

**Revista Eletrônica
Multidisciplinar Pindorama**

Edição v. 16, n. 02



Revista

PINDORAMA



Revista **PINDORAMA**

v. 16, n. 2, Jul. /Dez. 2025

ISSN 2179-2984

Reitora • President

Prof^ª. Dra. Luzia Matos Mota

Pró-Reitor de Ensino • Provost for Undergraduate Studies

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

Pró-Reitora de Extensão • Provost for Extension

Prof^ª. Ma. Nivea de Santana Cerqueira

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação •

Provost for Research, Graduate Studies and Innovation

Prof^ª. Dra. Hingryd Inácio de Freitas

Diretora Geral do IFBA/Eunápolis • General Director for IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Fabiana Zanelato Bertolde

Diretor Acadêmica do IFBA/Eunápolis • Academic

Director for IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso



A *Revista Pindorama* é uma publicação que objetiva publicar artigos científicos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, estudos de casos, ou textos, isto é, textos inéditos redigidos em português, espanhol e inglês, que contribuam para a expansão do conhecimento multidisciplinar educacional, tecnológico, científico e cultural. Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Editor-Chefe • Editor in chief

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior

Conselho Editorial • Editorial Board

Prof^º. Dr. Ana Carla Costa de Souza, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Diandra Sousa Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Davi Santiago Aquino, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Laís Santana Santos Pereira Lira, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Luciano Rodrigues Reis, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Me. Marivaldo dos Santos Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Vitória de Souza Oliveira, IFBA/Eunápolis

Conselho Consultivo • Consultive Board

Prof^º. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, IFBA/Porto Seguro

Prof^ª. Dra. Ana Carla Percontini, UEFS

Prof^ª. Dra. Bruna Carmo Rehem, IFBA/Ilhéus

Prof^ª. Ma. Celina Rosa dos Santos, IFBA/Ilhéus

Prof. Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, UNEB/Campus XXII

Prof. Me. Hervickton Israel de Oliveira Nascimento, UNEB/Campus XVIII

Prof^ª. Dra. Maraci Gonçalves Aubel, University of Kansas

Prof. Dra. Poliane Sá Argolo, University of Florida

Prof. Dr. Rodrigo Galloti Lima, IFS

Prof^ª. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Capa • Cover

Ualace Lima Nascimento

Editora • Publishing company

Editora do IFBA – EDIFBA

Suporte Técnico • Technical support

Diretoria Geral de Tecnologia da Informação – Instituto Federal da Bahia

Indexada em • Indexed in

Portal de Periódicos

Base de Dados:



Diretórios/Repositórios:



Portais:





2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama / Diretoria
Acadêmica IFBA-Eunápolis. - v. 16, n. 2 (2025). - Eunápolis :
IFBA - Eunápolis. 2010-

Semestral, 2010

Publicação da Diretoria Acadêmica IFBA - Eunápolis

Modo de acesso [http://www.publicacoes.ifba.edu.br/
index.php/Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

ISSN 2179-2984

1. Educação. 2. Saberes. 3. Sociedade. I. Gouveia Júnior,
Josaphat R. R., ed. II. Instituto Federal da Bahia Campus Eunápolis.
CDD 370

Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos
CRB 5/1378

Endereço para correspondência • mailing address

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia – IFBA
Av. David Jonas Fadini, s/n, Bairro Juca Rosa
Eunápolis, Bahia, Brasil
CEP: 45823-431
Telefone: +55 (73)3281-2266 • +55 (73)3281-2267

Site:

[http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/
Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

E-mail:

revistapindorama@ifba.edu.br ou
pindoramarevista@gmail.com

Regras de submissão podem ser acessadas em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama>

Revista Pindorama

v. 16, n. 2, Jul./Dez. 2025

Sumário

Table of Contents

DOSSIÊ • DOSSIER

- 07 DOSSIÊ EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, TOMO II**
Thaís Oliveira Andrade; Patrick Akoa.
- 09 ATUAÇÃO DO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A META DO IDEB NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: Mapeamento da produção acadêmica (2014-2023)**
PERFORMANCE OF THE MUNICIPAL EDUCATION DIRECTOR AND THE IDEB TARGET IN MUNICIPAL EDUCATION PLANS: Mapping of academic production (2014-2023)
Edcleide da Silva Pereira Novais; Verbênia Almeida Santos; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.
- 26 CRÔNICAS SONORAS: Radioteatro, RPG digital e rádio web por uma plurifonia da convergência**
SOUND CHRONICLES: Radio theatre, digital RPG and web radio for a pluriphonia of convergence
Alberto Batinga Pinheiro; Tânia Maria Hetkowski; Alfredo Eurico Rodrigues Matta.
- 44 LETRAMENTO ACADÊMICO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: Possibilidades para o estágio supervisionado na formação inicial docente**
ACADEMIC LITERACY AND PEDAGOGICAL PRAXIS: Possibilities for supervised internship in initial teacher education
Priscila Alves Pereira; Vanessa Rios; Obdália Santana Ferraz Silva.
- 64 PANORAMA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**
AN OVERVIEW OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE STATE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION
Karla Muniz Belém; Jaciete Barbosa dos Santos; Viviane Borges Dias.
- 86 PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A oferta por instituições conveniadas na Bahia – 2010 a 2019**
PRIVATIZATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Supply by partner institutions in Bahia from 2010 to 2019
Claudia Dias Silva; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (*in memoriam*).

- 105 QUEM NASCE ZÉ NÃO MORRE JOHNY: Na era dos multiversos, pensando a universidade latino-americana**
BORN ZÉ, NEVER JOHN: Rethinking the latin american university in the age of multiverses.
Rony Henrique Souza; Liege Maria Queiroz Sitja.
- 126 TECITURAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Movimentos da autoria docente em práticas educativas**
COUNTER-HEGEMONIC THEORIES IN BASIC EDUCATION: Movements of teachers authorship in educational practices
Maria Helena da Silva Reis Santos; Jane Adriana V. Pacheco Rios.
- 148 UM CAMINHAR PARA A SOBERANIA PEDAGÓGICA: A escola do campo agroecológica como semente que nasce espelho de seu território**
A PATH TOWARDS PEDAGOGICAL SOVEREIGNTY: The Agroecological Rural School as a Seed Born as a Mirror of Its Territory
Verbênia Almeida Santos; Edcleide da Silva Pereira Novais; Tânia Maria Hetkowsk.
- 162 “WE’VE GOT THE POWER” – O PODER É NOSSO: Decolonizando o ensino de língua inglesa**
“WE’VE GOT THE POWER” – THE POWER IS OURS: Decolonizing english language education
Marla Silva do Vale Satorno; Rosemary Lapa de Oliveira.



Dossiê

EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE

Tomo II



DOSSIÊ “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, TOMO II

Thaís Oliveira Andrade¹
Patrick Akoa²

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre a educação no contexto da contemporaneidade implica reconhecer a complexidade dos processos formativos em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas. Longe de se constituir como um campo estático, a educação revela-se como um espaço de disputas de sentidos, atravessado por tensões históricas e demandas emergentes que desafiam continuamente teorias, práticas e políticas educacionais.

O presente dossiê reúne contribuições que se dedicam à análise crítica dessas dinâmicas, compreendendo a educação como prática social situada e historicamente construída. Os textos/artigos aqui apresentados partem do pressuposto de que os processos educativos não podem ser dissociados das condições materiais e simbólicas que os produzem, tampouco das relações de poder que os atravessam. Assim, a educação é abordada como campo estratégico para a compreensão das permanências e rupturas que caracterizam o tempo presente.

A composição dos textos compilados neste dossiê dialoga com temas urgentes como: diversidade, desigualdade, formação docente, práxis pedagógicas, tecnologias digitais, subjetividades e resistências, sem perder de vista que ensinar e aprender são

¹ Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede estadual da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, e atualmente doutoranda em Letras: Linguagens e Representações pela UESC. E-mail: thaisoa04@gmail.com.

² Bacharel em Teologia, Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB). Mestre em Família e Educação na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Psicanalista em formação pelo Núcleo de Atendimento Psicológico (NAPSI). Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Pós-doutorando em Filosofia da Educação na université de Québec a Montreal (UQAM). E-mail: fr.patrickakoa@gmail.com.

gestos profundamente humanos. Aqui, a educação é compreendida como semeadura: nem sempre os frutos são imediatos, mas cada palavra, cada prática e cada reflexão lançada ao solo do presente carregam em si a potência do porvir.

