram que atualmente ainda se faz presente de forma muito forte o mito da figura feminina como uma “educadora nata”. Entretanto aos poucos esse conceito vem sendo desconstruído, ao mesmo tempo em que se dá ênfase cada vez maior a profissionalização docente junto com a construção e fortalecimento de sua identidade profissional.

O artigo de Locatelli e Vieira (2019) teve como objetivo analisar as dimensões que constituem o trabalho das professoras da Educação Infantil da rede pública de municípios da Região Amazônica e a relação com o processo de expansão das políticas educativas surgida nas últimas décadas. Os dados coletados através

de um questionário aplicado a 137 professoras e monitoras que atuam em 31 escolas de Educação Infantil, urbanas e rurais dos municípios de Araguaatins e Tocantinópolis, no estado do Tocantins. Os autores reconhecem que apesar de ter ocorrido avanços nas últimas décadas em relação às condições de trabalho docente, principalmente no que se refere a dimensão estrutural e as relações de trabalho, ainda não há uma consolidação de uma política ordenada de investimentos nas condições de trabalho das professoras de Educação Infantil.

No artigo de Rodrigues e Binde (2020) buscou compreender as questões inerentes ao tema da divisão sexual do trabalho e a educação. Além disso os autores buscaram discutir o processo de feminização do magistério e seus impactos na relação com o trabalho e a formação da identidade coletiva e individual do professor, especificamente o docente da Educação Infantil. O trabalho traz uma análise do processo de feminização do magistério, que foi iniciado no século XIX. Através de uma pesquisa bibliográfica os autores concluíram que a identidade do professor tem relação direta com a própria identidade da profissão docente. Assim, o ser professor está sempre em constante revisão de seus significados sociais.

O artigo de Perondi e Feldkercher (2021) teve como objetivo identificar e analisar os desafios que aparecem no início da carreira de professores da Educação Infantil de um município do oeste de Santa Catarina. O processo de coleta de dados para o estudo se deu com a realização de uma entrevista com seis professoras de até cinco anos de experiência no trabalho com a Educação Infantil. Os autores conseguiram observar que o início da carreira docente foi marcado por uma série de inseguranças, tais como o medo do desconhecido, receio de enfrentar turmas grandes, a falta de materiais pedagógicos, o peso da responsabilidade pelo planejamento, aplicação e aprendizagem das práticas. Assim, para que a responsabilidade da superação de tais inseguranças fiquem apenas sobre responsabilidade das professoras iniciantes, os autores sugerem

que as escolas de Educação Infantil e seus profissionais oportunizem espaços de diálogos, acolhimento, apoio, escuta atenta, além da socialização das práticas e das experiências.

O artigo de Gil e Pacheco (2021) buscou, a partir de uma pesquisa do tipo bibliográfica, refletir sobre a condição da mulher professora e a construção de sua identidade docente. Os autores justificam seu estudo afirmando que a mulher corresponde a mais de 80% do número de docentes na Educação Infantil. Os resultados do estudo indicaram que historicamente a mulher teve seu papel praticamente invisibilizado nos campos da ciência e da educação. Porém, após uma série de lutas e avanços sociais, principalmente por causa da necessidade de expansão do ensino básico para atender um público cada vez maior, as mulheres conquistaram seu um espaço. Entretanto os mesmos autores alertam para o fato de que ainda existem marcas sociais profundas de patriarcalismo, onde a imagem da mulher ainda é fortemente relacionada como a da mãe, da cuidadora, da reprodutora, e que infelizmente influenciam diretamente na identidade docente.

O artigo de Silva (2021) trata de uma pesquisa que procura entender como as docentes se representam e como entendem as representações que a sociedade faz do trabalho docente na Educação Infantil. O estudo foi realizado com 15 professoras com formação em Pedagogia recém-concluintes de um curso de Especialização de uma instituição de ensino superior no estado de São Paulo. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados os encontros através de um grupo focal. Os resultados demonstraram que as representações sociais sobre o trabalho docente de professoras de Educação Infantil sofrem interferência das relações e das práticas pedagógicas e que a profissionalização docente é um caminho mais correto para que ocorram mudanças substanciais de concepções. Além disso, ficou claro na fala das participantes o desejo em ver a Educação Infantil com status semelhante as outras etapas da Educação Básica.

Em um estudo referente a demanda mais atuais, o artigo de Costa e seus colaboradores (2022) teve como objetivo compreender quais são os principais elementos que caracterizam as condições de trabalho das professoras de Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19. O estudo foi construído através de uma pesquisa do tipo bibliográfica. Os resultados apontaram que foi constatado pelos autores que é necessário um maior investimento na melhora das condições de trabalho docente na Educação Infantil, tendo como foco uma melhor infraestrutura física e material, além de oferta e condições para o desenvolvimento de formação continuada, para que o docente consiga ter um desenvolvimento profissional que garanta que ele possa realizar sua função de forma digna e segura.

Seguindo o mesmo foco, o artigo de Santos, Vieira e Pereira (2021) teve como objetivo produzir uma reflexão acerca do trabalho docente na Educação Infantil, em tempos de pandemia de COVID-19, através dos discursos de docentes que trabalham em escolas da rede pública municipal de cidades do sul do estado da Bahia. Os resultados demonstram a dificuldade das professoras em dar um sentido ao seu trabalho na Educação Infantil durante pandemia de Coronavírus. Aliados a outros problemas do cotidiano e inerente as condições de trabalho docente na contemporaneidade, o enfrentamento da pandemia gerou a necessidade de mais tempo de planejamento coletivo para que o trabalho pudesse ser realizado da maneira adequada, de acordo com as demandas locais e respeitando o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Os outros três estudos encontrados foram de dissertações de mestrado defendidas em Universidades públicas brasileiras, uma federal (Universidade Federal de Pelotas) e duas estaduais (Universidade Estadual Paulista e Universidade do Estado da Bahia), respectivamente nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia. Alguns dados de identificação dos estudos estão compilados na Tabela 2.

Tabela 2: Informações referenciais das dissertações selecionadas

Título	Autor	Programa	Universidade	Ano
A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília.	Costa	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2018
A Educação Infantil e o Projeto Proinfância: uma análise das condições do trabalho docente em Várzea do Poço – Bahia	Carneiro	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2019
Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul	Meireles	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	2019

Fonte: Elaboração própria (2022).

A dissertação de Costa (2018) teve como objetivo analisar as condições de precarização do trabalho docente da educação infantil do município de Marília, estado de São Paulo. Através da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental a pesquisadora analisou as políticas neoliberais que influenciaram nas políticas públicas educacionais do município de Marília. Além da legislação nacional, os documentos analisados foram o Estatuto Municipal do Magistério de Marília, seminários de professoras da educação infantil da rede municipal e Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas de educação infantil do município. Os resultados revelaram que a precarização do trabalho do professor na educação infantil está representada na dupla jornada de trabalho; na flexibilização de contratos de trabalho; na desvalorização intelectual do docente; falta do plano de carreira do magistério e numa política salarial considerada ineficiente.

Já a Dissertação de Carneiro (2019) teve como objetivo geral analisar as condições de trabalho das professoras da educação infantil, após o encerramento do projeto Proinfância, programa de assessoramento pedagógico do município de Várzea do Poço, estado da Bahia. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Os resultados desta investigação revelaram a ausência de oportunidades de formação continuada para as professoras e uma desconexão com as concepções e as especificidades da Educação Infantil. Por se tratar de um mestrado profissional, o estudo se desdobrou em um plano de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, buscando contribuir com a qualidade do ensino e aprendizagem e a ampliação da profissionalidade das professoras.

Por fim, Meireles (2019), em sua dissertação de mestrado, analisou as relações entre gênero, trabalho e saúde das professoras que atuam com Educação Infantil dos municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul. O foco de interesse do estudo analisou de que forma a sobrecarga de trabalho, o que inclui a dupla jornada com o trabalho doméstico, tem influência na saúde das docentes. Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, aplicadas a dezoito professoras de nove escolas de Educação Infantil divididas em nove municípios da Região Sul do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram que as condições precárias de trabalho nessas escolas, aliada a grande carga de trabalho doméstica que as mulheres são na maioria dos casos, as únicas responsáveis, impactam diretamente sobre a saúde das professoras mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi conhecer a produção acadêmica existente sobre as condições de trabalho das mulheres professoras na Educação Infantil, nos últimos cinco anos. Os quatorze artigos analisados demonstram claramente as dificuldades que as docentes mulheres que atuam na educação infantil passam: condições físicas e materiais precárias; problemas para conseguir realizar sua formação continuada; adoecimento docente; problemas nas relações trabalhistas; e concepções reducionistas acerca do papel da mulher na educação e mais especificamente na educação infantil.

Já as três dissertações analisadas tiveram como foco principalmente o problema da dupla jornada das mulheres professoras, além de elementos referentes a política de valorização docente, tais com a falta de formação continuada, falta de plano de carreira e a falta de um salário que seja considerado atrativo.

Isso demonstra a lacuna na área e a necessidade de que mais estudos sejam produzidos, levantando assim contribuições a respeito da temática e colaborando para mudanças substâncias nas políticas públicas de valorização do trabalho docente, especificamente das mulheres que atuam na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. M.; RAMOS, M. D. P.; SILVA, O. O. N.; SOUZA, E. C. Condições de trabalho docente: uma análise sobre a remuneração salarial e satisfação com a carreira. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9907, 2 nov. 2020.
- AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.) **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- CARNEIRO, A. C. P. O. **A Educação Infantil e o Projeto Proinfância**: uma análise das condições do trabalho docente em Várzea do Poço – Bahia. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas (DCH IV).
- CASTRO, A. M. D. A.; BRITO, F. E. As condições de trabalho em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. *In*: NETO, Antonio Cabral, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (org) **Trabalho Docente**: desafios no cotidiano da educação básica - 1ª edição, Campinas, SP: Mercado de letras, Natal RN, 2013.
- CONDE, S. F. As condições de trabalho dos professores de educação infantil em Santa Catarina, Brasil. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 29, n.3, p.165-177, set./dez., 2018.
- COSTA, A. **A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília**. 2018. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

COSTA, D. S.; SANTOS, É. C. S. L.; JESUS, L. T. B. O atendimento educacional especializado para crianças pequenas: uma revisão de estudos. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e11720, 2021.

COSTA, I. A. R.; JOVANOVIČ, J. O.; OLIVEIRA, M. R. F. de; SILVA, A. S. da. Condições do trabalho docente na educação infantil: Uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0981-0994, 2022.

FIGUEIRA, E. P. L.; RINALDI, R. P. Trabalho docente na educação infantil: uma análise de pesquisas acadêmicas no período de 2000 a 2016. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 15, n. 2, p. 75-87, 2018.

GIL, M. I. S. *et al.* **Discussões sobre a construção da identidade docente da mulher professora**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 754-770.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho na educação infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 78, p. 263-281, dez. 2019.

MARTINS, M. F. D.; ARAÚJO, T. M.; VIEIRA, J. S. Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e36/ 1-22, 2019.

MARTINS, M. F. D.; ARAÚJO, T. M.; VIEIRA, J. S.; MEIRELES, J. B. **Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema**. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 712-725, maio/ago. 2019.

MEIRELES, J. B. **Trabalho, saúde e gênero das professoras de educação infantil da região Sul do Rio Grande do Sul**. 2019. 61 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MELEIRO, A. M. A. S. **O stress do professor**. In: MARILDA. LIPP (org.) O stress do professor, Campinas: Papirus, 2002.

NOBERTO, E. C. G.; SILVA, O. O. N. **Gamificação e suas possibilidades na educação infantil**. In: João Vitor Teodoro; Inês Mendes Pinto. (Org.). Ações educativas em tempos de pandemia. 1ed. Campo Grande: Inovar, 2021, p. 66-73.

OLIVEIRA, B. J.; FONSECA, M. A. Trabalhos e produtos coletivos nos mestrados profissionais de educação. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17234, 2023.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDR0M.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PENAFIEL, K. J. Q.; DA SILVA, C. A.; ZIBETTI, M. L. T. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 65-86, 2019.

PERONDI, M. M., FELDKERCHER, N. Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil. **RECC**, Canoas, v. 26, n. 1, 01-15, marc. 2021.

RODRIGUES, I. L. A.; BINDE, J. L. Relações de gênero e identidade docente na educação infantil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53222-53234 jul. 2020.

ROSA-PEREIRA, N. C. V. Formação continuada e condições de trabalho. **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2018.

SANTOS, R. A.; VIEIRA, E. P. V.; PEREIRA, M. S. O sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia da covid - 19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. V. 02, N.10 jul./ago. 2021.

SILVA, J. M. S. Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 549-564, 2021.

SILVA, O. O. N.; RAMOS, M. D. P.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 13, nov. 2019a.

SILVA, O. O. N.; RAMOS, M. D. P.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente: uma análise de revistas de educação da Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 233-248, 1 jan. 2019b.

SOUZA, A. R.; MELO, J. C. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2019.



5

*Alda Rodrigues dos Santos
Michael Daian Pacheco Ramos
Marcos Paulo Souza Novais*

ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA BASE DE DADOS DA CAPES:

2018 A 2022

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.5

Esse trabalho nasce a partir da minha inserção enquanto estudante do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Vincula-se a linha de pesquisa Cultura Escolar, docência e diversidade. Articula-se também aos trabalhos do Grupo de pesquisa Lepel-Uneb.

Diante das disciplinas obrigatórias iniciais que fazem parte da trajetória do curso, deparei com diversas dúvidas sobre o objeto de estudo, especialmente do campo de discussão, das pesquisas desenvolvidas, dos recortes estabelecidos, dos enfoques estipulados, enfim necessitava conhecer com mais qualidade a produção acadêmica sobre o assunto.

Dessa forma, desenvolvo esse estado da arte para: 1) Analisar o campo de pesquisa sobre educação quilombola a fim de contribuir com o debate de questões pertinentes sobre o assunto; 2) Mapear a produção do conhecimento no campo da educação quilombola e; 3) Relacionar os dados identificados nos resumos com outros estudos.

Sobre os estudos de caráter denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, podemos afirmar que possuem tais características,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 257).

Assim, Ferreira (2002) aponta que pesquisas de estado da arte que se debruçam com dados bibliográficos como leitura de título, palavras-chave e resumos levam o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

Assim, Ferreira (2002) aponta que pesquisas de estado da arte que se debruçam com dados bibliográficos como leitura de título, palavras-chave e resumos levam o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

O trabalho de Moura, Soares e Soares (2022) objetiva mapear e analisar a produção acadêmica sobre educação escolar quilombola, no período de 2009 a 2019. A metodologia utilizada foi uma revisão sistemática, acionando a centralidade do debate em três questões: educação diferenciada, identidade e desafios para implementação da educação escolar quilombola. As autoras concluíram que a produção analisada ainda apresenta uma primeira onda de reivindicação da educação escolar quilombola como modalidade de educação, tornando-se necessária a iniciação de uma segunda onda que busque investigar e avaliar as experiências quilombolas escolares em diferentes contextos e regiões na tentativa de subsidiar a resolução de problemas concretos sobre os aspectos pedagógicos e de financiamento da educação escolar quilombola.

Macedo e Santos (2018) realizam um estado da arte das pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola em Programas de Pós-graduação em Educação do país. Em busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) buscaram identificar Teses e Dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação que abordassem a Educação Escolar Quilombola em instituições formais de ensino. As autoras delimitaram os estudos em escolas de ensino básico e identificaram 23 trabalhos, oriundos de diferentes regiões do país. Após análise dos resumos de cada pesquisa, restaram somente 5 trabalhos que fizeram menção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, legislação vigente desde 2012 e que regulamenta essa modalidade de ensino. Do total de 23 trabalhos, somente 4 apresentaram resultados que podemos considerar positivos. Os demais trabalhos apontaram em geral para a não articulação por parte das escolas, dos saberes populares das comunidades e dos alunos com os saberes escolares; esquecimento político para como as escolas; reprodução de educação colonialista e eurocêntrica; dissociação entre educação e realidade dos alunos; constrangimentos na relação com crianças não quilombolas nos espaços educativos; desconhecimento da gestão escolar sobre as legislações.

O trabalho de Souza (2015) verificou o estado da arte na educação escolar quilombola no estado do Paraná nos períodos de 2007 a 2012, detectando seu conteúdo e especificamente as produções acadêmicas que tratam da educação escolar quilombola, e da maneira como são apresentadas na Universidade Federal do Paraná. Durante esta verificação foi necessário encontrar as categorias presentes nas produções e selecionar os trabalhos que falam sobre o tema de interesse: a educação escolar quilombola. Os trabalhos foram encontrados no acervo digital e biblioteca da UFPR.

Neste acervo encontrou-se um número muito reduzido sobre a temática quilombola, principalmente no setor de educação o PPGE. Este fato confirma a carência em estudos que abordam as referidas CRQS. Neste trabalho também contemplamos um pouco da história dos quilombos no Brasil e no litoral do Paraná. O estado paranaense é o primeiro a promover um trabalho voltado exclusivamente às CRQs. Este ato foi realizado pela equipe da SEED aliada a um grupo de interessados pesquisadores na temática da educação escolar quilombola.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. Considerando essas dimensões em 20 de novembro de 2012 o ministro da educação homologou a Resolução CNE 08/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definiu que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

O quilombo é um espaço que se localiza em favelas urbanas, locais em que estão localizadas as escolas tradicionais. Maria Lucia Anunciação Martins ressalta que "Por isso, na luta para garantir os direitos dos povos quilombolas, desencadeou-se também às reivindicações pela educação escolar quilombola, enquanto política educacional" (Martins, 2019, p.12).

Esse olhar crítico de Martins (2019) faz pensar sobre as leis normativas dessa modalidade de ensino regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8. de 20 de novembro de 2012, sendo uma luta do movimento negro com a implementação da Lei 10.639/03 que completa vinte anos e que as escolas não têm interesse de retirar das gavetas e os profissionais da educação não conhece, isso impossibilita a promoção da criança negra nesses espaços escolares rurais.

Para o docente lecionar sobre as tradições e costumes do povo negro é necessário que o profissional tenha conhecimento sobre a história dos povos africanos na diáspora, pois precisa traçar uma linha do tempo para compreender como se deu essa viagem transatlântica e para o pesquisador Leandro dos Santos em sua tese (2022) ressalta que “para falar de EEQ, seria preciso conhecer a trajetória de resistência da população negra, as influências da eurocentralização do pensamento, bem como as consequências desse processo”. (Santos, 2022, p.20).

Certamente fazendo uma releitura do processo educacional a vida acadêmica das crianças negras foi rasurada por uma educação que não pensa na diversidade por mais que os frequentadores sejam todos negros, estigmatizados pelos traços hegemônicos isso para Maria Iveni de Lima Silva (2020) “compreendo que as marcas do currículo hegemônico estiveram no meu percurso escolar, ao silenciar, por exemplo, saberes das culturas e histórias dos povos outros, que não pertencem ao lócus de poder, como é o caso dos quilombolas, pois mesmo tendo quilombos próximos à escola, estes ainda continuam sendo silenciados no currículo escolar”. (Silva, 2020. p.30).

Partindo dessa problematização, compartilhamos de reflexões semelhantes à de Stephanou (2008) sobre os objetivos de um trabalho que tem como opção metodológica o estado da arte: a) somente inventariar, contabilizar e avaliar mecanicamente o conjunto de artigos reunidos? b) Quais os efeitos e o alcance deste estudo? e c) Como podemos problematizar o que apontam os

resumos dos artigos diante da limitada e genérica constituição em que se apresentaram?

Sabe-se que a metodologia usada é de grande valia, uma vez que a revisão sistemática de literatura é um importante mecanismo para mapear trabalhos acadêmicos e para construção de outros. Continuamente é correto ressaltar que debruçar sobre a revisão sistemática de literatura é pensar cirurgicamente "a primeira importância é a redução das tendenciosidades na análise de dados da literatura devido à sistematização e transparência necessárias para a sua execução". (Barbosa *et al.*, 2019, p. 301).

Para que esse processo aconteça o primeiro passo é elaborar o protocolo de pesquisa para ter um planejamento e cuidado com o que já foi produzido e o que se pretende produzir sobre o trabalho docente com a educação quilombola em escolas rurais. A eficácia do método RSL, é a sua importância para a construção do conhecimento. A RSL é uma pesquisa criteriosa e "O registro do protocolo permite que os autores de estudos que possam responder à pergunta da pesquisa da revisão sistemática possam contribuir com seus dados ou com o envio do artigo já publicado" (Barbosa *et al.*, 2019, p. 301).

Ao buscar produções acerca do trabalho docente com a educação quilombola nas escolas rurais percebe-se a necessidade de realizar uma RSL para apontar e mapear os trabalhos de pesquisas que foram surgindo no cenário acadêmico entre os anos 2018 e 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), bem como para ter uma ideia daquilo que já foi produzido e se caberia uma pesquisa nas pequenas brechas outras.

A questão que norteia essa pesquisa é: O que a produção acadêmica na CAPES (Catálogo de teses e dissertações) aponta sobre o trabalho docente com a educação quilombola nas escolas rurais?

Esse processo de exploração de literaturas propõe um,

Contexto de crescente produtividade científica e da célere difusão do conhecimento impulsionada pelas tecnologias computacionais, avança a demanda científica para busca, seleção e resumo das melhores pesquisas disponíveis e potencialmente relevantes sobre determinada questão, a fim de que os novos estudos produzidos possam avançar a partir do saber anteriormente construído. (Campos *et al.*, 2023, p.141).

E quando se trata do contexto sociocultural do povo negro é pertinente ressaltar a importância da educação contextualizada com seus saberes e tradições pautadas na ancestralidade para essas crianças estigmatizadas pela cor, que segundo, a autora é “um epistemicídio que constrói um campo de saber fundado num manifesto” (Carneiro, 2005, p. 57).

Desse modo, quando fala sobre educação quilombola precisa trazer à luz do conhecimento a construção de quilombo, enquanto espaço social, lugar da resistência e da luta, isso estamos fugindo da casa grande, dos espancamentos dos capitães do mato, estamos indo nos encontrar em espaços longínquos, sagrados, consagrados, lugares.

Optamos por mapear a produção do conhecimento registrada sob a forma de resumos das teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Esse portal é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No site podemos localizar as produções por: data de publicação, tipo de material, ano, autor, banca, área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração, programa, instituição e biblioteca.

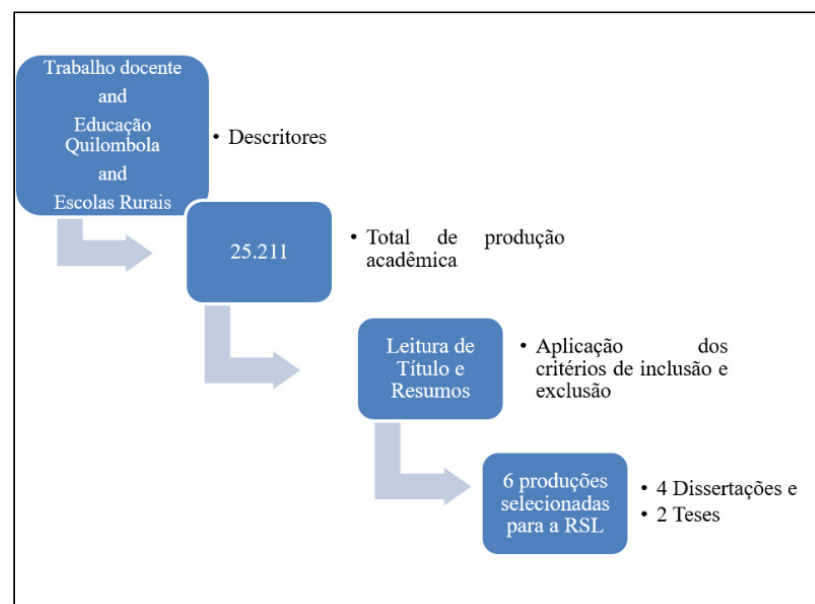
As informações coletadas de cada material foram cadastradas em uma ficha que contém os seguintes dados: título, autoria, ano de publicação, nome do programa, área de concentração, instituição o resumo propriamente dito e as palavras-chave. Contudo, nem todas as informações foram possíveis de ser identificadas no portal da CAPES.

Assim, para esse trabalho, pesquisei na base de dados da capes com descritores em língua portuguesa: trabalho docente; educação quilombola; escolas rurais usando operador booleano *AND*.

Estabelecemos um recorte temporal dos últimos seis (6) anos, ou seja, entraram para nossa análise os trabalhos de 2017 a 2022. Foram encontrados, 25.211 trabalhos, sendo excluídos 25.205 e selecionados 06 trabalhos: 02 doutorados, 04 mestrados.

Observamos na figura 1 a sequência do processo de coleta e seleção das produções no portal da CAPES.

Figura 1 - Procedimento de coleta da produção acadêmica na base de dados da Capes



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na sequência foram selecionadas para análise 04 dissertações, 02 teses, conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Produção acadêmica coletada na base de dados da Capes para análise

Ano	Autor	Título	Programa	Nível	IES	Metodologia dispositivo
2017	Dalva de Araújo Menezes	Professores em Escolas de Comunidades Quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais	Educação	Dissertação	PUCPA	Análise documental; Observação participante; Grupo focal; Entrevistas semiestruturadas
2019	Maria Lucia Anunciação Martins	Formação de Professores em escola quilombola no município de Serrinha Ba: desafios para uma Educação Antirracista	Educação do Campo	Dissertação	UFRB	Etnopesquisa Crítica
2020	Maria Iveni de Lima Silva	A Prática Docente em Escolas Quilombolas no Município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial	Educação Contemporânea	Dissertação	UFPE	Pesquisa documental entrevista, semiestruturada e a Análise de Conteúdo via Análise Temática
2020	Marise Leao Ciriaco	Formação Docente e Práticas Curriculares na Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Educação (Currículo)	Tese	PUCSP	Roda de Conversa
2022	Manuela Darc da Silva	Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos Municípios de Cupira-PE e Panelas-PE	Educação Contemporânea	Dissertação	UFPE	Entrevista semiestruturada
2022	Leandro dos Santos	Políticas Públicas de Formação Docente para a Educação Escolar Quilombola: Concepções e Práticas (2002 -2019)	Educação	Tese	UFS	Bibliográfico; Documental.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O primeiro aspecto analisado é em relação ao ano de publicação. A Tabela 1 apresenta a distribuição da quantidade de artigos por ano de publicação.

Tabela 1 – Distribuição da quantidade de teses e dissertações analisados por ano de publicação

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	%
2017	1	16%
2018	-	-
2019	1	16%
2020	2	33%
2021	-	-
2022	2	33%
Total	6	100

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Ao analisar o ano de publicação da produção selecionada, identificamos que o material mais antigo foi publicado em 2017 e o artigo mais atual em 2022. Identificamos 1 material produzido no ano de 2017 e 2019 e duas produções nos anos de 2020 e 2022.

Observamos que houve uma tendência de aumento da produção científica, contudo muito aquém do esperado. A produção ainda é muito tímida e não acompanha a necessidade urgente de desenvolver estudos sobre a temática. Essa realidade reforça o que outros autores apontam sobre a limitação de estudos em relação a temática da Educação Escolar Quilombola.

Os anos em que as pesquisas foram abordadas no cenário sócio, político e educacional no Brasil e no Nordeste ganham maior visibilidade por estarem passando por transformações controversas com a formulação da BNCC para o Novo Ensino Médio, provocando várias polêmicas, cortes orçamentários especialmente nas áreas educacionais, tirando áreas importantes do conhecimento

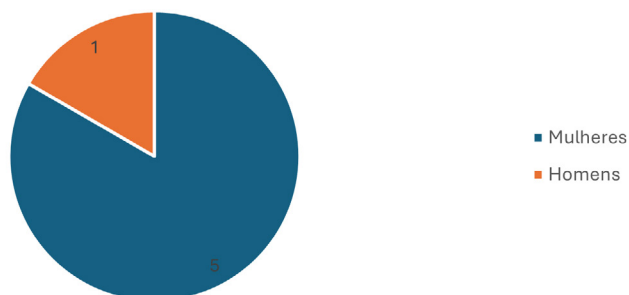
diminuindo a carga horária e acentuando as desigualdades sociais e a evasão seguindo assim uma série de retrocessos no país.

Como se não bastasse o mundo passou por uma terrível pandemia do Covid-19 acentuando a vulnerabilidade da população carente e o que não estava bem ficou demasiadamente pior e os fatores de falta de compromisso segue levando a morte os mais sofridos da sociedade brasileira.

Para a academia foram tempos de trevas, pois sem orçamentos as universidades barradas sem poder exercer suas funções éticas. Desse modo as instituições e os pesquisadores em especial a UFRB, FUSF, UFPE, PUCS, PUCPA produzem trabalhos voltados. Para debater as situações-problemas vividas pela população em municípios da região nordeste dentre outros, e os pesquisadores relatam e chegam a inferir a importância de aprofundamento de estudos nessas áreas de vulneráveis.

Analisando do ponto de vista do gênero em relação a autoria, observamos que dos 6 trabalhos analisados, 5 são de mulheres e apenas um de homem. Sabe-se que a profissão docente tem maioria de mulheres, portanto é compreensivo que mais mulheres se ocupem de estudos sobre políticas públicas relacionadas a contextos de diversidade.

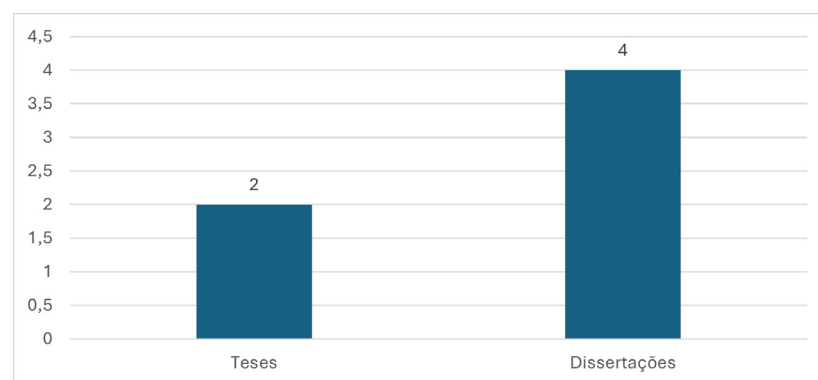
Figura 2 – Distribuição da produção acadêmica por gênero dos autores



Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

No que tange ao tipo da produção observamos conforme a figura 3 abaixo que há 4 dissertações e 2 teses. Esse dado endossa a tendência de mais trabalhos de dissertação do que teses, haja vista que temos no país um número muito mais de programas de pós-graduação que ofertam mestrados (acadêmicos ou profissionais).

Figura 3 – Distribuição da produção acadêmica por tipo de produção (teses ou dissertações)



Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Quando olhamos onde que as produções estão localizadas, percebemos que a sua totalidade estão vinculadas em programas de educação, expressando a diversidade de suas áreas de concentração, a saber: educação, educação do campo, currículo e educação contemporânea.

As pesquisas estão vinculadas as instituições da Pontifícia Universidade Católica-PUC do estado do Pará (1), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB (1), Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2), Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo (1) e Universidade Federal de Sergipe-UFS (1).

Notamos também que das 6 produções analisadas, 5 estão localizadas nas regiões Norte e Nordeste e apenas 1 na região sudeste. Nas regiões Sul e Centro-oeste não identificamos trabalhos

sobre a temática. No estado de Pernambuco encontramos 2 trabalhos, e no estado da Bahia e Sergipe, um trabalho em cada. No Pará e em São Paulo observou-se um estudo.

Entende-se que as lutas dos movimentos negros se alargam em buscas de propostas pertinentes para implementação de uma educação de qualidade que respeite e promova a diversidade aflo-
rando as discussões por um currículo contra hegemônico para tratar de assuntos outras. Consideramos a necessidade desses estudos em todas as regiões do país, para que de fato a Educação Escolar Quilombola seja uma política pública nacional.

Quando observamos os sujeitos que participaram das pesquisas analisadas, há a prevalência de docente. Ou seja, em todas as pesquisas, os docentes foram os sujeitos indagados para a coleta dos dados, conforme tabela 2. Contudo, em apenas um trabalho houve a menção de ouvir também as lideranças da comunidade quilombola.

Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	QUANTIDADE
Docentes	6
Lideranças da comunidade quilombola	1

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

De acordo com os princípios de uma Educação Escolar Quilombola, é necessário no processo de materialização de sua proposta que diversos sujeitos, entre eles a comunidade sejam partícipes do planejamento pedagógico da escola. Dessa forma, ouvir as lideranças torna-se um movimento importante no processo de consolidação de uma política pública horizontal.

O trabalho de Menezes (2017) analisa a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola e busca relacionar com as diretrizes específicas para escolas

situadas nesses contextos. Aponta como objetivo geral analisar a presença/ausência das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas.

Menezes (2017) apresenta o percurso metodológico da pesquisa que foi desenvolvida em duas escolas de comunidades quilombolas, localizadas nos estados do Piauí e Maranhão. E como sujeitos da pesquisa três professores do Piauí e oito professores do Maranhão. Desenvolveu-se numa abordagem qualitativa de pesquisa tendo como instrumentos de coleta de dados análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

Este estudo revelou o desconhecimento dos professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; contudo mesmo desconhecendo a existência das DCNEEQ, a prática pedagógica dos professores expressa as orientações dessas diretrizes; ou seja, os professores vêm desenvolvendo práticas que valorizam a realidade cultural da Comunidade Quilombola.

Já Martins (2019) desenvolveu um trabalho que buscou contribuir com a formação dos docentes que atuam em área Quilombola no município de Serrinha-Bahia, para que estejam envolvidos num processo de reflexão da prática educativa, potencializando a construção e reconstrução do espaço escolar do campo destinado à população negra.

A autora optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase na etnopesquisa crítica. Foi desenvolvido em diálogo permanente com os sujeitos, a partir da ótica da afirmação de direitos, dos valores, com currículo compatível às demandas locais e em consonância com o marco regulatório que fundamenta as categorias debatidas, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, regulamentada pela Resolução 08/2012.

De acordo com Martins (2019) a elaboração e implementação do curso de formação docente mostrou-se coerente enquanto contribuição para a construção de uma educação antirracista, pois, viabilizou momentos de estudos e reflexões sobre as temáticas, estabeleceu um elo entre os pressupostos teóricos e legais e o exercício docente no contexto das escolas envolvidas, impulsionando mudanças, quebrando o silêncio nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa fomentou o reconhecimento dos sujeitos em suas dimensões histórica, cultural, social e identitária, tendo em vista a heterogeneidade presente nos territórios quilombolas e a emancipação das pessoas.

Silva (2020) desenvolveu uma pesquisa de Mestrado na linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste. Apresentou como objetivo compreender a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente nas escolas quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco.

Silva (2020) filia-se a abordagem do Pensamento Decolonial que nos possibilitou refletir e questionar o lugar que é posto na história e na sociedade aos povos negros, dentre eles os quilombolas. Adotou como procedimento teórico-metodológico a pesquisa documental, entrevista semiestruturada e a Análise de Conteúdo via Análise Temática.

A autora aponta como campo de pesquisa as escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco) no município de Lagoa dos Gatos-Pernambuco. Tendo como sujeitos da pesquisa 3 (três) professoras, 2 lideranças (uma de cada comunidade) e 1 uma representante quilombola (ex-secretária da associação quilombola de Pau Ferrado).

Portanto, Silva (2020) aponta como considerações de sua pesquisa o entendimento de que o diálogo com os sujeitos

colaboradores, de cada Comunidade Quilombola, perpassa saberes de acordo com suas especificidades, pois são modos de vida, de religiosidades, de culturas e de resistência próprios desses coletivos. Identifica também que os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco estão presentes em duas perspectivas; primeiro, a partir da origem; segundo, da manifestação desses saberes no seu dia a dia.

Dessa forma, de acordo a autora, as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, porém ainda é preciso um diálogo na perspectiva da Educação Intercultural proporcionando o olhar para uma Educação Escolar Quilombola que não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade.

Ciríaco (2020) desenvolveu um estudo sobre a formação de professores e as práticas curriculares na Educação Escolar Quilombola. E apontou como objetivo desvelar a suposta sobreposição cultural retratada nas práticas pedagógicas de docentes da Escola Quilombola – da Comunidade de Muquém, município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, e que ocasiona o apagamento da memória cultural dos afrodescendentes.

Para saber quais elementos se constituem no processo de materialização do currículo escolar para o fortalecimento do projeto identitário da população negra quilombola foi preciso um ordenamento metodológico de estudo de caso, com abordagem qualitativa, além de uma ampla pesquisa bibliográfica e documental, com observações e anotações em caderno de campo. O uso de roda de conversa foi um recurso de grande valia pois possibilitou o reconhecimento do ambiente e a aproximação da pesquisadora com os colaboradores deste estudo.

Ciríaco (2020) aponta o descompasso Curricular como consequência da ausência de políticas públicas de formação para professores de comunidades tradicionais, assim como desvela um conjunto de passos alternativos a uma educação de qualidade social e epistemológica que possa atender adequadamente os anseios, desejos, necessidades formativas e educativas de comunidades e povos cultural e socialmente excluídos.

Por fim, a autora afirma que a importância e necessidade de propostas de formação permeadas pela participação dialógica e que favoreça a autonomia, num sentido freireano, sobretudo, propostas que possibilitem delinear caminhos para a inserção da cultura ancestral negra no Currículo do Ensino Fundamental de Escolas Quilombolas. Alerta também para a necessidade de um currículo crítico e multicultural que valorize, reconheça e afirme a cultura dos Afrodescendentes que deve perpassar, prioritariamente, pela formação inicial de professores, principalmente professores da Educação Básica.

Silva (2022) desenvolve um trabalho na linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste. Aponta como objetivo geral compreender os desafios didático-pedagógicos para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municípios de Panelas-PE e Cupira-PE.

Do ponto de vista metodológico a autora opta por uma abordagem dos Estudos Pós-Coloniais que se constitui enquanto opção política-epistemológica, a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a Análise de Conteúdo via Análise Temática. O campo de pesquisa são as escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Sambaquim e Sambaquim do Riachão) nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE, tendo como sujeitos da pesquisa 4 (quatro) professoras.

Silva (2022) considera em diálogo com as sujeitas colaboradoras que cada Comunidade Quilombola, tem sua prática docente para o enfrentamento do racismo com suas especificidades, pois estas estão relacionadas com as compreensões sobre o racismo de cada professora quilombola. Entretanto identificamos que essas práticas foram construídas através da problematização do racismo sobre os projetos didáticos trabalhados em sala de aula, e na perspectiva do dialógica, ou seja através da relação entre a história da comunidade, onde são discutidos temas como: identidade, cultura, conhecimentos, saberes e a ancestralidade das Comunidades Quilombolas.

Silva (2022) considera ainda que as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, estão próximas a perspectiva da Educação Intercultural e educação antirracista proporcionando desconstruir uma educação voltada na lógica da Colonialidade e seus eixos. Entretanto é preciso ampliar esse debate, e ajustar tais prática, para isso necessita-se de formações iniciais e continuadas como também materiais adequados para uma Educação Escolar Quilombola e o enfrentamento do racismo.

Por fim, Santos (2022) tem como objeto de estudo as políticas públicas de formação docente para a educação escolar quilombola que foram institucionalizadas no Brasil no período de 2002 a 2019. Aponta como objetivo geral investigar as concepções postas em tais políticas pelo sistema educacional brasileiro no período considerado, de forma a verificar como se apresentam no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais remanescentes de quilombo no Estado de Sergipe.

Santos (2022) realizou um levantamento bibliográfico, documental e empírico, que é reportado historicamente em termos da metodologia adotada pela pesquisa procurando compreender o contexto real das comunidades quilombolas desse Estado, as quais perpassaram por uma complexa sistemática de exclusão social.

Segundo o autor, estas políticas carecem de maior funcionalidade em termos de suas concepções e das práticas que elas suscitam, pois foram produzidas em termos de um conjunto de ações que não conseguiram institucionalizar parâmetros capazes de integralizar os conceitos fundamentais para a formação docente no âmbito da educação escolar quilombola. Entre as ações que deveriam estar implícitas nas políticas consideradas, destaca-se a necessidade de uma formação docente que seja capaz de dialogar com as diferenças e com as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente consideramos, assim como Stephanou (2008), que o conjunto de trabalhos analisados formaram um horizonte rico para compreender as opções, direções, escolhas e desatenções que temos produzido no campo da pesquisa na pós-graduação em Educação.