Do ponto de vista metodológico e epistemológico, os trabalhos reunidos adotam diferentes perspectivas teóricas e analíticas, o que confere ao dossiê caráter multidisciplinar e interdisciplinar que caracterizam o campo das Ciências Humanas e particularmente da educação. Como um dos processos antropológicos do desenvolvimento, o ato humano de educar convida e conjuga com várias metodologias e epistemologias. Necessita aceitar e reconhecer que no mesmo tempo que nenhuma epistemologia e método são suficientes, eles se completam. Neste sentido, a diversidade das metodologias e epistemologias não é fragmentação, mas ampliação do debate e aprofundamento crítico, permitindo que distintas vozes e experiências contribuam para a construção de conhecimento comprometido com a realidade educacional. Esta realidade, como o sabemos tem suas antinomias, que neste dossiê são superadas, pelo contexto e o espírito contemporâneo que fazem a síntese dos olhares e animaram os autores de cada artigo.

Dessa forma, caros leitores e leitoras, este dossiê não oferece receitas nem respostas prontas, mas provocações e interrogações que levam a reflexão. Como um farol em meio à neblina, esse dossiê ilumina caminhos possíveis, sem prometer rotas seguras. Convidamo-los a uma pausa reflexiva, ao deslocamento do olhar e ao compromisso com uma educação que não se acomoda, que interroga o tempo em que vive e se recusa a naturalizar injustiças. Desejamos, assim, que esta leitura seja um encontro, entre saberes, experiências e sensibilidades e que, ao final, reste não apenas a compreensão ampliada dos desafios contemporâneos, mas também o desejo de agir, transformar e reinventar a educação como prática de esperança.

ATUAÇÃO DO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A META DO IDEB NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: Mapeamento da produção acadêmica (2014-2023)¹

Performance of the Municipal Education Director and the Ideb target in Municipal Education Plans: mapping of academic production (2014-2023)

Edcleide da Silva Pereira Novais²

<https://orcid.org/0000-0003-4099-0750>

Verbênia Almeida Santos³

<https://orcid.org/0000-0003-2149-8226>

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel⁴

<https://orcid.org/0000-0001-6565-3078>

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a produção acadêmica, publicada entre 2014 e 2023, acerca da atuação do Dirigente Municipal de Educação, na gestão das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme estabelecidas nos Planos Municipais de Educação. A investigação partiu da constatação de que, embora o Ideb seja um dos principais indicadores de qualidade da educação básica no Brasil, e os PMEs representam instrumentos estratégicos de planejamento, a interface entre esses dois elementos e a figura do Dirigente Municipal de Educação tem sido pouco explorada na literatura acadêmica. Foram consultados quatro repositórios nacionais, com descritores combinados relacionados ao Ideb, PME, gestão educacional e DME. O levantamento revelou a ausência de trabalhos que articulem diretamente esses três elementos, evidenciando uma lacuna significativa nas produções científicas. Apenas três estudos foram selecionados para análise mais aprofundada, os quais, apesar de abordarem temas correlatos, não trataram especificamente da atuação do DME frente à meta do Ideb nos PMEs, nem utilizaram o conceito de *accountability* como referencial analítico. Os resultados confirmam a originalidade da presente pesquisa e indicam a necessidade de novos estudos que investiguem o papel dos DMEs na concretização das metas educacionais, em contextos locais, com ênfase nos processos de responsabilização e na mediação entre políticas nacionais e a realidade municipal.

Palavras-chave: Dirigente Municipal Educação. PME. IDEB. Gestão educacional.

¹ Esta pesquisa faz parte das atividades do Observatório de Avaliação Educacional a *Accountability*, constituindo-se como produto do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação - Educatio.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Salvador/BA, Brasil. Email: cleidneuro@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Email: verbeniasuzart@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador/BA, Brasil. E-mail: gpimentel@uneb.br. (in memoriam)

ABSTRACT

This study aims to analyze the academic production published between 2014 and 2023 concerning the role of the Municipal Director of Education in managing the targets of the Basic Education Development Index, as established in the Municipal Education Plans. The investigation was based on the observation that, although Ideb is one of the main indicators of the quality of basic education in Brazil and the PME's represent strategic planning instruments, the interface between these two elements and the figure of the Municipal Director of Education has been little explored in the academic literature. Four national repositories were consulted, using combined descriptors related to Ideb, PME, educational management, and DME. The survey revealed the absence of studies that directly articulate these three elements, highlighting a significant gap in scientific production. Only three studies were selected for more in-depth analysis; although they addressed related themes, they did not specifically examine the role of the DME in relation to Ideb targets within the PMEs, nor did they use the concept of *accountability* as an analytical framework. The results confirm the originality of the present study and indicate the need for further research investigating the role of DMEs in achieving educational targets in local contexts, with an emphasis on accountability processes and on mediating between national policies and municipal realities.

Keywords: Municipal Director of Education. PME. Ideb. Educational management.

1. INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) consolidou-se como principal indicador da qualidade da educação no Brasil, orientando pesquisas sobre seu funcionamento, metodologia e implicações nas políticas educacionais (Silva, 2010). Nos Planos Municipais de Educação (PMEs), o Ideb assume papel estruturante na definição de metas e estratégias, o que confere aos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) posição estratégica na formulação e implementação de políticas locais.

Este estudo objetiva analisar produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses), publicadas entre 2014 e 2023, período marcado publicação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e impulsionou a elaboração dos PMEs, consolidando o Ideb como parâmetro de planejamento e avaliação. A busca foi realizada nos repositórios SciELO, BDTD, Catálogo da Capes e Portal de Periódicos da Capes.

Seguindo a concepção de revisão de literatura de Oliveira (2023) e princípios metodológicos de Winkler (2021), Pimentel (2021) e Donato e Donato (2019), a pesquisa busca sistematizar o conhecimento produzido, identificar

abordagens recorrentes e destacar lacunas, sobretudo no que se refere à atuação dos DMEs na concretização das metas do Ideb.

A relevância do mapeamento é ressaltada por Bizola e Fantini (2016), ao indicarem que revisões da literatura bem conduzidas permitem delimitar problemas, abrir novas linhas investigativas e evitar redundâncias acadêmicas. Pimentel (2021) reforça a importância de identificar lacunas mesmo em campos consolidados, como ocorre neste estudo, diante da escassez de trabalhos que relacionem diretamente DMEs, PMEs e Ideb.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de analisar a produção acadêmica publicada entre os anos de 2014 e 2023 acerca da atuação do DME, na gestão das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme estabelecidas nos Planos Municipais de Educação (PMEs). A investigação está ancorada nos princípios da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), adaptada às especificidades do campo das políticas públicas educacionais, conforme diretrizes metodológicas propostas por autores como Winkler (2021), Donato e Donato (2019) e Bizola e Fantini (2016).

2.1 ETAPAS DO MAPEAMENTO

O processo metodológico foi estruturado em quatro etapas. Na primeira, definiu-se o escopo da pesquisa por meio de três focos norteadores: existência de estudos sobre a atuação dos DMEs no cumprimento das metas do Ideb nos PMEs; enfoques teóricos e metodológicos predominantes; e uso dos conceitos de *accountability* ou da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP).

Na segunda, planejou-se a busca em quatro repositórios nacionais (Catálogo da Capes, BDTD, Portal de Periódicos Capes e SciELO), abrangendo o período de 2014 a 2023, marco da Lei nº 13.005/2014. Foram utilizados descritores relacionados a PMEs, DMEs e Ideb.

A terceira etapa consistiu na aplicação de critérios de inclusão e exclusão: selecionaram-se artigos, dissertações e teses que tratassem da atuação dos

DMEs em relação ao Ideb nos PMEs; foram descartados trabalhos sem vínculo direto com o tema ou que não contemplassem pelo menos dois dos três elementos centrais.

Por fim, os estudos foram organizados em quadros analíticos com informações sobre autoria, tipo de produção, instituição, objetivos, metodologia e conceitos empregados. A análise seguiu uma perspectiva interpretativa, com ênfase na presença ou ausência dos conceitos de *accountability* e ACP, bem como no tratamento dado ao papel dos DMEs no cumprimento das metas educacionais.

3. LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Esta pesquisa realizou um levantamento da produção acadêmica sobre o papel, as estratégias e os desafios enfrentados pelos DMEs na busca pelo cumprimento das metas do Ideb previstas nos PMEs. A relevância do estudo decorre da centralidade do Ideb, criado em 2007, como principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, articulando taxas de aprovação e resultados do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática, e orientando políticas de gestão em diferentes níveis federativos.

A opção por uma revisão de literatura, conforme Oliveira (2023), fundamenta-se na necessidade de identificar enfoques teóricos já consolidados e lacunas ainda pouco exploradas. Segundo Bizola e Fantini (2016), revisões bem conduzidas permitem delimitar problemas, abrir novas linhas de investigação e evitar redundâncias. Os referidos autores apontam algumas potencialidades deste tipo de pesquisa:

(a) delimitar o problema da pesquisa, (b) auxiliar na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar, (c) evitar abordagens infrutíferas, ou seja, através da revisão da literatura o pesquisador pode procurar caminhos nunca percorridos, (d) identificar trabalhos já realizados, já escritos e partir para outra abordagem e (e) evitar que o pesquisador faça mais do mesmo, que diga o que já foi dito, tornando a sua pesquisa irrelevante (Bizola e Fantini, 2016, p. 24).

Assim, ao mapear produções entre 2014 e 2023, este estudo busca contribuir para o avanço das pesquisas sobre a atuação dos DMEs na materialização das metas do Ideb, ampliando a compreensão e qualificando a gestão educacional municipal.

Pimentel (2021) destaca que o mapeamento de pesquisas é essencial para a originalidade acadêmica, pois permite identificar lacunas mesmo em áreas consolidadas. No caso desta investigação, embora existam estudos sobre os PMEs, o Saeb, o Ideb e os DMEs, constatou-se, já na fase inicial do projeto, a escassez de trabalhos que relacionem diretamente a atuação do dirigente municipal à materialização das metas do Ideb nos planos locais. O levantamento realizado confirmou essa carência, evidenciando a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os desafios e estratégias dos DMEs na gestão educacional voltada ao cumprimento dessas metas.

Winkler (2021) pontua quatro etapas a serem percorridas pelo pesquisador que permitirão uma análise mais aprofundada dos trabalhos, as quais sejam:

Primeira etapa: Escopo

Questões norteadoras: o que se têm discutido? Quais limitações, quais oportunidades; Definição de elementos de busca.

Segunda etapa: Planejamento

Definição das bases de conhecimento que serão investigadas; Tipos de trabalhos pesquisados; Período de publicação; Descritores de busca

Terceira etapa: Avaliação

Definir critérios de inclusão e exclusão

Quarta etapa: Síntese

Análise dos trabalhos selecionados profundamente para responder as questões norteadoras da pesquisa, como: as relações entre os resultados apresentados; padrões e divergências entre os resultados, oportunidade de pesquisa do tema (Winkler, 2021).

A utilização de protocolos de pesquisa estruturados é fundamental para assegurar rigor, transparência e confiabilidade em revisões e mapeamentos acadêmicos, reduzindo vieses e erros interpretativos. Donato e Donato (2019) ressaltam que estratégias bem definidas permitem análises mais consistentes e a identificação precisa de lacunas na literatura. Embora não se trate de uma revisão sistemática exaustiva, este estudo incorporou princípios metodológicos, definição de questões norteadoras, seleção de fontes e descritores, além de

critérios de inclusão e exclusão, para conferir maior rigor ao mapeamento. Essa abordagem sistemática fortalece a análise do estado da arte e a identificação de contribuições originais, conforme orientações de Winkler (2021).

A primeira etapa, de escopo, consistiu na formulação de questões norteadoras para delimitar o foco da investigação: existência de estudos sobre a atuação dos DMEs na materialização das metas do Ideb nos PMEs; abordagens metodológicas predominantes; utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP); e presença do conceito de *accountability*. Essas questões alinham-se ao referencial teórico da pesquisa de doutorado que sustenta este mapeamento.

Na segunda etapa, de planejamento, definiram-se fontes de dados, período e descritores de busca. Foram selecionados quatro repositórios nacionais (SciELO, Portal de Periódicos da Capes, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes), abrangendo produções entre 2014 e 2023, período marcado pela Lei nº 13.005/2014 e pela elaboração dos PMEs. A busca utilizou combinações de termos como “gestão educacional”, “Plano Municipal de Educação”, “Ideb” e “Dirigente Municipal de Educação”, a fim de recuperar produções relevantes.

A terceira etapa, de avaliação, aplicou critérios de inclusão e exclusão (Donato & Donato, 2019): foram aceitos artigos, dissertações e teses publicados no período definido que discutissem, ainda que parcialmente, a atuação dos DMEs em relação ao Ideb nos PMEs. Foram excluídas pesquisas sem vínculo direto com o tema ou que não se enquadrassem nos tipos de produção estabelecidos.

Concluída a etapa de organização e planejamento, iniciou-se o mapeamento. O Quadro 1 apresenta o número de trabalhos encontrados em cada repositório e descritor utilizado. A análise evidencia a amplitude da produção em gestão e políticas educacionais, mas também a necessidade de refinar a busca para localizar estudos específicos sobre a atuação do DME frente às metas do Ideb nos PMEs.

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos localizados nos bancos de dados

Repositório	Plano Municipal de Educação	Gestão da Educação	Gestão educacional	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	Ideb	Dirigente Municipal de Educação
	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	210	2575	1451	75	309
BDTD	95	2158	510	22	99	2
Portal de Periódicos da Capes	47	119	196	35	82	2
SciELO	31	47	15	23	27	0

Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados coletados pela autora (2024)

A análise revela uma expressiva concentração de produções nos descritores mais amplos e consolidados, como "Gestão da Educação" (2.575 registros no Catálogo Capes e 2.158 na BDTD) e "Gestão Educacional" (1.451 e 510, respectivamente). Tais números evidenciam o interesse contínuo da comunidade acadêmica por temáticas ligadas à administração e ao gerenciamento de sistemas e políticas educacionais.

Em contrapartida, observa-se um número significativamente inferior de produções acadêmicas que relacionem diretamente os descritores "Ideb" e, sobretudo, "Dirigente Municipal de Educação", sendo este último praticamente ausente em todos os repositórios analisados: apenas 4 trabalhos no Catálogo Capes, 2 na BDTD e no Portal de Periódicos, e nenhum na SciELO. Isso demonstra, de forma clara, uma lacuna na literatura quanto à interface entre a atuação dos DMEs e a busca pelo cumprimento das metas do Ideb, sobretudo no contexto do planejamento educacional local via os PMEs.

Mesmo os descritores "Ideb" e "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica", quando somados, apresentam presença modesta nos repositórios: no Catálogo Capes, são 75 e 309 entradas, respectivamente; na BDTD, 22 e 99; e na Scielo, apenas 23 e 27. Essa baixa frequência, em comparação com os descritores mais genéricos de gestão, reforça a percepção de que o Ideb é frequentemente abordado de forma tangencial, e não como eixo central da análise, o que amplia a pertinência e originalidade da presente investigação.

A Scielo, por sua vez, apresenta os números mais baixos em todos os descritores. Isso pode ser atribuído à sua política editorial mais restrita, à sua ênfase em artigos científicos publicados em periódicos de maior impacto e, possivelmente, ao fato de a temática da gestão municipal ainda ser subexplorada nos periódicos indexados por esse repositório.

O Quadro 2 apresenta os resultados da busca refinada, mostrando como a combinação de termos permitiu identificar produções mais diretamente ligadas ao tema. A comparação com o Quadro 1 destaca a importância dessa articulação de descritores para delimitar o corpus e localizar estudos relevantes sobre a atuação do DME no planejamento educacional orientado pelo Ideb.