Apoiando-nos nessa assertiva, pensamos que esse movimento de análise do estado da arte nos fez ampliar o horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas, das escolhas técnicas, das articulações com diferentes campos do conhecimento, das lacunas e das possibilidades no âmbito da Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, temos que ter o cuidado ao elaborar um estudo de caráter do estado da arte, conforme aponta Stephanou (2008) quando nos alerta que

Depreende-se da leitura desses resumos que, embora reconheçam os direitos de expressão da subjetividade, assim como sua validade nas pesquisas em Educação, de outra parte não descuidam de questionar o imediatismo identitário, a armadilha do conceito de identidade

universal e fixista e, portanto, de uma verdade essencial do sujeito, assim como a tendência à psicologização da existência (Stephanou, 2008, p. 38).

Nesse sentido, uma síntese conclusiva dos trabalhos analisados nos permitem afirmar que há um desconhecimento dos professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; contudo mesmo desconhecendo a existência das DCNEEQ, a prática pedagógica deles expressam as orientações dessa normativa.

Outro ponto também de síntese deste trabalho é que as práticas docentes das professoras que lecionam em algumas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, porém ainda é preciso um diálogo na perspectiva da Educação Intercultural proporcionando o olhar para uma Educação Escolar Quilombola correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade.

Algo que também nos chamou atenção é o descompasso Curricular como consequência da ausência de políticas públicas de formação para professores de comunidades tradicionais, acarretando prejuízos no atendimento adequado dos anseios, desejos, necessidades formativas e educativas de comunidades e povos cultural e socialmente excluídos.

Um elemento que identificamos e que consideramos bem pertinente é que a prática docente para o enfrentamento do racismo tem sido elaborada com suas especificidades, pois estão relacionadas com as compreensões sobre o racismo de cada professora. Ao tempo, essas práticas são construídas através da problematização do racismo sobre os projetos didáticos trabalhados em sala de aula através da relação entre a história da comunidade, resgatando temas articulados com a identidade, cultura, conhecimentos, saberes e a ancestralidade das Comunidades Quilombolas.

Portanto, entre as ações que deveriam estar implícitas nas políticas consideradas, destaca-se a necessidade de uma formação docente que seja capaz de dialogar com as diferenças e com as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA *et al.*. **Revisão sistemática de literatura em educação**: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. 2019, p.301.

CAMPOS, A. F. M. de, CAETANO, L. M. D; GOMES, V. M. L. R. (2023). Revisão Sistemática de Literatura em Educação: Características, Estrutura e Possibilidades às Pesquisas Qualitativas. **Linguagens, Educação E Sociedade**, 27(54), 139-169. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CIRIACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente**. Tese. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23067> em Educação no Brasil. **Anais... X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363_ARQUIVO_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**. ano. XXIII, n. 78, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Estado da Arte das Pesquisas Sobre Educação Escolar Quilombola nos Programas de Pós-Graduação e

MARTINS, Maria Lucia Anunciação. **Formação de Professores em Escola Quilombola no Município de Serrinha-Ba: Desafios para uma Educação Antirracista**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dissertação. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8787734

MENEZES, Dalva de Araújo. **Professores em Escolas de Comunidades Quilombolas: Práticas Pedagógicas e Recomendações Legais**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051633.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Educação Escolar Quilombola em Debate. **Caderno de Pesquisa**. N. 22. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149773>

SANTOS, Leandro dos. **Políticas públicas de formação docente para a educação escolar quilombola: concepções e práticas (2002-2019)**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16124>

SILVA, Manuela Darc da. **Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Sambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52148>

SILVA, Maria Iveni de. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40583>

SOUZA, Edicelia Maria dos Santos de. **O Estado da Arte da Educação Escolar Quilombola na Universidade Federal do Paraná**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/54679/R%20-%20E%20-%20EDICELIA%20MARIA%20DOS%20SANTOS%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008. 281p. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação).



6

*Caíque Rios Rodrigues
Michael Daian Pacheco Ramos
Marcos Paulo Souza Novais*

ESTADO DA ARTE: A POLÍTICA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR-PNAE DA PORTA PARA DENTRO DA ESCOLA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.6

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um dos maiores programas direcionados aos escolares no mundo e vem sendo estudado ao longo do tempo. Diante da necessidade de conhecer com mais profundidade a temática em questão, por conta do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, levantamos como objetivo analisar o que aponta a produção acadêmica recente sobre a Política Nacional de Alimentação Escolar no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Sobre os estudos de caráter denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, podemos afirmar que possuem tais características,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 257).

Assim, Ferreira (2002) aponta que pesquisas de estado da arte que se debruçam com dados bibliográficos como leitura de título, palavras-chave e resumos levam o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados

bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

Soares, Marins e Nobre (2023) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o estado da arte de estudos que abordam a temática do PNAE no contexto da pandemia da covid 19, por meio de uma análise descritiva e utilizando a ferramenta Google Acadêmico. Foram identificados artigos relacionados ao objetivo da pesquisa, que posteriormente foram submetidos à uma análise dos resultados encontrados.

Esses dados ressaltam como o PNAE teve que se ajustar rapidamente à nova realidade da pandemia, enfrentando desafios e implementando estratégias emergenciais para cumprir seu compromisso com a segurança alimentar e nutricional dos estudantes, ao mesmo tempo que promove o fortalecimento da agricultura familiar. Isso sublinha a importância crucial do programa não apenas no contexto da educação, mas também como uma peça fundamental na resposta às crises e na promoção da segurança alimentar no país.

Ribeiro José *et al.* (2021) realizam um mapeamento da produção científica sobre o PNAE. Os autores desenvolvem uma revisão cienciométrica da literatura. A busca foi feita nas bases Pubmed e Lilacs, utilizando descritores relacionados a alimentação escolar e políticas públicas de alimentação. Do total de artigos localizados (3.131 não duplicados), 105 foram elegíveis e 17 foram identificados nas listas de referências, totalizando 122 artigos incluídos na revisão.

Os artigos foram majoritariamente estudos conduzidos nas regiões Sudeste (27,8%) e Sul (25,4%) e publicados a partir de 2010 (74,6%). Os principais objetos de estudos foram avaliação de cardápio (26,2%) e gestão e funcionamento do programa (17,5%), com abordagem observacional (90,2%) e utilizando método quantitativo

de análise de dados (67,2%). Portanto, a partir de mapeamento, sistematização e avaliação da produção científica sobre o PNAE, foi possível delimitar o estado da arte de uma das mais antigas e importantes políticas sociais do país. Não foram encontrados trabalhos de âmbito nacional representativos da população atendida pelo PNAE, tampouco estudos que avaliassem o impacto do programa sobre aspectos como hábitos alimentares e rendimento escolar.

No meio acadêmico já é encontrado inúmeras publicações acerca da Política Nacional da Alimentação Escolar-PNAE, desde o modo em que famílias agricultoras devem ser inseridas à esta política, até formas de melhorias em sua gestão e qualidade de investimento. Todavia, quando partimos para a variável de como o programa pode ser utilizado como ferramenta pedagógica estratégica para melhoria da qualidade de diversos aspectos educacionais e de como este impacta na cultura escolar, há uma lacuna a ser preenchida.

A partir desta observação da lacuna existente fomos em busca de uma fundamentação teórica com o objetivo de tratar elementos que tragam a compreensão e discussão dos trabalhos e pesquisas já realizadas no âmbito de como o PNAE pode ser utilizado para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional – SAN e como sua execução vem sendo e pode se tornar esta ferramenta pedagógica capaz de agregar dispositivos educacionais mitigando problemas de baixo rendimento escolar, evasão das escolas e até mesmo melhoria na saúde dos/das alunos/as.

METODOLOGIA

Para a construção deste “Estado da Arte” utilizou-se de cinco estágios: a) seleção dos periódicos para mapeamento da produção acadêmica existente, neste foram definidos os periódicos a Biblioteca

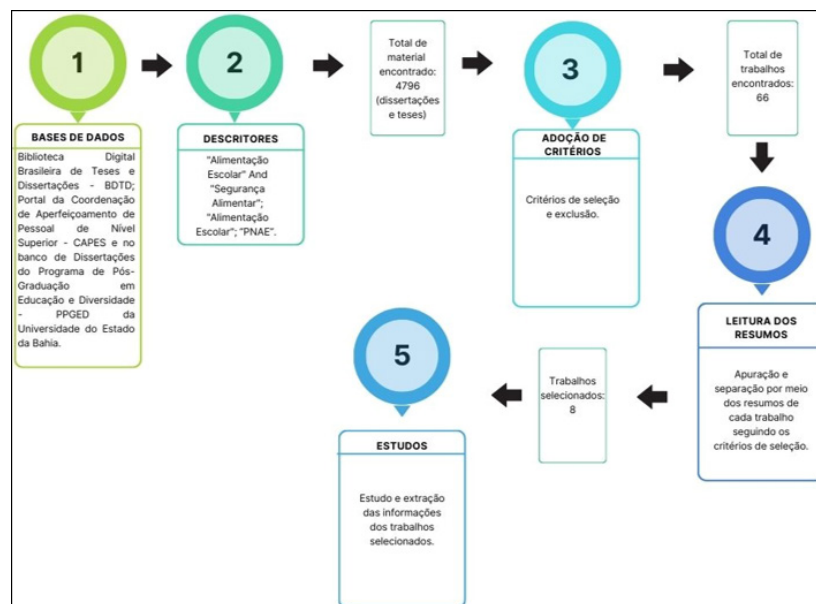
Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e no banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED da Universidade do Estado da Bahia; b) a pesquisa pelos descritores em cada periódico; c) adoção dos critérios de seleção inclusão e exclusão; c) apuração e separação por meio dos resumos de cada trabalho seguindo os critérios de seleção; e d) estudo e extração das informações dos trabalhos selecionados (Figura 1).

As informações coletadas sobre cada trabalho selecionado foram cadastradas em uma ficha produzida pelo próprio autor, que contém os seguintes dados: título, autoria, ano de publicação, programa de pós-graduação que a pesquisa está vinculada, Instituição de Ensino Superior, objetivo geral, metodologias e dispositivos utilizados para a construção dos dados.

No organograma abaixo podemos observar cada etapa para execução do mapeamento dos trabalhos realizados disponíveis e seus resultados auferidos a partir de cada processo. Após a definição dos periódicos de pesquisa para a realização do mapeamento, foram aplicados os mesmos descritores nos bancos de dados da BDTD, CAPES e do PPGED.

Os descritores utilizados foram: "Alimentação Escolar" And "Segurança Alimentar"; "Alimentação Escolar"; "PNAE".

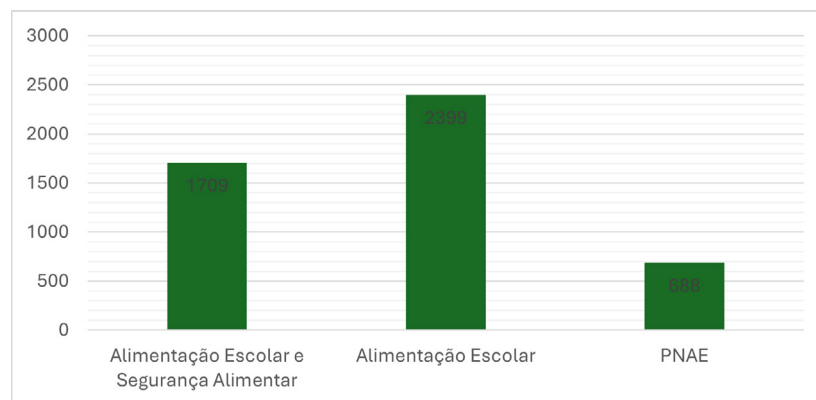
Figura 1 - Organograma de coleta e seleção dos artigos nos portais de periódicos de pesquisas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No total da procura por meio dos descritores nos bancos de dados utilizados foram encontrados 4.796 trabalhos entre teses e dissertações, vale ressaltar que muitos trabalhos foram encontrados em mais de um descritor e banco de dados (Figura 2). Outro ponto em que chamou a atenção é de não haver quaisquer trabalhos relacionados aos descritores no banco de dados do PPGED, sendo este um trabalho inédito dentro do programa. As pesquisas por meio dos descritores nos bancos de dados foram realizadas entre os meses de maio e junho do ano de 2023.

Figura 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados por descritores



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os critérios e procedimentos para seleção dos estudos (Tabela 1) seguiram pelo seguinte modo: da parte de inclusão foram considerados trabalhos que estivessem disponíveis integralmente nas bases de dados de pesquisa, pois tratam de trabalhos já avaliados, corrigidos e publicados, tendo garantia de sua autenticidade e relevância acadêmica; trabalhos que trataram a alimentação escolar como uma política pública, colocando a alimentação como um dever do Estado; trabalhos que foram publicados e/ou defendidos a partir do ano 2018 até 2023 para assim trazer pesquisas mais recentes; e trabalhos que fizeram correlação entre o PNAE e a garantia da segurança alimentar e nutricional nas escolas.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos pesquisados a partir dos descritores, 2023

Descritores	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados	Trabalhos descartados	Trabalhos analisados
Alimentação Escolar AND Segurança Alimentar	1709	25	1684	2
Alimentação Escolar	2399	30	2369	4
PNAE	688	11	677	2
TOTAL	4796	66	4730	8

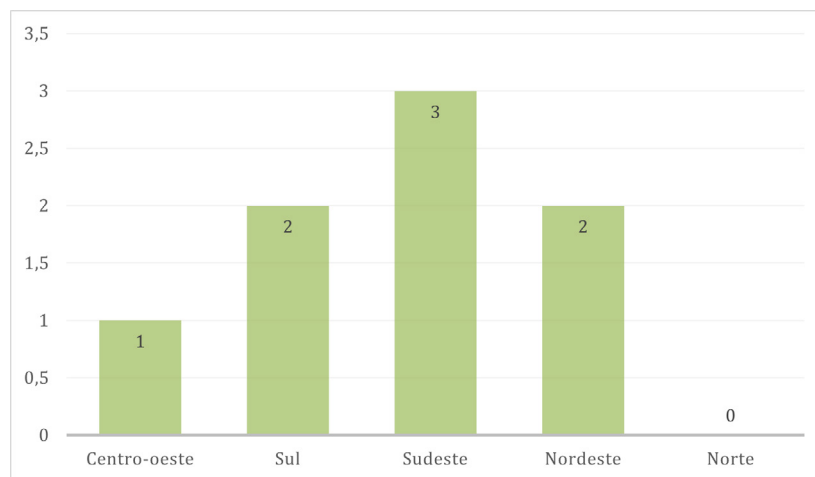
Fonte: Elaboração própria, 2023.

No que se diz respeito aos critérios de exclusão foram desconsiderados trabalhos que trazem aspectos/análises de políticas públicas voltadas para a educação que não englobam a alimentação escolar; desconsiderados trabalhos que trazem aspectos/análises sobre alimentação escolar que não são executados como uma política pública, eliminando trabalhos realizados sobre verbas particulares e/ou filantropia; também não foram considerados trabalhos que não estivessem disponíveis integralmente nas bases de dados de pesquisa; não foram considerados artigos científicos e estudos de caso, limitando a pesquisa à Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses; e trabalhos que abordem somente a gestão do PNAE ou o modelo de produção dos alimentos, não ressaltando o debate da garantia da segurança alimentar e nutricional como estratégia para a melhoria de aspectos educacionais.

ANÁLISE DOS DADOS

Levando em conta apenas os trabalhos analisados, um dado que chama a atenção para tal tema é a distribuição geográfica em que estes foram publicados, tendo o Sudeste com o maior número de publicações, três (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição geográfica dos trabalhos analisados

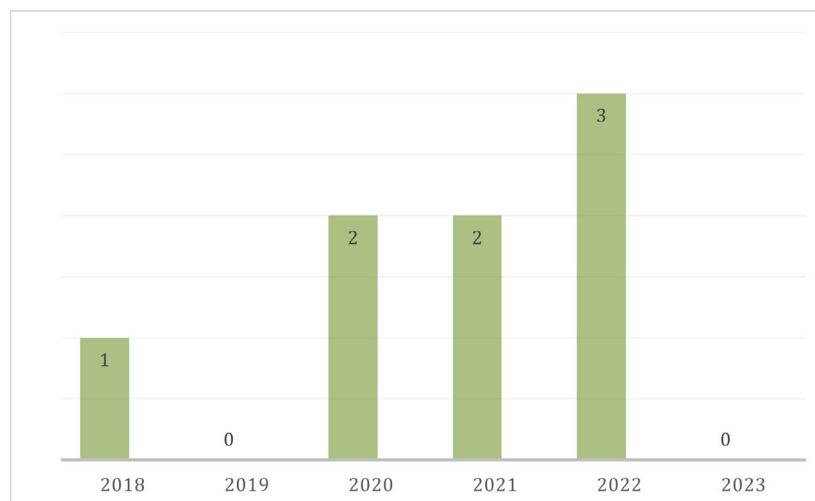


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Este fato pode ser reflexo de o Sudeste concentrar o maior número de escolas e alunos beneficiados por esta política pública, consequentemente o maior volume de recursos repassados. Os números divulgados pelo Governo Federal para a região em 2023 são de 14,9 milhões de estudantes, em 44,7 mil unidades de ensino, para tanto houve o repasse de R\$ 941 milhões nos seis primeiros meses de 2023 (Secretaria de Comunicação Social, 2023). A região Sul e Nordeste com duas publicações analisadas e Centro-oeste com uma publicação, já os estados da região Norte não foram analisados trabalhos por não estarem de acordo com o posto como inclusão.

Outro ponto que justifica a maior quantidade de trabalhos no Sudeste deve-se a maior incidência de programas de pós-graduação nessa região. Em relação a distribuição dos anos de publicação dos trabalhos (Figura 4), fica claro a tendência de aumento da pesquisa sobre a temática da relevância do PNAE como garantia da segurança alimentar e nutricional nas escolas em 2022, ficando da seguinte forma:

Figura 4 - Distribuição em anos dos trabalhos analisados



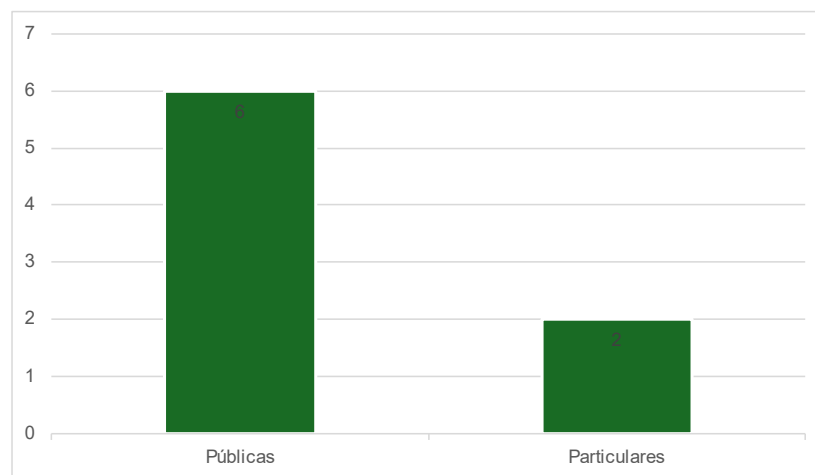
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Observando os dados da tabela, dos anos de publicação das pesquisas, fica muito claro que este debate ganhou muita força durante a pandemia da Covid-19, um dado relevante para ser discutido, pois foi neste período em que os/as estudantes não tiveram o acesso à alimentação escolar regular no seu dia a dia. Se tratando de estudantes residentes das áreas rurais e periurbanas isto se torna ainda mais crítico, já que é onde se concentram os maiores índices de vulnerabilidades socioeconômicas, tendo muitos/as a alimentação escolar como refeição principal do dia.

Em vários estados do Brasil houve medidas de mitigação deste problema, com distribuição de cestas básicas, cartão alimentação e outros meios de minimizar essa contrariedade. Diante disto vemos uma maior preocupação dos/das pesquisadores/as em traçar e evidenciar essas relações entre o PNAE com a segurança alimentar e o desempenho escolar, além de revelar a importância desta importância política para uma grande quantidade de brasileiros e brasileiras em todo o país. Não foram encontrados trabalhos publicados nos anos de 2019 e 2023.

Quando observado o modelo de gestão da universidade, se pública ou privada, fica evidente que o interesse pelo tema e o papel de fazer pesquisa na unidade pública é superior ao privado, tendo duas unidades dos trabalhos analisados de origem particular (Figura 05).

Figura 5 - Modelo de gestão das universidades dos trabalhos analisados



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Este dado evidencia a procura do próprio setor público, neste caso o setor de ensino, em buscar entender, analisar e apresentar ao público em geral como políticas executadas para ações, promoções, pelo Estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito de seus deveres para com determinada população já determinado por lei. De toda forma mostra também, que mesmo de forma tímida, o setor privado também tem procurado observar essas mesmas particularidades.

Uma outra característica relevante identificada no conjunto da seleção dos trabalhos realizados foi o da área dos programas em que os mestrados e doutorado foram realizados (Tabela 2). Esse dado é importante por nos revelar a dimensão das diversas áreas em que o PNAE é debatido e a falta do debate no campo da educação.

Tabela 2 – Áreas dos programas de pós-graduação dos trabalhos desenvolvidos

Programa de Mestrado	Universidade	Área
Programa de Pós-Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional – PPGSAN.	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.	Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Saúde
Programa de Pós-graduação em Ciências Aplicadas à Saúde.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Saúde
Programa de Pós-Graduação em Nutrição em Saúde Pública.	Universidade de São Paulo - Faculdade de Saúde Pública.	Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (MINTER).	Universidade de Fortaleza/IERSA.	Saúde
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Agrárias
Programa de Pós-Graduação: Engenharia de Produção e de Manufatura.	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Ciências Aplicadas	Operacional e Gestão de Processos
Programa de Mestrado do Instituto Brasileiro de Direito Público – IDP	Instituto Brasileiro de Direito Público	Direito

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Esses dados nos mostram que a grande maioria dos trabalhos, um total de cinco, foram produzidos em programas voltados à área da saúde, mostrando que o PNAE está intrinsecamente correlacionado com a saúde dos/das estudantes, revelando a importância de uma alimentação adequada para um bom proveito dos estudos. Também nos mostra que o debate está inserido, tendo um trabalho desenvolvido para as áreas das Agrárias, Operacional e Gestão de processos, e do Direito, acentuando o direito da alimentação por parte dos/das estudantes e dever do Estado na sua garantia dele.

Após a busca por meio dos descritores nos bancos de dados foram selecionados os trabalhos que mais poderiam contribuir e que se aproximaram do debate do tema aqui abordado, realizando em

seguida sua leitura e discussão sobre como o PNAE em sua garantia da segurança alimentar e nutricional tem sido abordado como estratégia educacional.

Nos estudos encontrados e revisados para correlacionar com esta pesquisa, de fato nos deparamos com certa escassez de material, alguns se destacam como o trabalho realizado por Sueth (2021), abordando o tema da alimentação escolar confrontando com a Segurança Alimentar e Nutricional, visando avaliar a execução do PNAE em 16 escolas da cidade de São Gonçalo/RJ, observando todo o engajamento da sustentabilidade da alimentação oferecida por esta política pública.

Um fato relevante que esta pesquisa nos traz é do envolvimento dos manipuladores dos alimentos, avaliando suas compreensões para com as condições higiênico-sanitárias e a qualidade do cardápio executado por estes. A pesquisadora realizou também se há uma correlação entre a alimentação escolar com o IDEB das escolas envolvidas no trabalho. Com pesquisa de campo, coleta e análise de dados por meio de um questionário, a pesquisadora concluiu que a alimentação escolar sendo aplicada com os princípios da Segurança Alimentar e Nutricional-SAN deve haver uma integração cada vez maior em suas ações, levando sempre em consideração as peculiaridades de cada escola.

No estudo realizado nas escolas da cidade de São Gonçalo, observou-se a baixa incidência dos princípios de SAN na alimentação escolar, além de observar, a partir dos relatos dos manipuladores de alimentos, que a educação alimentar e nutricional é ainda muito limitada à poucas ações pedagógicas dos professores, sendo indispensável o replanejamento do PNAE na cidade.

Outro resultado de extrema valia foi a identificação que as escolas com menor IDEB consumiram menos refeições ao longo do ano letivo, receberam mais alimentos com adicionamento de açúcar

e que consumiram menos alimentos com fontes de amidos como batata-doce, aipim, macaxeira, inhame e batata-inglesa. Resultado este muito relevante, pois pode permitir a compreensão que a alimentação escolar, através da garantia da SAN, pode influenciar no resultado do IDEB, todavia sendo necessários novos estudos mais específicos para confirmar este resultado encontrado.

Tratando ainda da mesma correlação, encontramos no estudo de Oliveira (2020) que objetivou entender as contribuições da compra direta de alimentos da agricultura familiar para o PNAE sobre a SAN no Brasil, este método de compra como o próprio nome diz é realizada diretamente com as famílias, sem a necessidade de atravessadores, empresas ou comércios. A pesquisa foi realizada a partir de dados secundários, com a revisão integrativa da literatura, correlação espacial da distribuição da compra de alimentos da agricultura familiar e tendência das compras. Foi realizada também uma análise descritiva do déficit de estatura e do percentual de recursos utilizados na compra de alimentos da agricultura familiar.

A pesquisa revela que as contribuições da compra direta com as famílias agricultoras para a alimentação escolar estão no acesso a alimentos diversificados, em boa quantidade *in natura*, produtos minimamente processados e em boa parte orgânicos, o que é fundamental para garantir a SAN dentro da escola, além de assegurar o acesso a alimentos com melhor qualidade nutricional e higiênico-sanitária sendo estratégico para o incentivo a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Concluindo que o PNAE, como política pública promoveu a SAN nas escolas com diferentes dimensões, além de contribuir para a redução do déficit de estatura em crianças menores de cinco anos.

Sobre o debate da alimentação escolar, devemos destacar a pesquisa realizada por Zander-Konflanz (2022) que aborda a temática em contexto da pandemia da Covid-19, o que traz uma nova perspectiva ao tema, esta observou a contribuição do PNAE para a

garantia da SAN em famílias com crianças de até 6 anos. Uma pesquisa muito interessante e relevante para o debate, pois se trata de um momento em que muitas famílias em todo o mundo ficaram com recursos financeiros escassos ou impossibilitados de trabalhar, seja por falta de trabalho com o aumento do desemprego por conta do *lockdown*, ou pior ainda nos casos de óbitos.

A rotina escolar também foi afetada e para muitas crianças a refeição mais importante do seu dia, a merenda escolar, foi suprimida. Todavia o Governo Federal manteve a política pública e ordenou a distribuição de *kits* de alimentos para as escolas públicas do país. Nesta pesquisa o seu objetivo foi averiguar quais as ligações entre a insegurança alimentar em famílias com crianças matriculadas em escolas públicas no município Campo Erê, estado de Santa Catarina, com características sociodemográficas e o acesso ao PNAE durante a suspensão das aulas no contexto pandêmico.

A pesquisa abordou 122 famílias com coleta de dados a partir de um questionário em dezembro de 2020, ápice da pandemia, para a caracterização sociodemográfica e acesso ao PNAE, bem como busca de dados com a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA). A partir do estudo foi observado a entrega de 865 kits aos alunos das escolas envolvidas na pesquisa, atendendo 45% dos alunos da rede pública, identificou-se que 35,2% das famílias apresentavam insegurança alimentar e que 60,7% dos entrevistados retiraram ao menos um *kit* durante o período de suspensão das aulas.

Foi identificado que há uma associação entre insegurança alimentar com determinadas características sociodemográficas como idade, cor da pele, escolaridade, renda famílias e a diversidade dessas fontes de renda, e principalmente a perda do emprego ou diminuição dos recursos financeiros ocasionados pela pandemia. Por fim a pesquisa conclui a importância do PNAE como uma política de promoção da segurança alimentar e indispensável para diversas famílias no Brasil.

Outro trabalho que trouxe valiosas colaborações ao debate da alimentação escolar foi o de Soares (2022), que por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo com o enfoque em um estudo de caso, buscou avaliar a percepção dos atores sociais na política do PNAE como estratégia de segurança alimentar no município de Toledo no Paraná em uma escola da rede estadual de educação, sendo utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas.

O que se observou com a pesquisa é que apesar de o estado do Paraná ter uma boa estrutura na aplicação do programa, ele ainda peca na garantia da alimentação com SAN, ofertando aos alunos e alunas poucos alimentos frescos de origem vegetal, principalmente os orgânicos, e não atendendo por completo a necessidade de proteína animal, em ambos os tipos de alimentos com déficit em quantidade e qualidade. Vale ressaltar que não obrigatoriamente a oferta de alimentos em quantidade garante a SAN, diversos alimentos, principalmente os ultras processados, tem baixos valores energéticos. Um dos gargalos para esta situação é a orçamentária, pois os valores repassados pelo FNDE permanecem sendo os mesmo desde 2017, uma grande defasagem que atinge diretamente o acesso à alimentos com maior qualidade em quantidade suficiente para uma boa alimentação. Outro problema identificado, que pode ser constatado em várias escolas do Brasil é que não há nenhuma ação acerca da Educação Alimentar prevista na política do PNAE.

Seguramente, a pesquisa de maior abrangência sobre este tema foi realizada por Boklis (2021), que por meio de uma ampla pesquisa abrangendo 12.376 estudantes de escolas públicas com idade entre 11 e 19 anos procurou avaliar o impacto da alimentação escolar brasileira na qualidade da dieta e no estado nutricional neste público adolescente. Foram observados dados a partir da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar publicada em 2015 e partir de um questionário aplicado sobre o consumo alimentar avaliando o consumo de alimentos saudáveis, alimentos não saudáveis e quantidade global da alimentação. O trabalho concluiu que a adesão à alimentação escolar, ofertada

no âmbito do PNAE, foi associada a melhor qualidade da dieta e ainda a uma menor ocorrência de obesidade, ressaltando a grande importância que o programa tem como estratégico para a promoção de uma alimentação saudável, garantia da SAN e prevenção à obesidade.

Outro trabalho sobre o tema da alimentação escolar encontramos o de Paulino (2018) que objetivou testar o quanto o fortalecimento da alimentação escolar influencia na segurança alimentar. Esta pesquisa realizou uma comparação da eficiência do PNAE em grupos regionais, avaliando as diferentes características de gestão do programa. Foram pesquisadas 26 Unidades Federativas do Brasil, e a eficiência das unidades foi calculada por meio da metodologia Análise envoltória de dados duplo estágio.

Para a pesquisa foram consideradas aspectos de gestão da alimentação escolar a partir de pontos como a estrutura das escolas e presença de nutricionistas além de renda e educação. Foi diagnosticado que as particularidades direcionadas aos alunos indígenas e quilombolas, que recebem valores diferenciados, é uma boa prática e aumenta a sua eficiência e garante a SAN, além de entender que em locais onde a fome já foi vencida, a segurança alimentar é cada vez mais associada à redução de doenças e obesidade.

Fazendo a busca e revisão de trabalhos e pesquisa exclusivamente relacionados à uma das mais antigas políticas públicas em vigência do Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, encontramos diversos trabalhos, mas poucos voltados a sua correlação no chão da escola.

Dos poucos que encontramos fazendo essa correlação podemos citar o trabalho realizado por Araújo (2020), que em sua pesquisa realizada no intuito de avaliar a adequação de macro e micronutrientes oferecidos aos adolescentes de escola pública de tempo integral no Nordeste do Brasil, analisou cardápios da alimentação escolar oferecidas na cidade de Picos no Piauí, sendo tomadas duas escolas de ensino fundamental e médio no município para realização deste estudo.

A avaliação foi feita a partir de recomendações do próprio programa observando a alimentação oferecida durante dez dias em ambas as escolas. Identificou-se que não houve atendimento das necessidades preconizadas pelo PNAE, no macronutrientes as proteínas necessárias foram adequadas em menos da metade do período de recorte da avaliação, os valores médios de carboidratos e lipídios também foram insuficientes para ambas as faixas etárias abrangentes no ensino médio e fundamental.

Os nutrientes Zinco, Cálcio e Vitamina C também foram abaixo do indicativo, tendo apenas o ferro alcançado patamares suficientes, todavia em qualidade imprópria. Concluindo que para a garantia da SAN por meio do PNAE deve haver um melhor planejamento na elaboração dos cardápios para tentar alcançar as necessidades previstas pelo PNAE. Este trabalho corrobora no entendimento que não é a garantia da oferta de alimento que faz que a SAN seja bem executada.

Por fim, ressaltamos a importância do trabalho realizado por Serra (2022), que buscou em sua pesquisa verificar o impacto do PNAE no contexto da efetividade dos municípios brasileiros no provimento de serviços educacionais, tendo o período de recorte da pesquisa entre os anos de 2011 e 2017. A pesquisa utilizou uma abordagem não-paramétrica, a Análise de Envoltória de Dados – DEA, buscando a construção dos índices de produtividade, realizando relações socioeconômicas que impactam na educação, corroborando com os repasses *per capita* do PNAE, utilizando o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Quando analisado o impacto dos recursos aplicados do PNAE, foi identificado o aumento no índice de produtividade em 0,35% a cada 1% de valores aplicados a mais no programa, gerando melhorias na prestação dos serviços públicos em educação municipal.

Com os resultados obtidos nas pesquisas alcançadas e selecionadas observamos que ainda existe uma grande lacuna a ser preenchida neste quesito no cenário acadêmico, necessitando um número maior de reflexões e discussões teóricas acerca do tema.

Foram identificados diversos artigos acerca do histórico do PNAE e ainda como ele deve ser melhorado e acessado por parte das famílias agricultoras, todavia existindo um número muito baixo de pesquisas problematizando como este programa pode e deve ser utilizado como uma estratégia educacional, como o próprio busca realizar em sua concepção.

Podemos entender que por mais que o programa seja bem estruturado e executado em sua logística, quando há falta de alimentos ricos em macro e micronutrientes, quando há inconstância na sua oferta a SAN não é garantida, devendo haver uma readequação do cardápio. Do contrário, quando os alimentos frescos *in natura*, havendo diversidade em alimentos de origem vegetal e animal sendo adquiridos em compras diretas da agricultura familiar são ofertados e ainda quando há aumento nos valores investidos existe uma correlação na melhoria da SAN, prevenindo doenças como obesidade e melhora na qualidade de prestação de serviços públicos.

Esta revisão, abre um leque de oportunidades em direcionar novas pesquisa a partir daqui em relacionar a garantia da boa execução do programa, assegurando a SAN como uma estratégia pedagógica, elevando o rendimento escolar por parte dos alunos e alunas, diminuição da evasão escolar principalmente no contexto rural e melhoria no ensino-aprendizagem da comunidade escolar como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente consideramos, assim como Stephanou (2008), que o conjunto de trabalhos analisados

[...] formaram um horizonte rico para compreender as opções, direções, escolhas e desatenções que temos produzido no campo da pesquisa na pós-graduação em Educação, particularmente, em história da educação, memória, autobiografias e história de vida. (Stephanou, 2008, p. 22).

Apoiando-nos nessa assertiva, penso que esse movimento de análise do estado da arte nos fez ampliar o horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas, das escolhas técnicas, das articulações com diferentes campos do conhecimento, das lacunas e das possibilidades que a pesquisa sobre a PNAE apresenta.

Nesse sentido, temos que ter o cuidado ao elaborar um estudo de caráter do estado da arte, conforme aponta Stephanou (2008) quando nos alerta que:

Depreende-se da leitura desses resumos que, embora reconheçam os direitos de expressão da subjetividade, assim como sua validade nas pesquisas em Educação, de outra parte não descuidam de questionar o imediatismo identitário, a armadilha do conceito de identidade universal e fixista e, portanto, de uma verdade essencial do sujeito, assim como a tendência à psicologização da existência (Stephanou, 2008, p. 38).

Diante da análise dos trabalhos acima podemos apontar enquanto tendência na produção acadêmica de que a maioria se encontra vinculado a instituições públicas do Sudeste brasileiro, apresentam um crescimento na produção após o ano de 2018, especialmente no ano de 2022.

Esses trabalhos estão situados em diferentes áreas do conhecimento, a saber: saúde, direito, operacional e gestão de processos e agrárias. Nos chama atenção que não identificamos programas na área de educação debatendo sobre essa política tão importante para o contexto escolar. Esse dado reforça a importância de mais estudos sobre o PNAE em programas de pós-graduação em educação.

Os estudos apresentaram a importância do PNAE para os estudantes e as comunidades que produzem os alimentos. Apresentaram também que é uma política que necessita de uma maior articulação com as práticas pedagógicas dos docentes no contexto da sala de aula.

Portanto, consideramos que esse estado da arte apresenta uma gama de oportunidades em direcionar novas pesquisa a partir

daqui em relacionar a garantia da boa execução do programa, assegurando a SAN como uma estratégia pedagógica, elevando o rendimento escolar por parte dos alunos e alunas, diminuição da evasão escolar principalmente no contexto rural e melhoria no ensino-aprendizagem da comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Neide Sheyla de Melo. **Avaliação da adequação de macro e micronutrientes oferecidos aos adolescentes de escola pública de tempo integral no nordeste do Brasil.** Dissertação Mestrado Acadêmico - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado Em Saúde Coletiva (Minter -Tersa/Unifor), Fortaleza, 152 p. – 2020. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=114897>. Acesso em: 05/06/2023.

BOKLIS, Mirena. **Adesão à alimentação escolar e sua influência na qualidade da dieta e no estado nutricional de adolescentes do ensino público brasileiro.** Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Nutrição em Saúde Pública. São Paulo. 99 p. 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6138/tde-18032021-104835/pt-br.php>. Acesso em: 04/06/2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade.** ano. XXIII, n. 78, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 23 de jul 2016.

OLIVEIRA, Genykléa Silva de. **Contribuições da compra direta da agricultura familiar para alimentação escolar sobre a Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil.** Tese de Doutorado em Saúde Coletiva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva - 2020. 134 p., Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32929>. Acesso em: 06/06/2023.

PAULINO, Beatriz Momesso. **Impacto e eficiência da alimentação escolar na melhoria da segurança alimentar e nutricional.** Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP da Universidade Estadual de Campinas – Limeira, SP: 151 p., 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1060256>. Acesso em: 04/06/2023.

SERRA, Allan Carlo Viégas. **Programa Nacional de Alimentação Escolar e qualidade da educação nos municípios brasileiros**. Dissertação de Mestrado - Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP. Brasília-DF. 31p. 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13334712. Acesso em: 05/06/2023.

SOARES, Simone Cesario. **O papel das políticas públicas de segurança alimentar através do pnae**: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de educação do paraná no município de Toledo. Dissertação de Mestrado Acadêmico Campus de Marechal Cândido Rondon -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável -- Marechal Cândido Rondon, 205 p., 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6061>. Acesso em: 04/06/2023;

SUETH, Danielli De Moraes. **Avaliação integrada da alimentação escolar na perspectiva da segurança alimentar e nutricional em escolas públicas da cidade de São Gonçalo**: Ferramenta M.A.E. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional - 125 p. Rio De Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11513502. Acesso em: 09/05/2023.

SOARES, Alisson Pedrosa; MARINS, Jailson Vergilio; NOBRE, Chimene Kuhn. O Estado da Arte Acerca do Programa Nacional de Alimentação Escolar: Um Enfoque no Contexto da Pandemia da Covid-19. **Revista FIT**. Ed. 127. out. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-estado-da-arte-acerca-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-um-enfoque-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19/>

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008. 281p. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação).

ZANDER-KONFLANZ, Daiana Taís. **Contribuição do Programa Nacional de Alimentação Escolar na situação de segurança alimentar e nutricional em famílias com crianças até seis anos durante a pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas   Saúde. Francisco Beltrão, 64 p. 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5981>. Acesso em: 04/06/2023.



7

*Helem Porto Miranda
Michael Daian Pacheco Ramos*

FORMAÇÃO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE:

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.7)

INTRODUÇÃO

A Estratégia Saúde da Família é um modelo assistencial da Atenção Básica criado em 1994 com o intuito de alcançar os preceitos de integralidade e universalidade do Sistema único de Saúde (SUS) e é formado por uma equipe multidisciplinar na qual o Agente Comunitário de saúde (ACS) faz parte.

O ACS é o profissional que tem como principal função a promoção e prevenção de saúde individual e coletiva na população, portanto, desempenham papel de suma importância para o funcionamento do programa já que é esse profissional que faz a mediação entre a população e as Unidades Básicas de Saúde.