Quadro 2: Quantitativo de trabalhos localizados nos bancos de dados

Descritores de busca	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	BDTD	Portal de Periódicos da Capes	SciELO
Gestão educacional e Ideb	8	1	97	5
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, gestão da educação e Plano Municipal de Educação	0	0	5	0
Atuação dos dirigentes municipais de educação e o Ideb ou meta do Ideb do Plano Municipal de Educação	0	0	0	0
IDEB, gestão da educação e PME	0	0	0	0
IDEB, gestão educacional e PME	0	0	0	0
gestão educacional e PME	0	0	36	0
gestão educacional e Dirigente Municipal de Educação	1	1	36	0
Plano Municipal de educação, gestão educacional e Dirigente Municipal de Educação	0	0	5	0
Plano Municipal de educação, gestão municipal de educação, Ideb e Dirigente Municipal de Educação	0	0	0	0
Plano Municipal de educação, gestão municipal de educação, Ideb	0	2	6	0
Plano Municipal de educação e Dirigente Municipal de Educação	0	0	4	0
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e gestão educacional	1 (Tese não disponível)	0	4	4

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dirigente municipal de educação	0	0	1	0
---	---	---	---	---

Fonte: SciELO; Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados coletados pela autora (2024)

No Quadro acima explicita os resultados do cruzamento de diferentes combinações de descritores nos quatro repositórios acadêmicos. A estratégia de busca teve como objetivo identificar trabalhos que abordassem especificamente a relação entre a gestão educacional municipal e a operacionalização do Ideb nos PMEs, com foco na atuação do DME.

Os resultados revelam lacunas significativas na literatura quanto à articulação entre PME, Ideb e a atuação dos DMEs. Embora cada tema apareça isoladamente em volume considerável, sua inter-relação é pouco explorada. Não foram encontrados estudos que combinassem diretamente descritores envolvendo DME, PME e Ideb, o que evidencia uma ausência estratégica na produção acadêmica. Mesmo em combinações mais amplas, como “gestão educacional e Ideb” ou “gestão educacional e PME”, os registros são poucos e, em geral, tratam a avaliação externa de forma genérica, sem foco na gestão municipal ou no papel dos dirigentes. Essa escassez confirma que, apesar da centralidade do Ideb como indicador educacional, sua interface com a gestão pública municipal ainda carece de sistematização, reforçando a relevância desta investigação.

O Quadro 3 apresenta em detalhes as três produções acadêmicas identificadas e que serão objeto de análise aprofundada na próxima seção deste trabalho. Essa fase de mapeamento se revela de fundamental importância para o aprofundamento da investigação, pois permite direcionar o foco da análise para as produções que efetivamente se dedicam à temática central da tese, possibilitando a identificação de nuances, abordagens e possíveis lacunas no conhecimento existente sobre a atuação do DME em relação às metas do Ideb nos PMEs. A discussão detalhada dessas produções na seção subsequente fornecerá a base para a análise crítica e para o desenvolvimento das próximas etapas desta pesquisa.

Quadro 3: Trabalhos analisados com seus respectivos autores, tipo, ano e temas abordados

Autores/Instituições de Ensino Superior	Título	Tip o	Ano	Temas tratados
Catálogo de Teses e Dissertações				
REJANE DE OLIVEIRA (UNESP/ARA)	Plano Municipal de Educação: referencial cognitivo e normativo da gestão educacional.	T	2020	PME; Agentes políticos; DME; Ideb.
BDTD				
EMANUELA ALVES DA SILVA (UFRN)	Gestão Educacional e Qualidade Social: atuação de dirigentes municipais de educação em dois municípios da microrregião de Cajazeiras/PB (2015-2017).	D	2019	Gestão municipal da educação; DME; PME e IDEB.
ANDRÉIA MELANDA CHIRINÉA (UNESP)	Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as "traduções" no contexto da prática.	T	2016	PME; DME e Ideb

Fonte: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados coletados pela autora (2024)

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, dedicaremos à análise e à descrição detalhada dos resultados emergentes do processo de mapeamento da produção acadêmica, o qual, embora não tenha se configurado como uma revisão sistemática exaustiva, em virtude das restrições temporais inerentes à elaboração deste texto, seguiu um protocolo rigoroso para a identificação e seleção de estudos pertinentes. Para assegurar a fidedignidade e a relevância desta investigação, a análise concentrou-se exclusivamente nos trabalhos que demonstraram uma relação direta com o objeto central desta pesquisa, conforme explicitado no Quadro 3.

O Quadro 3 reúne os poucos trabalhos encontrados que abordam, ainda que parcialmente, a interface entre PME, Ideb e a atuação dos DMEs: duas teses e uma dissertação, oriundas de diferentes repositórios. A tese de Rejane de Oliveira (2020, UNESP) analisa o PME como referencial da gestão, incluindo DMEs e Ideb, mas prioriza a dimensão normativa. A dissertação de Emanuela Alves da Silva (2019, UFRN) relaciona PME, Ideb e dirigentes em dois estudos de caso, com foco na qualidade social, porém com alcance limitado. Já a tese de Andréia Melanda Chirinéa (2016, UNESP) examina a gestão escolar e o uso do Ideb, destacando as respostas das escolas às avaliações externas mais do que os PMEs. Em comum, os trabalhos não integram de forma articulada a tríade

DME, PME, Ideb, evidenciando lacuna investigativa e fragilidade analítica sobre a gestão municipal orientada por metas do Ideb.

A análise detalhada do Quadro 4, na sequência desta seção, fornecerá a base para a identificação de lacunas no conhecimento e para a discussão das implicações dos resultados deste mapeamento para a pesquisa em gestão educacional municipal.

Quadro 4: Informações sobre os trabalhos selecionados

Categorias	Plano Municipal de Educação: referencial cognitivo e normativo da gestão educacional	Gestão Educacional e Qualidade Social: atuação de dirigentes municipais de educação em dois municípios da microrregião de Cajazeiras/PB (2015-2017).	Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as “traduções” no contexto da prática.
Linha de pesquisa	Política e Gestão Educacional	Educação, Política e Práxis Educativas	Políticas educacionais, gestão de sistema e organizações, trabalho e movimentos sociais.
Objeto de estudo	Plano Municipal de Educação de Bebedouro/SP	Atuação de dirigentes municipais de educação em relação à qualidade social.	A secretaria municipal de educação de Bauru e as escolas que compõem o nível fundamental de ensino.
Objetivo geral	Compreender e discutir a matriz cognitiva e normativa transformada, no âmbito político-administrativo municipal, pela dinâmica do conjunto de interações e negociações entre os agentes públicos, políticos e sociais para execução das ações educacionais, a partir de um referencial cognitivo e normativo.	Analisar a atuação de Dirigentes Municipais de Educação em dois municípios da microrregião de Cajazeiras/PB, no período de 2015 a 2017, em relação à qualidade social	Investigar como o sistema municipal de ensino, representado pela Secretaria Municipal de Educação, bem como as escolas que contemplam o nível fundamental de ensino do município, se apropriam do resultado do Ideb para instituir ações no interior do ambiente escolar.
Questões de pesquisa	1) Quem são os agentes públicos, políticos e sociais que orientam, direcionam, influenciam as ações de execução da política pública educacional? 2) Como os eixos de ação enquanto determinantes se articulam e se estruturam no âmbito político-administrativo para o debate dos problemas? 3) Como	Como se constitui a atuação de Dirigentes Municipais de Educação em dois municípios da Microrregião de Cajazeiras/PB em relação à qualidade social?	Quais os desdobramentos do resultado do Ideb na gestão das escolas públicas municipais de ensino fundamental de Bauru? Como a gestão escolar utiliza esses resultados?

ATUAÇÃO DO DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A META DO IDEB NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: mapeamento da produção acadêmica (2014-2023)

	priorizar as ações a partir das decisões determinadas? 4) Qual a configuração desejável para mudanças políticas, por meio de uma matriz cognitiva e normativa forte e eficaz?		
Hipótese	É a de que a matriz cognitiva e normativa, imposta pelo referencial global, é adequada no âmbito do referencial setorial, a partir do conjunto de interações entre os agentes da ação política e que ela determina a qualidade da educação.	-	Considera que o Ideb se caracteriza como um mecanismo de microrregulação no contexto da escola pública, e que as ações desenvolvidas no interior das unidades escolares integram um complexo jogo de negociações e estratégias para o reajuste local das contingências estabelecidas pela regulação nacional (BARROSO, 2006).
Metodologia	Empírica e indutiva. Pesquisa qualitativa do tipo compreensiva e explicativa. Análise documental.	Método dialético. Natureza descritiva e analítica. Entrevistas semiestruturadas e análise documental.	Análise de documentos e de legislações. Entrevistas semiestruturadas.
Técnicas de análise	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Abordagem do Ciclo de Política Públicas
Abordagem da pesquisa	Análise cognitiva de políticas públicas.	Abordagem qualitativa	Abordagem de pesquisa qualitativa

Fonte: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dados coletados pela autora (2024)

A análise comparativa das informações sintetizadas no quadro 4 permite identificar pontos de convergência e divergência entre as pesquisas selecionadas, oferecendo um panorama inicial das discussões existentes. Após a leitura detalhada dos resumos, introduções, metodologias e resultados dessas produções acadêmicas, e a subsequente sistematização das informações, dedicaremos esta seção a uma análise concisa dos principais conceitos e achados apresentados pelas autoras.

A análise do referido quadro revela elementos importantes sobre o estado da produção acadêmica no campo da gestão educacional municipal, especialmente no que se refere à articulação entre o Plano Municipal de Educação (PME), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a atuação dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs). A seleção dos três

trabalhos permite visualizar diferentes abordagens teórico-metodológicas, objetos de estudo e focos analíticos que, embora relevantes, não contemplam de forma integrada a tríade temática central da presente pesquisa.

O trabalho de Rejane de Oliveira (2020) concentra-se na análise do PME como matriz cognitiva e normativa da gestão educacional. A partir de uma abordagem qualitativa compreensiva e da análise de conteúdo, a autora busca compreender como os agentes públicos e sociais influenciam a configuração das ações educacionais no município de Bebedouro/SP. Apesar de tratar da atuação dos agentes e mencionar o Ideb como referência normativa, o estudo não aprofunda a análise da responsabilização dos DMEs em relação às metas do índice. Sua principal contribuição está na compreensão do PME como instrumento de mediação política e administrativa, ainda que sem aprofundar sua relação direta com os processos de avaliação externa.

A dissertação de Emanuela Alves da Silva (2019) propõe-se a analisar a atuação de dirigentes municipais de educação em dois municípios da Paraíba, com foco na qualidade social da educação. A autora utiliza o método dialético, com entrevistas e análise documental, posicionando-se no campo das políticas educacionais com base em uma abordagem qualitativa. Ainda que a atuação dos DMEs esteja no centro do estudo, a análise não articula diretamente as metas do Ideb nem o uso do PME como documento orientador da gestão. Há, portanto, uma lacuna na análise das implicações das políticas de avaliação e responsabilização associadas ao índice.

Já a tese de Andréia Melanda Chirinéa (2016) apresenta um recorte mais específico, centrado no uso do Ideb pelas escolas públicas de Bauru e sua apropriação pela gestão local. O estudo destaca o Ideb como mecanismo de microrregulação, à luz de Barroso (2006), e utiliza a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP) como referencial para compreender as traduções locais da política nacional de avaliação. Embora traga uma reflexão importante sobre os efeitos da regulação via indicadores, o foco da pesquisa recai sobre a escola e não sobre o planejamento municipal ou a atuação do DME no âmbito dos PMEs.

Em termos metodológicos, observa-se diversidade entre os trabalhos. Enquanto Rejane de Oliveira opta por uma análise cognitiva das políticas públicas, com ênfase nas dinâmicas de interação entre agentes, Emanuela adota

o método dialético, buscando apreender as contradições na atuação dos gestores, e Andréia Chirinéa utiliza a ACP, com enfoque nos processos de apropriação e ressignificação das políticas de avaliação nas escolas. Essas escolhas evidenciam riqueza de enfoques, mas também a ausência de um recorte sistemático sobre a inter-relação entre PME, Ideb e gestão municipal.

Destaca-se ainda que, entre as três pesquisas, somente uma explicita a adoção da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas como referencial teórico-analítico, o que aponta para uma oportunidade metodológica relevante para o presente estudo, que pretende explorar os processos de formulação, interpretação e implementação das metas do Ideb nos PMEs sob essa perspectiva.

A análise do Quadro 4 confirma o que já havia sido identificado em etapas anteriores do mapeamento: há escassez de pesquisas que articulem, de forma integrada, o PME, o Ideb e o papel do DME, enquanto sujeito mediador do planejamento e da execução das políticas públicas educacionais em nível local. Embora os trabalhos selecionados tragam contribuições relevantes, eles se debruçam sobre aspectos isolados da problemática e deixam intacta uma importante lacuna analítica: o entrelaçamento entre o planejamento normativo (PME), os mecanismos de avaliação e responsabilização (Idéb) e a prática de gestão municipal.

A investigação justifica-se pela originalidade temática e pelo enfoque metodológico ao analisar como os DMEs interpretam e operacionalizam as metas do Ideb inscritas nos PMEs, em um cenário de desigualdades e pressões por resultados. Observa-se a ausência de estudos que incorporem o conceito de *accountability* na análise da atuação dos dirigentes, o que evidencia uma lacuna significativa na literatura. Assim, abre-se um campo fértil para pesquisas que aprofundem a relação entre Ideb, gestão educacional municipal e o papel dos DMEs no cumprimento das metas previstas nos PMEs.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a produção acadêmica publicada entre 2014 e 2023 acerca da atuação do Dirigente Municipal de Educação na

gestão das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme estabelecidas nos Planos Municipais de Educação. A investigação, fundamentada na busca em quatro repositórios científicos de ampla relevância nacional, evidenciou uma escassez de estudos que articulem de forma direta e aprofundada os três elementos centrais da pesquisa: PME, Ideb e DME.

A análise das três produções acadêmicas selecionadas – Oliveira (2020), Silva (2019) e Chirinéa (2016) – evidenciou que, embora tangenciem aspectos relacionados à gestão educacional municipal, ao Ideb e ao papel dos dirigentes, nenhuma delas se debruça especificamente sobre a atuação do DME na operacionalização das metas do Ideb no contexto dos PMEs. Além disso, observou-se a ausência do conceito de *accountability* como categoria analítica, o que fragiliza a compreensão dos mecanismos de responsabilização e das relações entre planejamento, gestão e avaliação educacional.

Os achados confirmam a hipótese inicial que motivou esta pesquisa: a lacuna teórica e empírica sobre a atuação do DME como sujeito estratégico no processo de implementação das metas educacionais municipais, especialmente no que se refere àquelas vinculadas ao Ideb. Embora os temas isoladamente apresentem certo acúmulo na literatura, a intersecção entre eles ainda é pouco explorada, o que reforça a originalidade e a relevância deste mapeamento para o campo da política e da gestão da educação.

As contribuições individuais das pesquisas analisadas são reconhecidas. A tese de Oliveira (2020) explora com profundidade as interações entre agentes na formulação e execução de políticas públicas, porém sem foco na relação direta entre o DME e o Ideb. Silva (2019) aborda a atuação de dirigentes a partir da noção de qualidade social, tangenciando o Ideb como indicador, mas sem explorá-lo em sua articulação com os PMEs. Já Chirinéa (2016) trata da apropriação dos resultados do Ideb pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação, mas sem centralizar o DME como sujeito da análise.

Diante desse panorama, este estudo evidencia a necessidade de aprofundar a investigação sobre a atuação dos DMEs no contexto das metas educacionais. A ausência de pesquisas que analisem o entrelaçamento entre os PMEs, o Ideb e os processos decisórios dos dirigentes municipais representa não apenas uma lacuna científica, mas uma oportunidade estratégica de

produção de conhecimento relevante para o aprimoramento da gestão educacional.

Para pesquisas futuras, sugere-se explorar como os DMEs interpretam, negociam e implementam as metas estabelecidas no planejamento educacional municipal, especialmente aquelas vinculadas aos indicadores de desempenho. Recomenda-se também a incorporação de referenciais teóricos como a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Mainardes, 2011) e o conceito de *accountability* (Barroso, 2006; Afonso, 2009), que podem oferecer lentes analíticas consistentes para compreender as tensões entre autonomia, responsabilização e desempenho no contexto da gestão municipal da educação.