O Programa Agente Comunitário de Saúde (PACS) foi criado em 1990 e tem como referência uma experiência realizada no estado do Ceará, esse profissional surge como um importante instrumento de ligação entre a população e as unidades Básicas de Saúde (UBS) afim de promover não apenas a aproximação da população com os serviços de saúde mas como um agente propulsor de saúde em consonância com o novo modelo de saúde implantado no país que tem como foco a pessoa e não a doença de modo a promover não só o tratamento em saúde mas a promoção e prevenção em saúde tornando o sujeito ator principal nos cuidados com sua saúde.

Em janeiro de 2023 foi sancionada a Lei nº 14.536, que reconhece o agente comunitário de saúde como um profissional de saúde o que reforça a importância desse profissional dentro das equipes de saúde bem como agentes promotores de educação em saúde.

Para conhecer com mais profundidade as pesquisas que tiveram como objeto de estudo, a formação continuada do ACS, buscamos identificar as seguintes questões: O que dizem as pesquisas sobre a temática? Quais as ênfases e tendências dos estudos recentes? Que temáticas vêm sendo pesquisadas a respeito do ACS?

Que referenciais teóricos vêm sendo utilizados? Que metodologia e procedimentos estão sendo usados? Que considerações e contribuições trazem essas pesquisas?

Com o intuito de averiguar quais os elementos que já foram abordados bem como possíveis lacunas não estudadas para que esse trabalho possa de alguma forma contribuir na atuação desse profissional.

Assim, realizamos o levantamento das teses e dissertações. A busca esteve circunscrita às produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED).

Observamos muitos trabalhos que abordam essa temática, entretanto na sua grande maioria estão direcionadas para um grupo populacional específico: paciente idoso, diabéticos.

O presente estudo não pretende realizar nenhum recorte populacional, mas sim entender quais as necessidades formativas do ACS reconhecendo potencialidades e fragilidades da profissão. Os agentes de saúde medeiam as relações entre o saber popular e o saber científico e, portanto, atuam diretamente no sentido de informar, transformar e educar. Daí a importância do levantamento das ações e desafios enfrentados por esses profissionais de saúde que tão bem buscam promover a transformação social.

Um modelo de educação continuada para esse profissional contribui não apenas para seu aprimoramento para além disso na sua prática diária pois o ajuda a reconhecer as mazelas que atingem a população assistida por ele e de que forma poderá intervir de modo a proporcionar a promoção de saúde que constitui a base de sua função.

METODOLOGIA

A revisão sistemática da literatura compreende um importante instrumento metodológico pois através de métodos pré-estabelecidos é feito uma trilha de pesquisa que poderá ser reproduzido por outro pesquisador. Para Castro (1998, p. 01),

A revisão sistemática (sinônimos: systematic overview; overview; qualitative review) é uma revisão planejada para responde a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão.

Assim a presente revisão Sistemática, tem como objetivo realizar o mapeamento a respeito da produção acadêmica sobre o objeto de estudo que é “A formação do agente comunitário de saúde”.

A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ampliamos a busca para o PPGED.

Como a pesquisa será realizada no PPGED, optamos por realizar uma busca também nas suas bases de dados afim de fazer um levantamento de produções científicas que tivessem proximidade com o objeto de estudo, entretanto constatou-se a inexistência de trabalhos na PPGED, o que reafirma a necessidade de estudos que envolvam a intersectorialidade saúde educação como modo de fortalecimento de processos formativos e reflexivos que reconheçam a prática educativa dos agentes comunitários de saúde.

Pensando no contexto das necessidades formativas do agente comunitário de saúde a presente revisão sistemática teve como recorte temporal os anos de 2018 a 2023 sendo realizado em junho de 2023 utilizando como palavras chaves: Agente comunitário de saúde; Formação continuada; Educação em saúde.

Optou-se pela inclusão de trabalhos provenientes de doutorado, doutorado profissional, mestrado e mestrado profissional.

Com o intuito de refinar a busca foi utilizado o operador BOOLEANO AND com os seguintes descritores: Agente comunitário de saúde AND formação continuada e agente comunitário de saúde AND educação em saúde. A seguir foram estabelecidos critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos selecionados conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
Idioma Português	Outros idiomas
Período 2018 a 2023	Publicados fora do período
Trabalhos completos	Trabalhos incompletos
Relação com o objeto de estudo	Temática divergente do objeto de estudo
	Pesquisas repetidas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Inicialmente foi realizada uma pré-seleção a partir da leitura dos títulos. Na segunda etapa de seleção foi realizada a leitura de suas palavras chaves e resumos para identificar quais pesquisas possuíam maior confluência com a proposta de formação do ACS.

Inicialmente realizamos uma análise quantitativa dos resultados obtidos conforme quadro 2 para posteriormente realizar uma análise qualitativa e consequente análise crítico reflexiva sobre as pesquisas encontradas.

Quadro 2 - Resultados dos descritores nas seguintes bases de dados

Descritores	CAPES	BDTD	Selecionados
Agente comunitário de saúde	37568	317	1
Agente comunitário de saúde AND formação continuada	2.309	30	3
Agente comunitário de saúde AND educação em saúde	13.647	144	3
		Total	8

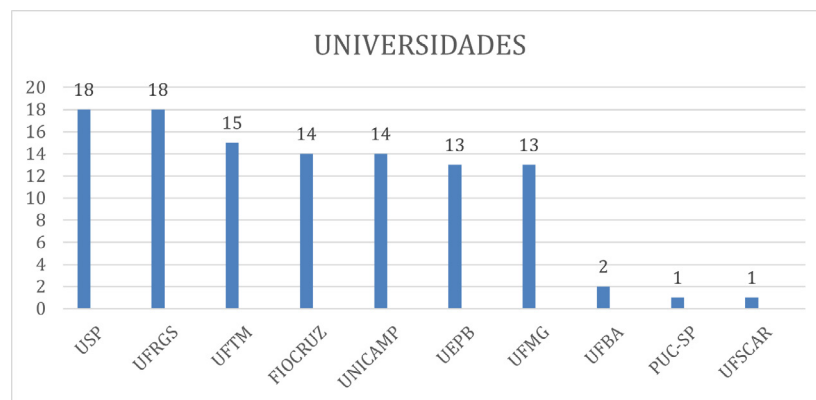
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O processo de mapeamento na base de dados da CAPES, principalmente, mostrou um elevado número de resultados, entretanto, a maioria das pesquisas obtidas não mostraram resultados convergentes com a temática pesquisada mesmo utilizando o operador booleano AND o número de resultados obtidos permaneceu expressivo, porém muitos sem nenhuma conexão com o presente estudo. Ainda assim foi possível o rastreo de pesquisas que conversavam com o tema sendo escolhidos 8 para análise.

Durante o mapeamento e com a utilização de cruzamentos entre os descritores foi observado que alguns estudos se repetiam outro fato observado é que a maioria das pesquisas ocorreu na área de saúde o que é compreensível visto que o ACS faz parte da equipe de saúde, sendo recentemente reconhecido como profissional de saúde.

Identificamos que pesquisas com o ACS e sua formação continuada vêm sendo desenvolvidas em Universidades no Brasil, como:

Gráfico 1 - Distribuição da produção acadêmica nas instituições brasileiras



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Observamos que na Bahia, a única Universidade que tem pesquisas com nossa temática é a Universidade Federal da Bahia (UFBA), não havendo pesquisas nas Universidades estaduais, inclusive na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde foi desenvolvida a nossa pesquisa. E ainda assim, aparecem apenas duas pesquisas na Ufba, o que é muito insipiente, para compreendermos o papel deste profissional, o desenvolvimento e relevância de suas ações, junto à comunidade assistida e principalmente a sua formação.

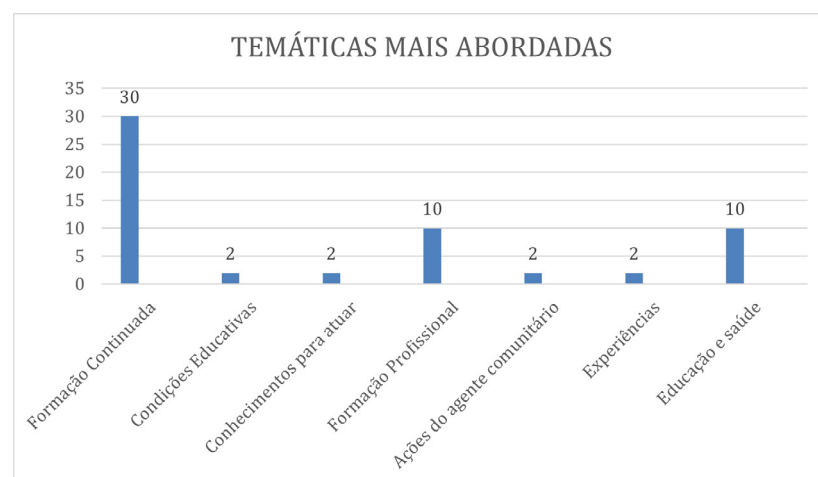
Identificamos que a temática, vem sendo, objeto de pesquisa em Programas na área de:

- Formação Interdisciplinar em Saúde;
- Enfermagem em Saúde Pública;
- Em Educação;
- Em Desenvolvimento Comunitário e Saúde Pública;
- Psicologia.

Destacamos aqui, que na sua maioria é na área de saúde, no entanto encontramos na área de educação apenas um, o que para nós é relevante, uma vez que acreditamos que na saúde, a parceria com a educação vem se tornando cada vez mais importante.

Quando realizamos o mapeamento das temáticas pesquisadas, tendo como objeto o ACS, encontramos:

Gráfico 2 - Distribuição das temáticas na produção acadêmica analisada



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Deparamos que o maior número de pesquisas é na área da formação inicial, com dez pesquisas e na área de formação continuada, onde encontramos um maior número de 30 pesquisas. As demais pesquisas abarcam uma variedade de temáticas, aqui apresentamos a que tiveram maior representatividade.

Neste contexto do mapeamento, apresentamos as pesquisas, que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo e que após a leitura, identificamos que trouxeram contribuições significativas, para pensar nossa pesquisa.



Quadro 2: Descrição dos trabalhos selecionados

ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR
2018	Mestrado	Diversidade de gênero e o processo formativo dos/das ACS na atenção em saúde do município de Miguel Pereira, RJ.	Érica Aparecida Monsores Silva
2019	Mestrado	Experenciar em Ação: significados da educação popular no fazer e agir do agente comunitário de saúde 2019	Michele Neves Meneses
2019	Mestrado	Conhecimento dos Agentes Comunitários de Saúde sobre o Processo de Formação para a Atuação na Estratégia Saúde da Família.Universidade de Fortaleza. Programa Mestrado em Educação. Fortalez	Inaê Evangelista Rodrigues
2020	Mestrado	O Olhar do Agente Comunitário de Saúde para sua Prática Profissional: trabalho previsto, trabalho real e a influência dos processos de formação	Monique Nunes Fiuza Dias
2020	Mestrado	Capacitação para agente comunitários de saúde, ensino à distância.	Gilese Lopes da Silva Mantovani
2021	Mestrado	Garimpando as Demandas de Educação Permanente na perspectiva dos Agentes Comunitários de Saúde de uma USF em Santos, SP	Ana Aparecida Rodrigues Bezerra
2021	Doutorado	A Formação do Agente Comunitário de Saúde para o Trabalho do Sistema Único de Saúde no Brasil: Análise, perspectiva e propostas	Celino Neres Moura
2022	Mestrado	Formação do agente Comunitário de Saúde: Uma análise do curso técnico na modalidade híbrida realizada pela escola de saúde pública do estado do Maranhão.	Maria Pereira de Almeida Santos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

De acordo com a análise dos dados acima, optamos por estas pesquisas, por se aproximarem do nosso objeto de estudo. Uma vez que estas têm relação direta com nossa temática e com nosso sujeito.

Por fim realizamos uma análise de conteúdo para que sejam feitas reflexões acerca dos resultados obtidos e identificadas possíveis lacunas existentes de modo que a pesquisa seja desenvolvida com

possibilidades reais de contribuição para a prática profissional dos profissionais. A análise de conteúdo, segundo Guerra (2014, p. 62),

Tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras das inferências.

Nesse sentido objetiva-se que essa pesquisa consiga através de uma abordagem intersetorial educação e saúde contribuir para uma prática de fortalecimentos das potencialidades dos ACS.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de Mantovani (2020) buscou por meio de levantamento bibliográfico demonstrar como a educação continuada pode ser um meio eficiente e eficaz na capacitação de trabalhadores do SUS. Trouxe como proposta a capacitação dos Agentes Comunitários de Saúde na modalidade a distância. Os ACS são profissionais que medeiam as relações entre comunidade e Unidades Básicas de Saúde dessa forma cursos de atualização em temas são fundamentais para que a realização do seu trabalho resulte em saúde para a população assistida.

Dessa forma, aponta que um curso na modalidade EAD dá a esses profissionais a oportunidade de adquirirem educação continuada de qualidade e apresenta como características favoráveis o fato de se enquadrar na rotina do profissional já que ele pode escolher onde e quando vai acessar ao curso. A plataforma utilizada foi o Moodle que permite interação entre os participantes promovendo assim a democratização do saber.

Dias (2020) buscou em seu estudo promover a discussão sobre a relação entre a qualificação e a formação profissional do ACS e o reflexo no cotidiano da sua prática correlacionando o trabalho previsto e o trabalho real e a influência dos processos de formações.

A coleta de dados foi obtida através de entrevistas realizadas com 20 ACS de cinco regiões brasileiras. A partir da análise do conteúdo das entrevistas compôs duas categorias de análises "o saber acumulado do ACS" e "valorização das atribuições sob a ótica do próprio profissional". Foi constatado que os ACS passaram por algumas formações curtas de temas pontuais que contribuíram para sua prática. Relacionado a sua valorização ficou evidente a dicotomia trabalho burocrático e trabalho no território sendo este último o que possui maior importância para os ACS.

O estudo concluiu que os ACS dão muito valor ao trabalho desenvolvido nos territórios reconhecendo seu potencial educativo restando claro que o trabalho é muito mais amplo que o trabalho previsto, havendo ainda falta de conhecimento desses profissionais sobre as reais funções que cabem a eles.

Buscamos a pesquisa de Bezerra (2021) que objetivou conhecer as necessidades de apoio em processo de Educação Permanente em Saúde (EPS) junto aos ACS. Empregou como procedimento metodológico entrevistas individual e semiestruturadas com 11 ACS da Unidade Básica de Saúde no município de Santos, SP.

Inicialmente a pesquisa buscou identificar as necessidade formativas do profissional, entretanto durante a pesquisa observou-se a necessidade de avaliação de outros elementos o que direcionou a pesquisadora para análise também do seguintes temas: O ACS e o olhar atento para reconhece-los; sobre os lugares que os ACS ocupam e as afetações com a pandemia do Covid-19; sobre (des) valorização: aspectos concretos e subjetivos; pistas de formação processual: necessidades e desejos.

Os resultados mostraram fragilidades nos aspectos relacionados a integração e reconhecimento dos demais membros da equipe de saúde o que aponta para a necessidade de fortalecimento de vínculos e reconhecimento da importância do profissional de saúde dentro da unidade. O aspecto afetivo das relações mostrou-se importante não apenas no sentimento de pertencimento do profissional mas com reflexos na sua produtividade o que chamou a atenção da pesquisadora.

Referente as necessidades formativas conclui que existe interesse por parte dos profissionais de uma ampla variedade de temas que atendam as suas necessidades o que aponta para o interesse dos ACS em formações, entretanto ficou evidente que deve ser realizado levantamento periódico dos temas para que as futuras formações atendam as necessidades do determinado momento temporal; além disso os ACS externaram uma inquietude referente a pressão por obter todas as respostas o que ratificou a necessidade de promover o sentimento de pertencimento a equipe de saúde e consequentemente a repartição de responsabilidades, angustias entre eles. Como potencialidade a pesquisa evidenciou o comprometimento desse profissional com a comunidade assistida e o desejo de aprimoramento constante.

Já Santos (2022) buscou trazer uma análise sobre o Curso Técnico na modalidade Híbrida realizada pela escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão na ótica dos discentes. Utilizou para isso uma pesquisa de natureza quantitativa com uma amostra não probabilística de 86 alunos. A pesquisa considerou dados como perfil demográfico, idade e tempo de atuação. A escola de Saúde Pública buscou voltar-se para a formação e qualificação dos trabalhadores do SUS, através da modalidade híbrida, ofertando o curso técnico para o Agente Comunitário de Saúde. Constatou-se que o curso se mostrou efetivo na modalidade híbrida demonstrando que essa modalidade e o uso de tecnologia contribuíram para formação dos ACS.

Apresentou possibilidades de melhoria na formação continuada do SUS bem como quais as barreiras enfrentadas na implantação do sistema híbrido. Resta claro que essa modalidade traria benefícios na sua utilização principalmente aos municípios mais distantes que conseguiriam através do ensino híbrido acesso a uma formação mais qualificada, sendo os potenciais beneficiários.

A pesquisa de Dias (2020) e Bezerra (2021) trouxe entre outros elementos a pouca valorização desses profissionais junto aos demais integrantes da equipe e admite que a falta de reconhecimento do ACS promova resultados negativos em sua produtividade. A fragilidade do vínculo acarreta o sentimento de não pertencimento e subalternização de sua atividade.

Já a pesquisa de Rodrigues (2019) se propôs a analisar o conhecimento dos agentes comunitário de saúde sobre o processo de formação para a atuação na estratégia saúde da família. Sendo ACS um importante elo entre a comunidade e os profissionais Estratégia Saúde da Família a formação do ACS constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho.

A análise de natureza quantitativa analítica e transversal utilizou como amostra duzentos ACS de vinte e oito Unidades Básicas de Saúde do município de Maracanaú, Ceará. Realizou a coleta de dados através de um questionário semiestruturado cuja análise foi realizada através do uso de estatística descritiva e testes de associação.

Constatou-se 95,5% dos ACS demonstraram interesse em participar de cursos de formação periódicos apontando quais as áreas mais carentes de informação. Os resultados da investigação promoveram uma reflexão da forma como as capacitações e formações continuadas têm sido realizadas e forneceu subsídios para a adoção de medidas direcionadas a resolução das deficiências apontadas no processo de formação. Diante do amplo contexto de atuação dos ACS de Maracanaú verifica-se a necessidade de implementação de formações mais abrangentes continuadas e organizadas.

A pesquisa de Meneses (2019) traz a expressão “Experenciar” que significa experiência em ação o que define muito bem a atuação dos agentes comunitários de saúde (ACS). A pergunta que norteou toda a pesquisa foi: Qual (is) o (s) significado (s) da experiência do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde (EdPopSUS) para seus protagonistas? (2019, p.18).

Realizou um levantamento do referencial teórico em torno dos temas: política de educação permanente em saúde, política de educação popular em saúde autores que tratam do tema agente comunitário de saúde e por fim no programa de qualificação em educação popular em saúde (EdPopPSUS) que surge para qualificar as práticas educativas do campo da atenção básica por meio da formação dos ACS e ACES sobre as práticas formativas em espaços não formais.

Utilizou como metodologia a abordagem de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso tendo como foco a formação do agente comunitário de saúde pela educação popular. A produção de informações da pesquisa incluiu a análise documental e entrevistas. Dessa dissertação resultou três produtos: Planejamento e realização do I Seminário para Fortalecimento do SUS; proposta de um curso de formação em educação popular em saúde; proposta de diretrizes para o estabelecimento da Política Municipal de Educação Popular em Saúde.

Em suas considerações reconhece o potencial transformador do programa EdPopSus pois ele promove a formação através das vivências trazendo a reflexão sobre o fazer saúde utilizando não apenas bases biológicas, mas os vínculos afetivos do respeito as multiplicidades, repensando e refazendo a sua prática.

O pesquisador Moura (2021) apresentou como tema central de sua tese: Análises formativas do agente comunitário de saúde para o trabalho no Sistema Único de Saúde no Brasil investigando quais são os modelos e características dos cursos de formação ofertados buscando responder quais as características que uma proposta formativa deveria ter para atender as reais necessidades de trabalho.

Utilizou a abordagem qualitativa e quanto tipo, foi à exploratória. Realizou levantamentos bibliográficos bem como pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico foi realizado tanto nas bases legais para a formação do ACS bem como na forma de busca ativa geral incluindo: os cursos de livre oferta e cursos de formação técnica. A segunda etapa realizada foi à pesquisa de campo realizada através de questionário investigativo e rodas de conversas.

No levantamento bibliográfico formal ficou evidente o interesse político na categoria o que permeou toda a oferta de formação dos agentes. Na pesquisa realizada dentro das bases legais ficou evidenciado que os cursos ofertados atendem as demandas formativas embora ainda haja a necessidade de fortalecer a formação e valorização dos profissionais.

Os cursos ofertados em ambiente virtuais (AVA) o pesquisador optou por analisar aqueles ofertados pelo próprio setor público através de suas plataformas virtuais de aprendizagem (AVASUS). Os cursos possuem vários recursos áudio visuais, tutores e grade curricular com conteúdo programático mais adequado as diretrizes curriculares. Essa modalidade dialogou com as bases teóricas e com as rodas de conversa realizadas com os agentes de saúde, entretanto restou claro, a necessidade de se avaliar o uso de novas tecnologias a serviço da informação e apropriação das redes sociais.

A análise de pesquisa realizadas nos cursos de livre oferta ficou evidente a baixa qualidade dos cursos. Já os cursos de formação técnica constataram-se além da heterogeneidade dos cursos a carência da oferta nas regiões nordestes demonstrando que as dimensões geográficas e desigualdades sociais influenciam na oferta de propostas formativas. Através das rodas de conversa foi possível mapear o perfil do profissional de saúde, suas vivencias, diálogos, leituras e necessidades formativa e a partir daí traçar um paralelo com os cursos ofertados.

Já Santos (2022) buscou trazer uma análise sobre o Curso Técnico na modalidade Híbrida realizada pela escola de Saúde Pública do Estado do Maranhão na ótica dos discentes. Utilizou para isso uma pesquisa de natureza quantitativa com uma amostra não probabilística de 86 alunos. A pesquisa considerou dados como perfil demográfico, idade e tempo de atuação. A escola de Saúde Pública buscou voltar-se para a formação e qualificação dos trabalhadores do SUS, através da oferta do curso técnico para o Agente Comunitário de Saúde na modalidade híbrida. Constatou-se que o curso alcançou resultado satisfatório demonstrando que a modalidade híbrida e o uso de tecnologia contribuem para formação dos ACS.

Apresentou possibilidades de melhoria na formação continuada do SUS bem como quais as barreiras enfrentadas na implantação do sistema híbrido. Resta claro que essa modalidade traria benefícios na sua utilização principalmente aos municípios mais distantes que conseguiriam através do ensino híbrido acesso a uma formação mais qualificada sendo os potenciais beneficiários.

Silva (2018) em sua pesquisa: Diversidade de Gênero e o processo formativo dos/das ACS na Atenção em Saúde do município de Miguel Ferreira-Rj, traz para o debate o papel no ACS frente as questões de gênero e sexualidade, com abordagem qualitativa e exploratória buscou investigar através de análise de documentos e percepções do campo qual a percepção dos ACS sobre a questão diversidade.

Os resultados apontaram para um silenciamento sobre a questão o que reverbera na falta de políticas públicas sobre o tema e da inexistência de formação dos AC. Conclui-se que as práticas de saúde ainda estão presas nos estereótipos de gênero e na saúde voltada para o conceito biológico e práticas de medicalização. Silva (2018, p. 62) apontou que:

Apesar disso, frente aos desafios cada vez maiores da precarização de seu trabalho, as ACS logo esbarram na visão, nos limites das ciências médicas, biológicas e do cunho religioso e colonial, que

fizeram e ainda fazem o debate de gênero ser tão limitado nestes espaços, dado a hegemonia heterossexual e o senso comum. Isso faz com que devam ser consideradas relevantes às estratégias formativas em gênero, preferencialmente pensadas para as especificidades desta categoria, e em relação com a realidade de seus territórios de moradia e atuação.

Por fim, deixou claro que os ACS reconhecem a necessidade de formação visto que ocupam posição estratégica entre os anseios da comunidade e as equipes de saúde.

As pesquisas de Santos (2022) e Moura (2021), demonstraram que é possível desenvolver uma formação qualificada na modalidade Educação à Distância (EAD).

O EAD traz como vantagens a possibilidade de realizar a formação em qualquer horário do dia possibilitando o ACS realizar o curso no horário que fique mais adequado a sua realidade. Também é possível contemplar municípios mais distantes que também passariam a ter acesso a curso de qualidade.

Já a pesquisa de Silva (2018), demonstrou que diante do amplo contexto de atuação dos ACS os cursos de formação devem apresentar uma abordagem de temas variados e por isso é preciso fornecer subsídios formativos para que sua atuação alcance todos os integrantes da comunidade assistida por eles o que reforça a importância de escuta dos profissionais de modo que esses sinalizem quais suas deficiências de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperioso reconhecer que todos os trabalhos trazem os caminhos metodológicos trilhados e que reconhecem a importância

da formação no desenvolvimento e qualidade do trabalho do ACS. Sendo o ACS o elo entre comunidade e UBS é importante o reconhecimento desse laço na construção de projetos de formação que atendam as necessidades formativas desse profissional. Restou claro que cursos ofertados na modalidade Ead e híbrida apresentaram um importante potencial de formação.

Observou-se, no entanto, que esses trabalhos não reconhecem a potencialidade desse profissional como educador junto à comunidade assistida. Insta salientar que embora exista necessidade de investir em cursos de formação também é preciso ouvir e valorizar esse profissional de modo que se construa junto com eles um curso de educação continuada que atenda a seus anseios.

Para respondermos as nossas questões, a partir da leitura do mapeamento bibliográfico, identificamos que em relação as necessidades formativas do agente comunitário de saúde no Brasil, estas devem abordar temas que considerem as realidades locais.

Em relação as temáticas abordadas, são: Formação continuada, condições educativas, formação profissional, as ações do ACS, suas experiências, a relação entre educação e saúde. E percebemos que a ênfase e tendências estão na relação as condições formativas dos ACS e suas experiências.

Já em relação aos referenciais teóricos, mais utilizados nestas pesquisas, além da legislação, Leis e Resoluções que dizem respeito ao ACS, identificamos Alonso (2018), Bornstein (2008), Lorenzi, Pinheiro (2016), dentre outros. Estas referências são relevantes, quando tratamos da formação dos ACS, e me ajudaram a ter uma compreensão maior sobre o tema. Esclareceram dúvidas e apontaram para outras questões, que até então não havia me atentado como as concepções que integram o processo de formação do agente comunitário, sua desvalorização, frente a saúde da família, e as estratégias de trabalho dos ACS, frente a saúde da família.

Em relação a metodologia utilizada, identificamos que na sua maioria, são de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Já em relação aos instrumentos da pesquisa, foram utilizados: questionário, rodas de conversa, entrevistas.

A leitura e reflexão realizadas a partir deste estudo, nos ajudaram a pensar nosso contexto de pesquisa, nossos sujeitos e principalmente a metodologia e instrumentos que usaremos. Nos fez analisar, os caminhos possíveis de pesquisa e escrita, que iríamos planejar.

A realização do mapeamento das pesquisas que vem sendo realizadas com a temática do ACS e sua formação continuada, que me ajudaram a refletir meu objeto de pesquisa, assim como delinear a metodologia da pesquisa. Refletir sobre a questão norteadora e os objetivos de pesquisa, de forma que ficou mais claro qual o foco desta pesquisa e principalmente levantar o que já vem sendo pesquisado, sobre o que versam e as contribuições para os lócus da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C.M.C.; BÉGUIN, P.D.; DUARTE, F.J.C.M. Trabalho dos agentes comunitários de saúde na Estratégia Saúde da Família: metassíntese. **Rev Saúde Pública**. v. 52 n.14. 2018.

BEZERRA, Ana Aparecida Rodrigues. **Garimpendo as demandas de educação permanente na perspectiva dos agentes comunitário de saúde de uma UFS em Santos-SP**. Pós-Graduação ensino em ciencias da Saúde. Instituto saúde e sociedade. Universidade Federal de São Paulo, 2021. 194p.

BORNSTEIN, V. J.; STOTZ, E.N. Concepções que integram a formação e o processo de trabalho dos agentes comunitários de saúde: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(1):259-268, 2008.

CASTRO, Aldemar Araújo. **Revisão Sistemática e Meta-análise**. site. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com>. Acesso 07/07/2023.

DIAS, Monique Nunes Fiuza. **O olhar do Agente Comunitário de Saúde para a sua prática profissional: trabalho previsto trabalho real e a influência dos processos de formação.** Programa de Pós Graduação em Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, 2020. 96 f

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso.** São João do Estoril - Portugal: Principia, 2014.

LORENZI, C.G.; PINHEIRO, R.L. **A (des) valorização do agente comunitário de saúde na Estratégia Saúde da Família.** Ciência & Saúde Coletiva, 21(8):2537-2546, 2016.

MANTOVANI, Gilese Lopes da Silva. **Capacitação para agente comunitários de saúde, ensino à distância.** Programa de mestrado profissional interunidades em formação interdisciplinar em saúde. Faculdade de odontologia na Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. 121p.

MENESES, Michele Neves. **Experenciar em Ação: significados da educação popular no fazer e agir do agente comunitário de saúde 2019.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de medicina, Programa de Pós-Graduação em ensino na saúde, Porto Alegre, BR_RS, 2019. 135f

MOURA, Celcino Neves. **A formação do agente comunitário de saúde para o trabalho no sistema de saúde do Brasil: análise, perspectivas e propostas.** Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2021, 143f.

RODRIGES, Inaê Evangelista. **Conhecimento dos Agentes Comunitários de Saúde sobre o Processo de Formação para a Atuação na Estratégia Saúde da Família.** Universidade de Fortaleza. Programa Mestrado em Educação. Fortaleza, 2019. 131f.

SANTOS, Maria Pereira de Almeida. **Formação do agente Comunitário de Saúde: Uma análise do curso técnico na modalidade híbrida realizada pela escola de saúde pública do estado do Maranhão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós Graduação em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde. Natal, RN, 2022. 36f

SILVA, Érica Aparecida. **Monsões da Diversidade de gênero e o processo formativo dos/das ACS na atenção em saúde do município de Miguel Pereira.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

8

Tatiane da Silva Lima
Osni Oliveira Noberto da Silva

INSTITUTOS FEDERAIS E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.8

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), vinculada ao Ministério da Educação, atualmente composta por 647 instituições de ensino, distribuídas entre os 26 estados do país.

A história dos Institutos Federais está atrelada à história da Rede Federal. Passaremos a contá-la nos parágrafos que se seguem, buscando realizar uma contextualização com o cenário educacional brasileiro de cada período. Segundo Mendes (2017), o Ministério da Educação data como início Rede Federal, a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909 através do decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nessa seara, Kuenzer (2007, p. 27) apud Perinni (2017, p. 63), destaca o fato dessas escolas terem “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os da rua”.

De acordo com Nascimento e Portes (2016) a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, quando da sua criação no ano de 1909, representou “a primeira oportunidade de desenvolvimento de uma instituição inclusiva, pois trazia para dentro de seus muros sujeitos que não tinham a mínima noção de como seria o seu amanhã, o que haveriam de comer, onde dormiriam [...]” (p.85). Por outro lado, o decreto que a criou (decreto nº 7.566 de 23 de dezembro de 1909) excluía os candidatos com deficiência, condicionando o ingresso à comprovação de “não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio” (art. 6º). Portanto, o referido decreto, reverbera as ideias e valores do paradigma educacional vigente naquela época, a saber, a segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas.

A partir dos anos 70, quando a profissionalização em todo o ensino de 2º grau tornou-se compulsória, essas instituições passaram a dispor de grande visibilidade, se tornando um reduto educacional, cujas vagas passaram a ser disputadas pelos estudantes das altas classes econômicas do país. Assim:

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia para a reprodução da injustiça social" (Nascimento; Portes, 2016, p. 84).

Nesse mesmo período, segundo Ferreira (1994) *apud* Mendes (2006), o Brasil vivia o paradigma da integração escolar, com a implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais. Mendes (2010) destaca nesse mesmo período, a permanência do privilégio da iniciativa privada em e contraposição aos serviços públicos de ensino especial. A autora sintetiza o contexto educacional do período afirmando que para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) havia duas alternativas: "a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização" (Mendes, 2010, p. 103). Assim, no contexto nacional apresentado, não havia espaço para os estudantes PAEE na Rede Federal.

A educação inclusiva tem se tornado uma prioridade no cenário educacional contemporâneo, buscando garantir o acesso e o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e particularidades (Brigida; Limeira, 2021, Silva; Silva, 2021, Silva; Silva; Salvadori, 2021, Mariot, 2022).

Embora o movimento pela educação inclusiva tenha ganhado força no país na década de 1990, na Rede Federal foi iniciado apenas em meados do ano 2000, com a primeira experiência de educação

profissional e tecnológica inclusiva a partir da institucionalização do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) proposto pelo Ministério da Educação (MEC), através da parceria entre duas secretárias: a então Secretária de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (Nascimento; Portes, 2016).

Nascimento e Faria (2013) afirmam que o Programa TEC NEP foi criado com a preocupação de instrumentalizar a Rede Federal para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas nos diferentes cursos oferecidos. Segundo eles:

Os trabalhos foram iniciados com uma pesquisa que identificou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituições que já desenvolviam, de alguma forma, cursos para pessoas com necessidades específicas. Depois disso, foram desenvolvidas outras ações: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas e aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo. Dessa busca surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e com o Instituto Benjamin Constant – IBC, dentre outros (Nascimento; Faria, 2013, p. 16).

Os referidos autores contam que as ações desse programa foram divididas em três momentos, operados entre os anos 2000-2009, tendo como foco instrumentalizar a Rede Federal para o acolhimento desses estudantes. O primeiro momento (2000- 2003) foi voltado a mobilização e sensibilização de parte das instituições que compõem a Rede Federal no sentido de incluir pessoas com necessidades especiais em seu projeto político-pedagógico, buscando se tornar sedes regionais voltadas a subsidiar as próximas ações do programa na sua região administrativa.

No segundo momento (2003-2006) destaca-se a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), buscando possibilidades para o ingresso, permanência e saída exitosa dos estudantes com necessidades específicas dessas instituições. No terceiro momento (2007-2009) houve investimento na formação de recursos humanos. Através da parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – instituições centenárias na oferta da Educação especial, houve a oferta de um curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e vários cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre Libras, Braille, políticas públicas de inclusão, Tecnologia Assistiva entre outros.

Porém, não houve tempo para a implementação do quarto momento que seria composto pela instrumentalização desses núcleos com recursos multifuncionais e formação dos membros que o integram quanto às temáticas da educação inclusiva, pois a SETEC extinguiu a Coordenação de Educação Profissional Inclusiva em junho de 2011 (Nascimento; Faria, 2013).

Nessa seara, Nascimento e Portes (2016, p. 91) lamentam o fim da Coordenação de Educação Profissional Inclusiva, afirmando: “Por conta disso, se perdeu o sentido de corpo, de ações integradas e da continuidade de formação de recursos humanos em nível nacional”. Os autores denunciam que após isso houve uma ausência do MEC quanto a organização da educação inclusiva na Rede Federal e consequentemente, desarticulação das ações que até então vinham se desenvolvendo entre as instituições que integram a referida rede.

A partir do que foi pontuado por Nascimento e Faria (2013) e Nascimento e Portes (2016), entendemos ser relevante buscar compreender como está ocorrendo a inclusão dos estudantes PAEE nos Institutos Federais, frente a essa “ausência do MEC”. Nesse intuito, realizamos uma Revisão Bibliográfica através de buscas por

dissertações no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, selecionando os estudos de acordo com a temática proposta e fazendo uma análise crítica e reflexiva do material encontrado.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O levantamento dos trabalhos foi realizado no mês de outubro de 2021, optando-se por trabalhos publicados em língua portuguesa, utilizando os seguintes termos de busca: “Inclusão”, “Institutos Federais”. A busca utilizou três critérios de inclusão, a saber: 1. Trabalhos disponibilizados integralmente no Catálogo de teses e dissertações da Capes. 2. Trabalhos publicados entre 2017-2021 3. Trabalhos que tratassem especificamente da inclusão dos estudantes PAEE dos Institutos Federais de Educação. Com os cruzamentos dos descritores “inclusão” AND “institutos federais” foram encontrados 21 trabalhos.

Após a leitura dos resumos, selecionamos 10 trabalhos que atendem aos três critérios supracitados. Apresentamos abaixo uma tabela contendo os principais dados dos trabalhos selecionados:

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE TEXTO
Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros	Roselia R. DosS. Lisboa	Universidade Federal da Bahia	2017	Dissertação

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE TEXTO
O núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	Rosilene L. Da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	Dissertação
Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros	Katiuscia Aparecida M. DeO. Mendes	Universidade Federal de Goiás	2017	Tese
Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento Às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar no IFES	Sanandrea T. Perinni	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Tese
Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre	Cesar G. De Freitas	Instituto Oswaldo Cruz	2017	Tese
O Protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Josiane Roberta krebs	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2017	Dissertação
O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão	Bruna de A. A. Medeiros	Universidade Federal de Santa Maria	2017	Dissertação
Qualidade do Atendimento Educacional Especializado: a instituição, o estudante e sua família	Fernanda P. Santos	Universidade Católica do Salvador	2017	Tese

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE TEXTO
A Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba	Maria Djanira de Oliveira	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	2018	Dissertação
Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais brasileiros	Jessica R. Santos	Universidade Federal de São Carlos	2020	Dissertação

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2021.

Os estudos selecionados estão apresentados a seguir, através uma síntese acerca de seus aprofundamentos teóricos, objetivos, embasamentos metodológicos e suas conclusões.

A pesquisa de Lisboa (2017) buscou analisar as estratégias usadas na implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros, onde foi produzida uma análise documental, incluindo o documento-base de criação do Programa TEC NEP, e aplicação de um questionário aos coordenadores dos NAPNEs.

Da análise documental Lisboa (2017) depreende que “o mercado de trabalho é o principal norte para as políticas do TEC NEP, podendo ser conferido no documento base em quase toda a sua fundamentação” (p.52). A luz da literatura específica da área administrativa a autora analisou o documento-base de criação do referido programa e apontou fragilidades, entre outras questões, quanto à definição das estratégias de implementação das ações propostas pelo TEC NEP. Segundo ela, tais fragilidades foram reverberadas na construção dos Regulamentos dos NAPNEs que apresentam incongruências deste a vinculação do núcleo dentro da estrutura organizacional dos Institutos Federais até a operacionalização das ações a que se propõe realizar.

Nas conclusões da pesquisa, a autora destacou a ausência de clareza quanto às estratégias de implementação da política de Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais e a falta de estrutura física e organizacional dos NAPNEs.

A pesquisa de Silva (2017) ao analisar a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal, a partir das orientações do Programa TEC NEP e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais da Região Nordeste, vêm ao encontro do estudo de Lisboa (2017) ao afirmar, com base na análise dos documentos do referido Programa, que a falta de diretrizes do TEC NEP possibilitou inúmeras interpretações quanto ao atendimento e/ou apoio do núcleo, assim como o público-alvo a ser atendido por esse setor. A pesquisa apontou ambiguidades e indefinições do TEC NEP quanto ao público-alvo a ser atendido pelas políticas de inclusão na Rede Federal. Ao analisar os regimentos dos NAPNEs dos Ifs da região nordeste, foi evidenciado que tais ambiguidades e indefinições acabaram refletindo na regulamentação dos NAPNEs dos Ifs da Região Nordeste.

Os documentos divergem quanto à conceituação do NAPNE (alguns Ifs o conceituam como núcleo de acessibilidade, outros de apoio e outros de atendimento), alguns usam a terminologia “necessidades específicas” e outros “necessidades especiais”, divergência em relação a definição do público-alvo e a subordinação do núcleo dentro da estrutura organizacional de cada IF (a maioria subordinados à Pró-Reitoria de Ensino, alguns a Pró-Reitoria de Extensão e um dos IF analisados, está subordinado às duas Pró-Reitorias).

O estudo de Silva (2017) contemplou, além da análise documental, a aplicação de um questionário estruturado aos coordenadores dos NAPNEs dos Ifs da Região Nordeste. A partir disso foram investigadas questões sobre a realização do AEE. A análise das respostas revelou que grande parte dos Ifs não realizava o AEE e os que o realizam não garantiam as condições preconizadas pelas

legislações nacionais, como por exemplo, a disponibilização de um professor especializado para o exercício da docência no AEE, ficando tal atividade a cargo de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, revisores de texto Braille ou psicólogos. Desse modo, o AEE tem acontecido “[...] de forma improvisada, equivocada e com alguns arranjos realizados no interior dos campi” (Silva, 2017, p.154).