Em síntese, o mapeamento realizado não apenas confirma a escassez de estudos sobre o tema, como também sinaliza a urgência de investigações que deem visibilidade ao papel dos DMEs na concretização das metas educacionais, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas mais equitativas, contextualizadas e comprometidas com a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educacionais e avaliação educacional: o estado da arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15–32, jan./abr. 2009.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BIZOLA, Natália; FANTINI, Patrícia P. G. Como fazer revisão da literatura? In: GIL, Antonio Carlos (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016. p. 23–32.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as "traduções" no contexto da prática. 2016. 182 f. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Revisão sistemática da literatura: protocolo para identificação de lacunas e proposição de pesquisas futuras.

Revista Brasileira de Marketing, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 226–239, jan./mar. 2019.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Disponível em: Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em 2023.

OLIVEIRA, Rejane de. Plano Municipal de Educação: referencial cognitivo e normativo da gestão educacional. 2020. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

OLIVEIRA, Rafael. Revisão de literatura como procedimento metodológico em pesquisas científicas. **Revista Científica da UESB**, Vitória da Conquista, v. 26, n. 1, p. 124–136, jan./abr. 2023.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. A importância da revisão de literatura em pesquisas educacionais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 139–154, 2021.

SILVA, Emanuela Alves da. Gestão Educacional e Qualidade Social: atuação de dirigentes municipais de educação em dois municípios da microrregião de Cajazeiras/PB (2015–2017). 2019. 195 fls. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Nilson José Machado da. Ideb: limites e possibilidades de um indicador sintético. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 537–556, jul. 2010.

WINKLER, Israel de Oliveira. Como elaborar uma revisão sistemática? Passo a passo com foco em pesquisa educacional. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 323–340, jul./dez. 2021.

CRÔNICAS SONORAS: Radioteatro, RPG digital e rádio web por uma plurifonia da convergência

SOUND CHRONICLES: Radio theatre, digital RPG and web radio for a pluriphonia of convergence

Alberto Batinga Pinheiro¹

<https://orcid.org/0000-0002-9852-3285>

Tânia Maria Hetkowski²

<https://orcid.org/0000-0001-5793-7898>

Alfredo Eurico Rodrigues Matta³

<https://orcid.org/0000-0002-7715-0918>

RESUMO

Este artigo apresenta o DRPG-RW Crônicas Sonoras, uma ferramenta pedagógica inovadora que integra Digital Role-Playing Game (DRPG), radioteatro e web rádio para promover aprendizagem colaborativa e ressignificação cultural com base na língua portuguesa e em línguas autóctones (linguagem), em territórios de herança colonial portuguesa. Por Plurifonia da Convergência, ou 'educação deslusofonizada', entendemos uma prática pedagógica que desnaturaliza as hierarquias linguísticas no espaço lusófono, valorizando saberes plurais das importantes influências de línguas autóctones. Fundamentado no socioconstrutivismo de Vygotsky, na pedagogia crítica de Freire e na polifonia dialógica de Bakhtin, o projeto utiliza a metodologia Design-Based Research (DBR) para desenvolver um jogo imersivo, focado em narrativas históricas e intercâmbios pluriculturais entre estudantes de países falantes do português. A modelagem tripartite do DRPG-RW abarca: (1) a Dimensão Narrativo-Sonora (vozes, efeitos e radioteatro), (2) a Dimensão Pedagógico-Tecnológica (IA generativa e plataforma de web rádio) e (3) a Dimensão Interação Crítico-Dialógica (chats e coautoria). Resultados preliminares, como o episódio piloto "O grumente Leonardo e suas aventuras no Cabo Bojador", demonstram potencial para inclusão digital e letramento crítico, embora desafios técnicos e éticos (como o alcance e a integração os estudantes em escolas brasileiras, portuguesas e africanas, e limites no uso de IA) persistam. O DRPG-RW Crônicas Sonoras é vocacionado como ferramenta decolonial e interdisciplinar, alinhada às demandas contemporâneas de educação em rede.

¹ Graduado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: abp.ufba@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/SC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: hetkowskitaniai@gmail.com.

³ Graduado em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: alfredomatta@gmail.com

Palavras-chave: DRPG. Radioteatro. Rádio Web. Plurifonia da Convergência. Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

This article presents the DRPG-RW Sound Chronicles, an innovative pedagogical tool that integrates Digital Role-Playing Game (DRPG), radio theater, and web radio to promote collaborative learning and cultural redefinition based on the Portuguese language and indigenous languages (linguagem) in territories with a Portuguese colonial heritage. By Convergence Pluriphony, or 'delusophonized education,' we understand a pedagogical practice that denaturalizes linguistic hierarchies in the Lusophone space, valuing plural knowledge from the important influences of indigenous languages. Grounded in Vygotsky's socioconstructivism, Freire's critical pedagogy, and Bakhtin's dialogic polyphony, the project uses Design-Based Research (DBR) methodology to develop an immersive game focused on historical narratives and multicultural exchanges among students from Portuguese-speaking countries. The DRPG-RW's tripartite model encompasses: (1) the Narrative-Sonic Dimension (voices, effects, and radio theater), (2) the Pedagogical-Technological Dimension (generative AI and a web radio platform), and (3) the Critical-Dialogical Interaction Dimension (chats and co-authorship). Preliminary results, such as the pilot episode "The Grunted Leonardo and His Adventures at Cape Bojador," demonstrate potential for digital inclusion and critical literacy, although technical and ethical challenges (such as reaching and integrating students in Brazilian, Portuguese, and African schools, and limits on the use of AI) persist. The DRPG-RW Crônicas Sonoras is designed as a decolonial and interdisciplinary tool, aligned with the contemporary demands of networked education.

Keywords: DRPG. Radio Theater. Web Radio. Pluriphony of Convergence. Socioconstructivism.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui parte integrante de uma pesquisa doutoral que propõe o desenvolvimento de uma Web Rádio com Digital Role-playing Game (DRPG) em formato de radioteatro. A iniciativa tem como fundamento epistemológico o diálogo entre saberes plurais, congregando múltiplas vozes e diversidade linguística através dos diferentes falares de estudantes em contextos variados de uso da língua portuguesa e de línguas autóctones. O projeto vem sendo implementado mediante a criação de espaços virtuais de intercâmbio estudantil em rede, fomentando a valorização da polifonia linguística, a convergência entre tradição oral e tecnologias digitais e a construção colaborativa de narrativas interculturais.

Como ponto de partida, destacamos alguns aspectos centrais da abordagem da Lusofonia neste trabalho. Trata-se de um conceito que engloba uma vasta e diversa comunidade, cujas percepções variam entre adesão e crítica

à própria noção de Lusofonia. E assim nos parece a ideia de uma "comunidade lusófona" tão sedutora quanto problemática.

Podemos identificar, portanto, duas abordagens teóricas fundamentais e contrastantes sobre a Lusofonia. Enquanto Santos (2002) a vê como espaço de diálogo, Margarido (2000) alerta para o risco de apagar diferenças históricas e culturais sob um projeto unificador.

A perspectiva dialética de Boaventura de Sousa Santos (2002) concebe a Lusofonia como um espaço de encontro intercultural – um processo dinâmico de tradução cultural. Seria, ainda segundo esse autor, um campo aberto à reinvenção identitária e uma plataforma para diálogos pós-coloniais. Já a abordagem desconstrucionista de Alfredo Margarido (2000) contrasta e se apresenta como uma crítica radical ao conceito. Ele argumenta que a Lusofonia representa uma ficção política unificadora, camuflando relações de poder assimétricas, e ignorando especificidades históricas nacionais para romantizar as dinâmicas e as narrativas coloniais.

A Lusofonia configura-se assim como um espaço plural e dinâmico, ainda distante de uma efetiva integração cultural, linguística e histórica. Este universo tem como elemento aglutinador a língua portuguesa, mas é igualmente marcado por uma rica diversidade multilíngue - vozes, identidades e experiências pluriculturais que, frequentemente, permanecem à margem dos discursos hegemônicos. Longe de constituir uma comunidade homogênea, a Lusofonia e os chamados lusófonos formam um campo de tensões dialógicas, onde se revelam: assimetrias de poder estrutural, resistências locais à uniformização cultural e complexas negociações entre heranças coloniais, em processos não lineares de reinvenção identitária.

Essas tensões são construções sociais decorrentes de resistências estruturantes e conflitos de classe, intrínsecos às dinâmicas das formações econômico-sociais herdadas dos processos coloniais — o que se reflete, inevitavelmente, na própria construção social da linguagem.

1.1 Contexto e Justificativa

Adotamos uma postura equilibrada entre a prudente e a crítica, e fundamentada em dois eixos centrais. Primeiro: compreendemos a língua

portuguesa não como relicário estático, mas como organismo dinâmico, sempre historicamente forjado por múltiplas mãos - de europeus a berberes, de árabes a moçárabes⁴. Este processo incorporou decisivamente, e também mais adiante, as contribuições de povos africanos escravizados e comunidades originárias, como no caso brasileiro (onde, como língua materna de 200 milhões, absorveu novos ritmos, léxicos e cosmovisões que a transformaram em veículo de afetos, lutas e existências). Segundo: reconhecemos que a presença do português como língua oficial em países como Angola, Moçambique ou Timor-Leste não apaga, mas antes dialoga com um mosaico linguístico vital - onde coabitam o umbundo, o kimbundo, o kikongo, o makhuwa, as variantes crioulas do Cabo-Verde, e do forro de São Tomé, o tétum, o cantonês e dezenas de outras línguas autóctones que tecem o cotidiano e a identidade desses territórios. Esta coexistência multilíngue desafia qualquer noção reducionista da Lusofonia, e oferece espaço para as gramáticas não hegemônicas, como no exemplo da sintaxe do português angolano, influenciada pelo kimbundu, ou do crioulo cabo-verdiano, de base lexical portuguesa.

É possível então pensar uma alternativa à “lusofonia” que leve em conta as histórias dos “outros”, os falares dos outros, as línguas dos tantos outros que somos nós, esta imensa comunidade que faz usos da língua portuguesa?

Surge daí uma indagação, transformada no problema abordado pela pesquisa: “Como fazer uma Web Rádio, com DRPG, para promover intercâmbios pluriculturais e interdisciplinares entre estudantes falantes de português, sem que se reproduzam aí as assimetrias históricas da Lusofonia?”

Propomos assim uma *plurifonia da convergência*⁵. A Plurifonia da Convergência emerge como modelo disruptivo, materializada em um Digital Role-Playing Game (DRPG) em formato de radioteatro imersivo, projetado como instrumento de navegação e mediação; uma solução pedagógica para promover intercâmbios pluriculturais e interdisciplinares entre atuais estudantes de ex-

⁴ Os moçárabes eram cristãos ibéricos que viviam sob domínio muçulmano na Península Ibérica (Al-Andalus) entre os séculos VIII e XV, mantendo sua religião cristã, mas adotando elementos culturais e linguísticos árabes. O termo deriva do árabe *musta'rib* ("arabizado"), refletindo seu status de comunidade cristã arabizada. Representam um elo histórico entre as culturas românica, árabe e judaica na formação da identidade ibérica, contribuindo para a diversidade linguística que mais tarde influenciaria o português. Sua língua é testemunha do multilinguismo medieval que moldou a Península Ibérica. Ver mais em: Antonio Carlos do Amaral Azevedo, *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos*, Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.

⁵ Termo criado pelos autores.

colônias portuguesas, com vistas a uma ecologia linguística no âmbito do desenvolvimento sustentável.

O DRPG como caravela digital que empreende novas navegações polifônicas entre línguas (português, crioulos, línguas autóctones), revelando rotas de contato, com encontros e conflitos. Um espaço para mediação crítica, onde cada episódio do radioteatro é uma arena de tradução cultural, onde os jogadores (estudantes) negociam significados entre falares.

É a partir da identificação de uma lacuna que o DRPG-Crônicas Sonoras foi proposto como solução pedagógica inovadora, combinando Web Rádio com DRPG e Radioteatro. Inexiste uma ferramenta pedagógica nestes moldes e que se constitua como uma alternativa, ou como complemento aos benefícios de intercâmbios digitais nessa comunidade, tendo a ludicidade, a pluriculturalidade e o multilinguismo por escopo.

A língua portuguesa e sua literatura, as línguas autóctones, seus contextos multi e pluriculturais, sua poesia, seu papel histórico e geográfico, ao abrigo de alguma abordagem decolonial, – a partir da ênfase dada às narrativas indígenas e africanas – conferem caráter interdisciplinar ao jogo. Trata-se de captar elementos da formação sócio-histórica-territorial de Portugal, do Brasil, e de países da África (nomeadamente o Cabo Verde), de sua geografia histórica, de cosmovisões variadas postas em confronto histórico, para rediscuti-los no DRPG. Partir da ressignificação histórica do passado – e de narrativas nem sempre justas – em direção à compreensão histórico-geográfica do presente e o que dela se pode começar a mudar.

1.2 Objetivos e articulação conceitual

Um objetivo – abrigado pelo objetivo central de *fazer* (infinitivo do verbo consoante à metodologia utilizada, que veremos adiante) a rádio – é desenvolver e validar um modelo de aprendizagem colaborativa baseado em DRPG-RW Crônicas Sonoras. Isto requer definir o desenho pedagógico do jogo e compreender: 1. Os argumentos, ou elementos, como o conteúdo do jogo: quais elementos compõem o jogo?; O que pretende a pesquisa com eles?; 2. E os elementos operacionais adotados e sua aplicabilidade: quais práticas pedagógicas assumimos adotar, de que modo, e com quais finalidades? 3. Qual

CRÔNICAS SONORAS: Radioteatro, RPG digital e rádio web por uma plurifonia da convergência a pedagogia (ou as pedagogias) e suporte tecnológico que são legitimados na pesquisa: com que teorias, teóricos, e em que ambiente o trabalho se faz?

1.3 Pedagogias Críticas no DRPG-RW

As presenças dos eixos norteadores da colaboração e da comunicação das práticas pedagógicas freinetianas se apresentam como fonte perene de diálogo com as dinâmicas implicadas nesse RPG. São eles que nos permitem também esperar desse jogo algo para além de suas intencionalidades pragmaticamente pedagógicas, como no chamado Jogo Sérió (Serious Game) – que se enquadra na metodologia da Game Based Learning (GBL) no Brasil, Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) – e ampliar a dimensão de enriquecimento cultural da pessoa estudante, da formação humanizada, colaborativa e comunicacional.

O eixo da comunicação da proposta pedagógica de Célestin Freinet, para compor o design cognitivo do RPG na Rádio Web, salienta a preocupação em materializar um instrumento técnico que não precisa nos submeter ao objeto produzido.

Seja: em nosso tempo, onde estão postas as condições de uma presença tecnológica praticamente onipresente na comunicação de massa, nos circuitos da vida vivida, deve estar posta a condição de que um artefato dessa natureza permita a ampliação de horizontes pluriculturais num contexto social de comunicação já tão superficializado e por tantas vezes tão fragilmente colaborativo.

Dialeticamente, todo objeto técnico pode intencionalmente induzir ao consumismo que embutrece e aliena, como pode conduzir nossa natureza ao seu caráter de emancipação e criticidade. É nesta direção última que podemos apontar e lembrar que Freinet (2017, p.629) via a comunicação não somente como mídia [...], mas como uma perspectiva teórico-metodológica que edificava o seu projeto educativo, carregada de sentidos afetivos e de cooperatividade.

No DRPG-RW, a comunicação e a colaboração são incentivadas através de diálogos entre os jogadores, enquanto a criticidade é promovida por meio de desafios narrativos que exigem reflexão sobre questões históricas e sociais.

Para empreender uma compreensão contextualizada, emancipatória e crítica da relação ensino-aprendizagem, pautada na interdisciplinaridade, consideramos ainda Paulo Freire. Para Freire (1980, p.69) educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Ainda, segundo o autor, a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

Para as narrativas e literacia histórica utilizamos as concepções de Peter Lee (2006, p. 4), para quem há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado, ou o que ele chama de “um amontoado de acontecimentos compilados”.

Na perspectiva desse autor [...] estudantes podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança, e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, fazendo suas próprias interpretações. Lee (2006, p. 13) nos apresenta um interessante conceito de literacia histórica, e oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. Um modo de atribuir ao passado aquela impermanência tão necessária ao entendimento do espaço presente.