As considerações finais da pesquisa reafirmaram o importante impacto do programa TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, ao tempo que apontou para a necessidade de revisão das suas políticas norteadoras a luz de todos os documentos que versam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva divulgados até o momento, a fim de reparar os equívocos, indefinições e ambiguidades de interpretação.

A tese de Mendes (2017) teve como objetivo conhecer as ações institucionais dos Institutos Federais para o atendimento ao público da Educação Especial. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental com o estudo da legislação e dos Relatórios de Gestão dos Ifs do ano 2015 e o levantamento de dados por meio de formulários eletrônicos para responsáveis institucionais pelas ações da Educação Especial. Com isso, a pesquisa percorreu sobre diversas questões profícuas a respeito dos 38 institutos investigados. Entre essas questões, destaca-se o papel dos NAPNEs que vem se configurando como “o setor da educação especial” dentro dos campi.

A autora alerta para o perigo dessa “setorização” levar a responsabilização, dos membros desses núcleos, pela escolarização dos estudantes PAEE, sendo negligenciado o papel dos gestores e da totalidade da instituição no processo de inclusão desses estudantes. Mendes (2017) problematiza a terminologia utilizada pelos NAPNEs para se referir ao seu público-alvo: “com necessidades específicas”. Segundo a pesquisadora, essa terminologia indica a ampliação do público a ser atendido quando os Ifs ainda não garantem nem as

condições necessárias à inclusão dos estudantes PAEE. Ademais, ela considera a terminologia muito vaga, podendo gerar equívocos na proposição do atendimento “com a oferta de serviços tão superficiais que negligenciam as necessidades reais dos estudantes” (p.87).

A pesquisa apontou divergências entre os NAPNEs dos 38 Ifs que vão desde a nomenclatura adotada para a sigla até o público-alvo definido nos documentos normativos dos núcleos, denotando a ausência de interlocução entre essas instituições no que tange às questões relativas à inclusão. A pesquisadora atribui essa realidade ao declínio do Programa/Ação TEC NEP a partir do ano 2011. Frente a isso, o estudo evidenciou que “cada IF, em meio às suas particularidades, vai encontrando formas próprias de funcionar dentro do instituído guiado pela legislação, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional” (p.125). Assim, as conclusões da pesquisa destacam que os dados, dos 38 institutos analisados, salientam muito mais diferenças do que unidade nas ações voltadas à inclusão dos estudantes PAEE até mesmo dentro de um mesmo IF nos distintos campi.

A tese de Perinni (2017) teve como objetivo geral investigar se as ações que são desenvolvidas pelo Napne, do Instituto Federal do Espírito Santo nos campi de Itapina e Santa Teresa, contribuem para garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. No tocante aos dois campi que foram lócus do estudo, Perinni (2017) justifica sua escolha por eles, afirmando que o Campus Itapina possui projetos voltados à inclusão dos estudantes PAEE como, por exemplo, o Projeto Jardim Sensorial, o Coral de LIBRAS, cursos de Formação na área de Braille e Libras. Além disso, a autora destaca que esse Campus é referência na rede IFES quando diz respeito a inclusão de surdos. Já o Campus Santa Teresa foi a representação na Gestão Estadual da Ação TecNep e foi pioneiro no processo de implementação da terminalidade específica para o aluno com deficiência intelectual na rede IFES.

A metodologia adotada por Perinni (2017) foi um estudo de caso realizado através dos seguintes procedimentos: análise documental dos relatórios de gestão de todos os Campi do IFES 2008-2015; questionário aplicado aos coordenadores dos Napnes de todos os campi e a pró-reitora de ensino; entrevista semiestruturada com coordenadores do Napne e estudantes com necessidades específicas dos campi Itapina e Santa Teresa; grupos focais com a equipe do Napne dos dois campi lócus da pesquisa.

Buscando uma abordagem ampla do fenômeno pesquisado no estudo de caso pela pesquisadora, a análise documental englobou, além dos relatórios de gestão 2008-2015, outros documentos internos da instituição os quais apontam a ausência de uma política institucional norteadora dos princípios, concepções e diretrizes, havendo apenas ações com o intuito de assegurar a inclusão escolar permeadas nos diferentes documentos institucionais. Apesar disso, a pesquisadora ressaltou que os relatórios de gestão analisados indicaram um crescimento gradativo no planejamento das ações de inclusão no IFES nos últimos anos.

O questionário apontou os desafios à efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades específicas no IFES os seguintes fatores, apresentados em ordem do mais citado para o menos citado: 1. Falta de profissionais especializados; 2. Falta de formação do corpo docente; 3. Carência de formação da equipe do Napne; 4. Falta de provisão financeira; 5. Barreiras arquitetônicas; 6. Dificuldade na articulação entre a equipe Napne e os docentes do ensino comum; 7. Carência de equipamentos pedagógico-didático adequados; 8. Preconceitos da comunidade escolar; 9. Falta de apoio da equipe gestora dos campi. Quanto ao item 1, a pesquisa evidenciou como um dos principais desafios para o desenvolvimento das ações pelo Napne a ausência de código de vaga para contratação de professor especializado.

Com o questionário, entrevista semiestruturada, e o grupo focal foram construídos dados que abordam desde as condições de

acessibilidades até as ações desenvolvidas pelos NAPNEs dos dois Campi pesquisados. “Ao analisar aspectos da estrutura física dos Napnes nos campi, foi possível perceber que boa parte deles tem infraestrutura mínima para o atendimento” (p. 146).

Quanto ao espaço físico dos campi, a pesquisa relata que, embora a instituição tenha realizado investimentos na melhoria dos espaços físicos, ainda precisa criar meios para que possa minimizar satisfatoriamente as barreiras arquitetônicas. A respeito da atuação do NAPNE, a pesquisa evidenciou a importância atribuída ao núcleo pelos estudantes atendidos. No geral, segundo a autora, os dados apresentados “permitem indicar que o processo de inclusão no IFES tem estado centralizado no Napne como disparador/organizador das ações que podem possibilitar a inclusão” (p. 154).

A tese de Freitas (2017) teve como objetivo geral analisar a acessibilidade e forma de ensino oferecido aos alunos com deficiência do Instituto Federal do Acre (IFAC), considerando as perspectivas institucionais (estrutural e de divulgação) e de seus professores, intérpretes e alunos. A pesquisa aponta que o IFAC possui 04 Campi distribuídos em diferentes regiões do estado. Os mesmos iniciaram as atividades de ensino em 2010 e todos possuem o NAPNE.

Os resultados da pesquisa revelam a existência da meta de adequação nos quatro campi do referido Instituto Federal. “Contudo, a completude do atendimento ainda se distancia da prestação de uma educação verdadeiramente inclusiva” (p. 44). Isso se deve a diversos fatores como, por exemplo, a falta de estrutura e recursos específicos para atendimento aos estudantes PAEE, falta de conhecimento dos professores em relação a esse público e a não realização das adaptações curriculares previstas na legislação nacional. A pesquisa revela também a inexistência de uma coordenação geral entre as ações e atividades dos NAPNEs do IFAC, no qual o planejamento e as ações acontecem de maneira individual em cada Campus.

A pesquisa de Krebs (2017) analisou à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), levando em consideração o acesso, a permanência e o sucesso destes estudantes. A metodologia do estudo se baseou em uma análise documental da legislação e dos documentos institucionais do IFRS e do IFSC relacionados à acessibilidade e à inclusão, além das entrevistas com os estudantes surdos, tradutores/intérpretes de Libras, docentes e gestores dos dois institutos.

Um ponto bastante relevante da pesquisa foi verificar se as ferramentas de comunicação institucional e a prova do processo seletivo para ingresso de alunos, estão acessíveis aos estudantes surdos. Nessa etapa, foi proposto aos estudantes surdos acessar o site do IFRS e do IFSC, simular a inscrição no processo seletivo, apresentar suas percepções quanto a acessibilidade e apresentar sugestões de melhoria para tornar os sistemas e os documentos mais acessíveis.

Com isso, os estudantes apontaram a importância do uso de recursos imagéticos para acesso às informações e destacaram a necessidade de as principais informações do edital de seleção estar acessíveis em Libras através de vídeo institucional disponibilizado no site. Quanto ao formulário de inscrição, os estudantes sugeriram que o formulário passasse a conter apenas questões alternativas com o uso de vocabulário acessível e com suporte dos recursos imagéticos, possibilitando aos surdos que dispõem de pouco vocabulário na língua portuguesa entenderem os enunciados e as alternativas pelo contexto.

Os estudantes também relataram suas dificuldades em relação à prova do processo seletivo, destacando a redação e as questões da gramática da língua portuguesa como o maior entrave. Apontaram a prova em Libras como uma grande conquista e salientaram que a

prova em vídeo não dispensa a presença de um tradutor/intérprete de Libras para elucidar dúvidas em relação aos sinais dada a variação regional da Libras.

Disseram ser importante os institutos disponibilizarem as provas em Libras das seleções anteriores no site para que os estudantes surdos possam treinar a resolução das questões. Reforçaram ainda a importância de se considerar a singularidade linguística dos surdos na correção da redação. Também foi investigado junto aos estudantes os entraves referentes à permanência e êxito na instituição, sendo reforçado que “[...] a comunicação em Libras é princípio básico para o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes surdos” (p. 127).

Importante salientar que a pesquisa contemplou múltiplas dimensões da inclusão dos estudantes surdos do IFSC e IFRS, analisando documentos e entrevistando além dos surdos, docentes, tradutores/intérpretes e gestores. A análise documental apontou, entre outros fatores, para a necessidade de “desenvolver um currículo inclusivo, realizando adaptação curricular quando necessário, e estabelecer estratégias para formação de profissionais” (p. 167).

A entrevista com os tradutores/intérpretes reforçou que apesar destes profissionais serem indispensáveis à inclusão dos estudantes surdos, sua presença não é suficiente para garantir o êxito do processo. O relato dos docentes revelou a insegurança em relação ao trabalho com os estudantes surdos pois, não se sentem preparados alegando não possuírem formação para tal. Quanto aos gestores, a autora afirma que “100% dos gestores entrevistados relataram que ainda são poucas as ações efetivas voltadas à temática, e que a cada ano estão sendo aprimorados os processos, conforme vão surgindo as demandas” (p. 134).

As conclusões da pesquisa apontam para as potencialidades dos Institutos Federais no que tange às possíveis contribuições

para a inclusão dos estudantes surdos através do ensino, pesquisa e extensão.

A dissertação de Medeiros (2017) teve como objetivo geral analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar. Para tanto, a autora contou com 06 professoras de AEE do Instituto como colaboradoras da pesquisa. Todas responderam um questionário aberto com diversos questionamentos relativos ao exercício no AEE do IFFar.

Os dados revelaram a data de implementação do AEE no IFFar a partir da nomeação dos primeiros professores de Educação Especial/AEE no ano de 2014, sendo, a partir disso, elaborado o Regimento do AEE no IFFar em 2015. Na ocasião do estudo o Instituto contava com professores de AEE em 06 dos seus 11 campi. A autora destaca que este Instituto é pioneiro, entre os Ifs, na oferta do AEE com o professor de Educação Especial – o que nos leva a questionar como o instituto ofertava esse serviço sem o professor de AEE tendo em vista que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009) estabelecem o exercício da docência no AEE como uma competência do professor especializado?

Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho dessas professoras é solitário, pouco valorizado e pensado a partir de ações isoladas, inexistindo espaço para o AEE nas reuniões pedagógicas. Há ainda uma sobrecarga de trabalho, pois as professoras de Educação Especial/AEE precisam ministrar disciplinas no ensino comum para registrar carga horária docente tendo em vista que o AEE não é reconhecido como aula no IFFar.

Apesar de focar no AEE, a pesquisa traz informações relevantes quanto a todo o processo de inclusão dos estudantes PAEE no IFFar. Segundo a autora, o IFFar, criado em 2008, deu seus primeiros

passos rumo ao processo de inclusão dos estudantes PAEE no ano 2010 com a criação do NAPNE, atendendo as orientações.

Ação TEC NEP (2000). Em 2012 instituiu a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) na reitoria e em todos os Campi, tendo como principais atribuições:

Colaborar para a inovação e o aperfeiçoamento do processo educativo, assegurando uma gestão democrática realizada no coletivo, voltada para melhorias na acessibilidade arquitetônica, educacional, comunicacional e atitudinal tanto no espaço escolar, como na comunidade em geral (Medeiros, 2017, p. 47).

Dois anos mais tarde, em 2014, criou o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais didático/pedagógico (NEAMA) com o objetivo de produzir materiais didáticos acessíveis. E no mesmo ano, o IFFar, instituiu sua Política de Diversidade e Inclusão. Essa Política garante o acesso e a reserva de 5% das vagas e/ou cotas no Processo Seletivo para estudantes com deficiência – em atendimento à Lei Federal nº 12.711/2012 – e dela foram originados três documentos importantes: a Resolução de Acessibilidade Virtual, o Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos e Concursos e o Regulamento do AEE.

Outro documento mais recente é o Regulamento de Terminalidade Específica, instituído pela Resolução CONSULP nº 060/2016 voltado a atender as questões que envolvem a certificação dos estudantes com deficiência mental ou múltipla. Medeiros (2017) destaca que, além disso, o IFFar oferta disciplinas com enfoque inclusivo para todos os seus cursos nas diferentes modalidades de ensino.

Apesar de todos os avanços mencionados, os resultados da pesquisa revelam que ainda existe muito desconhecimento e falta de diretrizes mais claras quanto ao processo de inclusão dos estudantes PAEE, predomina o enfoque sobre as questões de acessibilidade estrutural em detrimento da acessibilidade pedagógica e a

acessibilidade em geral só é prevista quando esses estudantes ingressam na instituição. Há confusão entre os papéis do NAPNE e do AEE, provocando o sobreamento das atividades e confusão de papéis.

A tese de Santos (2017) buscou analisar a qualidade do serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado a estudantes com deficiência visual nos dois Ifs localizados no Estado da Bahia: IF Baiano e IFBA. O lócus da pesquisa foram dois Campi de cada Instituto nomeados pela pesquisadora como Campi A, B, C e D.

A pesquisa revelou equívocos quanto à operacionalização do AEE nos Institutos. Nos campi A e B o NAPNE contava com a presença de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, psicólogos, assistentes sociais e alguns Técnicos em Assuntos Educacionais. No campus A os próprios membros do NAPNE buscavam atender os estudantes com deficiência visual e no campus B uma estagiária, discente de licenciatura em matemática, era responsável pelo atendimento. O campus C fez a contratação de monitores (estudantes dos cursos superiores da própria instituição) para realizar adaptação de materiais pedagógicos e no campus D havia duas transcritoras de texto Braille, com formação em AEE ficavam responsáveis pelo atendimento aos estudantes com deficiência visual. Destacamos que com exceção do campus D, os demais deixavam o Atendimento Educacional Especializado a cargo de pessoas sem especialização.

Ademais, ao analisar os regimentos dos NAPNEs destes Institutos a pesquisadora observou que eles não faziam referência ao professor de AEE. Ao final, a pesquisa indicou diversas falhas na oferta deste serviço nos quatro Campi pesquisados. Os resultados da pesquisa indicaram ainda falta de espaço adequado para o NAPNE e para o AEE e existência de poucos materiais destinados à inclusão dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Oliveira (2018) objetivou contextualizar os processos de inclusão nos Institutos Federais sob a ótica do NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo

Mineiro (IFTM) Campus Uberaba. Para tanto, foi realizada a análise documental do núcleo, das políticas públicas, da formação dos professores para educação inclusiva, Tecnologia Assistiva, a Sala de Recursos Multifuncionais e Relatórios de Gestão.

O estudo contextualizou que o NAPNE do IFTM foi criado em 2012 e está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e ao setor responsável pelo atendimento ao estudante em cada Campus. Porém, anterior a criação do núcleo, o Instituto já recebia estudantes com deficiência visual, auditiva e física desde 2003 e a partir de então, estão sendo realizadas adaptações na estrutura físicas dos campi. Ademais, no mesmo período o MEC enviou recursos da Tecnologia Assistiva para atender as especificidades dos estudantes.

Ao analisar os Relatórios das atividades do NAPNE do Campus Uberaba, a pesquisadora encontrou registros de parcerias institucionais do núcleo com instituições públicas que ofertam serviços da Educação Especial, a exemplo do Centro de Apoio Pedagógico (CAP). Através dessas parcerias foram realizados atendimentos aos estudantes com necessidades específicas e cursos de capacitação para a comunidade interna e externa ao IFTM.

Os dados revelam ainda a carência da Sala de Recursos do NAPNE Campus Uberaba, a ausência de docente para a oferta do AEE e a falta de envolvimento do corpo docente na inclusão dos estudantes, ficando essa responsabilidade a cargo dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), membros do núcleo.

A pesquisa de Santos (2020) teve por objetivo descrever e analisar os documentos regulatórios para a educação especial e para o Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes PAEE nos Institutos Federais. Foi realizado um estudo de campo de caráter exploratório, cujas técnicas para coleta, registro e análise dos dados seguiram os princípios da pesquisa documental.

Os dados apontaram ausência de regulamentações nacionais direcionadas à Educação Especial nos Ifs e a falta de uma política que institucionalize o AEE nessas instituições de forma nacional.

Quanto aos NAPNEs, foi evidenciada a ausência de uniformização no entendimento do setor, variando a cada IF a definição do público-alvo a ser atendido, dos profissionais que deveriam integrar o núcleo e suas atribuições e até mesmo, diferentes definições para a sigla NAPNE.

No que se refere ao PEI, ao analisar os documentos encontrados à luz da literatura específica da área, a pesquisa não encontrou nenhum que atendesse a todos os critérios definidos pela teoria.

A pesquisa conclui afirmando que foi identificada “a necessidade de que as rotinas de atenção aos estudantes PAEE nos Ifs sejam regulamentadas através da institucionalização de políticas para Educação Especial, pois, práticas institucionalizadas permanecem estabelecidas” (SANTOS, 2020, p.139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dez estudos apresentados nesta Revisão Bibliográfica indicam que apesar do Programa/Ação TEC NEP representar o primeiro e grande marco da inclusão dos chamados “estudantes com necessidades específicas” (terminologia adotada pelo TEC NEP) na Rede Federal, a extinção coordenação nacional do Programa em 2011, gerou a perda da unidade das ações por parte das instituições que a compõem (incluindo os Ifs) – conforme já apontava Nascimento e Portes (2016), reverberando nas muitas incongruências do processo de inclusão dos estudantes PAEE, apontadas nos estudos analisados.

Isso nos permite inferir que, respeitando as particularidades de cada instituição e considerando as iniciativas exitosas construídas pelos Ifs durante esse hiato temporal (2011 aos dias atuais), existe a necessidade de orientações por parte da SETEC/MEC quanto a organização do processo de inclusão dos estudantes PAEE na Rede Federal. Dos dez estudos analisados nesta Revisão Bibliográfica apenas um discorreu sobre o IF Baiano: a dissertação de Santos (2017). Conforme apresentado acima, a pesquisa não abordou de forma generalizada a inclusão dos estudantes PAEE no Instituto, pois tratou especificamente do AEE para estudantes com deficiência visual em apenas 02 dos 14 campi do IF Baiano.

Ademais, quando realizada, em 2017, o IF Baiano ainda não havia institucionalizado o AEE e, de acordo com Santos e Santos (2021), a institucionalização do AEE, ocorrida em 2018, causou impacto em toda a política educacional do Instituto, havendo, portanto, a necessidade de novos estudos.

Assim, entendemos que mais estudos precisam ser realizados, com o intuito de ajudar a preencher essa lacuna, realizando um estudo atual sobre a inclusão educacional dos estudantes PAEE no IF Baiano, contemplando os impactos causados pela institucionalização do AEE e intensificando assim as discussões em torno dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septímio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.

FREITAS, César Gomes de. **Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

KREBS, Josiane Roberta. **O Protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Florianópolis, 2016.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

MARIOT, A. A inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho: uma revisão da literatura. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e15123, 2022.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2017. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, 1 ago. 2010.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação Tec Nep. *In*: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: Um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, Franclin; PORTES, Rutileia Maria Lima. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação Tec Nep: Uma reflexão atual. *In*: BRACHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruma de Assunção (org.). **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Maria Djanira de. A Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: **A Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do direito à educação:** O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar nos IFES. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SILVA, Luna Layse Almeida da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Diversidades, diferenças e diferença no território escolar: cartografias iniciais. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e13175, 2021.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil:** desafios políticos e perspectivas pedagógicas. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica- RJ, 2017.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Qualidade do atendimento educacional especializado:** a instituição, o estudante e sua família. Orientadora: Livia Alessandra Fialho da Costa. 2017. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2017.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros.** 2020.

Dissertação (Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2020.

SANTOS, Neide Pinto dos; SANTOS, Cleidiane Mauricio dos. Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas na educação de jovens estudantes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. *In:* CARVALHO, Emily Lima; ANJOS, Nivia Barreto dos (orgs). **Assistência estudantil: as múltiplas interfaces.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

9

Elmo Maturino

Osni Oliveira Noberto da Silva

Amália Catharina Santos Cruz

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JACOBINA-BAHIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.9

INTRODUÇÃO

As discussões sobre inclusão educacional no Brasil, tem, desde a década de 1990, apresentado propostas que promovem uma alteração significativa nas políticas educacionais do país. Decretos, resoluções, recomendações e diretrizes foram construídos e promulgados como forma de orientar os sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva, tendo como princípios a igualdade, a equidade e o atendimento à diversidade em ambientes regulares de ensino (Brigida; Limeira, 2021, Silva; Silva, 2021, Silva; Silva; Salvadori, 2021, Mariot, 2022).

Ao longo da história, houve uma evolução na atuação da Educação Física em relação a atuação com as pessoas com deficiências, criando a área que passou a ser denominada de Educação Física Adaptada, que segundo Duarte e Werner (1995) é conceituado como sendo uma campo da Educação Física que “tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (p. 9).

No que tange especificamente da formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência, alguns autores já discutiram essa temática, como Souza *et al.* (2018), Silva (2012), Silva (2015), Silva (2009) e Lunna (2005) que inclusive faz críticas a formação profissional:

Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (Lunna, 2005, p. 76).

Apesar disso, Silva (2011) desenvolveu um estudo que teve como objetivo analisar a importância das adaptações curriculares e apresentar possibilidades de adaptações para alunos com deficiência para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física na escola. Os resultados indicaram que existem possibilidades de intervenção que podem e devem ser usados pelos professores de Educação Física em sua prática docente.

Segundo Silva (2012) O professor precisa ter em mente que o aluno com deficiência deve participar das aulas de Educação Física tendo como objetivo tanto a prática corporal quanto “possibilitá-lo a ter consciência de sua condição, de forma a compreender as contradições existentes em uma sociedade que não está preparada para ele, e assim instrumentalizá-lo intelectualmente com vistas a buscar superar tais contradições” (p. 58)

Concordando com essa ideia Darido (2001) afirma que [...] o papel da Educação Física deve ser maior que o ensino do esporte, da ginástica, da dança, dos jogos, das atividades rítmicas, expressivas e dos conhecimentos referentes ao próprio corpo. Também precisa incluir os seus “valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal)” (p. 20). Além de garantir que o aluno saiba “por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)” (p. 20).

Diante do que é discutido, pode-se perceber como a Educação Física vem sendo integrada gradativamente a proposta da Educação Inclusiva, através de uma gradual evolução histórica no que diz respeito principalmente a integração das disciplinas em cursos de graduação, fortalecendo a formação profissional; além de criação de grupos de pesquisa, pós-graduação e cursos de extensão; combate profissional em prol de temas; conscientização da

importância da Educação Física Adaptada para o desenvolvimento geral dos praticantes e sua integração na sociedade.

Assim, o objetivo desse artigo foi analisar a atuação dos professores de Educação Física para atuar com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu nas escolas públicas de Jacobina-BA, município com população estimada em 2020 de 80.635 habitantes e que fica a 330 km de distância da capital Salvador.

Como instrumentos, utilizamos um questionário de múltipla escolha e perguntas abertas, relacionadas à formação e a atuação dos professores de Educação Física da rede pública de Jacobina, no que se refere ao trabalho com alunos com deficiência. O questionário foi construído através do aplicativo Google Forms e disponibilizado através de um link para os participantes acessarem e responderem.

Para proteger os sujeitos participantes, além de respeitar os aspectos éticos da pesquisa, obedecendo a Resolução 466/2012, que trata especificamente sobre a Pesquisa envolvendo seres humanos, submetemos nosso Projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), e solicitamos a contribuição dos participantes apresentando-lhes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na busca de autorização para reprodução de suas respostas e assim dar legitimidade a participação voluntária deles em nossa Pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Iniciamos a pesquisa solicitando a autorização nas três esferas que envolvem a oferta de vagas, no ensino regular a alunos com deficiência, a saber: municipal, estadual e federal, estas foram concedidas. Segundo Pimentel e Moreira (2021) A política de inclusão de alunos com deficiência na escola é regulada pelas leis e normativas que são elaboradas nas esferas federal, estadual e municipal, devendo observar os preceitos constitucionais que garantem direitos e conquistas asseguradas na Constituição de 1988. E ainda “No âmbito dos estados e municípios o legislador e os órgãos reguladores devem observar ainda a coerência entre os projetos de leis, resoluções ou outros normativos com a legislação federal” (p. 2).

Identificamos então 14 escolas que atendiam aos critérios de inclusão propostos para a realização da pesquisa; assim chegamos a um contingente de 10 professores que atuavam nestas escolas, respondendo pelas disciplinas de Educação Física.

A primeira constatação foi que em 11 destas escolas não ofertavam disciplinas de Educação Física ministradas por professores graduados, principalmente no ensino fundamental e séries iniciais. Na verdade, não constavam nem essa disciplina no fluxograma curricular das referidas escolas.

Apenas 10 docentes estavam cadastrados como professores de Educação Física. Destes, 01 professor se recusou a participar da pesquisa alegando falta de interesse na temática (sendo graduado na área) por ser substituto. Outros 04 docentes estavam em desvio de função, ou seja, respondiam pelas disciplinas ligadas à graduação em Educação Física, mas tinham outras formações em áreas afins (matemática, artes, línguas estrangeiras e outras), então foram excluídos pois não preenchiam os critérios de inclusão propostos pela

pesquisa; sendo assim prosseguimos com um contingente de 05 professores que se enquadravam em todos os critérios.

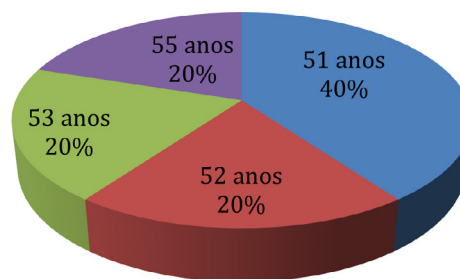
Em seguida foi enviado o questionário aos docentes que aceitaram participar do estudo. Após a devolutiva as respostas foram tabuladas, analisadas, levando em consideração o diálogo com a literatura da área, depois organizadas e apresentadas nos tópicos a seguir.

É preciso explicar que, para uma maior compreensão dos resultados da pesquisa, a análise foi dividida em três (3) categorias: Perfil dos professores participantes; Características profissionais docentes; e elementos didático pedagógicos dos docentes.

PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES

O gráfico 1 apresenta as informações acerca da idade dos docentes de Educação Física que participaram da pesquisa.

Gráfico 1 - Idade dos docentes de Educação Física

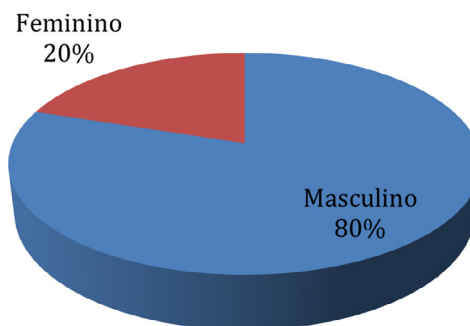


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dos 5 docentes todos são acima de 50 anos, demonstrando ser docentes com larga experiência de ensino. Os cinco docentes

colaboradores têm idade acima de 50 anos e tempo suficiente de regência para nos relatar suas experiências nas formações e áreas de atuação com alunos com deficiência, como veremos no seguimento da leitura. Já a maior parte dos docentes, participantes do nosso estudo, são do sexo masculino, como demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Sexo dos docentes de Educação Física



Fonte: Elaboração própria, 2023

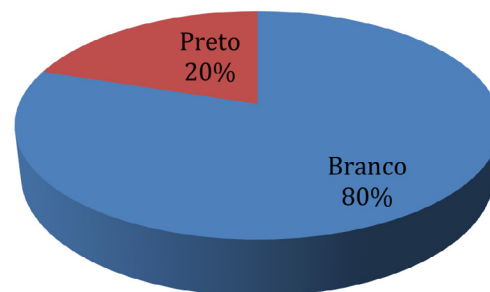
Dos 5 docentes, 80% são do sexo masculino e apenas uma professora (20%) são do sexo feminino. Esses dados vão contra o Censo Escolar do Ministério da Educação e um estudo produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), onde informa a predominância feminina na Educação Básica e também demonstrou que a quantidade de mulheres na profissão docente é muito maior do que a média das mulheres atuando em outras profissões:

Existem nítidas diferenças entre a população brasileira e a de professores da educação básica. As mulheres estão sobre-representadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada (Matijascic, 2017, p. 10).

Entretanto em seus estudos, Silva e Guillo (2015) observaram atualmente uma maior inserção de professores do sexo masculino, principalmente nas últimas etapas da Educação Básica. Entretanto

estas informações são de cunho estritamente pessoal, para conhecer quem são os docentes investigados e não acredito que interfiram nas atuações dos profissionais. Em relação a autodeclaração de sua etnia, foi percebido uma maior parte de docentes que se autodeclararam brancos, como demonstrado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Autodeclaração de etnia dos docentes de Educação Física



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em relação a autodeclaração 80% dos docentes se declaram brancos e 20% se declararam pretos. De acordo com Alves (2012), ainda que pergunta sobre etnia em pesquisas referentes a trabalho docente seja muito recente, a autora deixa claro que “[...] a participação de negros na profissão é reduzida, e muitas vezes os professores negros estão submetidos a piores condições de formação e de trabalho” (Alves, 2012, p. 80).

Afirmção esta que também é corroborada por Matijascic (2017):

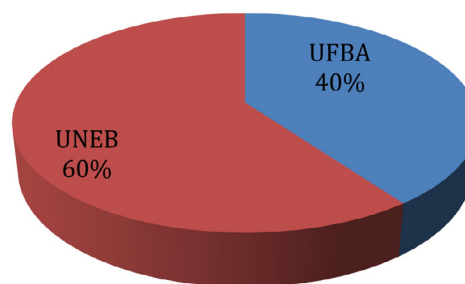
Em relação à questão de raça, é possível perceber uma discreta sub-representação dos negros entre professores da educação básica quando comparados aos brancos. Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos [...] e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente (p. 10).

Ainda assim, acredito que as declarações são de cunho estritamente pessoal, e não acredito que interfiram nas atuações dos profissionais.

FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Foi perguntado aos docentes qual foi a instituição de ensino que eles se graduaram. As informações foram agrupadas no gráfico 4. Em relação à instituição de ensino superior onde o docente se formou, 60% informaram ter concluído sua graduação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus Jacobina e 40% obtido sua formação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) na cidade de Salvador. Isso demonstra a importância do ensino público, seja federal ou estadual, no que diz respeito à formação profissional de docentes para atender as demandas educacionais de todas as regiões do estado da Bahia e consequentemente do Brasil:

Gráfico 4 - Instituições de ensino onde os docentes se graduaram



Fonte: Elaboração própria, 2023.

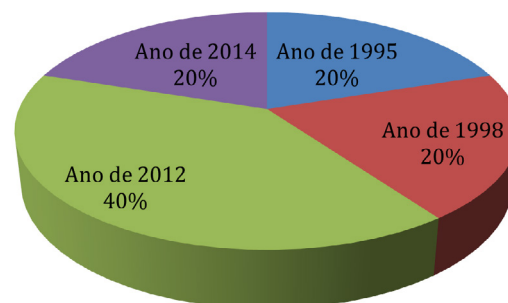
A ideia de compreender as Instituições de Ensino Superior públicas como importantes vetores de desenvolvimento, pode ser observado em algumas outras pesquisas como a de Silva e

seus colaboradores (2018) e Mauch e Santana (2016) que tratou sobre a valorização da Universidade pública nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo:

Nas redes municipais de Florianópolis e Vitória, as universidades públicas são apontadas como atores com papel importante na formação inicial dos educadores em relação à educação inclusiva. Em vários depoimentos de profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis, foi perceptível o reconhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) quanto à qualidade da formação inicial nos cursos de pedagogia, que incorporam conhecimentos relativos à educação inclusiva. Em Vitória, vários profissionais da rede municipal de ensino destacaram que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) constituiu um núcleo importante no campo da educação inclusiva e que os profissionais formados pela universidade obtêm uma formação consistente nessa área. (Mauch; Santana, 2016, p. 54).

Foi perguntado qual o ano em que os docentes concluíram o seu curso de graduação em Educação Física. Os dados estão apresentados no gráfico 5:

Gráfico 5 - Ano de formação dos docentes de Educação Física

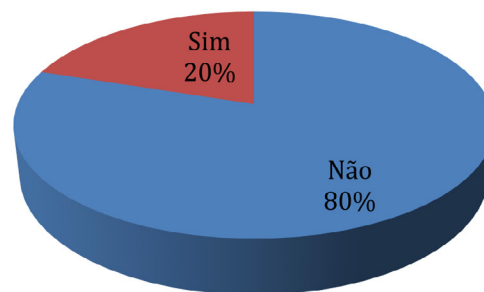


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em relação ao ano de formação, dois docentes (40%) concluíram seu curso no ano de 2012 e os outros três docentes concluíram seu curso em um ano diferente, a saber: 1995, 1998 e 2014. Os docentes demonstram possuir grande experiência de docência, pois o tempo de formação variou de 09 anos até o máximo de 28 anos.

Foi perguntado aos docentes se durante o seu percurso como estudante do curso de Educação Física, ele teve em seu fluxograma, disciplinas que tratavam sobre Educação Especial e alunos com deficiência. As respostas estão apresentadas a seguir no gráfico 6:

Gráfico 6 - Se tiveram disciplinas relacionados a Educação Especial em sua formação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Quatro docentes afirmaram que não tiveram contato com disciplinas referente a alunos com deficiência, o que corresponde a 80%. Apenas um docente (20%) informou ter tido uma disciplina, chamada de Educação Especial e com carga horária de 60 horas, durante o seu período na graduação em Educação Física.

É importante observar, nos dados apresentados, que o professor que informou a participação, em disciplina curricular referente a pessoa com deficiência, tem o menor tempo de formação.

Mauch e Santana (2016) apresentam quais são as implicações existentes que a não existência de disciplinas ligadas a Educação

Especial, na formação inicial da graduação, pode causar, quando o professor é colocado em uma situação cotidiana em que ele precisa atuar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais:

A formação inicial deficitária tem vários efeitos concretos para a implementação de políticas de educação inclusiva: ao mesmo tempo em que está na base de parte do sentimento de insegurança dos profissionais de educação diante das demandas apresentadas pela educação em uma perspectiva inclusiva, funciona como argumento para escolas e familiares de alunos que resistiram a essa proposta, sob a alegação de que “os profissionais não estão preparados”. É importante salientar que as limitações na formação inicial de professores não dizem respeito apenas a conteúdos e práticas específicas da educação inclusiva, mas se estendem a outros conhecimentos e capacidades importantes para o exercício da profissão. Enquanto as críticas ao papel das instituições formadoras se acumulam e os modelos de formação inicial dos cursos de pedagogia e de licenciatura são duramente questionados, as redes de ensino se veem em uma situação complicada (Mauch; Santana, 2016, p. 53).

Entretanto, de acordo com Silva (2012) os professores de Educação Física...

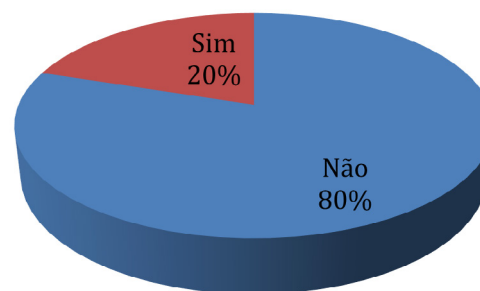
[...] que se graduaram mais recentemente e que tiveram em sua formação pelo menos uma disciplina que trate de pessoas com deficiência, fica claro que mesmo a inserção desta disciplina no currículo do curso ainda não dá conta de poder subsidiar uma atuação segura dos professores de Educação Física, frente a turmas em que constem alunos com deficiência matriculados (p. 107-108).

Esse achado é consistente com a pesquisa de Lunna (2005), que, após revisar os currículos de Educação Física em nível de graduação em universidades públicas da Bahia, chegou a uma conclusão semelhante de que não há iniciativas pedagógicas voltadas para preparar professores para interagir com alunos com deficiência. A autora oferece outras maneiras de lidar com essa realidade:

Como é o caso dos currículos de formação do educador. Estes precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almejados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura (Lunna, 2005, p. 75).

Foi perguntado se os docentes participantes tinham tido contato com alunos com deficiência durante o período de seu curso de graduação. Os dados foram apresentados no gráfico 7:

Gráfico 7 - Se os docentes tiveram contato com colegas com deficiência em sua formação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Segundo os dados, 80% dos docentes afirmaram que não tiveram contato com colegas com deficiência durante sua graduação e 20% disseram que tiveram contato com colegas com deficiência. Mais uma vez imputamos ao professor com menor tempo de graduação este contato, pois sabemos que pessoas com deficiência tinham grande dificuldade para ingressar em um curso de Educação Física (até o início da década de 1990), pois antes tínhamos o famigerado TAF (teste de aptidão física), com provas de natação, teste de Cooper e habilidades ginásticas, altamente excludentes, o que dificultava o ingresso destas pessoas; além do que esta

consciência de inclusão era praticamente ignorada, como já apontamos anteriormente nesta pesquisa.

Cinco perguntas sobre formação docente e tiveram resultados 100% negativos, com todos os docentes respondendo não. Foram elas: participou de grupos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência? Se, sim qual o nome? Participou de projetos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência? Participou de projetos de extensão relacionado a pessoas com deficiência? Participou de pequenos cursos sobre pessoas com deficiência durante a graduação? Você acha que a sua graduação lhe deu base suficiente para atuar com alunos com deficiência?

Não pode haver tantas coincidências nas respostas dos professores colaboradores desta pesquisa ao afirmar que não tiveram nenhum contato com experiências de participação em grupos de extensão ou pesquisa, reconhecemos que se tratam de experiências relativamente novas, e ainda em cursos específicos que pudessem estimular a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos sobre o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; quando afirmam que suas graduações não contemplaram a ampliação dos conhecimentos dentro da temática, e temos professores formados desde 1985 até 2014, é porque sentiram falta de conteúdo pertinentes, estes “problemas”.

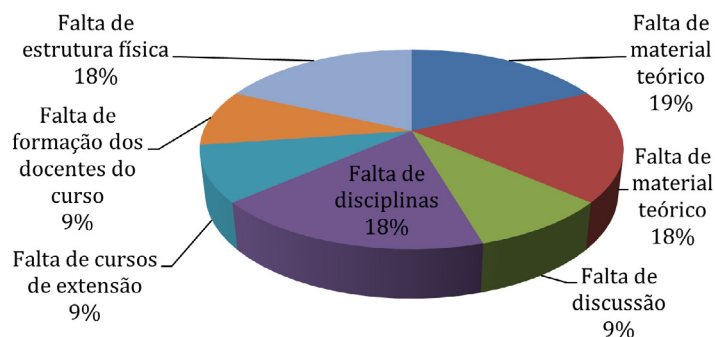
Segundo Silva (2012) a importância dos grupos de pesquisa e extensão na preparação das pessoas para trabalhar com a diversidade é corroborada por essas informações. No entanto, nem todas as instituições de ensino possuem projetos, núcleos ou equipes de pesquisa que falem sobre problemas e/ou sugiram soluções para pessoas com deficiência e não sejam exigidos na vida acadêmica dos alunos de educação física, o que sugere que muitos não entram em contato com essa experiência.

Neste momento, percebe-se que os entraves para a formação em Educação Física, que se iniciam na graduação e perduram na formação continuada seguinte, resultam em desafios para a atuação pedagógica frente a turmas comuns que incluem alunos com deficiência (Silva, 2012).

Percebemos que, embora a temática tenha ganhado maior relevância, aqui no Brasil, a partir da década de 1990 com a regulamentação e aprovação de leis e decretos diversos, podemos observar que dentro do ambiente das universidades, talvez por pouco interesse dos gestores, as mudanças estão sendo lentas e discretas quando já deveríamos ter avançado bem mais nesta área de estudos.

Foi perguntando aos docentes quais os principais problemas que tiveram em sua graduação no que diz respeito a trabalhar com pessoas com deficiência? As respostas foram resumidas no gráfico 8:

Gráfico 8 - Dificuldades durante a graduação sobre atuação com alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Falta de material teórico apontado por 19% dos professores seria a maior dificuldade e temos que reconhecer que temos hoje uma quantidade razoável de publicações, mas a serem utilizados como material didático para ser discutido em classe deixa realmente

a desejar, a maioria deste material é utilizado em pesquisas e trabalhos; falta de ofertas de disciplinas afins 18% e estrutura física inadequada também 18%, tem muito a ver com adequações de currículos que os cursos de Educação Física vem sofrendo e realmente caminha junto com as dificuldades de gestores no que diz respeito a adaptações físicas, realmente necessárias e que sempre dependem de liberação de verbas específicas para estas para estas realizações.

Os dados indicam que 9% responderam a falta de disciplinas, 9%, indicaram a falta de discussões e 9% indicaram a falta de formação dos professores envolvidos. Assim, podemos relacionar com as respostas negativas discutidas anteriormente, reconhecida dentro dos currículos poucas são as disciplinas ofertadas e com certeza não é um fator que crie expectativas nos graduandos para dar seguimento aos estudos na área, seguindo nesta linha de raciocínio o pouco número de disciplinas ofertadas não fomenta as discussões pertinentes a nossa temática, hoje temos grupos (estudo, pesquisa, extensão), que podem orientar os interessados a dar continuidade aos seus estudos.

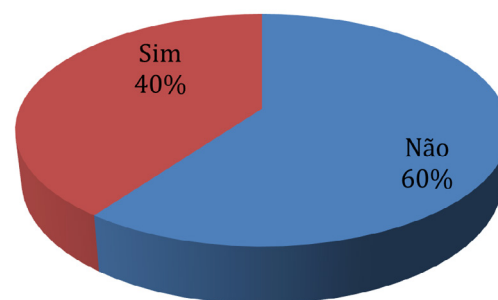
Já 9% indicam a falta de formação dos docentes do curso no que diz respeito ao trato com a deficiência. Essa é uma situação que autores como Silva (2012) já trazem importantes contribuições:

Em relação à formação, percebeu-se que a disciplina obrigatória existente desde a promulgação da resolução CFE nº 03/1987, apesar de ter significado um avanço na área de Educação Física, ainda não é suficiente para dar subsídios para os futuros professores lecionarem com segurança em turmas com alunos com deficiência matriculados.

Isso evidencia o caráter particular em buscar a formação para além da graduação e a importância das atividades de pesquisa e extensão, oferecida pela Universidade, durante a formação do futuro professor de Educação Física, no que diz respeito ao trato com alunos com deficiência (p.117).

Todos os docentes possuem curso de Pós-Graduação Lato Sensu, nível de Especialização, nas mais diversas áreas. Foi perguntado se os docentes tem interesse em fazer cursos de Pós-Graduação Lato Sensu no campo da Educação Especial. A resposta foi resumida no gráfico 9:

Gráfico 9 - Se os docentes têm interesse em fazer curso de Pós-Graduação na área de Educação Especial



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Mesmo todos possuindo cursos de Especialização em outros campos de estudos e atuações pertinentes à área de Educação Física o gráfico indica que 40% dos docentes disseram que tem vontade de fazer um curso de Pós-Graduação Lato Sensu referente ao trabalho com pessoas com deficiência, acreditamos que isso acontece devido a necessidade de renovação de conhecimentos, não por despertar interesses pessoais, mas procurando se adequar a uma realidade que se acentua cada vez com mais força dentro dos meios escolares que é o conceito de Inclusão, principalmente em salas regulares, enquanto que 60% dos docentes disseram não se interessar em fazer um curso de Pós-Graduação Lato Sensu referentes ao tema da Educação Especial; atribuiremos este posicionamento a dois "fatores": a equivalência da titulação que já possuem; e em segundo a própria formação do professor e seus problemas já abordados anteriormente.

O resultado vai contra o estudo de Silva (2012) que observou em sua pesquisa que os docentes tinham vontade de buscar o aprimoramento profissional para melhorar o seu trabalho com alunos com deficiência, através de cursos de especialização.

Segundo Silva (2020) essa mudança de paradigma do passado, quando a graduação era o ápice de uma progressão de estudos e suficiente para a empregabilidade, deu lugar à situação atual, onde novos profissionais são obrigados a atualizar continuamente sua formação devido à própria fluidez e rápida obsolescência de informação. Romanolski (2007) corrobora essa análise e acrescenta a seguinte justificativa:

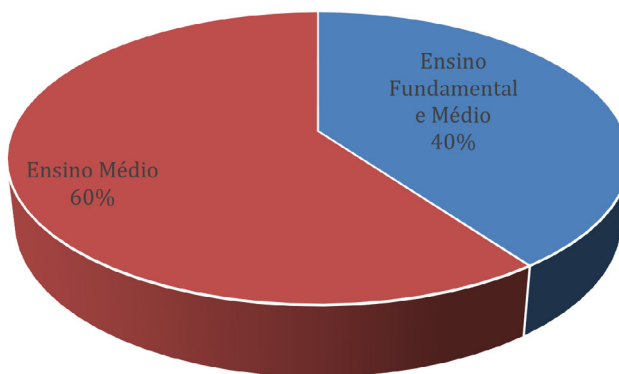
A formação continuada é uma exigência para tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece num contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade dos estudos em cursos programas e projetos (Romanowski, 2007, p.138).

Assim, através dos dados coletados em nosso estudo foi possível observar que a formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência carece de uma maior atenção por parte das instituições de ensino superior.

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS DOCENTE

Este tópico trata sobre os elementos referentes as características profissionais dos docentes participantes do estudo. Assim, inicialmente foi indagado aos docentes quais as etapas da educação básica eles atuam. As respostas estão mostradas no gráfico 10:

Gráfico 10 - Etapas da Educação Básica que os docentes atuam



Fonte: Elaboração própria, 2023.

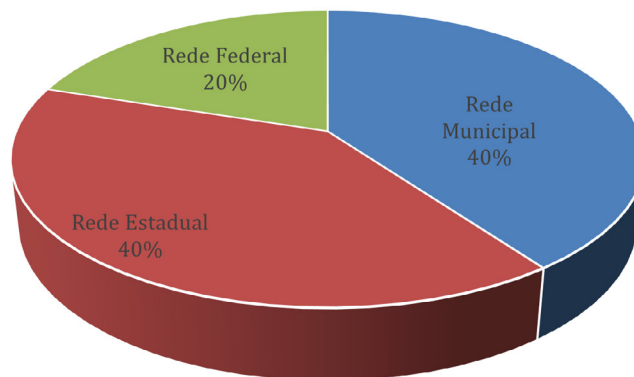
Em relação à etapa da Educação que os docentes atuam, 40% atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, outros 60 % atuam no Ensino Médio. Como todos os participantes são concursados, acreditamos que esta variação é fruto de ofertas para concurso, em períodos e vagas distintos, não opções.

Todos os cinco professores entrevistados ingressaram no serviço público através de concurso público. Autores com Oliveira (2004) apresentam a importância do concurso público docente:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Ainda em relação ao local da atuação docente, foi perguntando aos professores em qual das redes públicas de ensino eles atuam. As informações estão resumidas no gráfico 11:

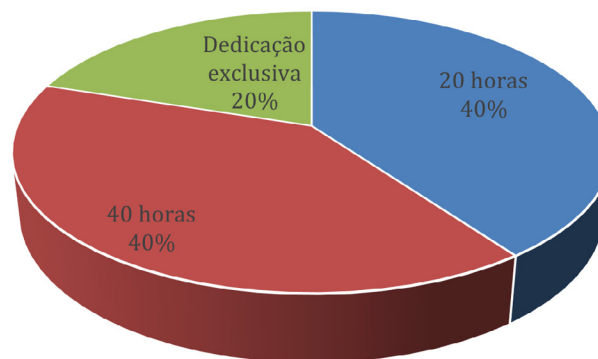
Gráfico 11 - Rede pública em que o docente atua



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Acreditamos mais uma vez que esta distribuição seja devida a realização de concursos públicos em todas as esferas educacionais e em diferentes épocas; assim observamos nos dados apresentados no gráfico 11 que 80% dos professores atuam nas redes estadual (40%) e municipal (40%), sendo a porcentagem menor, de 20%, referente a representação federal. Esse resultado é compreensível, haja vista que na cidade de Jacobina, existe apenas uma instituição federal que atua com Educação Básica, especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Jacobina. Foi também perguntado aos professores participantes qual sua carga horária de trabalho docente na rede pública de ensino. Os dados estão apresentados no gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 - Carga horária docente na rede pública



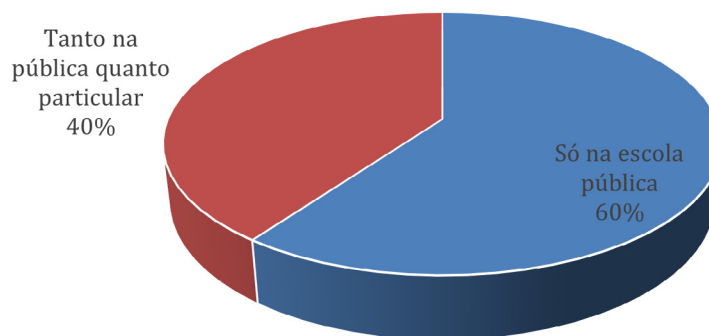
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os dados demonstram que 40% dos docentes possuem carga horária com 20 horas, outros 40% têm carga horária de 40 horas e 1 docente (20%) disse possuir carga horária de Dedicação Exclusiva, o que dá direito ao docente receber por 60 horas, ainda que a carga horária de trabalho seja de 40 horas, mas ao mesmo tempo lhe é vedado qualquer outro vínculo empregatício.

Também por força de editais de concursos, que em diferentes épocas ofertam vagas que oferecem opções de vínculo empregatício; na maioria dos concursos o regime de 20 horas semanais é o ofertado, mas o professor pode seguir um plano de carreira ou conquistar titulações que poderão ser transformadas em progressões durante toda a sua carreira.

Foi perguntado também se os docentes participantes do estudo dividem suas atenções tanto em escolas públicas quanto privadas. As respostas estão apresentadas no gráfico 13. Observamos que 60% dos professores afirmaram que sua atuação se restringe somente a rede pública, enquanto 40% dividem suas atenções ao trabalho também na esfera privada.

Gráfico 13 - Carga horária docente na rede pública

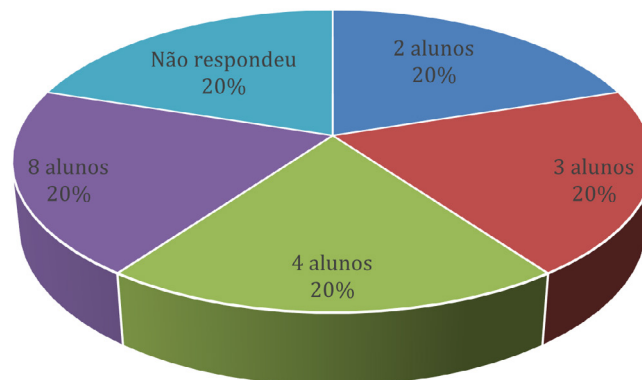


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Acreditamos que a valorização da aprovação em concurso público seja um dos fatores primordiais para a permanência dos professores na rede pública de ensino, pois oferecem planos, progressões, “estabilidade”, etc; tanto que os nossos colaboradores, que trabalham na rede particular, onde surgem oportunidades, continuam mantendo o vínculo público.

Foi pedido também que os professores informassem a quantidade de alunos com deficiência que eles tiveram durante a sua atuação como professor de Educação Física na rede pública de ensino. Os dados estão apresentados no gráfico 14:

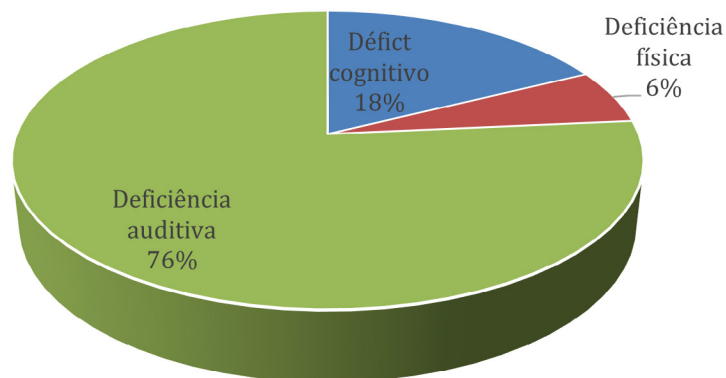
Gráfico 14 - Quantidade de alunos com deficiência que os docentes já tiveram



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Consideraremos o tempo total de regência de cada participante, e não apenas um período determinado. De acordo com informações já discutidas anteriormente, é preocupante constatar um número relativamente baixo de alunos com deficiência inseridos nas classes regulares de Educação Física. Então 17 alunos relatados dentro de um perfil de 80%, já que um colaborador não respondeu, sendo que 2, 3, 4 e até 8 divididos em diferentes espaços físicos e temporais, é um dado importante a ser analisado.

Aliado a pergunta anterior, foi solicitado dos docentes que eles informassem quais eram os tipos de deficiência dos seus alunos. Os dados estão apresentados no gráfico 15.

Gráfico 15 - Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O gráfico não irá mostrar especificamente os graus de comprometimento dos alunos, mas poderá nos fazer refletir sobre as questões inclusivas que norteiam nosso trabalho. A atuação com alunos com deficiência auditiva é o que gera o maior número de alunos inseridos nas classes regulares (76%), inclusive com a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a interação é facilitada assim como a participação; levando em consideração os diversos graus de deficiência auditiva, que possuem graus de comprometimento diferenciado.

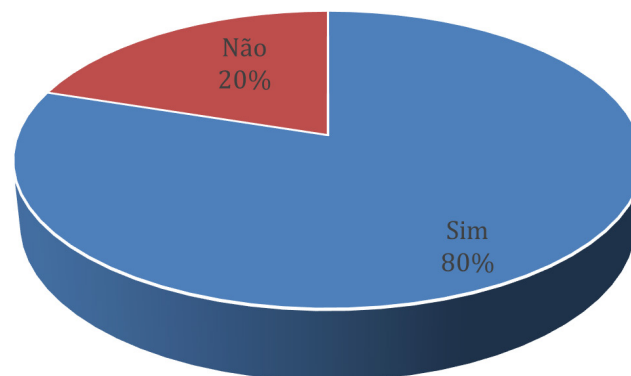
Podem ser feitos paralelos com o estudo de Silva (2012) que percebeu que os professores que têm alunos com deficiência auditiva em suas turmas sentiam maior dificuldade na comunicação, além dos diversos problemas que vão desde a falta do domínio do professor da Língua brasileira de sinais até conflitos na relação professor/intérprete.

Percebeu-se também que os alunos considerados com déficit cognitivo vêm logo em seguida na pesquisa, no que diz respeito ao tipo de deficiência que o docente atua, com 18% das respostas.

Apesar de não aparecerem nesse estudo; a síndrome de Down, o autismo, o TDH são as formas onde se desenvolvem maiores pesquisas. Os dados vão ao encontro do estudo de Miranda (2016), com oito (8) docentes da rede municipal de Salvador, concluiu que a reclamação que é mais frequente das professoras foi a situação de ter que atender muitos alunos com necessidades especiais variadas, mostrando assim a dificuldade na atuação docente na Educação inclusiva.

Também foi perguntado aos docentes se durante o ano letivo de 2022 ele tinha atuação com algum aluno com deficiência em sua escola. Os dados estão apresentados no gráfico 16:

Gráfico 16 - Se os docentes têm aluno com deficiência em sua sala de aula



Fonte: Elaboração própria, 2023.

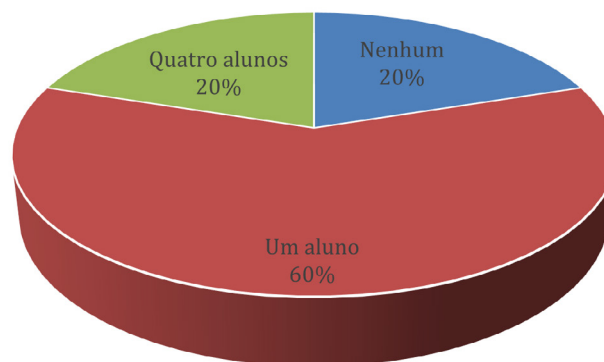
Os dados do gráfico 16 indicam que a maior parte dos docentes (80%) afirmou possuir no ano letivo de 2022 alunos com deficiência em sua sala de aula, enquanto 20% afirmaram que não estão atuando com alunos com deficiência no ano letivo de 2022.

Ainda que os docentes tenham afirmado não ter tido formação, durante a graduação, para atuar com alunos com deficiência, e a maioria não se interessar em fazer cursos de Especialização ligados a área de Educação Especial, é inegável que eles continuarão

atuando com a diversidade em sua sala de aula, o que representa entraves na prática pedagógica e consequentemente na formação dos referidos alunos.

Complementarmente a pergunta anterior foi indagado aos docentes a quantidade de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais atendidas que eles atuaram no ano letivo de 2022. Os dados estão apresentados no gráfico 17:

Gráfico 17 - Quantidade de alunos com deficiência atendidos pelos docentes atualmente



Fonte: Elaboração própria, 2023.

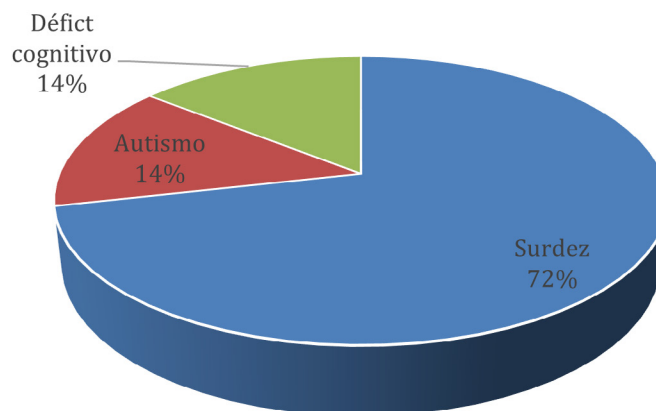
Segundo as informações apresentadas no gráfico 17, a maioria dos docentes (60%) afirmou atuar com um aluno atualmente. 20% afirmaram que atuam com 4 docentes e 20% afirmaram não atuar com nenhum docente durante o ano letivo de 2022.

Segundo Silva (2020) é importante que os docentes procurem a formação continuada e a capacitação contínua, mas ao mesmo tempo em que os municípios tenham um maior controle no que diz respeito a quantidade de alunos com deficiência e o tipo de necessidade para um único professor. E ainda segundo o mesmo autor:

[...] é importante que os professores possam atuar com um número de alunos que lhe garantam executar seu trabalho da melhor forma possível, já que as diferentes deficiências e/ou necessidades exigem o emprego de metodologias, objetivos, avaliações e adaptações específicas (p. 162).

Foi perguntado quais os tipos de deficiências os atuais alunos deles possuem. Os dados estão apresentados no gráfico 18:

Gráfico 18 - Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes atualmente



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os dados apresentados no gráfico 18 indicam que a maior parte dos alunos (72%) que os docentes atuam possui a deficiência auditiva, seguidos de forma empatada com 14% cada de alunos com déficit cognitivo e transtorno do espectro do autismo. O resultado se assemelha aos dados encontrados e apresentados no gráfico 15 e no estudo de Silva (2012), demonstrando a grande quantidade de alunos com deficiência auditiva e consequentemente a dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo.

Os dados apresentados neste tópico, de forma resumida, demonstraram que os docentes investigados afirmaram não ter

formação para atuar com alunos com deficiência ao mesmo tempo em que em sua prática pedagógica, paradoxalmente, lidaram e lidam com uma boa quantidade de alunos com diversas condições diferentes.

ELEMENTOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS DOS DOCENTES

No que diz respeito aos elementos didático pedagógicos dos docentes foram feitas três perguntas e solicitado que eles digitassem as respostas no *Google Forms*, o que aos professores a liberdade para se expressarem, para além das perguntas de múltipla escolha. Assim, as respostas foram condensadas nas tabelas a seguir: a primeira pergunta foi: você planeja atividades adaptadas para a turma que tem aluno com deficiência? Dê um exemplo.

Tabela 1 - Resposta das perguntas sobre o planejamento de atividades adaptadas

Professor	Resposta
01	Voleibol sentado, jogos que estimulam o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, coordenação motora etc.
02	Com a ajuda de uma intérprete, jogos lúdicos na sua maioria
03	Recreações e jogos que estimulam o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, coordenação motora etc.
04	Não tenho alunos esse ano, mas quando tive encontrei dificuldade para fazê-lo.
05	Até então pouco necessária, pois em meus projetos eles conseguiam participar com auxílio da intérprete de Libras

Fonte: Elaboração própria, 2023.

As respostas apresentadas pelos docentes, apesar de diferentes entre si, demonstraram certa similaridade, pois todos eles deixam claro que possuem práticas pedagógicas para atuar com os alunos com deficiência.

Os docentes 01, 02 e 03 apresentam em suas respostas o uso de jogos adaptados nas suas aulas e elementos da motricidade humana voltado especificamente aos alunos com deficiência, que são a fundamentação na Educação Física adaptada.

Já os docentes 02 e 05 falaram também sobre a necessidade do apoio do intérprete de Libras em suas aulas, profissional de extrema importância para atuar com alunos com deficiência auditiva. Atualmente inclusive, por conta do Decreto 5626 de 2005, a Libras hoje é componente obrigatório dentro dos cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior, inclusive de Educação Física.

Além disso, o artigo 14 do Decreto 5626 de 2005, em seu 1º parágrafo determinada que os sistemas de ensino devem "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos" (Brasil, 2005).

Segundo as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, o Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português está entre os profissionais que compõem o quadro dos técnicos da Educação Especial nas escolas, ao qual é exigido como o requisito considerado mínimo para poder atuar na educação básica o ensino médio completo e aprovação em exame de proficiência especificamente em tradução e interpretação da Libras/Português do Ministério da Educação (Bahia, 2017).

A segunda pergunta, com possibilidade de resposta aberta, feita aos docentes foi: você planeja avaliações adaptadas para o seu aluno com deficiência? Descreva. Os resultados estão descritos na tabela 2:

Tabela 2 - Resposta das perguntas sobre o planejamento de avaliações adaptadas

Professor	Resposta
01	Teórica - Que ele possa discorrer sobre a temática estudada na unidade; Prática - Percorrer um circuito com obstáculos que exigem habilidades que foram exercitadas durante as aulas com jogos e brincadeiras motoras.
02	Sim, principalmente jogos de tabuleiros, dama, dominó, ranzinza e atividades lúdicas.
03	Teórica - Elaborei fotos, slides sobre a temática estudada na unidade; Prática - Circuitos e jogos.
04	Não respondeu
05	Pretendo fazer isso esse ano devido aos novos alunos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

As respostas apresentadas pelos docentes parecem não dar conta de responder a pergunta proposta, pois tirando os docentes 04 e 05 que basicamente não responderam o que foi proposto, os docentes 01, 02 e 03 não demonstraram de fato o que seria adaptações no seu planejamento pedagógico, se limitando a apresentar respostas genéricas de atividades. Sobre esta situação Chicon (2003) afirma que:

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esta disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades educacionais especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cuja os seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Isto leva a crer que a formação limitada, afirmada pelos próprios docentes em perguntas anteriores, podem estar aparecendo como reflexo nas respostas apresentadas na tabela 3. Entretanto, apenas em um estudo de caso, focado em assistir e registrar as aulas de tais docentes poderiam trazer mais subsídios para fazermos tais afirmações.

Por fim, a terceira pergunta, com resposta aberta, feita aos docentes foi: quais as principais dificuldades você percebe em sua atuação com alunos com deficiência? Descreva. As respostas foram aglutinadas e apresentadas na tabela 3:

Tabela 3 - Resposta das perguntas sobre as dificuldades acerca da atuação com alunos com deficiência

Professor	Resposta
01	- Desinteresse do próprio estudante em participar junto com os demais colegas sem deficiência (talvez por vergonha); - Falta de estrutura adequada (vestiários, rampas etc.), - Insuficiência de material para a disciplina Educação Física nas escolas.
02	Profissionais sem capacitação para atuarem nas escolas
03	- A falta de apoio principalmente da família em alguns casos e o suporte pedagógico.
04	- A falta de apoio pedagógico e apoio da família.
05	Não muita, pois tive um curso quando atuei em Irecê, pelo estado, de 40 horas. Porém lidar com várias deficiências de uma única vez, a adaptação é mais complicada.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

As respostas dos docentes trouxeram diversos elementos que dificultam a atuação do professor de Educação Física em sua atuação com alunos com deficiência. Os docentes 03 e 04 trazem a falta de apoio dos familiares dos alunos com deficiência com um entrave. Podemos entender na resposta do docente 01 que o desinteresse do próprio estudante pode vir também da maneira como a família compreende a importância da educação para seu filho.

Segundo Paniagua e Palácios (2007) os pais e mães de alunos com deficiência que são comprometidos e efetivamente participam da vida escolar dos filhos entendem melhor a necessidades deles e contribuem com o desenvolvimento educacional e social deles, pois também acabam ajudando os docentes.

O mesmo docente 01 também traz os problemas referentes a falta de estrutura física e material e o docente 02 relembra a falta de profissionais capacitados para atuar na escola. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Silva (2012), onde os professores pesquisados de escolas públicas da cidade de Feira de Santana, Bahia, apresentaram a dificuldade da estrutura física e a formação inadequada, ambas oriundas da falta de políticas públicas eficientes, foram as principais dificuldades enfrentadas.

O docente 05 dá uma resposta ambígua pois ao mesmo tempo justifica a pouca dificuldade através de um curso de 40 horas que fez, mas ao mesmo tempo deixa claro que é preciso uma formação continuada e mais sólida, haja vista a quantidade de tipos de deficiência e necessidades especiais.

Assim, após a apresentação e análise dos dados foi possível conhecer a situação da formação dos docentes de Educação Física que atuam com alunos com deficiência na rede pública de Jacobina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos assim que os objetivos foram cumpridos através dos dados apresentados, trazendo um retrato acerca da atual situação encontrada com os professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas de Jacobina, nas esferas municipal, estadual e federal.

Os resultados indicaram que os docentes tem bom tempo de experiência docente, são concursados, já atuaram com uma grande quantidade de alunos com deficiência, apesar de terem assumido que não tiveram formação para tal e nem tem interesse em fazer cursos de Especialização na área de Educação Especial. Além disso,

apresentaram como dificuldades a falta de apoio dos pais dos alunos, falta de estrutura física e material pedagógica e falta de pessoal qualificado nas escolas.

Assim, indicamos que mais estudos possam ser realizados, focando em análises das aulas desenvolvidas pelos professores, com vistas a levantar mais subsídios para a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BAHIA. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da educação do estado da Bahia. Salvador. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Caroline Septimio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.

CHICON, José Francisco. **Jogos, brincadeiras e brinquedos populares**: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão. *In*: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu – MG. 2003. págs. 1-7.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar**: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física escolar. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. *In*: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

LUNNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença**: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

MARIOT, A. A inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho: uma revisão da literatura. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e15123, 2022.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos**: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004.

MATUASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum. **Jorsen – Journal of research in special education needs**, vol. 16, nº s1, 2016, p. 98-105.

PANIAGUA, Gema.; PALÁCIOS, Jésus. Relações com as famílias. *In*: PANIAGUA, Gema.; PALÁCIOS, Jésus. (Orgs.). **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211-233.

PIMENTEL, Susana Couto; MOREIRA, Mikaely Almeida. Inclusão educacional nas políticas municipais: uma análise de normativos de Feira de Santana. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12682, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paul. *In*: **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da; FONSECA, Géssica Fabiely, BRITO, Max Leandro de Araújo; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 13, nº 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia**. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Formação profissional em educação física no Brasil: história conflitos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial. 2015.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Dissertação (Mestrado em Educação) **Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana**. 2012. 141 pág. Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Adaptações Curriculares nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência**. 2011. Monografia (UEFS).

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Disposições legais em Educação Física: ingerências do CONFEF na tentativa de restrição profissional. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Argentina, Ano 14, nº135, agosto, 2009.

SILVA, Luna Layse Almeida da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Diversidades, diferenças e diferença no território escolar: cartografias iniciais. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e13175, 2021.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SILVA, Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO, Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**. V. 11, nº 2, 2015.

SOUZA, Adriana Aparecida; ROCHA, Josanilda Mafra; FREITAS, Juliane Kelly de Figueredo; SILVA, Lenina Lopes Soares. Formação de professores para atuar com pessoas com deficiência: a produção encontrada no banco de teses e dissertações da capes (1999-2016). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 62-84, 2018.



10

*Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz
Osni Oliveira Noberto da Silva*

A PSICOPEDAGOGIA FRETE AOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL:

UM ESTUDO DE REVISÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.10

INTRODUÇÃO

No campo educacional tem-se discutido a necessidade de profissionais com disponibilidade para interagir e capacitadas com instrumental teórico, a fim de ampliar as possibilidades educativas desses indivíduos, pois se entende que o processo de inclusão se realiza por trocas sociais, e que a intenção de uma pessoa em se comunicar opera diretamente no sentido de produzir respostas na outra, e vice-versa. Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência a inclusão e a formação docente.

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (Brasil, 2001, p 25-26).

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica de interesses capitais, mediada por um currículo fechado, deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa em uma escola igual para todos. Na vertente psicopedagógica a escola precisa flexibilizar o currículo para novas adaptações, transpondo o discurso teórico para as práticas construtivas de fortalecimento e acesso a participação de todos. Não cabe mais à Escola fomentar a discussão sobre a educação especial inclusiva sem vivenciá-la, e, sobretudo sem criar mecanismos pedagógicos para a interação e construção do conhecimento. Corrobora para tal a psicopedagogia, que surgiu a partir das demandas dos problemas relacionados a aprendizagem. Seu campo de conhecimento e atuação está ligado a Saúde e Educação.

A psicopedagogia busca sempre considerar os aspectos patológicos e padrões normais, com vistas para a influência do meio em que o sujeito está inserido, Bossa (2000, p. 36). Neste sentido, cabe ressaltar que a Psicopedagogia, pela influência das produções científicas e da Associação Brasileira de Psicopedagogia, vem pouco a pouco desenvolvendo sua identidade própria e se inserindo em vários campos de atuação.

O exercício da psicopedagogia não é somente para quem quer, é sobremaneira para quem atua no campo de pós-graduação competente. Não basta o domínio teórico, já que é uma área do conhecimento que teoriza sobre a própria teoria de uma dada ciência, e incita o próprio profissional uma percepção seletiva e crítica. Segundo Siqueira (2015, p. 22):

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portando, um caráter preventivo e terapêutico tanto no âmbito clínico quanto institucional." Neste sentido, pode atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente a Psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.

A psicopedagogia desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, enfrentando os desafios e explorando as possibilidades que surgem nesse contexto. Primeiramente, é importante ressaltar que a inclusão vai além da simples presença de alunos com necessidades especiais nas escolas. Envolve a criação de ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade, fornecendo suporte adequado para o desenvolvimento de cada aluno (Brigida; Limeira, 2021, Silva; Silva, 2021, Silva; Silva; Salvadori, 2021, Mariot, 2022).

Nesse sentido, a psicopedagogia contribui ao identificar as demandas individuais, fornecendo estratégias e recursos para a adaptação e aprendizagem efetiva de todos. Além disso, a psicopedagogia desafia as práticas tradicionais de ensino, buscando novas formas de abordar as dificuldades de aprendizagem. Ela promove a compreensão das diferentes formas de aprender e desenvolver habilidades, levando em consideração a singularidade de cada aluno. Dessa forma, os profissionais da psicopedagogia atuam como facilitadores do processo educacional, oferecendo apoio aos educadores e compartilhando conhecimentos sobre estratégias de ensino inclusivas, metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos adaptados.

Por fim, a psicopedagogia abre caminhos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao promover a inclusão educacional, ela contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos, respeitando suas diferenças e potencialidades. Além disso, ao criar ambientes educacionais inclusivos, a psicopedagogia proporciona oportunidades de convivência e aprendizado mútuo, enriquecendo a experiência de todos os alunos. Com a atuação da psicopedagogia frente aos desafios e possibilidades da inclusão educacional, estamos construindo uma sociedade mais justa, onde cada pessoa pode ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

A psicopedagogia impulsiona a educação para a garantia da qualidade como direito de todos e ressignificação de valores culturais, para o fortalecimento da identidade e do respeito pelo ato de aprender, sem segregar, sem rotular, mas para possibilitar as interações e inserções socioeducativas que culminam na inclusão social.

É imprescindível que o psicopedagogo desenvolva práticas pedagógicas que conduzam os estudantes à aprendizagem, e para isso é fundamental que o mesmo possa se apropriar da instrução daqueles que se instruem para conhecer bem, aquilo que se ensina.

A Psicopedagogia desencadeia-se em diferentes áreas de atuação, tais quais: Instituições escolares, Hospitais, Clínicas, empresas, escritórios, que impacta na necessidade de adequações às novas e diferentes demandas da sociedade.

Desse modo, planejar o processo de ensino aprendizagem para atender às diferenças entre os alunos é um desafio que poderá ser melhorado se o projeto curricular tiver as características de generalidade e flexibilidade dos conceitos teóricos metodológicos da psicopedagogia, congregando as potencialidades de cada um, num processo de humanização cuja finalidade seja tornar os indivíduos partícipes do processo social. Quanto maior a dificuldade do aluno, mais significativas serão as adaptações curriculares, para atender seus diferentes níveis de exigência, isso significa ajustes ou modificações que se efetuem nos objetivos, conteúdos, metodologias e atividades de ensino-aprendizagem e nos critérios de avaliação para atender tal diversidade (Carvalho, 2012).

Nesse sentido, a Institucionalização dos Núcleos de Apoio Psicopedagógicos potencializa a proposta inclusiva de acompanhamento aos estudantes especiais, para oferecer condições de aprendizagem em diferentes situações pedagógicas e oportunizar o desenvolvimento, autonomia intelectual e aprendizagem na troca e construção de conhecimento, independente das diferenças dos estudantes.

Assim, o objetivo desse estudo foi conhecer o que já foi proposto na literatura acadêmica sobre a educação especial na perspectiva inclusiva nos Núcleos de Apoio Psicopedagógicos.

ANÁLISE DOS DADOS

Para que conseguíssemos mapearmos os mais recentes estudos sobre a temática, foi realizado levantamento bibliográfico

no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, essa escolha se deu por ser um sistema reconhecido nacionalmente, onde constam produções da pós-graduação stricto-sensu (Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado). O estudo é do tipo qualitativo, com apontamentos críticos para a exploração do objeto de estudo, considerando as categorias teóricas delineadas nesta pesquisa.

Mediante essas perspectivas e de acordo com as palavras-chave já pré-estabelecidas nesta pesquisa e os objetivos: geral e específicos, foram selecionados os descritores, a saber: Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva. Com a busca primária obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 1 - Categorias e resultados da pesquisa sem filtros

CATEGORIA PESQUISADA	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
	Nº de resposta total		
	Mestrado	Doutorado	Total
Psicopedagogia	223	59	282
Educação Especial	3453	1019	4472
Educação Inclusiva	2386	727	3113
Total	7867		

Fonte: Autores (2023).

Dado o elevado número de trabalhos disponíveis no banco de dados e a inviabilidade de fazer a leitura individualizada de todos os textos, foram definidos critérios de inclusão e exclusão, a fim de restringir os trabalhos e analisar uma quantidade menor, em favor do diálogo com a temática, tais quais: Trabalhos referentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva com corroborações psicopedagógicas no recorte temporal entre 2016 a 2021. Omissão de pesquisas identificadas como quantitativas, pois buscava analisar qualitativamente o objeto de estudo e exclusão das propostas que não

apresentaram correlação com a investigação em foco, não trataram das contribuições práticas de inclusão, para o desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Mediante essa proposta obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 2 - Categorias e resultados da pesquisa com filtros

CATEGORIA PESQUISADA	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES Nº de resposta total		
	Mestrado	Doutorado	Total
Psicopedagogia	27	6	33
Educação Especial	404	174	578
Educação Inclusiva	566	169	735
Total geral	1346		

Fonte: Autores (2023).

Para a seleção dos trabalhos a serem estudados e mencionados nesta revisão bibliográfica foram lidos os títulos e resumos que tinham relação direta com o trabalho dos Núcleos de apoio no atendimento às necessidades educativas específicas, a partir dos descritores, com foco na Psicopedagogia.

Quando o resumo era suficiente, os trabalhos eram selecionados e era então obtida a versão integral para confirmação de elegibilidade e inclusão no estudo e quando não, a dissertação ou tese foi realizada leitura na íntegra.

Nessa perspectiva, de acordo com a proposta do trabalho em realizar o exercício de aproximações e diferenças entre as pesquisas elencadas e a investigação em curso, traçamos considerações a partir do que observamos sobre a variação das palavras-chave: Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva.

Assim, permaneceram 09 trabalhos que teceram diálogo colaborativo com esta pesquisa, dentre estes, dissertações e teses que discutem sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, com análises críticas pertinentes para o desenvolvimento do trabalho psicopedagógico, outras com definições e critérios que se esgotam.

Quadro 3 - Seleção final (Todos descritores)

TIPO	AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Tese	Caroline Elizabel Blasko.2020	O Psicopedagogo na rede pública municipal: cenários e desafios.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Dissertação	Amanda doPrado Cezar.2016	Práticas Psicopedagógicas com o estudante da educação superior: Desafios do Aprender.	Universidade Federal de Santa Catarina- UFC
Dissertação	GeovaniaFagundes Ribas.2019	A política de educação inclusiva no município de Ita-Petinga: entre o plano munici-pal de educação e o chão da escola.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB.
Dissertação	Marco Polo Pires.2018	NAPNE e educação inclusiva: alcances, desafios e limites	Universidade Estácio de Sá.
Dissertação	Bruna Lorena Moraes.2019	Conceitos e discursos da educação inclusiva e especial: políticas públicas e a formação continuada dos professores – o curso AEE- surdos	Universidade Federal de Uberlândia. UFU.
Dissertação	Rosilene Silva Lima.2017	O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas- NAPNE nos Institutos Federais da região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. UFRRJ.
Dissertação	JessicaRodrigues Santos.2020	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros	Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR.

TIPO	AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Dissertação	Rodrigo Dalosto Smolareck.2017	Legitimidade do espaço psicopedagógico no atendimento educacional especializado.	Universidade Federal de Santa Catarina.
Dissertação	Márcia Altina Silva.2016	A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio a educação inclusiva.	Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR.

Fonte: Autores (2023).

Os trabalhos selecionados para leitura, aprofundamento e fundamentação, teórica e metodológica, foram narrados e consubstanciados com a síntese da pesquisa, por mim realizada, contendo reflexões sobre o conhecimento produzido.

A tese intitulada “O Psicopedagogo na Rede Pública Municipal; cenários e desafios em Sete Estados Brasileiros: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Acre, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, escrita por Caroline Elizabel Blascko, propõe uma discussão sobre a psicopedagogia como uma das áreas de conhecimento em processo de construção que desperta interesse nos profissionais e pesquisadores relacionados à educação. Teve por objetivo principal analisar os cenários e desafios dos psicopedagogos nas redes públicas municipais de educação em sete estados brasileiros.

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa com abordagem descritiva. A autora constatou a necessidade de uma formação qualificada dos psicopedagogos, além da regulamentação da profissão, para que haja um fortalecimento da identidade profissional do psicopedagogo, bem como a aproximação dos órgãos representativos da Psicopedagogia.

Esse estudo coaduna com esta pesquisa, pois demarca o espaço profissional do psicopedagogo e lança novos olhares para perguntamo-nos sobre: Quem é o psicopedagogo atuante na educação brasileira, para além dos sete estados? Onde se encontram os

demaís? O psicopedagogo precisa desenvolver um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, estabelecendo aproximações com outros profissionais que atendam o educando, buscando dialogar, discutir e refletir sobre as potencialidades e dificuldades. A atuação do psicopedagogo em parceria com a equipe multiprofissional mostra-se mais eficaz do que a atuação psicopedagógica isolada, pois os conhecimentos e experiências compartilhados entre os profissionais referentes a cada caso atendido contribuem para uma visão mais ampla do aprendente e a realização de um trabalho integrado em prol da evolução e aprendizagem dos atendidos.

A pesquisa de Amanda do Prado Ferreira Cezar, cujo título foi: Práticas Psicopedagógicas com o estudante da Educação Superior: Desafio do Aprender, buscou conhecer o impacto e as contribuições das intervenções de uma equipe pedagógica interdisciplinar da Universidade Federal de Santa Maria, para ampliar o conhecimento acerca da Educação Especial no contexto do Ensino Superior e contribuir, sobremaneira, com o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, que necessitam de serviços de apoio, para que sejam bem sucedidos na sua vida acadêmica.

O estudo caracteriza-se como qualitativo e do tipo etnográfico, decorrente das observações da pesquisa no Núcleo de Apoio a Aprendizagem da Universidade Federal de Santa Maria. Utilizou-se de entrevista semiestruturada e seus dados posteriormente estudados através da análise de conteúdo de Bardin.

A presente investigação dialoga com os pressupostos investigativos desse estudo, uma vez que aborda sobre a constituição do Núcleo Psicopedagógico em favor do desenvolvimento de ações preventivas e criação de espaços que oportunizam a relação de atividades curriculares e extracurriculares. Por funcionar no âmbito da Educação Superior potencializa as práticas psicopedagógicas, que por sua vez, abrangem aspectos referentes à autoestima, cognição,

personalidade e relações interpessoais, pois muitas dificuldades dos estudantes advêm desses fatores, ou de sua associação, interferindo diretamente no desempenho do estudante. Além disso, valida o trabalho do psicopedagogo, no tocante ao compromisso social e ético de estudar a aprendizagem e as dificuldades que emergem no percurso escolar dos estudantes, em consonância com equipe de profissionais multidisciplinares, para a inclusão social de todos e todas.

A pesquisa intitulada: Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros, de Jessica Rodrigues Santos, discute o incremento das políticas educacionais para inclusão escolar, o crescimento da quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino médio e as demandas sobre as ações voltadas a estes estudantes. O objetivo principal da pesquisa constituiu-se em analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o Plano Educacional Individualizado - PEI, desses estudantes nos Institutos Federais. Embasou-se principalmente nos regimentos legais da Educação Especial e resoluções de trinta e seis Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNES. Foi realizada um estudo de campo de caráter exploratório e seus achados foram categorizados e tratados através da análise documental. Foram identificadas lacunas referentes a participação efetiva do estudante público-alvo da educação especial e sua família na elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI, para a criação de metas que podem ser medidas e suportes adequados para o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo referido acima, ressignifica os serviços dos Núcleos de Apoio aos estudantes com necessidades específicas e tece considerações importantes sobre o Plano Educacional Individualizado - PEI, um documento que norteia o percurso escolar, descreve as habilidades e necessidades dos estudantes, define metas a serem alcançadas e estabelece os profissionais responsáveis para o seu desenvolvimento. Levando-nos a pensar sobre o contexto escolar, em

especial na sala comum, onde o estudante público-alvo da educação especial, passa a maior parte do seu tempo em um contexto que lhe permite infinitas possibilidades de participação e aprendizagem. Todas essas possibilidades exigem planejamento educacional que pensem nos diferentes sujeitos, este planejamento requer trabalhar em parceria, nas estratégias, recursos e metodologias diferenciadas.

Ademais, aponta a ausência de Leis, Decretos e Resoluções que regulamentem em âmbito nacional o Plano Educacional Individualizado-PEI, bem como a ausência de regulamentações direcionadas à Educação Especial nos Institutos Federais e a falta de uma política que institucionalizasse o Atendimento Educacional Especializado-AEE nesses Institutos, de forma nacional e efetiva. A análise das resoluções dos Núcleos de Atendimentos a Pessoas com Necessidades Especiais- NAPNEs evidenciou a ausência de uniformização no entendimento do setor, sendo que essa diversidade de definições pode ser o resultado do processo de implementação dos núcleos e/ou da grande alternância de membros que o setor sofre.

Não foram obtidos dados que pudessem definir uma razão específica para isso, todavia o questionamento que perdura é se essas diferenças ocorriam em detrimento da autonomia dos Núcleos de Atendimentos a Pessoas com Necessidades Especiais- NAPNEs ou da ausência de apoio de um órgão maior no que se refere à formação continuada para os membros do núcleo. Essas fragilidades coadunam com o serviço no Núcleo de Apoio Psicopedagógico que ainda não dispõe de condições necessárias para o atendimento das demandas encaminhadas.

Na dissertação de Geovania Fagundes Ribas, cujo título foi “A política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola”, buscou analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI na Rede Municipal de Educação de Itapetinga-BA. Teve como objetivo geral analisar

como está se efetivando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -PNEEPEI na Rede Municipal de Educação de Itapetinga-BA, identificando os desafios enfrentados e as perspectivas de avanços. O estudo é uma pesquisa qualitativa de base sócio-histórica e valeu-se dos aportes teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.

Para a coleta de dados foram utilizadas fontes documentais e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, secretaria de educação e especialistas que atuam no Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE. Foi possível realizar um diagnóstico da situação municipal quanto aos processos inclusivos que vêm sendo construídos a partir do método do Materialismo Histórico-dialético, bem como uma análise crítica dos discursos ideológicos e das contradições que permeiam a implementação das políticas de inclusão. Este método foi utilizado para embasar a análise das informações obtidas.

Concluiu-se com esse estudo que o município de Itapetinga tem dado passos tímidos na efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, eles representam somente estratégias pequenas que necessitam ser aumentadas em todas as escolas, de modo que seja transformado em espaços realmente inclusivos.

O estudo agrega conhecimento acerca da minha pesquisa, visto que discute a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, e seus avanços no âmbito nacional, regional e local, com apontamentos importantes sobre os aspectos que submergem a implementação inclusão educacional nos espaços escolares do ensino regular, pois, apesar de ser um tema recorrente, a Educação Inclusiva ainda é um campo carente de estudos, principalmente de estudos que discutem as dificuldades enfrentadas pelos municípios na efetivação das políticas inclusivas, principalmente nesse momento atual, em que os

municípios se sentem sobrecarregados, tendo que assumir progressivamente mais e mais responsabilidades, sem o devido apoio financeiro do governo federal.

O estudo evidencia que os avanços das políticas, aos crescentes debates em torno do respeito à diversidade e às práticas inclusivas que estão sendo desenvolvidas em várias escolas do país, ainda permeiam por dúvidas, angústias, medos, preconceitos e incertezas entre as falas e práticas dos educadores, que se comprometem com a inclusão. Esses sentimentos controversos precisam ser compreendidos para que não cresça o descrédito, já existente, nas políticas educacionais inclusivas.

A Legitimidade do Espaço Psicopedagógico no Atendimento Educacional Especializado, título da pesquisa de Rodrigo Dalosto Smolareck, teve como objetivo geral conhecer como ocorre a institucionalidade da psicopedagogia no Atendimento Educacional Especializado-AEE da Rede Municipal de Ensino de Alegrete-RS, buscando contribuir com a implementação das ações inclusivas, através da atuação psicopedagógica nas salas multifuncionais.

Para dar resposta à complexidade da cultura que se constitui no cenário do estudo, a proposta investigativa assume a caracterização, no seu rigor metodológico, de triangulação para recolha de dados, numa dimensão qualitativa. Devido à necessidade de compreender legitimamente os requisitos informacionais necessários para classificar este trabalho acadêmico de forma sistematizada, a análise de conteúdo foi confirmada à medida que evoluiu nessa dinâmica de avaliação dos referidos dados.

A proposta de pesquisa com sujeitos Especialistas em Psicopedagogia e que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE, com especialização em Psicopedagogia, para trazer as contribuições deste profissional no campo da educação inclusiva. O produto foi chamado de Diretrizes protocolares referentes à atuação psicopedagógica no Atendimento Educacional

Especializado - AEE, estabelecendo-se assim como uma ferramenta para a atuação na área.

As discussões acerca da legitimidade do espaço psicopedagógico e sobremaneira do profissional psicopedagogo no trabalho da educação especial para a inclusão dos estudantes, tece argumentos favoráveis para a construção dessa pesquisa, no que tange a construção de Diretrizes protocolares para a atuação psicopedagógica no Atendimento Educacional Especializado- AEE, que constitui rede de apoio para as problematizações do contexto vivo da escola regular, no empreendimento de esforços que rompem paradigmas sobre o processo pedagógico da segregação e de posturas educativas homogeneizadoras ao qual não só reconhece como também valoriza a diversidade. Dessa forma, verifica-se que a psicopedagogia tem sido vista no contexto da educação inclusiva como um caminho potencial para consolidar políticas de inclusão em uma concepção multidisciplinar, bem como de suporte técnico para alunos com necessidades educacionais especiais.

A dissertação de Marcos Polo Leal Pires examina, sob a ótica de professores e gestores, o atendimento de alunos com necessidades especiais no NAPNE do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II, nos ensinos fundamental e médio. O estudo teve como ponto de partida as políticas educacionais modernas mais gerais que direcionam esse processo de inclusão. Uma nova configuração na educação inclusiva foi implantada em 2012 no Colégio Pedro II, unidade vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Técnica, com a implantação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). No esforço de desenvolver uma proposta de formação inclusiva, investigamos os alcances, dificuldades e limitações do NAPNE, Campus Tijuca II, que desde 2014 oferece ensino especializado e remediação acadêmica para alunos com deficiência educacional.

Entrevistas semiestruturadas com professores e gestores serviram de base para a pesquisa de campo. A análise de conteúdo proposta por Bardin foi usada para interpretar os dados. Constatou-se que, apesar da dedicação dos professores e da gestão, o atendimento às crianças com necessidades especiais no NAPNE Tijuca II ainda encontra desafios devido à falta de recursos materiais e humanos e ao preparo inadequado dos professores para lidar com diversas deficiências.

O levantamento feito mostrou que houve avanços, mas ainda é difícil integrar o NAPNE com outras atividades pedagógicas. Portanto, constatou-se que o NAPNE do Campus Tijuca II ainda está aquém do que é exigido pelas normas de inclusão pública.

A presente investigação traz significativas contribuições para essa pesquisa, pois discute a implementação dos serviços do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas de Aprendizagem, para desmistificar as políticas públicas direcionadas a inclusão escolar no Brasil, com vistas para a inserção do estudante no ensino regular, com práticas didáticas diferenciadas, que precognizam a superação de preconceitos, dos modelos monoculturais, padronizadores, instituídos ao longo da história, em favor da construção do cidadão autônomo, emancipado e crítico, tal qual reverberou Freire (1996), para a formação de uma nova sociedade.

A pesquisa sobre Conceitos e Discursos da Educação Inclusiva e Especial: Políticas Públicas e a Formação Continuada dos Professores - o curso AEE Surdos, investiga através de uma pesquisa bibliográfica exploratória e qualitativa como foi construído acadêmica e historicamente os conceitos de normalidade, anormalidade e como estes são tratados no discurso da inclusão educacional. Adicionalmente, esses discursos foram identificados e analisados nas políticas públicas de formação continuada de professores e nos documentos que norteiam esse sistema educacional.

A pesquisa também aborda a dificuldade conceitual em torno da educação especial, com foco na ideia de escola inclusiva. Para dar conta dessas inquietações conceituais, o curso de formação continuada que a Rede Nacional de Formação Continuada em Educação Especial apresentou em 2018 foi examinado, apoiado ou negado. Foi possível fazer uma reconstrução histórica de como os ideais de educação inclusiva e especial foram sistematicamente desenvolvidos e difundidos, principalmente por meio de políticas públicas. Também foi destacado que é necessário um financiamento adicional para a formação continuada dos professores para que a conceituação, particularmente em relação à normalidade, torne-se um tema de reflexão diária.

Esse estudo possibilitou identificar como surgiu a conceitualização da educação inclusiva e especial, que é de fundamental importância para compreender as nuances do discurso e realidade hoje nas escolas. Essa construção foi permeada de interesses políticos e econômicos que tem reflexos em todas as construções dela decorrentes. A visão da deficiência e da diferença como algo negativo é algo que vem sendo construído socialmente, de maneira subjetiva e foi ganhando força de verdade pela consolidação do discurso construído e propalado com tal finalidade. Para tanto, considerou-se que compreender todo esse processo, de como as diferenças foram ganhando (ou não) espaço na sociedade, de como foram sendo vistas durante sua expansão e consolidação, bem como, a questão da dualidade da norma, do padrão, são fatores fundamentais para se discutir e pensar a educação hoje.

Márcia Altina Bonfá da Silva, na sua pesquisa, com título: a atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva, busca um sistema de educação que seja inclusivo e que tenha vontade de encontrar os caminhos e procedimentos que tornem possível o ideal de igualdade de acesso, sobrevivência e aprendizado para todas as crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula. À luz da educação presencial tradicional, os serviços

de apoio e especialistas são mencionados como alternativas vantajosas à implementação deste princípio. Considerando que há pouca experiência com esse tipo de apoio na realidade brasileira, pode-se levantar a hipótese de que esses serviços de equipes interdisciplinares, quando existem nas redes de ensino, são novos, fragmentados e desarticulados.

A metodologia de pesquisa utilizada teve como base a pesquisa colaborativa e de acordo com os resultados do estudo, o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar pode ajudar a construir escolas mais inclusivas, mas somente se for fundamentado em uma única filosofia de trabalho e for capacitado continuamente em projetos colaborativos.

O trabalho apresenta semelhanças com nossa pesquisa, pois defende a ideia de que a intervenção institucional deve ocorrer não apenas a nível individual, mas sim no âmbito das interconexões formadas nas redes institucionais consolidadas, com o objetivo de promover uma maior flexibilidade nessas relações. A proposta de trabalho dos profissionais da Psicopedagogia, além da prática institucional, implica também em atuar sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem, por meio de intervenção direta, realizada na forma de atendimentos na escola, no contraturno escolar.

Com a permissão da administração da escola, o trabalho da equipe inclui orientar as famílias, compilar relatórios das regiões relevantes, triagens, estudos de caso e recomendações. Juntamente com a participação em conselhos de classe, reuniões administrativas, planejamento escolar e quaisquer outras reuniões agendadas, também discutem as circunstâncias dos alunos com dificuldades de aprendizagem com os membros da equipe, gerentes e professores.

A dissertação cujo título foi "O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE nos Institutos

Federais da região nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas, de Rosilene Lima da Silva, que teve por objetivo caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais-IFs da Região Nordeste, levando em consideração os documentos institucionais que guiam suas ações. Como metodologia utilizou-se revisão bibliográfica e levantamento documental, tendo como base de dados 29 coordenadores de Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais – NAPNE dos Institutos Federais – IFs que compõem a Região Nordeste do país – que responderam a um questionário estruturado instrumento de coleta para complementar as informações incompletas na análise documental.

Os resultados da pesquisa apontam para avanços significativos na discussão de ideias e princípios que fundamentam a concepção inclusiva de educação; no entanto, os autores detectaram algumas ambiguidades conceituais na maioria dos normativos relativos ao público-alvo do NAPNE, à definição e atribuição dos núcleos, bem como à forma como alguns documentos apresentavam as políticas de Educação Especial como única vertente da Educação Inclusiva.

O estudo da pesquisadora Rosilene Silva, tensiona o trabalho dos Núcleos de Apoio às pessoas com necessidades específicas na nossa região, nordeste, partindo de uma compreensão crítica sobre os processos históricos de discriminação e segregação no âmbito social e educacional e visando à apreensão dos desafios a serem enfrentados em prol da humanização de todos os envolvidos e do desenvolvimento de suas potencialidades.

Com essa revisão bibliográfica, foi possível identificar estudos com importantes discussões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Foram encontrados relevantes estudos dos Núcleos de apoio, com intervenções psicopedagógicas e pedagógicas, que versam sobre várias nomenclaturas, tais quais: Núcleo de Apoio a

Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), autoras: Rosilene Lima (2017), Jessica Rodrigues Santos (2020). Autor: Marcos Polo Pires (2018). Equipe pedagógica interdisciplinar, autora: Amanda Prado Ferreira Cezar (2016). Espaço psicopedagógico, autor: Rodrigo Dalosto Smolareck (2017), Equipe multiprofissional, autora Marcia Altina Silva (2016). No entanto, foram evidenciadas lacunas na implementação de políticas públicas que garantam o direito das pessoas com deficiências e ou transtornos e altas habilidades, para o desenvolvimento de práticas educacionais coletivas. Neste sentido, observou-se uma lacuna do trabalho dos Núcleos psicopedagógicos na Educação Básica, especialmente na Bahia, em que o público-alvo da educação especial é elevadíssimo e existe uma queixa persistente da classe de profissionais da educação, sobre a falta de habilidades e competências para dirimir práticas pedagógicas condizentes às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As pesquisas trouxeram a importância da relação da psicopedagogia com o estudante, para o processo da inclusão social, no tocante as articulações com o ensino regular e as equipes multiprofissionais, bem como os benefícios da prática terapêutica, com projetos que incluem dispositivos de jogos, músicas, brincadeiras e contação de histórias, para a promoção de uma maior interação entre o aluno, professor e pais. O profissional pode exercer um trabalho de acompanhamento e orientação para a família e para o professor, oferecendo possibilidades na elaboração do direcionamento das condutas e estratégias pedagógicas que favoreçam a adequação e a integração do indivíduo especial.

Na psicopedagogia o acompanhamento tem como foco a abordagem do processo de aprendizagem, como e de que forma se desenvolve a relação do indivíduo com o aprender – nos aspectos emocionais, cognitivos e psicossociais, pois a entrada do estudante especial no campo da escola, às vezes, aguça a constituição de estereótipos, aqueles que não se encaixam nas normas e regras, são classificados, normatizados e segregados dentro do próprio

espaço escolar, e, desse modo a escola, por muitas vezes, fragmenta a discussão sobre o currículo, planejamento, metodologia, dispositivos e funcionamentos.

Nesta confluência é importante destacar a relevante discussão sobre as políticas existentes em matéria de educação especial e educação inclusiva (Costa; Santos; Jesus, 2021, Pimentel; Moreira, 2021). Desta análise constatou-se que a concepção e os princípios da educação especial podem ser ressignificados do ponto de vista das concepções atitudinais que corroboram para o processo de identificação e valorização das diferenças, em favor do entendimento da inclusão como parte de um universo social revolucionário, que exige luta, resistência e transformação dos sistemas de ensino para que seus condicionantes sejam enfrentados.

Assim, buscou-se por meio da análise dos trabalhos citados anteriormente, conhecer os novos estudos acadêmicos, como também a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de não só enriquecer os conhecimentos da academia, mas também corroborar com a luta pela efetivação de práticas inclusivas, com intervenções psicopedagógicas que atendam as especificidades de ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que foram encontrados relevantes estudos com Núcleos de apoio aos atendimentos às necessidades educativas específicas, que versavam sobre várias nomenclaturas. No entanto, foram evidenciadas fragilidades no trabalho dos Núcleos de apoio e equipes multidisciplinares para o acompanhamento aos estudantes público-alvo da educação especial, a saber: são Instituições pouco estudadas, e seus funcionamentos nas redes

de ensino acontecem muitas vezes de forma fragmentada ou com atuação desarticulada com o ensino regular, diante da pouca experiência com esse tipo de suporte dentro das escolas públicas do país.

Neste sentido, o trabalho dos Núcleos psicopedagógicos precisa ser potencializado no Brasil, especialmente na Bahia, pois percebeu-se que muitas escolas ainda não contam com o trabalho colaborativo da área psicopedagógica. A busca por trabalhos sobre Psicopedagogia se mostrou mais latente, na Região Sul e Região Sudeste do país, o Nordeste figura na tabela com apenas um trabalho de qualidade que trata da Educação inclusiva com foco no núcleo de apoio nas Instituições Federais.

É fundamental que a psicopedagogia continue avançando, pesquisando e se atualizando para enfrentar os desafios e aproveitar as possibilidades que surgem na área da inclusão educacional. O trabalho conjunto entre profissionais da psicopedagogia, educadores, famílias e comunidade é essencial para promover a inclusão de forma efetiva e transformadora. Somente assim poderemos criar uma sociedade que valorize a diversidade e garanta a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, reconhecendo o potencial de cada um na construção de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BLASKO, Caroline Elisabel. **O Psicopedagogo na Rede Pública Municipal em Sete Estados Brasileiros: Cenários e Desafios**. Tese (Doutorado). 2020. 162 p. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEF/SEESP, 2001.

BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septimio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.

CARVALHO, Rosita Elder. **Adaptações Curriculares: de que estamos falando?** *In*: Carvalho Rosita Elder. Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 99 a 108.

CEZAR, Amanda do Prado Ferreira. **Práticas Psicopedagógicas com o Estudante da Educação Superior: Desafios do Aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2016. 123f. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2016.

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges de. O atendimento educacional especializado para crianças pequenas: uma revisão de estudos. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e11720, 2021.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Cristina Bruno de Transtorno **de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): um olhar sob a perspectiva da Educação Inclusiva - Guia para professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). 2017. 98 f. Universidade Federal Fluminense. 2017.

MARIOT, A. A inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho: uma revisão da literatura. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e15123, 2022.

MORAES. Bruna Lorena. **Conceitos e discursos da educação inclusiva e especial: políticas públicas e a formação continuada dos professores o curso AEE surdos- UFU**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2019, 150 f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.

PIMENTEL, Susana Couto; MOREIRA, Mikaely Almeida. Inclusão educacional nas políticas municipais: uma análise de normativos de Feira de Santana. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12682, 2021.

PIRES. Marco Polo Leal. **NAPNE e Educação Inclusiva: Alcances, Desafios e Limites**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2018, 191 f. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2018.

RIBAS, Geovania Fagundes. **A política de educação inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2019. 167p. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) 2020 160 p. Universidade Federal de São Carlos, SP.

SILVA, Marcia Altina. **A atuação de uma equipe multiprofissional no Apoio a Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) 2016. p. 182. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SILVA, Luna Layse Almeida da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Diversidades, diferenças e diferença no território escolar: cartografias iniciais. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e13175, 2021.

SIQUEIRA, Danihelen. **Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** 2015. 140f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, Pará. 2015.

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto. **Legitimidade do espaço psicopedagógico no atendimento educacional especializado.** Dissertação (Mestrado em políticas públicas e gestão educacional) 2017 101 p. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.



11

*Aline Conceição Carvalho Novais
Osni Oliveira Noberto da Silva*

MATERIAL DIDÁTICO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.11

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, iremos refletir acerca da importância dos materiais visuais para a educação de surdos discutindo alguns trabalhos realizados por diversos autores que apontam para a visualidade como aspecto primordial para o desenvolvimento escolar. Refletiremos acerca dos primeiros registros históricos que apontam para o uso da imagem como um recurso visual importante para a aprendizagem dos discentes surdos. Também discutiremos a importância de alguns materiais bilíngues produzidos atualmente por universidades, institutos federais e instituições escolares que tem usado a tecnologia para compartilhar material didático para docentes e discentes surdos.

Atualmente, a legislação e os documentos oficiais da área educacional já contemplam a importância dessas estratégias visuais para o ensino de discentes surdos. O Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 aborda as experiências visuais do surdo no artigo 2º:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de **experiências visuais**, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (grifo meu) (Brasil, 2005).

A experiência visual também é destaque no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (MEC/SECADI, 2014) como um aspecto importante para o processo de aprendizagem do surdo:

Para a pessoa surda, a relevância dos **aspectos visuais** traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o **letramento visual ou leitura visual**. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao

desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas. (grifo meu) (MEC/SECADI, 2014, p.13)

Portanto, a experiência visual é um aspecto fundamental para a formação linguística e cultural dos sujeitos surdos. Porém, apesar desse reconhecimento na legislação e nas pesquisas teóricas, o processo educacional do sujeito surdo nas escolas inclusivas ainda ignora essa visualidade e reproduz práticas pedagógicas direcionadas para o processo de aprendizagem dos discentes ouvintes (Brigida; Limeira, 2021, Silva; Silva, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

ESTRATÉGIAS VISUAIS E SURDEZ

Sabemos que ao nascer, a criança ouvinte começa a adquirir de forma natural, todo tipo de conhecimento informal, inclusive o linguístico que se inicia através do diálogo em família. Porém, isso não ocorre com a criança surda que nasce de pais ouvintes. Desde os primeiros dias de vida, essa criança surda tem acesso a poucas ou quase nenhuma informação já que todas as pessoas ao seu redor, estão usando a língua oral.

Grande parte do conhecimento adquirido ao longo da vida por uma pessoa é recebido de maneira informal, por meio da audição, por uma notícia de jornal, em uma conversa com amigos, ou a leitura de jornais, revistas etc. No entanto, para os surdos, a informação fica muito mais restrita, visto que é divulgada na Língua Portuguesa. Impossibilitado de desenvolver um raciocínio linguístico, o surdo é levado a compreender o mundo pelos olhos, e o seu primeiro contato com a leitura ocorre por meio das imagens (Barral; Silva; Rumjanek, 2007, p. 116).

À medida que vai crescendo, a criança surda começa a enfrentar barreiras para ter acesso à informação já que majoritariamente a sociedade brasileira usa a Língua Portuguesa oral ou a escrita. Se compararmos com uma criança ouvinte, nota-se quanta informação é “perdida” já que a criança surda não consegue compreender o que está sendo divulgado. Essa perda de informações não ocorre quando a criança nasce em família de pais surdos, porém sabemos que 95% das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes, segundo apontam pesquisadores como Goldfeld (1997) e Quadros (2005).

Há muito tempo, sabe-se que o sujeito surdo é descrito como uma pessoa visual, que compreende tudo ao seu entorno através do sentido da visão. Se o sujeito surdo compreende o mundo através da visão, então a escola e os professores precisam compreender que aquele discente com ausência de audição vai apreender os conteúdos prioritariamente através do uso de estratégias ou de estímulos visuais, como explicado por Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Então, a partir dessa condição do sujeito surdo que percebe o mundo pelo campo visual é indispensável que as escolas inclusivas e os professores promovam estratégias visuais visando garantir o aprendizado escolar. Porém, autores como Skliar (2001) denunciam que a experiência visual não tem ocupado lugar de destaque no processo de escolarização dos surdos.

O acesso às escolas é apenas um aspecto da educação inclusiva; os professores também precisam ter formação especializada, estar atentos às diferenças de cada aluno e saber lidar com cada um de forma adequada. O instrutor estará ciente da importância de estratégias didáticas e instrucionais modificadas para a cultura surda

e língua de sinais distintas daquelas utilizadas em uma aula para alunos ouvintes (Campos, 2008).

Machado (2006) realizou uma pesquisa com relatos de pessoas surdas apontando para o despreparo de professores para lidar com discentes surdos pois não utilizavam aspectos didático pedagógicos que priorizassem a experiência visual no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos visuais são imprescindíveis para o aprendizado do discente surdo e devem ser utilizados em sala de aula exaustivamente visando despertar o interesse para os conteúdos trabalhados pelo professor.

Lacerda (2006) denuncia que muitas pessoas surdas passaram por vários anos de escolarização, apresentam competência para aspectos muito aquém do desempenho dos alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais estarem preservadas. A pesquisadora alerta que:

[...] ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série) (Lacerda, 2006, p. 177).

Essas pesquisas são um alerta para a escola inclusiva que ignora as especificidades da surdez e não prioriza a experiência visual dos discentes surdos no processo de ensino e aprendizagem. Autores como Skliar (2013) denunciam que esse quadro de descaso vai influenciar no fracasso educacional dos discentes surdos:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos,

quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (Skliar, 2013, p. 19)

Reily (2003), Quadros (2003), Campello (2007), Skliar (2015), Mariot (2022), Morais e Santos (2022), Santos e Sobrinho (2022) e Mariot (2023) são alguns dos autores que defendem a importância das estratégias visuais como a condição primordial para o processo educacional do sujeito surdo. Dantas e Almeida (2020) afirmam:

Para os surdos, o aspecto visual vai além de uma ilustração, visto que fornece informações determinantes para a sua compreensão. Logo, é necessário ofertar-lhes uma diversidade de materialidade imagética carregada semanticamente de informações necessárias ao seu processo educacional (Dantas; Almeida, 2020, p. 71).

Essa riqueza visual mencionada pelos autores deve ser incorporada às atividades escolares, possibilitando que o sujeito surdo tenha acesso ao conhecimento abordado em sala de aula. Acreditamos que as experiências visuais linguísticas e culturais representam a principal estratégia de alfabetização e integração social para os surdos (Dantas, Almeida, 2020).

A primeira expressão da cultura surda é a experiência visual, tornando-se assim a condição primordial para a percepção do mundo ao redor e para a identificação como parte de uma sociedade predominantemente auditiva. Strobel (2018) discute esse ponto ao afirmar:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (Strobel, 2018, p.44)

Compreendendo que a cultura surda apreende o mundo ao seu redor pelo campo visual, percebe-se a importância de a escola inclusiva direcionar todo seu planejamento didático refletindo acerca da necessidade de utilizar estratégias visuais em sala de aula para contribuir para o aprendizado de seus discentes surdos.

O USO DA IMAGEM NO PROCESSO EDUCACIONAL DE SURDOS

Se realizarmos uma breve retrospectiva histórica acerca do uso de recursos imagéticos pelos primeiros professores de surdos, iremos perceber que eles já utilizavam e exploravam essa experiência visual. Dentre alguns deles, Carvalho (2007) destaca Frei Ponce de Leon (1520-1584) costumava utilizar um alfabeto manual para ajudar os surdos a soletrar as palavras e o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que apontava os objetos e ia escrevendo o nome deles na lousa.

É muito difícil encontrar documentos antigos dessa época porque vários se perderam ao longo do tempo. Porém, alguns livros e obras raras sobreviveram ao longo do tempo como o mais antigo registro de um alfabeto digital extraído da obra de Cosmas Rosselius, datada do ano de 1579, gravura em madeira.

Por muitos séculos, a concepção acerca da surdez era vista como uma deficiência e incapacidade de aprendizagem. Sacks (2010) denuncia que no período anterior a 1750, as pessoas com surdez pré-linguística eram percebidas como incapazes de desenvolver a fala e pela ausência de comunicação. Os surdos eram vistos de várias maneiras na antiguidade, inclusive com simpatia e compaixão, como pessoas que haviam sido punidas pelos deuses, ou como indivíduos enfeitiçados que deveriam ser abandonados ou massacrados. (Goldfeld, 2002).

Até o século XV, a crença de que o surdo era um indivíduo primitivo se perpetuou promovendo a ideia de que ele não poderia ser educado. Porém, só a partir do século XVI, essa realidade começa a mudar e surgem os registros históricos dos primeiros educadores surdos (Goldfeld, 2002).

Sacks (2010) afirma que no século XVI, acreditar que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras, era algo revolucionário. Portanto, as figuras do monge beneditino Pedro Ponce de Leon e Juan Martin Pablo Bonet são marcos importantes para a educação de surdos porque foram os precursores. Leon (1520-1584) ensinou a quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano além de ensinar também conceitos de física e astronomia. Ele conseguiu desenvolver uma metodologia de ensino que incluía a datilologia, escrita e oralização, além da criação de uma escola de professores surdos. Em 1620, Bonet publicou na Espanha o livro *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos* que vai abordar a invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Aos poucos, as obras e métodos de Leon e Bonet foram sendo compartilhados, surgiram novos educadores com métodos distintos e outros materiais didáticos foram criados e testados. Segundo Goldfeld (2002), o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos porque foi nesse período que obteve um grande impulso com o aumento de escolas para discentes surdos. Aos surdos era proporcionado o aprendizado da língua de sinais além de uma profissão que poderia ser exercida. Sacks relata:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (Sacks, 2010, p.31)

Porém, no início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo adotam o Oralismo e proíbem o uso das línguas de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação de surdos e o treinamento oral acabou se transformando no foco das aulas.

Professores surdos foram demitidos e o Oralismo permaneceu como método principal das escolas até a década de 1970 quando o pesquisador William Stokoe publicou sua pesquisa demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

Durante todo esse processo de mudanças significativas na área de educação de surdos, vários métodos e materiais didáticos foram produzidos por docentes surdos e ouvintes. E a imagem é uma estratégia visual utilizada em muitos desses materiais porque o sujeito surdo precisa desse estímulo para o processo de aprendizagem.

Documentos, como o mais antigo alfabeto digital, comprovam a necessidade que o sujeito surdo sempre demonstrou de visualizar o conteúdo que estava sendo apresentado em sala de aula, além de ser importante também para as pessoas ouvintes que precisavam ou demonstravam interesse no aprendizado de uma língua de sinais. Ao longo do tempo, professores surdos e ouvintes foram desenvolvendo várias estratégias e materiais didáticos visuais para garantir o aprendizado de seus discentes.

No Brasil, o primeiro documento elaborado para a aprendizagem e a consulta de sinais foi a “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, publicado em 1875, por iniciativa de um ex-aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido como Flausino José da Costa Gama e com o apoio do diretor da época Dr. Tobias Leite (Sofiato; Reily, 2012, p. 569).

Para muitos surdos brasileiros e ouvintes que se dedicam ao estudo da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o dicionário elaborado por Gama (1875) é motivo de grande orgulho porque representa o primeiro grande esforço de criar uma iconografia para a língua no país. Porém, documentos históricos levam a crer que Gama “não foi o criador de uma iconografia, mas o ‘repetidor’ de uma já existente; o seu processo foi marcado pela reprodução e não pela criação de uma obra original (Sofiato; Reily, 2012, p. 584).

Esse documento elaborado por Gama, demonstra uma preocupação em registrar alguns sinais da Libras, mas também denota uma apreensão em propagá-la para que outras pessoas possam aprender e utilizar a língua de sinais na comunicação com pessoas surdas. Familiares ouvintes que precisam manter uma comunicação no dia a dia utilizam esse material visual. Além disso, também vai ser útil para o ensino das línguas de sinais para surdos e ouvintes.

No prefácio do dicionário, o diretor do instituto na época Dr. Tobias Leite afirma que Flausino José da Gama, ao observar outros livros na biblioteca e inspirado pela obra de outro surdo chamado de Pellisier, professor do Instituto de Paris, “manifestou desejo de reproduzir as estampas para os falantes conversarem com os surdos-mudos”. O termo “estampa” era muito utilizado no século XIX, para referir-se às diversas imagens reproduzidas por meios técnicos (gravura, fotografia, litogravura e outras reproduções fotomecânicas), segundo Turazzi (2009).

A obra de Gama foi a primeira de tantas outras publicações sobre a Libras que foram surgindo ao longo do tempo. Porém, analisar esse manual de 1875, comprova que desde cedo os professores perceberam a necessidade do uso de imagens como estratégia didático pedagógica. Nota-se a presença da imagem como registro da língua de sinais e explicações de como devem ser utilizados visando auxiliar o leitor a compreender e a reproduzi-los durante a comunicação com uma pessoa surda.

Ainda assim, mesmo com polêmicas acerca da originalidade da obra de Gama, é inegável sua importância histórica para área da surdez brasileira. (Leôncio; Zavaglia, 2021) reconhecem:

A Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos, mesmo possivelmente, não registrando efetivamente o léxico corrente entre os surdos das províncias brasileiras, trouxe fortes contribuições para a educação e a Lexicografia daqui. Ele inspirou e incentivou a criação de livros de vocabulários

com sinais ilustrados, como as obras *Linguagem de Sinais: As mãos também falam e comunicando com as Mãos*, também produzidos no INES, além do glossário e até mesmo dicionários (Leoncio; Zavaglia, 2021, p. 13).

À medida que a educação de surdos ia avançando no país, outros materiais foram surgindo, e o aspecto da visualidade sempre estava presente como uma estratégia de ensino para discentes surdos.

Ao longo do tempo, alguns desses materiais didáticos foram se perdendo em virtude da falta de recursos tecnológicos para armazenar ou arquivá-los. Porém, com a revolução tecnológica e o surgimento da internet, atualmente é fácil encontrarmos diversos materiais didáticos voltados para as pessoas surdas que são compartilhados em sites de instituições educacionais como Instituto Federal Santa Catarina-Campus Palhoça Bilingue, Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Senhor do Bonfim. São materiais que exploram os recursos imagéticos, priorizam o uso da língua de sinais e também usam utilizam legendas em língua portuguesa.

Outra instituição que tem contribuído significativamente para a criação de materiais visuais é o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES que atende em torno de 600 alunos surdos e está localizado no estado do Rio de Janeiro. O instituto foi criado no século XIX por iniciativa do professor surdo francês E. Huet que elaborou um relatório sugerindo ao imperador D. Pedro II que criasse uma instituição escolar no Brasil direcionada à discentes surdos. Atualmente, o INES ocupa lugar de destaque promovendo fóruns, publicações, seminários e diversas pesquisas na área educacional de surdez. Além disso, também produz um vasto material didático pedagógico e diversos vídeos em língua de sinais que podem ser utilizados por familiares, professores ou até mesmo profissionais de diversas áreas.

Atualmente o INES desenvolve muitos trabalhos importantes para o processo educacional de discentes surdos e tem divulgado

alguns deles em sites, blogs, canais no You Tube ou no seu próprio canal de TV que foi lançada no ano de 2013 como a primeira Web Tv em Língua Brasileira de Sinais, utilizando legendas e interpretação voz em Língua Portuguesa.

A equipe do grupo de pesquisa “Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda” do INES, coordenado pela professora Bárbara Carvalho, tem produzido diversos materiais didáticos e paradidáticos acessíveis a discentes surdos. O objetivo do grupo de pesquisa é produzir materiais didáticos que possam colaborar para o processo de aprendizagem na área de Ciências Naturais na perspectiva de uma educação bilíngue inclusiva. No site também é possível encontrar material didático acessível de Ciências da Natureza, Seres Vivos, Corpo Humano, Química e Física.

Outra instituição importante que tem criado materiais visuais é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim. A instituição está localizada no município Senhor do Bonfim, ao norte da Bahia e pertence ao território de identidade denominado “Piemonte Norte do Itapicuru”, distante 374 km da capital Salvador.

No site da instituição, é possível encontrar diversos materiais acessíveis produzidos por uma equipe multiprofissional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidade específicas – NAPNE que elabora diversos materiais visuais. Nos últimos anos, a instituição tem recebido alguns discentes surdos de contextos rurais que estão em processo de aquisição tardia de Primeira Língua-L1 e que necessitam bastante desses materiais visuais para o seu processo de aprendizado. Assim como as outras instituições, a equipe do NAPNE do IFBAIANO disponibiliza todos os materiais para fazer download gratuito em seu site.

Importante destacar que o material bilíngue produzido pelo Instituto Federal Baiano de Senhor do Bonfim demonstra uma

preocupação com os discentes surdos em processo de aquisição tardia. O material didático elaborado não promove apenas a acessibilidade linguística na Língua de Sinais Brasileira, demonstra uma preocupação em ampliar o vocabulário linguístico do discente surdo que está em processo de aprendizado da sua primeira língua, mas que também precisa compreender conceitos importantes para o aprendizado escolar. O material bilíngue e as imagens escolhidas tornam-se grandes aliadas para promover o avanço no processo de aprendizagem dos discentes surdos.

Todos esses materiais elaborados por essas instituições escolares citadas acima estão disponíveis na internet para download de forma gratuita para que seja acessível a qualquer profissional interessado na educação de discentes surdos. Assim como essas instituições, outras também elaboram e compartilham suas experiências didático pedagógicas, visando contribuir com escolas ou profissionais que tem dificuldades para criar estratégias visuais para discentes surdos.

LETRAMENTO VISUAL E SURDEZ: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de letramento vem sendo discutido incansavelmente por diversos autores e é modificado a cada momento histórico em virtude das mudanças sociais que estão ocorrendo na sociedade (Soares, 2017).

O letramento precisa ser entendido como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita nas quais os sujeitos participam de seu contexto social e não apenas como um conjunto de talentos individuais, como explicado por Rojo (2009):

[...] não basta conhecer e decodificar letras em sons/ imagens da fala/escrita. Compreender o que se lê. Acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. Assim, precisa interpretar, criticar, dialogar com o texto (Rojo, 2009 p. 44).

Defendemos esse conceito que letrar não é desenvolver apenas habilidades individuais de ler e produzir textos. Letrar é promover práticas sociais ligadas à leitura e a escrita nos mais contextos sociais, proporcionando aos discentes a oportunidade de vivenciar várias situações de leitura e escrita através de diversos gêneros textuais.

Porém, apesar de ser uma temática muito discutida, pouco tem sido produzido a respeito de letramento de pessoas com deficiência. No entanto na área da surdez, o tema é motivo de preocupação para muitos pesquisadores como Lacerda e Poletti (2009), Pereira (2009) e Quadros (2008) porque o discente surdo não percorre o mesmo caminho que um discente ouvinte no processo de letramento.

Portanto, discutir letramento na área da surdez implica em refletir acerca do processo de aprendizado da criança surda que geralmente ocorre de forma tardia em virtude de sua grande maioria nascer em família de ouvintes que demoram a compreender a necessidade de aprendizado de língua de sinais.

Pereira (2009) descreve como a falta de uma língua(gem) compartilhada que possa ser utilizada para criar a escrita, como aquela que é falada tanto em casa quanto na escola, é o que causa as consequências insatisfatórias no que diz respeito à leitura e a dificuldade dos surdos em interagir com símbolos escritos.

Dessa forma, discutir letramento para discentes surdos exige refletirmos acerca de práticas sociais e culturais: pensar como os surdos leem e compreendem o mundo a partir de suas particularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam o social e culturalmente a língua escrita (Lebedeff, 2010, p.179).

Assim, para as crianças surdas, o letramento precisa ser compreendido nessa perspectiva visual através de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Reily (2003) aponta que os surdos se percebem e se representam no mundo através do campo visual e gestual, confirmando assim que a significação não ocorre pela audição.

Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como o campo de estudo preocupado com o que é visível e como o que é visível deve ser interpretado. Pode ser investigado a partir de uma variedade de campos que trabalham para entender os mecanismos físicos subjacentes à percepção visual, como a tecnologia pode ser usada para representar imagens visuais e como interpretar e compreender o visto.

[...] letramento visual para os surdos, precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias. (Lebedeff, 2010, p. 179)

Portanto, ler uma imagem ou compreender poesias são atividades culturais desenvolvidas por diversos grupos sociais, com a participação de pessoas ouvintes ou surdas.

A pesquisadora surda Ana Regina Campello (2008) defende a importância de conhecermos e ampliarmos a produção de materiais didáticos que utilizem mais recursos visuais destacando: “Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.” (Campello, 2007, p. 106).

Duas autoras da área de comunicação visual, Dondis (2007) e Santaella (2012), compreendem o letramento visual como sistematização e até empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades e técnicas de leitura de imagens, criando um universo de significações e um refinamento de leitura.

Porém, Santaella (2012) chama atenção para o fato de ao ler uma imagem, deveríamos desenvolver uma capacidade de desmembrá-la em partes, decodificá-las e interpreta-las, como se estivéssemos decifrando um código, algo muito parecido ao processo de leitura em voz alta. A autora enfatiza ainda que seria uma atividade didática de letramento visual.

Autores como Gesueli e Moura (2006) destacam a importância da imagem e do visual no processo de aprendizado do discente surdo e sugere para os professores de escolas inclusivas a necessidade de compreensão do letramento visual. A autoras, no texto publicado "Letramento e surdez: a visualização de palavras", apresentam alguns autores que já defendem a apropriação de imagens como suporte para a escrita:

Sofiato (2005) discute os usos e significações da imagem nesse contexto, afirmando que a escrita tem nela a sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens – mensagens visuais. Hughes (1998 apud REILY, 2003) enfocam a ideia de letramento visual, consideram um equívoco pensar que a apropriação o letramento visual acontece intuitivamente na escola. Essa autora mostra que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem (leitura-escrita) e conhecimentos numéricos. Reily (2003, p. 164) propõe o letramento visual no currículo escolar e considera que a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes (Gesueli; Moura, 2006, p. 112).

Compreender a importância do letramento visual para o desenvolvimento escolar dos discentes surdos implica em implementar nossas estratégias didáticas ou atividades visuais em sala de aula. Porém, pouco tem sido discutido e divulgado acerca de quais seriam as práticas pedagógicas adequadas para o surdo em escolas inclusivas.

Reily (2003) realizou um trabalho com crianças surdas através da leitura de imagens cômicas. Adotando a perspectiva do letramento visual, a autora debateu a importância do uso da imagem no currículo das crianças surdas, destacando a necessidade de inserção formal do letramento visual nas escolas. A pesquisadora sugere a necessidade de os professores refletirem profundamente sobre o papel da imagem na produção do conhecimento.

A partir de algumas experiências relatadas acima, nota-se que alguns pesquisadores estudam e debatem a importância do letramento visual na educação de surdos. Porém, Skliar (2001) denuncia que a experiência visual não tem ocupado lugar de destaque nos processos de escolarização do discente surdo. Ocorre uma distância significativa entre o discurso e a prática pedagógica que é observada tanto nas escolas inclusivas quanto nas escolas bilingues.

No entanto, Taveira e Rosado (2016) em seu artigo “o letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez” chama atenção para um professor surdo que não domina completamente a Língua Portuguesa escrita e que geralmente elabora um planejamento diferente. Durante uma pesquisa de campo, ao realizar uma entrevista e uma observação de campo, notou-se que o professor esquematizou a aula da seguinte forma:

Primeiro: eu assisto a um filme, a um documentário. Eu me interesso pela vida dos cientistas, dos inventores. Gosto de saber sobre personagens (personalidades) da história. Segundo, eu desenho sobre o filme, o documentário. Terceiro é que eu visualizo, na mente, a ordem de coisas que eu gostaria de fazer com eles. Quarto é que [...] eu prefiro desenhar sobre o que vai acontecer (Taveira; Rosado, 2016, p. 32).

Nota-se na descrição do planejamento do professor surdo, a presença forte de imagens em todas as quatro etapas descritas. No primeiro momento ele cita o interesse pela vida dos personagens e

faz um desenho logo em seguida para registrar esse enredo. Depois, ele planeja mentalmente visualizando o que deseja fazer em sala de aula com os discentes surdos para logo em seguida, concluir o planejamento com um desenho do que ele acredita que irá acontecer.

Todo esse planejamento visual elaborado conscientemente pelo professor surdo demonstra uma espécie de pré-visualização do que irá ocorrer em sala de aula. Percebe-se a preferência do professor surdo em explicitar seu planejamento por meio de imagens. Taveira e Rosado afirmam ser “algo que se aproxime à arte e à criação no campo da estética, mas do que no campo da didática” (Taveira; Rosado, 2016, p. 32).

Nesse sentido, acredita-se que o letramento visual precisa ser mais explorado pelos docentes de escolas inclusivas com discentes surdos presentes, já que segundo Lebedeff (2017) “A experiência visual não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio, e sim deve tensionar uma “visualidade aplicada”, o que significa “tensionar para que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir de compreensão da experiência visual” (Lebedeff, 2017, p. 248).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou refletir acerca da importância dos materiais visuais para a educação de surdos. Percebemos que é indispensável refletirmos acerca da importância das práticas visuais que são adotadas em salas de aulas com a presença de discentes surdos.

O letramento visual e alguns dos exemplos citados aqui que estão sendo adotadas em diversas escolas no Brasil, são apenas alguns dos exemplos que podem inspirar professores de escolas inclusivas.

É urgente pensarmos na surdez não como uma deficiência que limita o aprendizado dos discentes surdos. A surdez existe, está presente nas escolas inclusivas e exige propostas didático-pedagógicas inovadoras, planejadas para suas especificidades linguísticas e culturais.

As escolas e os docentes não podem negar ao discente surdo sua condição visual e o acesso ao letramento visual, às estratégias visuais didáticas no processo de aprendizagem escolar.

A experiência visual precisa ocupar lugar de destaque no processo de escolarização dos discentes surdos. Atualmente, percebe-se que recursos visuais são explorados incansavelmente nas mídias, nas redes sociais, porém na área educacional percebe-se que eles são poucos explorados.

Partindo desse contexto educacional de surdos, que precisa de práticas reais que possibilite a construção de conhecimento, surge uma área de conhecimento denominada Letramento Visual como uma opção didática que poderá auxiliar os professores a criar estratégias adequadas para escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F. E.; RUMJANEK, V. M. Vendo e aprendendo. /n: LEBEDEFF, T. B. (Org). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017. p. 95-127.
- BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Carolline Septímio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. /n: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100 – 132.
- CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DANTAS, E. V. N.; ALMEIDA, W. G. Argumentatividade visual dos surdos: perspectiva de letramento. *In*: SANSÃO, W. V. S.; VILELA, C. N., SANTOS, A. C. (Orgs.). **Educação de surdos: olhares multidisciplinares**. Belo Horizonte: Dialética, 2020. p. 69 – 81.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

GESUELI, Z. M., MOURA, L. D. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163 - 184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *In*: FÁVER, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco/ANPED, 2009. v. 1, p. 159-176.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler com “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação, Pelotas, v.36, p.175-195, 2010.

LEÔNCIO, E. L.; ZAVAGLIA, C. Lexicografia das línguas de Sinais: Resgate Histórico e Estudo Descritivo. **Signótica**, vol. 32, julho de 2021, p. e63091.

MACHADO, P. C. **Integração/inclusão na escola regular**: um olhar do egresso surdo. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MARIOT, Alini. A inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho: uma revisão da literatura. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e15123, 2022.

MARIOT, Alini. O sujeito surdo e sua cultura. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e15618, 2023.

MORAIS, Celimar Rocha; SANTOS, Joice Naiane Sousa Costa. Sinalário de LIBRAS da Chapada Diamantina. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e12480, 2022.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.9, n.1, p.15-39, 2006.

PEREIRA, M. C. C. **O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos**. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP/CAPE-SP, 2009.

PERLIN, G. MIRANDA, W. Surdos o narra e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Darty Cléia; SOBRINHO, Esmeraldo. Investigação das competências do coordenador pedagógico na formação do professor em LIBRAS. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 2, p. e12667, 2022.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOFIATO, Cássia; REILY, Lucia. Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 183–190, 2012.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, 2016.

TURAZZI, M. I. **Iconografia e patrimônio: o catálogo da exposição de história do Brasil e a fisionomia da nação**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.



12

Cátia de Souza Cruz
Osni Oliveira Noberto da Silva

**ATUAÇÃO
DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA
INCLUSÃO ESCOLAR:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.12

INTRODUÇÃO

A atuação do coordenador pedagógico na inclusão educacional representa um importante elemento no que diz respeito à busca de uma escola inclusiva. No contexto educacional contemporâneo, a diversidade é uma realidade incontestável, e o coordenador desempenha um papel fundamental ao lidar com os desafios inerentes a essa complexidade.

A interação efetiva com professores, alunos e familiares é crucial nessa etapa inicial, proporcionando uma compreensão holística das necessidades e potencialidades de cada indivíduo. Ao estabelecer bases sólidas desde o início, o coordenador pedagógico contribui significativamente para a construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade como uma riqueza a ser cultivada no ambiente escolar.

Para este estudo trabalharemos com o termo “Coordenador Pedagógico” que segundo o conceito de Libâneo (2004), é o profissional da educação que é o responsável por viabilizar, integrar e articular, junto a professores, alunos e pais, todo o trabalho pedagógico.

Caracterizando como profissionais que atuam na Gestão pedagógica da escola, com o objetivo de ser o interlocutor interpretativo das práticas, instaurando, incentivando e produzindo constantemente um processo reflexivo, prudente, nas ações de cunho pedagógico da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber de experiências [...]. Práticas de formação que tomem como referências dimensões coletivas

contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Segundo Giroto, Poker, Omote (2012) uma visão abrangente sobre a reorganização do sistema educativo aponta para a necessidade de um novo paradigma educativo e, com ele, de um novo estilo de preparação de professores. Isto sugere que os educadores devem estar preparados para trabalhar num ambiente escolar diversificado, onde possam adaptar as suas práticas pedagógicas para se adaptarem a uma série de abordagens de ensino e aprendizagem.

Este novo olhar rompe com a tradição educacional historicamente difundida, que utilizava um estilo de ensino padronizado e era exclusivo e seletivo e realça a necessidade de uma estratégia mais adaptável e inclusiva que tenha em conta as diversas modalidades de ensino e aprendizagem existentes na comunidade educativa.

Ao participar na educação inclusiva, pode fazê-lo removendo quaisquer obstáculos à aprendizagem e ao envolvimento do grupo que estejam atualmente em vigor. A clareza epistemológica do professor é a base do conhecimento, quebrando barreiras no processo de aprendizagem, investindo na singularidade e particularidades dos estilos de aprendizagem de seus alunos, reconhecendo a diversidade presente em sala de aula e estimulando a adaptação e flexibilidade curricular. O professor, levando em consideração a realidade da turma, também estimula o diálogo sobre o currículo proposto, desafiando os materiais existentes e os objetivos previamente estabelecidos.

Assim, esse contexto delicado envolve não apenas o entendimento das demandas específicas de alunos com necessidades especiais, mas também a promoção de um ambiente inclusivo que possa garantir o respeito a individualidade de cada estudante. Assim, o objetivo desse texto é trazer as primeiras aproximações acerca das potencialidades e desafios acerca da atuação do coordenador pedagógico na inclusão escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

INCLUSÃO EDUCACIONAL

De acordo com Silva e Silva (2021, p. 2) [...] o termo “inclusão” é uma expressão de significado político mundial, cuja proposta social se baseia num paradigma ético e estético que espelha as reivindicações dos movimentos sociais bem conhecidos na década de 1980 e ao longo da história pelos direitos dos indivíduos com deficiência, que foram impactando os campos acadêmicos e que incentivaram a criação de leis que protegem os direitos das pessoas com deficiência à cidadania.

O acesso à educação é garantido a todos os alunos, independentemente de raça, cor, religião, classe social ou deficiência. Além disso, as atividades inclusivas devem surgir por meio da reorganização da instituição educacional no que diz respeito aos métodos e meios para guiar o aluno ao conhecimento. Isso vai além do desenvolvimento de políticas públicas que possam garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Espaços inclusivos promovem integração social e a ampliação da potencialidade. Para Mantoan (2003) o mais importante na inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a sala as salas de aula do ensino regular” (p.19). O espaço escolar é multicultural, diversificado com atendimento ao público que possuem objetivos, ideologias e necessidades diferentes, sendo responsável pela transformação do indivíduo de forma contínua, onde os sujeitos são capazes de interagir e construir conhecimentos.

A escola tem papel fundamental e proporciona o desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico do estudante. O simples fato de o aluno com deficiência estar matriculado na escola, não configura em sua totalidade a inclusão educacional dele. Assim, é necessário dar condições de permanência e executáveis percursos de aprendizagem, no sentido potencial do indivíduo.

O espaço escolar pode ser considerado como um ambiente de interação, socialização e aprendizado dos educandos. A formação do sujeito está intimamente relacionada às conexões sociais, de conhecimento e perspectivas de vida, a escola é responsável pela disseminação do conhecimento de forma a ser apresentada de acordo com as potencialidades do estudante, matriculados em salas de aula e divididos por faixa etária. Os movimentos inclusivos perpassam pela garantia de acesso e permanência do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades /superdotação, trazendo um olhar diferenciado para a educação de todos os estudantes.

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Carvalho, 2004, p. 110).

A inclusão é um paradigma referenciado aos diversos espaços físicos e representativos. O processo de escolarização deve ser pensado e garantido na perspectiva de inclusão educacional, considerando que as pessoas, dentro dos contextos inclusivos, têm as suas características próprias reconhecidas e apreciadas, e participam efetivamente. Portanto, as questões de identidade, diferença e diversidade reproduzem ganhos sociais e promoção das relações de colaboração e solidariedade (Silva; Silva; Salvadori, 2021).

Nas perspectivas sociais inclusivas, a proposta curricular institucional possibilita o reconhecimento das singularidades de cada estudante como ponto de partida para os planejamentos pedagógicos individuais e coletivos pelo professor na sua prática escolar, respondendo os aspectos de inclusão e agindo sobre eles.

Efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto

que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais (Figueiredo, 2002, apud Jesus, 2004, p.38).

Para falar de Inclusão, é necessário falar de exclusão social e sua discussão no viés de sociedade capitalista. Segundo Martins (1997), o uso idealista da palavra exclusão que encobre as incoerências sociais é problemático. O movimento de exclusão que busca incluir de outra forma, sendo este um modelo de sociedade capitalista, referindo-se a uma inclusão marginal, e afirmando que a exclusão é mais evidente hoje. Os estigmas e estereótipos de deficiência cultural, déficit de inteligência, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem são conjecturados e repassados pelo imaginário social e individual, refletindo o fracasso escolar em crianças de classes populares, como parte do processo histórico e social da educação, paternalista, e sistema de bem-estar.

Qualquer modo de exclusão é uma forma de afirmação a uma situação de pobreza e as diferentes rupturas do vínculo social. De acordo Castel (1998, p. 569), “a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo”. Dessa forma, a Inclusão Escolar deve estar pensada para todos os alunos com e sem deficiência dentro do espaço escolar, compreendendo como dever de toda a comunidade escolar reconhecer e fortalecer as ações inclusivas como propulsoras de equidade, justiça e respeito individual e coletivo.

Incluir, de acordo com Mantoan (2003, p. 33), é “não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. O sentido de inclusão educacional transcorre as dimensões humanas, políticas e sociais, e contribui para práticas cada vez mais inclusivas, buscando ponderar às necessidades educacionais de todos os alunos em salas de aulas comuns, através de práticas pedagógicas coletivas, multifacetadas e dinâmicas visando a promoção a aprendizagem e desenvolvimento pessoal de todos.

As diversidades e diferenças torna o espaço escolar culturalmente rico, e incluir vai além de inserir pessoas com deficiência e/ou trans-torno na rede regular de ensino.

A inclusão é responsabilidade de todos. Portanto, é primordial enfrentar e superar os desafios atendendo as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência, e não as dificuldades, construindo uma sociedade igual para todos com ou sem deficiência. Logo, o movimento pela inclusão deve fazer parte de cada um de nós e está presente nas ações do nosso cotidiano, a educação inclusiva trouxe em contraponto a educação tradicional, mudanças dos valores da educação implicando novas políticas e reestruturação da educação, despertando para uma mudança do sistema educacional que ainda pode ser considerado exclusivo, voltado para atuar com crianças que se encontram em um padrão de normalidade que foi historicamente estabelecido.

Para Tezani (2009), para a construção de uma escola inclusiva é importante:

[...] aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos (p. 2).

O princípio da inclusão educacional não se limita em um modelo de gestão alicerçado em uma referência centralizadora, estática, hierarquizadora e segmentada, onde a participação da comunidade escolar não existe. Todavia, a inclusão escolar melhor se coaduna ao modelo vigente de gestão democrática da educação e está a serviço desta. Uma escola inclusiva depende de uma gestão democrática participativa e emancipativa, fortalecendo a importância para

a consolidação de uma cultura inclusiva na escola, reconhecendo que cada sujeito aprende no seu tempo e de acordo as suas singularidades, contribuindo para um processo educacional inclusivo na perspectiva de materialização da aprendizagem, tendo o estudante como protagonista deste ciclo formativo.

MOVIMENTOS INCLUSIVOS

Para uma Educação Inclusiva plena, é necessário reconhecer uma estruturação progressiva de mudança significativa do sistema educacional e a concepção de inclusão, tanto por parte da sociedade, quanto pelos profissionais que atuam na escola. Isto porque, a escola da contemporaneidade, no seu contexto de diversidade, requer uma reformulação e inovação, que abarquem estratégias de ensino que objetivem atender a todos os alunos.

Porém, de acordo Nascimento (2014), muitas escolas ainda não garantiram uma conduta que visa uma prática menos excludente e mais inclusiva. Desta forma, nem todas as escolas contemplam as condições estruturais e didático-pedagógica para atender a todos os discentes, além de abandoná-los também os separa, como explicado por Blanco (2003, p. 16):

Educação Inclusiva significa pensar numa escola em que é possível acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

De acordo com Blanco (2003, p. 72), ao discutirmos sobre inclusão não estamos repetindo apenas “um termo de conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionadas em hospícios ou que acabaram numa fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na idade média”.

Neste caso a Política Nacional de Educação Especial do Brasil garante às crianças com diversas deficiências, incluindo intelectual, física, surda, cega, com anormalidades globais do desenvolvimento e alunos com altas aptidões ou superdotações, acesso ao ensino regular desde a educação infantil até chegar ao ensino superior.

É concebível dizer que o crescimento do direito à educação na nossa nação pode ser caracterizado por dois focos: a extensão da educação e a afirmação da criação de uma educação escolar comum para todos, no contexto da afirmação da igualdade. O que está em jogo é um conflito entre pontos de vista opostos sobre como educação, escola e sociedade interagem; a igualdade é frequentemente vista como padronizando e homogeneizando o sistema.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

A Educação especial constitui a base que o aluno com deficiência se sustenta para efetivar sua aprendizagem escolar e devem estar levar em consideração tanto os alunos da casa comum quanto os desafios específicos que as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades costumam apresentar.

Dessa forma, o paradigma educacional inclusivo propõe aos profissionais conhecer e aceitar as diferenças, valorização da diversidade humana e as diferentes formas de aprender, construir e produzir conhecimentos, diferenças essas existentes entre todos os alunos e não apenas no que se refere aos alunos com deficiência.

Podemos confiar que as políticas públicas educacionais serão eficazes quando respeitarem as pessoas por quem elas são, apesar de suas diferenças, e permitirem que frequentem a escola onde possam se conectar, socializar e aprender (Barreta; Canan, 2012).

Para se efetivar uma Educação Especial Inclusiva, é necessário quebrar as barreiras da discriminação e garantir investimentos materializados. Para além das questões pedagógicas, os investimentos materiais e políticos são necessários nesse processo de ajustamento e Inclusão escolar, quando as políticas públicas educacionais são executadas com responsabilidade, o respeito e a diversidade acontecem.

As práticas educativas inclusivas dentro dos espaços escolares devem ser pensadas para garantir os meios de entrada e permanência dos sujeitos, reconhecendo que todos os indivíduos independentes de suas limitações físicas e/ou cognitivas tem o direito de estar nas escolas.

Os estudos sobre a Educação Especial vêm ganhando significância enquanto garantia de uma educação justa e igualitária, tornando o aluno como protagonista do sistema de aprendizagem. Portanto, o papel do docente nesses movimentos inclusivos deve estar no sentido de atendimento a todos os sujeitos, com as mais diversas singularidades (Brigida; Limeira, 2021).

Inclusão, uma tarefa de todos. Todos os profissionais da escola precisam responder por esse contexto de Inclusão educacional dentro das Instituições, garantindo ações coletivas de Inclusão, através de posturas e estratégias acessíveis. Para Calheiros e Fume (2011, pg. 6): "Incluimos o direito das pessoas com deficiência não só frequentarem os espaços educacionais, mas que também tenham toda uma equiparação de oportunidades." A educação especial inclusiva deve ser instituída desde educação infantil, elucidando a importância de trabalhar com e para as diferenças desde os pequenos, garantindo sua entrada, permanência e aprendizagem nos estudos. Beyer (2006, p.81) diz:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a

heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

As inquietações dos docentes partem dos desafios que são encontrados nos espaços de atuações, e um deles é a falta de formação específica para trabalhar e atender os alunos. Incluir não é apenas ter esse aluno em sala de aula, vai muito além de estar. É garantir que esse discente faça parte do processo de aprendizagem, rompendo barreiras e paradigmas de exclusão.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Estudos sobre o histórico e atribuições do coordenador pedagógico surgem a partir dos anos 70, a priori tais funções eram exercidas pelos diretores, professores e assistentes de direção. Os serviços de coordenação estavam atrelados a supervisão e orientação pedagógica com o propósito de ajustamento escolar dos alunos que apresentavam “problemas” de desordem ou no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o coordenador pedagógico era conhecido como supervisor e orientador e a partir dos anos 90, o coordenador deixa de ser chamado de supervisor e orientador pedagógico, mesmo realizando as funções de ambos os profissionais. Passando a ser visto como agente de transformação e responsável pela (re)construção do fazer pedagógico, com a mobilização dos diversos saberes dos profissionais atuantes no espaço escolar, a fim de assegurar aos estudantes uma aprendizagem significativa.

O coordenador pedagógico para a escola se configura como o agente articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico

de formação no cotidiano escolar, sendo sua atribuição diretamente ligada a esta formação dos professores em serviço, que é chamado de Educação Continuada:

A atividade profissional dos educadores é algo que continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca incorporando tal vivência no conjunto dos saberes da sua profissão (Marin, 1995, p. 10).

Compreender o papel do coordenador pedagógico, em vista ao trabalho pedagógico coletivo, é reconhecer a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas. Complexidade esta que precisa ser interpretada para a entendimento dos diversos movimentos, dos sujeitos e dos grupos, que contemplam as relações interpessoais e subjetivas produzidas nos contextos e relações mais diversas. O sentido da construção do leitor/autor da própria experiência, percebendo a si mesmo como teoria refletida, avaliada e recriada.

O falar e o ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutiva dos projetos em re (construção), de modo que a busca, o contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão de resposta para as perguntas e as angústias geradas nos espaços de trabalho. Visto sob o ponto de vista do alcance político-pedagógico, pode-se dizer que há uma oportunidade histórica se construindo em relação ao trabalho do Coordenador, uma vez que permite criar condições e/ou potencializar e dinamizar experiências de professores e alunos que muitas vezes ocorrem solitariamente e sem interlocução (Mate, 2012, p. 20).

É extraindo das próprias ações provocativas de um pensar crítico, iluminando o olhar do outro a sua experiência, relacionando conhecimentos elaborados e reflexões sobre a prática, que conseguiremos provocar possibilidades, criando novos modos de ações pedagógicas em que todos sejam beneficiados. O modo como a formação afeta o sujeito que o recebe é sempre processual, mas não pode, como processo, ser definidor do que é formação.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (Christov, 1998, p.9).

A formação continuada não é única responsável pelo de mudança na educação, já que depende de um conjunto de relações, mas é elemento fundamental para essas transformações. Partindo da perspectiva reflexiva da prática dos envolvidos, tendo em vista as mudanças almejadas e construção da autonomia intelectual dos participantes.

Portanto é importante focar no interesse pela busca de novos conhecimentos, que não deve ser apenas uma necessidade do momento, mas um processo contínuo na vida profissional docente. Machado (2009) destaca que, a formação continuada é um dos pontos principais para a efetivação da educação inclusiva, pois desencadeia em momentos de trocas de experiências e estudos com outros professores.

Uma vez que a educação continuada se apresenta como um processo contínuo, típico da formação de um profissional para as exigências do exercício de sua profissão, que necessita do mesmo, atualizações e verificações de suas práticas constantemente, elevando

seu grau de desenvolvimento na profissão, fica claro que esse processo favorece a consciência dos limites da ação pedagógica autônoma. Nesse sentido, o processo formativo, tanto inicial quanto continuado, exige maior investimento na formação, mas acredita-se que o investimento nessa linha contribuirá para minimizar práticas pedagógicas excludentes, a falsa suposição de que os grupos estudantis são homogêneos, e a padronização das ações como se todos aprendessem de maneira semelhante.

Os profissionais da Educação precisam estar dispostos e abertos ao contínuo aprendizado, dentro da ligação comunicativa entre o trabalho e o momento de formação. De acordo com Mantoan (2006, p. 59) “não há como mudar práticas de profissionais da educação sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”.

Portanto, a formação vai muito além dos aspectos meramente instrumentais. Isto porque existe um constante exercício de reflexão, de questionamento da própria prática e de ações visando a mudança, no processo de pensar e refletir entre os participantes desta longa caminhada. Domingues (2014), afirma que:

A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino. (Domingues, 2014, p. 14)

A escola é o principal meio de formação contínua para todos os sujeitos que compõem esse espaço. Para Geglio (2012, p. 117) o coordenador pedagógico tem a função: “de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo”. Nesse sentido, o Coordenador na posição de liderança e gestão deve mediar para coletividade e parceria, conduzir processos com os professores “à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada” (Geglio, 2012, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do coordenador pedagógico na inclusão educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento de práticas educativas mais justas e igualitárias. Suas primeiras aproximações com esse desafio evidenciam a necessidade de um olhar sensível às diversidades presentes no contexto escolar. Ao promover a articulação entre professores, alunos e famílias, o coordenador desempenha um papel de mediador, buscando estratégias que favoreçam o pleno desenvolvimento de cada estudante, independentemente de suas diferenças.

A formação continuada é uma ferramenta indispensável, capacitando-o a compreender as demandas específicas da inclusão e a implementar práticas pedagógicas inclusivas. A atuação proativa na identificação de barreiras e na promoção de ambientes acolhedores reflete o compromisso do coordenador com uma educação que valoriza a diversidade. Em suma, essas primeiras aproximações na discussão são fundamentais para construir uma base sólida de aprendizado que irão desencadear em novos estudos.

REFERÊNCIAS

- BARRETA, E. M; CANAN, S. R. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais.** IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- BEYER. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas.** Porto alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade:** Implicações Educativas. Foz do Iguaçu: 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.
- BRIGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Caroline Septimio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.
- CALHEIROS, D. S; FUMES, N. L. F. O(a) aluno(a) com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió/ AL. *In*: **Debates em Educação.** Maceió, v. 3, n. 5, p. 63-81, jan/jun 2011.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 1998.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2014.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In* ROSA, E. G. e SOUZA, V. C. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- GIROTO, C.; POKER, R.; OMOTE, S.; **Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação:** a construção de práticas pedagógicas inclusivas, 2012, p.12

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 109-126, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, págs. 09-20, 1995.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATE, H. C. Qual identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. – 14 ed.- São Paulo :Edição Loyola, 2012.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a Educação Infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de curso (Pedagogia). Departamento de Educação - Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SILVA, Luna Layse Almeida da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Diversidades, diferenças e diferença no território escolar: cartografias iniciais. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e13175, 2021.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009.



13

*Isabela Ferreira dos Santos
lone Oliveira Jatobá Leal*

**REFLEXÕES INICIAIS
ACERCA DAS RESIDÊNCIAS
UNIVERSITÁRIAS
DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA -
*CAMPUS IV/JACOBINA***

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.13

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante de pesquisa realizada no programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade, nível mestrado profissional, no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Segundo Oliveira e Fonseca (2023) “Os mestrados profissionais do campo educacional se propõem a buscar soluções para problemáticas relacionadas às áreas de formação de professores, políticas públicas, prática pedagógica, gestão educacional, dentre outras questões” (p. 5).

Assim, a nossa pesquisa se encaixa dentro da proposta do programa (Silva; Gomes; Ramos, 2023), pois está ligada diretamente a vivência ao longo desses mais de dez anos de atuação no Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina, como secretária de Departamento, seis deles estão concomitantes com a atuação na Comissão de Assistência Estudantil do Campus, sendo “a ponte de ligação” entre os residentes, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAES, e a Direção do Campus, realizando uma via de mão dupla para o funcionamento da assistência estudantil.

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) nasce de uma reivindicação estudantil somente nos anos 2000, e se apresenta como um importante setor da UNEB, como reforça o texto de apresentação no site da Instituição:

[...] visa garantir a formação cidadã e acadêmica destes estudantes, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando o êxito durante a trajetória universitária. [...] A atuação da PRAES tem sido de propor, fortalecer e consolidar ações de permanência e assistência estudantil, considerando a multicampia, a diversidade e a pluralidade dos estudantes.

A multicampia oferece condições específicas à Universidade do Estado da Bahia, visto que, tudo tem dimensões grandiosas, seus Departamentos espalhados por todo território baiano, de modo a promover o acesso ao ensino superior em todas as regiões/territórios da Bahia e do Brasil.

Assim, com a determinação diária de continuar no caminho que combina a excelência acadêmica e com sua missão social, a UNEB reafirma seu compromisso com sua comunidade acadêmica, seus numerosos parceiros e a sociedade. Isso ajudará a promover o desenvolvimento socioeducativo e econômico da Bahia e do país.

Dentre as ações desenvolvidas pela universidade, aqui pretendemos destacar uma atuação realizada pela PRAES, assim, o artigo propõe se debruçar sobre a existência das residências universitárias (RUs)³, enquanto espaço auto formativo, a partir da minha participação enquanto membro da Comissão de Assistências Estudantil do Campus, e secretária do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina, responsável por programas voltados à assistência estudantil: partiu estágio, mais futuro, primeiro emprego entre outros.

Posto que, existe na cultura universitária⁴ um (des)conhecimento do papel desenvolvido pelas residências enquanto espaço formativo e por vezes complementar à vida acadêmica, nos propomos

3 Em SOUSA e PEIXOTO, 2020 encontramos a definição para as residências estudantis, como sendo: moradias estudantis são tomadas como ambientes de compartilhamento de novas experiências de vida, que podem influenciar no processo de afiliação e integração à vida acadêmica.

4 Corroboramos com SANTOS, 2017 quando o mesmo afirma que a cultura universitária é concebida como um conjunto de símbolos e significados com conhecimentos institucionalizados (objetivos) e subjetivos que possuem normas, conceitos e valores sociais e culturais visíveis e ocultos, com isso se (re)produzem socialmente identidades e diferenças, principalmente na relação entre professores/as e alunos/as, mediante seus discursos, práticas, condutas e interações sociais e culturais, as quais são absorvidas individual e coletivamente pelos indivíduos universitários no decorrer da formação profissional – científica e, consequentemente, pelo Estado e sociedade civil organizada, caracterizando-se, dessa forma, num circuito da cultura universitária.

a esclarecer e/ou enegrecer o papel desempenhado pelas residências universitárias são para quem? Para o que?

Ainda relativo ao objetivo do artigo em questão, pontuamos a necessidade em desmistificar o preconceito que ronda esses espaços das residências universitárias como um lugar para amontoar pessoas que não podem custear sua estadia na cidade em que efetivou matrícula.

REFERENCIAL TEÓRICO

DISCUTINDO AS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB

Os alunos que necessitam da residência universitária da UNEB, na grande maioria dos casos, são indivíduos que já vivem à margem da sociedade desde antes do seu ingresso na Universidade. Além disso, o maior pontuador no barema de seleção para compor as residências universitárias (RUs) estão pautados na distância entre a moradia do estudante e o Campus onde efetivou matrícula, somados a sua situação de vulnerabilidade social e econômica (comprovada via CadÚnico).

Aqui podemos destacamos o poder excludente da sociedade, reproduzindo as formas de separação dos indivíduos também no espaço acadêmico, delimitando para quem estão reservados certos espaços como: residência universitária, monitoria de ensino, monitoria de extensão, iniciação científica entre quem faz licenciatura e quem “pode” fazer bacharelado etc. Sim, apesar do entendimento que o aluno morador das RUs vive em situação de vulnerabilidade (social, econômica e/ou psicológica), não existe internamente um programa ou ação que contemple esses estudantes em detrimento de outros que não vivem nas residências universitárias.

Para fins de conhecimento, atualmente o Campus de Jacobina possui duas residências universitárias funcionando em imóveis alugados, estando divididos entre uma residência feminina e uma residência masculina, ambas com dez residentes cada. Considerando a situação pandêmica enfrentada em todo o mundo, houve uma redução no quadro de vagas e por dois anos seguidos não foram abertos editais para novos estudantes, muito em virtude das aulas realizadas de forma remota.

É perceptível uma preocupação das gestões do Campus, aumentar o número de vagas. No entanto, a fragilidade de imóveis alugados e a dificuldade encontrada na cidade para encontrar imóveis que atendam aos padrões exigidos pelo Governo do Estado da Bahia para contratação, por vezes são o maior obstáculo em aumentar o número de vagas de forma a atender um número maior de alunos.

Importante destacar que mesmo as RUs se apresentando enquanto importante instrumento para assegurar, permitir e garantir a permanência dos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade, esbarramos em preconceitos pautados no desconhecimento do que seria uma residência universitária, para além do enraizado no imaginário social das residências grandiosas das grandes universidades, especialmente as representadas nos filmes estadunidenses, normalmente representadas em seus filmes adolescentes com muitas festas em piscinas, bebidas alcóolicas entre outras drogas.

No que se refere a essa cultura de marginalização do aluno universitário, em especial do residente universitário, notamos que essa cultura é reforçada dentro da própria estrutura da Universidade, posto que, os sujeitos tendem a se agruparem por reconhecimento, seja ele afetivo, social, cultural etc.

Aqui corroboramos com a ideia de Silva e Coelho (2008) quando refletem que consideram que a cultura é o processo histórico pelo qual as experiências se acumulam e fornecem uma estrutura para

um conjunto de práticas que delineiam uma determinada identidade coletiva e individual dentro de uma área geográfica definida, de modo que a seleção dentro da cultura ocorrerá no processo de conexão entre educação e cultura, incentivando uma reelaboração dos elementos culturais que devem ser transmitidos às gerações futuras.

Não podemos desassociar a cultura da sociedade nem tampouco da Escola/Universidade. Desta forma, importante destacarmos a identidade coletiva e individual dentro desse território que aqui nomeamos de Universidade. Como bem reflete Forquim (1993) ela (a cultura) varia [...] no interior de uma mesma sociedade. Assim, os alunos que apresentam vulnerabilidade econômica e/ou social que são assistidos pelo programa de assistência estudantil como as RUs, são percebidos na Universidade e na sociedade como indivíduos “abandonados”, ao qual está reservado à margem.

A Universidade por ser um reflexo da sociedade ao qual fazemos parte, tem engatinhado no que se refere às ações que promovam e garantam não só o acesso, mais também a permanência nos seus cursos. Para tanto, as ações voltadas às políticas de cotas da Universidade do Estado da Bahia, aparecem em 2012 e ao longo desses anos vem passando por complementações para abarcar o maior número de sujeitos presentes na sociedade, muito em virtude de pressões da sociedade civil organizada e/ou organizações específicas.

Mesmo que de maneira intuitiva ao abrir os seus espaços, acaba também deliberando por uma nova ordem em busca de equidade e inclusão. Aqui apontamos os estudos sobre multiculturalismo realizados por Candau (2008), como importante norteador da/na constituição desses espaços enquanto formativos e formadores, não só de sujeitos sociais ativos politicamente, mais também como universitários capazes de desenvolver a autoconfiança e a independência.

Assim, é necessário conceber a escola como um ambiente ecológico onde culturas se entrecruzam. Sua responsabilidade distintiva,

que a diferencia de outras formas de socialização, é a mediação reflexiva das múltiplas influências culturais que continuamente moldam as novas gerações, conferindo-lhe identidade e certa autonomia (CANDAU, 2008).

Assim, conforme Teixeira e Bezerra (2007) Para impulsionar o processo educativo numa perspectiva multicultural, é necessário conceber a educação como uma prática social capaz de se envolver com várias dinâmicas sociais e de se inserir em um contexto histórico e relacional que exige igualdade e democracia.

É preciso que a Universidade enquanto instituição multidisciplinar que tem se preocupado com as questões da permanência, possa assegurar a urbanidade e um ambiente seguro e disposto a assegurar todo o seu caminhar no curso. Conforme Regimento à PRAES compete:

Art.28. Compete a Pró – reitoria de Assistência Estudantil (PRAES):

Cap I: propor políticas na área de assistência estudantil ou alterações, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

[...]

III: coordenar, acompanhar e avaliar permanentemente, os programas institucionais, oferecendo subsídios à definição de objetivos, à **formulação de políticas e à fixação de diretrizes para os processos de desenvolvimento da universidade; (grifo nosso).**

Posto isto, destacamos que o desenvolvimento da universidade está diretamente imbricado com o desenvolvimento da sua comunidade acadêmica e externa, visto que não se compõe universidade sem atender seu tripé formativo que está voltado ao ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, as residências universitárias são nada mais que um instrumento ou mais um instrumento que visa dar condições e/ou garantias em especial aos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica de concluir a primeira graduação.

É inegável a importância que os alunos têm para a universidade, já é sua principal razão de ser e estar no mundo. São eles a mola propulsora de todo desenvolvimento científico no país. Então, nada mais justo que os mesmos sejam tratados como os verdadeiros protagonistas que o são! Isso independe de diferenças culturais, sociais e/ou econômicas.

Posto isso, Candau (2008), defendeu que a interação entre direitos humanos, diversidade cultural e educação nos coloca diante da missão de afirmar a dignidade humana em um mundo que aparentemente já não considera essa convicção como uma referência fundamental, de modo que a ênfase está em afirmar uma perspectiva alternativa e contrária à hegemonia na construção dos âmbitos social, político e educacional.

Ou seja, as residências universitárias reafirmam a necessidade de garantirmos a dignidade humana, indo de encontro com a cultura de que grupos marginalizados e/ou em situação de vulnerabilidade social/econômica, não acessam a universidade, não permanecem nela. É na tentativa de garantir o direito à educação nas mais diversas culturas e povos que a universidade oferece um novo horizonte, para continuar construindo a sociedade que a compõe.

Ainda com referência ao espaço das residências também enquanto esse lugar auto formativo, para além das disciplinas organizadas para atender o currículo proposto pela universidade, é que incluímos a nossa definição de currículo pautada nas ideias de Teixeira e Bezerra (2007), quando afirmam que:

O currículo, proveniente dos valores do homem branco europeu de classe alta, tornou-se dominante nos sistemas de educação, marginalizando outras experiências e formas de conhecimento. A educação escolar, dessa forma, encontra dificuldades para romper com essa perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade (p. 56).

Ou seja, o diálogo estabelecido entre as culturas não se restringe ao espaço físico da escola/universidade, ao qual se pretende que o currículo dê conta. Estamos falando de um espaço dinâmico, construído e em construção contínua com os grupos sociais que ao longo dos dias vão chegando, muito em virtude das políticas públicas de assistência, estamos enquanto universidade recebendo cada dia mais um público diverso (essa diversidade está presente desde as diferenças de classes, raças, grupos étnicos e/ou sexuais). Cabe registrar que esse espaço das RUs permite ao discente uma maior visibilidade do que é constituído à Universidade.

Ainda pautada nas ideias de Teixeira e Bezerra (2007) no que tange ao currículo enquanto amplo, diverso e composto também pelos sujeitos que dele utilizam, reafirmamos que;

O currículo deve dialogar com as diferentes culturas e questionar qual a reação dos alunos, procedentes de grupos sociais e culturais diversos, diante de uma proposta curricular monocultural. Os conteúdos e as práticas curriculares devem incluir todos os sujeitos dialogar com a unidade e a diversidade sem destruir as identidades dos educandos (p. 57).

Mais uma vez, fica evidente que assim como na escola, não é a universidade a única detentora dos saberes, e que as residências universitárias são espaços de convivência entre esses jovens, suas comunidades, seus familiares, suas religiões, tudo isso de maneira extracurricular. Permitindo assim, o contato com as diversidades, além do convívio do grupo estar pautado no respeito ao próximo (Silva; Silva, 2021).

As considerações de Scherer (2021) ao relatar espaços sociais enquanto importante manifestação de cultura, como dinâmica e manifestada no dia a dia, infere que é essencial abordar o contexto social e cultural dos alunos, compreender as suas perspectivas e reconhecer a interligação das suas vidas. Isto envolve avaliar

estratégias, dialogar e partilhar experiências para construir confiança e formar alianças. Em vez de evitar temas controversos, as escolas devem abordar cada assunto de forma pedagógica. Reconhecendo que nem todos os alunos têm oportunidades iguais, especialmente em termos de diálogo, a escola torna-se um espaço onde são adquiridos conhecimentos diversos. Serve como plataforma de divulgação de informações e intervenções necessárias, promovendo o surgimento de um pensamento reflexivo, crítico e responsável.

Assim, entendemos que as questões da diversidade cultural encontrada no espaço das residências universitárias, precisa estar contemplado pelo currículo, considerando as possibilidades de interação entre os indivíduos, o que agiria diretamente no pré-conceito que alguns estudantes apresentam ao espaço.

Para Forquin (1993) a interdependência da cultura e da educação é crucial, uma vez que cada uma depende da outra. A cultura serve como substância fundamental, origem e justificativa última para a educação. Sem cultura, a educação carece de substância e justificação, enfatizando a ligação inseparável entre as duas.

Ademais, a necessidade em combater com os preconceitos presentes no cotidiano universitário é um impulsionador para compreender outros espaços enquanto extracurricular, considerando que o currículo está para além do documento, ele está nos acontecimentos intrínsecos que permeiam esse ambiente universitário.

Para que possamos retomar as questões suscitadas no início do texto, é importante observar que as residências universitárias aparecem para Sousa e Sousa (2009), como sendo:

Elas reúnem pessoas que investem na escolarização como uma forma de encaminhar suas vidas, em busca de uma carreira, tendo, para isso, de deixar seu lugar de origem, afastar-se de suas famílias, para morar com outras pessoas em condições semelhantes, ou seja, outros jovens vindos de suas cidades, onde deixaram suas famílias (p. 05).

É inegável que esse contexto ofereça sobremaneira ao residente, mudanças positivas, tanto para o crescimento individual quanto para o desenvolvimento de habilidades outras, aqui reafirmamos que esse ambiente é tão formativo quanto a universidade, posto a diversidade que o mesmo encontra no espaço coletivo. Isso implica diretamente em seu relacionamento com o curso e o desenrolar do seu curso, evitando trancamentos de disciplinas e/ou semestres, bem como desistências, posto que as regras cobram desses jovens uma rotina regular, assiduidade e escores na média da universidade para manutenção da vaga no espaço em questão.

Retomando a questão inicial levantada no início do artigo, poderíamos responder de forma breve, que as residências universitárias são para além de espaços alugados e/ou construídos pela universidade com o objetivo de ofertar vagas para estudantes em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica, ainda na primeira graduação com o intuito de garantir o direito à permanência desses grupos, é também um importante instrumento possibilitador de contato com diversos grupos sociais e culturais, variadas identidades e práticas educativas.

Acredito que o cruzamento de saberes e culturas presente nas relações dos alunos residentes são por vezes o maior contato que os mesmos têm ao longo do curso de questões práticas da sociedade. É nesse espaço, em que o aluno ao se encontrar sozinho e distante do seio familiar que ele passa a desenvolver habilidades que antes não eram desempenhadas, compreende o convívio e a urbanidade enquanto pontos cruciais para o bom funcionamento da casa, visto que a gerência interna da casa é comum.

Nos estudos de Shah (2010) citada no trabalho de Tavares, Pacheco e Pereira (2018, p. 269):

Entende que viver na residência universitária tem um impacto único na vida dos estudantes, pois torna os estudantes social e comportamentalmente diferentes.

O embarque numa combinação de diferentes origens culturais ajuda os alunos a viver com essas diferenças. Além disso, a pesquisa nesta área apoia a noção de que os estudantes que vivem em residências de campus organizados tendem a ser socialmente mais ajustados e tendem a participar mais frequentemente em atividades extracurriculares e do campus do que os estudantes que vivem fora do campus.

Então, para não finalizarmos com um diálogo tão profundo como esse, apontamos que as residências universitárias contribuem para a formação discente nas suas mais variadas formas. Contribuindo não só para sua formação acadêmica, mais também para sua formação social, cultural, cidadã. É também nesses espaços que os alunos apreendem conceitos que consideramos importante para a vida em sociedade como o senso de democracia, ordem e comunidade. Atualmente conceitos caros à sociedade!

Ademais, acreditamos que o espaço das residências vai além do que originalmente ela foi pensada, enquanto local de dormitório estudantil, sendo também uma das grandes fomentadoras das imbricações culturais aos quais nossos alunos universitários tem acesso nesse espaço ao longo da jornada no curso.

Compreendemos também que nossa visão está pautada na atuação mais próxima com esses alunos e que fica visivelmente posto que os mesmos contribuem para a continuidade do desenvolvimento do Campus, da mesma forma em que a universidade contribui com esses alunos na sua formação profissional e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Universitária da Universidade do Estado da Bahia serve como recurso vital para o crescimento acadêmico e

pessoal dos alunos. A residência promove o desenvolvimento de laços sociais e a criação de uma comunidade acadêmica diversificada, oferecendo um ambiente favorável à convivência e à partilha de experiências.

Além de conveniente, também tenta atender às demandas de estudantes com dificuldades financeiras, o que ajuda a democratizar o acesso ao ensino superior. Neste sentido, a Residência Universitária funciona como local de acolhimento de corpos e de ideias, incentivando o trabalho em equipa e fortalecendo a identidade estudantil. Ao considerar os seus objetivos, torna-se evidente que este projeto vai além da componente habitacional e afirma-se como uma pedra angular para a formação de cidadãos engajados e preparados para os problemas do futuro.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37 – jan/abr.2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; FONSECA, Marina Assis. Trabalhos e produtos coletivos nos mestrados profissionais de educação. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17234, 2023.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **A cultura universitária e a produção social das identidades de gênero e sexuais no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe**. V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 2017.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Escola e a cultura escolar**: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo? Disponível: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0471.pdf>. Acesso em: 19/12/2023.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; GOMES, Antenor Rita; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Pistas da consolidação na/da pesquisa im(plica)da em educação no PPGED/ UNEB. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17561, 2023.

SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12460, 2021.

SOUSA, Letícia Pereira de. PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A moradia Estudantil Universitária: Práticas de Educação formal e informal. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.6. Ano 2020.

SCHERER, Thaís Estrella. **Cultura, cotidiano escolar e espaços sociais**. Disponíveis em <https://meuartigo.brasile escola.uol.com.br> Acesso em: 10/12/2022.

TAVARES, Fernando Oliveira. PACHECO, Luís Dias e PEREIRA, Elisabeth Teixeira. Residências Universitárias: Uma revisão da literatura. **Rosa dos Ventos**, vol.10, n.2 p. 268-284, 2018 – Universidade de Caxias do Sul.

TEIXEIRA. Célia Regina e BEZERRA. Roseane Dal Bello. **Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade**. Dialogia. São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

UNEB. **Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em <https://portal.uneb.br/a-uneb/institucional>.



14

*Tatiane da Silva Lima
Carolina Maia de Araújo*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:

**MODOS DE INTERVIR NA REALIDADE
DOS PROCESSOS EDUCATIVOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-142-0.14

INTRODUÇÃO

Na busca de traçar uma identidade para o mestrado profissional, Barreiro (2014) estabelece comparação com o mestrado acadêmico. Segundo ela, enquanto o mestrado acadêmico possui uma formação generalista, desenvolvendo pesquisas puras e aplicadas, o mestrado profissional tem um campo de conhecimento específico e estão reservados as pesquisas aplicadas e o desenvolvimento. “Entende-se por pesquisa aplicada aquela que faz avançar o conhecimento, levando em conta sua aplicação prática” (Barreiro, 2015, p. 33). Diante disso, Hetkowski (2016) apud André e Príncipe (2017, p. 105), indicam que “a identidade dos Mestrados Profissionais se expressa nas linhas de pesquisa e na proposta curricular dos programas, assim como nos trabalhos finais de conclusão, que devem se voltar para a atividade profissional dos mestrandos” (p.105).

Ou seja, os Mestrados Profissionais em Educação - MPE preocupam-se em contribuir com o campo empírico do pesquisador a partir de intervenções geradas dentro da própria pesquisa num processo coletivo a partir das demandas da comunidade (Oliveira; Fonseca, 2023). Nesse sentido, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem se caracterizado como importante eixo de discussão e debates, a qual precisa ser assumida nos sistemas de ensino público e privado, tendo em vista que as discussões que tratam da educação escolar convergem na figura do professor (Silva; Gomes; Ramos, 2023). Portanto, a formação se caracteriza como elemento basilar para a melhoria da qualidade de ensino e os Mestrados Profissionais em Educação - MPE demarcam como uma importante alternativa de respostas para essa demanda.

O importante elo construído entre o processo de profissionalização com o corpo de conhecimento que lhe é específico caracteriza o Mestrado Profissional como uma modalidade de ensino voltada para o público, por vezes, fora da universidade, em suma, como

resposta em paralelo com a Educação Básica. Sobre este aspecto, Neres *et al.* (2014), ressalta:

Assim, se o alvo dos programas nessa modalidade são os professores da educação básica, reivindica-se um melhor entendimento, inclusive à guisa de romper com todo tipo de preconceito ou lugar-comum, da importância dessa modalidade de pós-graduação como espaço de fomento à pesquisa com e para professores, além da inegável contribuição da diminuição da distância entre saber acadêmico e conhecimento prático. (Neres, *et al.*, 2014, p. 889).

Nessa perspectiva, Silva e Sá (2016), aponta o mestrado profissional como uma alternativa de suporte na construção de respostas em paralelo com o campo educacional a partir da possibilidade de intervenção diretamente nos processos educativos, a partir da articulação entre as instâncias acadêmicas com a educação básica. Neres *et al.* (2014), dialoga com esta perspectiva, ao ressaltar os mestrados profissionais como importante instância formadora que dialoga com as vivências em sala de aula, entretanto, este poderá demandar desafios na articulação da teoria e prática no contexto da formação de professores, uma vez que a crescente transformação na sociedade tem demarcado alterações no sistema escolar a qual tem demandado do profissional acompanhar os avanços provocada por estas alterações.

André e Príncipe (2017, p. 104) apontam a recente história dos MPE ao revelarem que o primeiro curso de mestrado profissional em educação "foi aprovado em 2009, mas só começou a funcionar em 2010, enquanto em outras áreas do conhecimento essa trajetória começou muito mais cedo".

Nessa seara, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB possui o Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED) que foi iniciado no ano de 2014, no Departamento de Ciências Humanas (Campus IV) em Jacobina, em nível de Mestrado Profissional. Em 2017, o PPGED ampliou sua área de atuação através

da parceria com o Departamento de Educação em Conceição do Coité (Campus XIV da UNEB).

O principal objetivo do programa é profissionalizar os professores para lidar com as características socioeducativas e culturais singulares da educação básica. No site institucional do programa é possível identificar 09 objetivos do PPGED, entre eles o desenvolvimento de “produtos educacionais que possibilitem a inovação e a efetiva intervenção na qualidade do ensino”.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo apresentar os modos de intervir na realidade dos processos educativos que vem ocorrendo nas pesquisas-intervenção dos MPE, tendo como objeto de estudo as dissertações do PPGED, mais especificamente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED/UNEB *Campus IV* e *Campus XIV*.

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de apresentar as produções e as análises aqui realizadas, é importante contextualizar o MPED/UNEB *Campus IV* (Jacobina BA) e *Campus XIV* (Conceição do Coité). A cidade de Jacobina está localizada no território de identidade Piemonte da Diamantina, composto por 10 municípios: Caém, Capim Grosso, Serrolândia, Jacobina, Várzea Nova, Ourolândia, Umburanas, Mirangaba e Saúde. O território faz limite com os Territórios Piemonte Norte do Itapicuru, Sisal, Sertão do São Francisco, Chapada Diamantina, Piemonte do Paraguaçu e Bacia do Jacuípe. Já Conceição do Coité pertence ao território Sisal - compreendendo o dobro do número de municípios, a saber: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente. Frente a escassez de programas de mestrado no interior

baiano, o alcance do MPED/UNEB *Campus IV* e *Campus XIV* se estendem por diversos municípios para além do Piemonte da Diamantina e Sisal. Tal realidade reverbera nas pesquisas do mestrado que tem como lócus espaços educacionais de distintos territórios.

De acordo com o Regimento Interno do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED (2021), Artigo 5º, parágrafo I, indica que: a) Formar profissionais da educação para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais; e b) Qualificar professores e professoras, profissionais e parceiros de instituições da Educação Básica, Superior, Técnica, Tecnológica, Especial, Organizações Sociais e outras modalidades para intervir pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social. Frente ao seu grande alcance territorial, a diversidade - tema do programa - também se faz presente quanto aos contextos de abrangência das dissertações e seus produtos finais - conforme será apresentado no presente trabalho.

Segundo Silva, Sá e Nunes (2019), a proposta de intervenção dos MPE surge de uma inquietação do pesquisador que deseja intervir na realidade de modo a transformá-la, mas a proposta inicial poderá ser alterada de acordo com as demandas do campo. As autoras apontam o princípio da aplicabilidade metodológica-epistêmica nos Mestrados Profissionais em Educação, o qual traz a proposição de intervir nos processos educacionais, na reorganização dos espaços escolares e também no modo de compreender os sujeitos participantes das pesquisas como co-autores do processo. Isto incorre numa necessidade de maior reflexão sobre a práxis da pesquisa, pois nesse processo é onde se articula a Universidade e a Educação Básica. A proposta de trabalho, dá-se numa complexidade de características que envolve a Universidade, a Escola, o pesquisador, os sujeitos e os resultados obtidos, orbitando na proposta do produto que, por sua vez, será resultado dessa complexa relação. Assim, as intervenções realizadas pelo MPED/UNEB - *Campus IV* e *Campus XIV* são, inicialmente, fruto da inquietação dos pesquisadores, que

já no processo seletivo de ingresso no mestrado precisam apresentar um anteprojeto de pesquisa contendo uma proposta de produto, mas ao adentrar o campo de pesquisa a proposta inicial poderá passar por reformulações visando se ajustar às demandas locais.

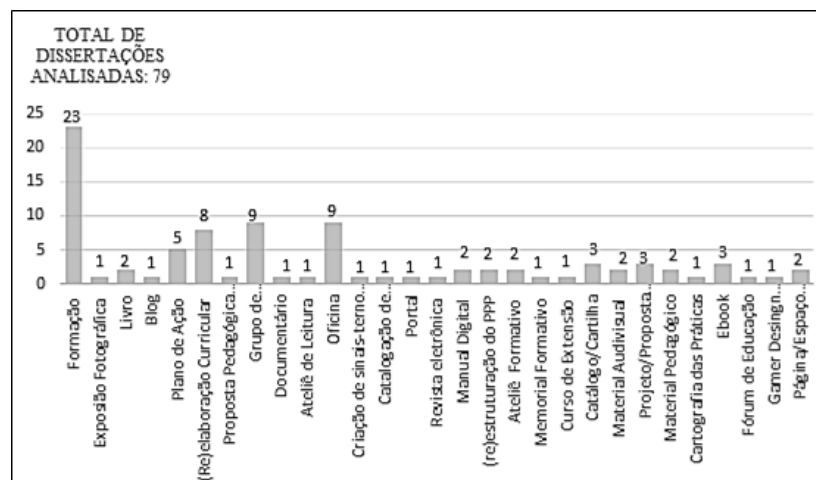
Sobre este aspecto o Regimento Interno do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED (2021), em seu artigo 38, Capítulo VII, ressalta:

Imersão efetiva no campo de atuação profissional durante a vigência do mestrado (24 meses) e compromisso ético por mais 02 anos, após a obtenção do título de mestre, de modo a assegurar um acompanhamento sistemático/periódico, a fim de avaliar/redimensionar/socializar/divulgar, os resultados da aplicação da proposta de intervenção referente à sua pesquisa de mestrado, de modo a analisar/avaliar os impactos da mesma para a melhoria da Educação do Estado da Bahia;

Nesse sentido, Latini *et al.* (2011), apontam a proposta do mestrado profissional como características de desenvolvimento de pesquisas correlacionadas às questões de ensino suscitadas com os próprios locais de inserção, portanto, constitui como oportunidade de difusão dos conhecimentos produzidos pela universidade. Assim, o MPE oportuniza o estreitamento das relações da formação profissional com as entidades demandantes.

Para alcançar o objetivo do presente estudo nos debruçamos sobre as dissertações publicadas pelo MPED/UNEB *Campus IV*, entre os anos 2016 e 2020, hospedadas no repositório do programa e na plataforma digital para armazenamento de produções acadêmicas da UNEB - intitulada “Saber Aberto”. Do total de 86 dissertações encontradas foram contabilizadas 79 dissertações, tendo em vista que não foi possível o acesso ao texto integral de 07 produções. Acessamos as dissertações tendo como foco conhecer as propostas de intervenção ou produto e, a partir dos achados dividimos os trabalhos em 28 categorias conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Proposta/produto - MPED/UNEB



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Conforme o gráfico acima, a categoria "Formação" abrangiu o maior número de propostas/produtos dos trabalhos analisados, 29,1% (23) - indicando a demanda de formação continuada dos espaços educacionais investigados. Nesse sentido, Savegnago *et al.* (2020), relaciona a formação, sobretudo a formação continuada, como uma oportunidade de compartilhamento de experiências, saberes e práticas pedagógicas, as quais poderão contribuir para a ampliação do conhecimento.

As categorias "Grupos de estudo e/ou pesquisas" e "oficinas" ocupam a segunda posição representando 11,3 % do total de trabalhos. Ambas, embora catalogadas fora da categoria "formação", também objetivam o desenvolvimento profissional coletivo dos sujeitos envolvidos. Na primeira encontramos grupos voltados ao estudo/pesquisa sobre os seguintes temas: inclusão e acessibilidade, estudos surdos, alfabetização, educação profissional e grupos para partilha de experiências docentes na educação básica. Na segunda

categoria encontramos oficinas de fotografia, currículo, letramento científico, Ensino Colaborativo/Coensino, geografia e semiário. Logo em seguida vem a categoria “(Re) elaboração curricular” com 08 dissertações (10,1%) - cujos produtos estão voltados a introduzir ou rever o tratamento das diferenças nos documentos curriculares dos lócus de pesquisa.

A quarta posição da nossa listagem é ocupada pela categoria “Plano de Ação” - representa 6,3 % do gráfico, possuindo 05 trabalhos voltados aos seguintes temas: organização e funcionamento das atividades de AC, escola quilombo, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo e inclusão educacional. Como podemos observar, 04 dessas propostas são próprias do campo de estudos da diversidade educacional, coadunando com o nome do programa.

As categorias “catálogo/cartilha”, “projeto/proposta didático-pedagógica” e “Ebook” possuem o mesmo número de trabalho (03). Cada uma representando 3,7% do total de trabalhos. Na primeira temos: uma cartilha ilustrada contendo textos e desenhos sobre o estudante circense itinerante, uma cartilha quilombola e um catálogo criativo sobre o grafite; na segunda, encontramos 03 projetos didático-pedagógicos para o trato da diversidade sala de aula; e na terceira categoria localizamos um Ebook sobre letramento digital crítico e multiletramentos e os memes de internet, um sobre formação de professores e outro sobre aprendizagem colaborativa em rede.

Sete categorias possuem apenas 02 trabalhos, são elas: “livro”, “(re)estruturação do PPP”, “ateliê formativo”, “material pedagógico”, “material áudio visual”, “manual digital” e página/espacos digitais. Cada categoria representa 2,5% do total dos trabalhos analisados. Destacamos que as três últimas categorias citadas estão voltadas ao meio digital - representando uma nova tendência frente à crescente influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na educação. Tal realidade pode estar impulsionando o desenvolvimento

de produtos que apostam nas TIC's como uma forma de intervir no campo pesquisado. Por fim, as outras 14 categorias do gráfico possuem somente 01 trabalho - representando, cada uma, 1,2% do percentual geral. Destas, 28% também, estão relacionadas ao meio digital.

Diante do exposto observamos que o MPED apresenta uma grande variedade de produtos e/ou modos de intervir na realidade dos espaços educacionais, embora, a maior parte dos produtos reverberam na formação docente como uma demanda contínua. Vale salientar o fato de o programa representar a interiorização do mestrado em educação na Bahia, construindo-se uma potência quanto a formação continuada dos profissionais da educação sob o seu território de alcance.

É importante pensar que mesmo diante dos desafios que a educação se insere em seu contexto de construção histórica e social, os mestrados profissionais poderão se constituir como um importante parceiro, sobretudo na soluções de problemas no campo educacional a partir da relação teoria e prática, uma vez que este, se insere tendo como foco, os processos formativos e de investigação para a busca de soluções a partir das problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos, e os produtos se insere como uma possibilidade de imersão, encaminhamento ou intervenção nos problemas identificados.

Portanto, faz-se necessário no interior dos mestrados profissionais em educação, sobretudo com vista na construção de propostas/produtos de intervenção, atentar-se para além do acúmulo de fatos e descrições identificados, ampliando-se de um olhar respaldado na prática para a prática e na teoria sobre a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vista na identificação, a partir das produções acadêmicas do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do MPED/UNEB, sobretudo, no que diz respeito às propostas/produtos almejadas e/ou construídas por estes, percebeu-se que as principais prioridades e necessidades dos educadores, bem como os tipos de bens concebidos para validar a eficácia destes profissionais nos seus ambientes de trabalho demarcou sobre a necessidade da formação, construção de grupo de estudos e oficinas.

Diante desse contexto, percebe-se como ponto de partida um diagnóstico sobre as dificuldades das escolas e as fragilidades de discussão sobre formação de professores. Refletir acerca da formação de professores se faz necessário, sobretudo no que diz respeito à formação para a docência que eles consigam relacionar os aspectos teóricos aos práticos. Percebeu-se uma demanda de construção de espaços reflexivos e que discutam sobre a própria prática nos espaços prático/formativos.

Desta forma, o estudo realizado evidencia a importância dos Mestrados Profissionais em Educação, como um espaço crítico, reflexivo e criativo, com vista a relacionar a teoria como elemento inerente à prática, bem como, pela possibilidade de aproximação do professor em formação com o ambiente real pesquisado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PRINCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?lang=pt>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BARREIRO, Cristhianny Bento. Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças. **Dialogia**, São Paulo, n. 21, p. 27-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5475>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

LATINI, Rose Mary *et al.*. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de Ensino de Ciências e Matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 45-57, ago. 2011, disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21091>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

MPED. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Regimento Interno. Regimento do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação e Diversidade (PPGED), Universidade do Estado da Bahia, Jacobina e Conceição do Coité, abril/2021. Disponível em: <http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/Regimento-PPGED-CONSU-16-04-21.pdf>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. G. D.; BRITO, V. M. DE. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, 9 dez. 2014. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/559> . Acesso em: 02 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; FONSECA, Marina Assis. Trabalhos e produtos coletivos nos mestrados profissionais de educação. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17234, 2023.

SAVEGNAGO, C., GOMEZ, S., DALLA CORTE, M., & MARQUEZAN, L. Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria v. 9 n. 18, p. 1-14, Pub. contínua, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133840662>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; GOMES, Antenor Rita; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Pistas da consolidação na/da pesquisa im(plica) da em educação no PPGED/ UNEB. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 3, p. e17561, 2023.

SILVA, A. L.; SÁ, M. R. MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 22 ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Michael Daian Pacheco Ramos

Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV - Jacobina-Bahia e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED). Coordenou o PPGED de 2021 a 2023. Secretário financeiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Membro do Conselho Editorial da EDUNEB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6043241728305153>

E-mail: mdpramos@uneb.com

Osni Oliveira Noberto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor do Departamento de Ciências Humanas do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED). É Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA) e pesquisador do Laboratório de Avaliação e Intervenção em Atividade Motora Adaptada (LAIAMA). É Editor-chefe da revista Diálogos e Diversidade.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5028-0889>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8117427158420224>

E-mail: onoberto@uneb.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alda Rodrigues dos Santos

Alda Rodrigues dos Santos é Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB/MPED.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9192-621X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9535310042299718>

E-mail: aldasantos33@gmail.com

Aline Conceição Carvalho Novais

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia - MPED. Interprete de Libras da Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim – BA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9310-4858>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0011628146220586>

E-mail: accnovais@gmail.com

Amália Catharina Santos Cruz

Doutora em Educação pelo PPGE/UFSC (2022). Professora Adjunta da UNEB/ DCH IV- Campus Jacobina, no Curso de Graduação em Educação Física e professora credenciada do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). É membro dos grupos de pesquisa LEPEL/UNEB e TMT/UFSC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7444-4614>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299048271106394>

E-mail: acscruz@uneb.br

Caíque Rios Rodrigues

Graduação em nível Superior em Agroecologia; Pós-graduação em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade; Mestrando de Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1571-4553>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9918622878886376>

E-mail: caiqueriosrodrigues@gmail.com

Carolina Maia de Araújo

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UNEB). Atua como Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação Básica do município de Serrolândia- Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3661-0380>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2216857226779455>

E-mail: carol_maia29@hotmail.com

Cátia de Souza Cruz

Mestra em Educação e Diversidade - UNEB Campus IV. Atualmente está como Supervisora Técnica pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Jacobina-BA. Tem experiência na área de Ciências da Computação, com ênfase em Informática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Informática e Inclusão Educacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3996-4187>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7751042657887098>

E-mail: catiacruz@gmail.com

Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz

Mestra em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia (MPED-UNEB- 2023). Trabalha atualmente na Coordenação Pedagógica Geral do Município de Caém. Integra o grupo de formação continuada do Comitê Baiano de Educação Integral em Tempo Integral, vinculado a Universidade Federal da Bahia- (UFBA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5053-2529>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5320391389126822>

E-mail: deraluciapedagoga@yahoo.com.br

Edineide Vitor Costa

Mestra em Educação e Diversidade - Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus IV, vinculada ao Grupo de Pesquisa LEPEL/UNEB. Professora na Escola Municipal Olga Campos de Menezes e Coordenadora Pedagógica do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3045-4671>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6289522748591369>

E-mail: edineidevitor@hotmail.com

Elizeu Clementino de Souza

Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Universidade de Lisboa e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004), Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012), Pós-doutorado/Estágio Sênior na Universidade de Paris 13-França (2018). Membro do CA-ED/CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3968241717391173>

E-mail: esouza@uneb.br

Elmo Maturino

Mestre em Educação e Diversidade - MPED / UNEB. Professor da Universidade do Estado da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8697-2462>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0205250132207867>

E-mail: ematurino@uneb.br

Érika da Cruz Gonçalves Noberto

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-2805>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0929423999946818>

E-mail: erikanoberto.adm@hotmail.com

Helem Porto Miranda

Graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Bahia e Graduação em Bacharel em Direito pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador. Pós Graduação em Novo Direito e Processo do Trabalho com atuação em escritório de advocacia como autônomo. Aluna regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED). Atualmente é coordenadora farmacêutica do município de Miguel Calmon e membro da Comissão de Farmácia e Terapêutica.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0033-1744>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6100706691892108>

E-mail: helem.porto@hotmail.com

Isabela Ferreira dos Santos

Mestranda em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH IV - Jacobina. Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH IV - Jacobina. Pesquisadora do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEB/UNEB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6456-6642>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3964223997580304>

E-mail: isasantos@uneb.br

Ligia Amparo da Silva Santos

Doutora em Ciências Sociais, com concentração em Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Realizou Doutorado Sanduiche na Centre des Études Transdisciplinaires Sociologie, Anthropologie, Histoire na École des Hautes Études en Sciences Sociales CETSAH/ EHES, França. Professora Titular da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura – NEPAC. É Bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPQ - PQ2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6925-6421>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6001666491322260>

E-mail: amparo@ufba.br

Marcos Paulo Souza Novais

Doutor em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é membro do Comitê de Bacia Hidrográfica do Itapicuru, ativo da Associação Brasileira de Geologia e Engenharia Ambiental, ativo da Associação Brasileira de Recursos Hídricos, ativo da Associação Brasileira de Estudos do Quaternário, temporário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Docente da Universidade do Estado da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8039-0151>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5056908555129914>

E-mail: mnovals@uneb.br

Tatiane da Silva Lima

Mestra em Educação e Diversidade (MPED) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Atua na área de Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Integra o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do IF Baiano Campus Senhor do Bonfim. Faz parte do Grupo de pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED) do IF Baiano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3040-0529>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2554071471050368>

E-mail: tatiane.lima@ifbaiano.edu.br

Thássia de Sá Sampaio Saar

Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia. Aluna, em modalidade especial, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus IV).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8846-7744>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3133611978594521>

E-mail: thassia.tds@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 171, 175, 176, 179, 180, 257, 303

adaptação 177, 180, 216, 224, 268

alfabetização 250, 303

aprendizagem 90, 94, 139, 141, 157, 173, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 238, 240, 241, 246, 247, 249, 251, 253, 256, 257, 263, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 279, 281, 304

arte 8, 9, 13, 62, 63, 81, 98, 99, 100, 101, 103, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 140, 141, 142, 252, 262, 265

assistência estudantil 284, 285, 288, 289

C

capacitação 17, 152, 181, 211, 216

cidadania 222, 249, 252, 269

comunicação 176, 177, 209, 212, 248, 251, 254, 259, 281

comunidade 37, 38, 58, 63, 68, 102, 111, 113, 114, 116, 118, 139, 141, 149, 152, 154, 155, 159, 160, 174, 179, 181, 223, 242, 268, 271, 272, 285, 289, 294, 295, 298

currículo 8, 12, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 58, 59, 60, 61, 77, 78, 79, 103, 110, 111, 112, 114, 115, 177, 197, 222, 241, 260, 261, 268, 279, 290, 291, 292, 295, 296, 304

D

didática 260, 262, 263

diferenças 41, 45, 117, 119, 165, 173, 185, 187, 192, 220, 224, 225, 227, 232, 237, 241, 244, 248, 265, 272, 274, 275, 280, 282, 285, 290, 291, 294, 295, 304, 307

direitos 40, 42, 49, 51, 55, 56, 66, 68, 102, 112, 117, 140, 190, 249, 269, 290

discentes 41, 154, 158, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 262, 263, 273

discurso 222, 236, 237, 261

diversidade 12, 36, 37, 41, 63, 77, 83, 93, 95, 96, 99, 113, 115, 122, 125, 145, 151, 158, 162, 179, 183, 184, 185, 218, 219, 220, 243, 244, 263, 264, 265, 281, 282, 284, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313

docentes 8, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 50, 80, 83, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 107, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 120, 140, 174, 176, 177, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 246, 253, 262, 263, 276, 303

E

educação 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 71, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 149, 151, 153, 156, 159, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 255, 256, 263, 264, 265, 273, 274, 275, 277, 279, 281, 282, 284, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313

Educação de Surdos 166, 167, 255, 265

Educação do Campo 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 71, 79, 107

Educação Especial 10, 13, 19, 163, 166, 169, 172, 178, 181, 182, 184, 185, 196, 202, 210, 214, 217, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 237, 239, 242, 244, 274, 275, 281, 308, 313

educação inclusiva 165, 167, 181, 195, 197, 218, 228, 229, 234, 235, 237, 241, 243, 244, 248, 257, 264, 268, 272, 278, 281, 282

educação infantil 9, 13, 67, 69, 78, 79, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 214, 219, 274, 275

educação profissional 78, 79, 165, 184, 303

Educação Rural 49, 57, 59

educação superior 228

empoderamento 259

ensino 22, 33, 68, 108, 115, 125, 162, 169, 171, 181, 183, 194, 204, 230, 234, 264, 304, 307, 310

ensino regular 190, 233, 236, 240, 242, 269, 274

equidade 187, 271, 288

escola 9, 12, 13, 14, 28, 29, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 56, 57, 58, 59, 67, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 103, 107, 111, 122, 133, 134, 136, 137, 141, 142, 151, 154, 158, 162, 165, 188, 190, 210, 217, 222, 228, 232, 235, 237, 238, 240, 241, 244, 248, 249, 250, 252, 258, 260, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 288, 291, 292, 304

estratégias 12, 123, 159, 160, 170, 171, 177, 187, 224, 232, 233, 240, 246, 248, 250, 253, 257, 260, 262, 263, 273, 275, 280, 292

exclusão 40, 51, 116, 125, 128, 147, 165, 198, 226, 271, 276

F

formação 17, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 50, 53, 56, 57, 59, 69, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 102, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 174, 177, 180, 181, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 213, 215, 217, 222, 228, 229, 232, 235, 236, 237, 243, 247, 248, 265, 267, 270, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 294, 295, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 310

formação continuada 78, 79, 86, 87, 92, 94, 95, 144, 147, 148, 150, 155, 158, 161, 200, 203, 211, 217, 228, 232, 236, 237, 243, 276, 278, 280, 303, 305, 310

formação docente 69, 80, 113, 116, 117, 119, 120, 199, 203, 222, 305

formação profissional 153, 160, 187, 188, 194, 285, 294, 302

G

gestão 36, 132, 162, 172, 173, 181, 184, 267, 282, 307

H

habilidades 198, 213, 215, 218, 219, 224, 227, 231, 240, 258, 259, 270, 274, 293

história 46, 51, 53, 57, 59, 102, 103, 113, 116, 118, 139, 164, 187, 220, 236, 252, 261, 265, 269, 299

I

identidade 22, 39, 45, 47, 48, 53, 80, 86, 89, 90, 91, 96, 97, 100, 116, 117, 118, 140, 223, 224, 229, 247, 250, 256, 267, 270, 282, 288, 289, 295, 298, 300

igualdade 51, 187, 237, 242, 274, 289, 295

inclusão 10, 11, 14, 59, 70, 125, 127, 129, 147, 163, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 198, 199, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 280, 281, 282, 288, 296, 303, 304

inclusão escolar 170, 185, 228, 231, 244, 275, 282

inclusão social 264

infância 52

interação 152, 209, 222, 240, 267, 270, 290, 292

interculturalidade 295

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 49, 60

letramento 246, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 304

letramento visual 246, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265

Libras 167, 172, 173, 176, 177, 180, 213, 214, 218, 246, 253, 254, 309

Língua Brasileira de Sinais 209, 218, 246, 253, 256

língua de sinais 246, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 258, 264

linguagem 260, 264, 265

língua portuguesa 84, 106, 168, 176, 249, 255

M

material didático 10, 14, 245

mediação 144, 218, 289

mídias 263

MST 51, 52, 53, 54, 59, 60

O

objetivos 40, 42, 45, 49, 54, 58, 60, 64, 74, 103, 161, 170, 212, 215, 217, 225, 226, 268, 269, 272, 285, 289, 295, 300

P

pedagogia 36, 37, 44, 59, 60, 61, 91, 243, 263, 282, 311

planejamento 39, 80, 90, 92, 104, 111, 138, 174, 175, 213, 215, 228, 231, 232, 238, 241, 244, 250, 261, 262

PNEEPEI 232, 233

política 9, 12, 31, 32, 43, 49, 50, 52, 53, 55, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 90, 93, 95, 102, 111, 115, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 140, 156, 171, 174, 182, 183, 190, 222, 228, 232, 244, 265

política nacional 9, 50, 121

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 232, 233

políticas públicas 40, 44, 49, 52, 54, 55, 60, 71, 83, 93, 95, 109, 115, 116, 118, 123, 128, 137, 142, 158, 167, 181, 217, 228, 236, 237, 240, 243, 244, 269, 274, 275, 284, 291

PRAES 284, 285, 289

práticas pedagógicas 46, 47, 58, 59, 60, 61, 91, 107, 112, 113, 114, 140, 213, 219, 224, 240, 247, 257, 260, 261, 262, 265, 268, 271, 279, 280, 281, 290, 303

práticas sociais 257, 258, 259

preconceito 286, 299

processos 11, 14, 15, 18, 69, 79, 80, 132, 140, 146, 151, 153, 162, 177, 180, 198, 204, 233, 239, 261, 270, 277, 279, 280, 289, 297, 299, 300, 301, 305

processos educacionais 277, 301

Pró-Reitoria de Assistência Estudantil 284

protagonismo 51, 89

psicopedagogia 10, 14, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 234, 235, 238, 240, 242

R

Reforma Agrária 52, 54, 55

representação 173, 193, 205

S

sala de aula 18, 116, 118, 140, 210, 211, 237, 249, 250, 253, 260, 262, 268, 270, 276, 299, 304

sociedade 38, 45, 54, 56, 58, 83, 91, 109, 113, 161, 188, 189, 215, 224, 225, 236, 237, 242, 248, 250, 257, 271, 272, 273, 274, 285, 286, 288, 290, 293, 294, 299

solidariedade 270

subjetividade 76, 117, 140

surdez 247, 263, 264

SUS 144, 152, 154, 155, 156, 158

T

tecnologias 105, 157, 281

U

UNESCO 53, 54, 219

UNICEF 52, 53, 54

universidade 11, 12, 14, 33, 34, 36, 52, 63, 73, 77, 83, 84, 92, 93, 95, 96, 99, 101, 110, 113, 115, 119, 120, 122, 125, 132, 141, 142, 149, 151, 161, 162, 168, 169, 170, 184, 185, 189, 194, 195, 201, 219, 220, 228, 229, 230, 242, 243, 244, 263, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 294, 295, 296, 299, 301, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313

V

visualidade 246, 247, 255, 262

vulnerabilidade 109, 286, 287, 288, 289, 290, 293

www.pimentacultural.com

INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

Trabalho docente e Educação Inclusiva



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



LEPEL UNEB
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