Também adotamos Moraes (2011, p. 9), especialmente quando refere-se ao rótulo de “geografia histórica” e aponta que, por meio de uma análise contínua (em termos espaciais), deve-se captar no passado elementos de explicação da territorialidade contemporânea. Entendemos que estas posições dialogam com aquilo que é o foco desta pesquisa.

As abordagens pedagógicas que sustentam o design cognitivo do DRPG-RW, são resumidas no quadro a seguir.

Quadro 1: Elementos pedagógicos implicados na modelagem do DRPG-RW.

Teóricos	Elementos	Implicações diretas no DRPG
Freinet, Célestin	Comunicação e colaboração	O desenvolvimento do jogo é focado na comunicação/ colaboração como perspectiva teórico-metodológica

Freire, Paulo;	Ensino contextualizado e crítico; Interdisciplinaridade	O jogo visa a educação como diálogo na construção coletiva do conhecimento
Lee, Peter; Moraes, Antonio Carlos Robert	Narrativas e Literacia histórica e geográfica	As aventuras são meios de ressignificar a compreensão acerca do papel da língua na história e no contexto da formação territorial

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como demonstra o quadro, a base teórico-pedagógica do DRPG — ancorada em Freinet, Freire, Lee e Moraes — articula comunicação colaborativa, consciência crítica e literacia histórica como pilares do projeto. Esses fundamentos não apenas orientam o design do jogo, mas exigem, na prática, mecânicas de interação que materializem tais princípios. Passa-se, então, às bases teóricas que sustentam a modelagem cognitiva do jogo.

2. BASES TEÓRICAS: VYGOTSKY, BAKHTIN E O DESIGN COGNITIVO

O sociointeracionismo de Vygotsky fornece uma base sólida para a modelagem e o desenvolvimento dessa proposição pedagógica ao destacar a importância da mediação sociocultural, da interação linguística e da aprendizagem colaborativa.

Vygotsky enfatiza que o aprendizado é um processo social e que as interações entre os indivíduos são fundamentais para a construção de conhecimentos. Para o autor a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta que, por meio da representação simbólica, organiza e regula o pensamento entre os seres humanos. Para ele, a palavra é o microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 2008, p. 148) e a linguagem é o instrumento central que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo, reorganizando o pensamento e orientando a ação prática (Vygotsky, 2008).

No RPG, a linguagem e a palavra são elementos fundamentais para o desenvolvimento do jogo e a interação entre os jogadores. Ao utilizarem a Língua, ou Línguas para construir narrativas, descrever ações ou resolver problemas, os jogadores não só exercitam suas habilidades linguísticas, mas também ampliam sua capacidade de raciocínio lógico e criativo para agir.

O DRPG-RW é um conteúdo digital produzido a partir de uma perspectiva socioconstrutivista. Pedagogicamente, encontra na aprendizagem colaborativa a mediação necessária para a solução de seu design cognitivo. Os elementos do jogo estão estruturados em consonância com este design e os níveis de validação deste, em sua arquitetura, estão referenciados pela metacognição, entendida como a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell, 1979, p. 45; Nelson & Narens, 1996; Sternberg, 2000).

Em Matta (2006) há a orientação de que o designer socioconstrutivista deve estar atento ao projeto de maneira a sempre possibilitar, e até mesmo procurar conduzir, a metacognição. É importante identificar elementos funcionais que a compõem, sejam: a observação, a liderança, a teorização e a síntese (Masetto, 2003), de forma a facilitar a elaboração de jogos pedagógicos com temas variados, tendo como base o socioconstrutivismo.

Mikhail Bakhtin (2003) potencializa a construção deste trabalho, na medida em que usamos também suas reflexões sobre a linguagem. Dois aspectos relativos às suas contribuições neste campo, e aqui adotados, são os seus conceitos de Polifonia Dialógica e de Heteroglossia⁶.

A polifonia, como explicada por Bakhtin, refere-se à presença de múltiplos discursos que coexistem em um mesmo espaço, onde cada "voz" tem sua própria autonomia, mas interage e é moldada pelas outras. A palavra é sempre dirigida a alguém, e em sua direção ocorre uma resposta, uma interação (Bakhtin, 1987).

Esse conceito de diálogo permanente é crucial para o jogo, onde diferentes personagens produzem discursos, visões de mundo e modos de falar diversos. Cada personagem, com sua voz única, reflete uma perspectiva particular que interage com as outras vozes gerando um rico jogo de significados, quando todo discurso é um ponto de vista sobre o mundo, e todo ponto de vista é sempre um reflexo de um campo de forças dialógicas (Bakhtin, 1987).

⁶ Ver conceito cunhado pelo teórico russo Mikhail Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e desenvolvido em *Estética da Criação Verbal* (1979). Refere-se à coexistência de múltiplas vozes, linguagens e discursos sociais dentro de uma mesma língua. É a ideia de que a linguagem nunca é neutra ou homogênea, mas sim um campo de tensão onde diferentes formas de falar, sotaques, registros, jargões e visões de mundo competem e se interpenetram.

A heteroglossia refere-se à multivocalidade, às variedades dentro de uma língua ou mais línguas, cada uma representando diferentes falares e sotaques próprios. Essa multiplicidade de vozes da comunidade falante do português, que entendemos coexistir no jogo, reflete a possibilidade da interação entre diferentes identidades sociais e culturais.

A palavra da língua é uma palavra semialheia. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou tom ideológico/ vivencial. Não existe palavra neutra (Bakhtin, 2003, p. 95). Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva (Bakhtin, 2003, p. 100).

A significação específica atribuída à palavra descentraliza e ela passa a ser um efeito da comunicação, da interação entre falantes. Em Vygotsky (2001, p. 119) o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Assim, e para efeitos práticos, considera-se a convergência em potência do plurifonismo, onde as palavras, de variadas fontes, se estendem a novos enunciados e novas significações são construídos.

3. O RPG E O DRPG-RW CRÔNICA SONORAS

Jogo de interpretação, ou representação, o Role-Playing Game (RPG) é, em linhas gerais, um jogo que tem seu conceito inspirado nas histórias de J. R. R. Tolkien, autor da trilogia Senhor dos Anéis, e em jogos de guerra. O RPG tem sua origem na década de 70. O primeiro desses jogos – a se popularizar – foi Drugeons & Dragons (Masmorras e Dragões), inspirado em uma fantasia medieval, criado por dois norte-americanos: Gary Gygax e Dave Arneson, por volta de 1974.

Na perspectiva de Ricardo Ribeiro do Amaral (2013, p. 10) jogar RPG é como ler um livro de aventuras, daqueles que nos prendem a atenção até o último capítulo. A diferença é que essa história vai sendo construída oral e textualmente por todos os jogadores, passo a passo. O quadro a seguir resume alguns poucos formatos de RPG.

Quadro 2: Tipologia de RPGs.

Tipo de RPG	Modo de jogo	Apresentação	Exemplos
-------------	--------------	--------------	----------

RPG de Mesa (tradicional)	A partir de jogos onde os jogadores apenas movimentam pinos num tabuleiro, neste modo se podem interpretar as personagens com suas falas, emoções e escolhas para viver uma aventura do seu modo	Livros, dados, lápis e papel. No Brasil o jogo chegou em meados de 1991, numa caixa com fichário, manual de instruções, dados multifacetados e tabuleiro	Dungeons and Dragons (D&D), BattleTech e Star Wars Galaxies
Aventura Solo	Uma versão simplificada do RPG tradicional. A diferença é que não existe uma interação com outros jogadores	Aventura em um livro ou site, na qual o jogador segue um roteiro diante das possibilidades oferecidas	Skyrim
PbF (Play by Forum)	O narrador (ou Mestre) posta a ação e os jogadores postam as reações. Há, no final, uma história registrada	Jogos por Fóruns, os jogadores se inscrevem num fórum	Canudos, 2 de julho, Diáspora Africana ⁷

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como fica evidenciado no quadro, os diferentes formatos de RPG — desde os tradicionais (como Dungeons & Dragons) até os digitais (PbF) — demonstram a versatilidade narrativa e interativa desse gênero. Inspirado nessa diversidade, o DRPG-RW Crônicas Sonoras propõe uma inovação radical: transformar o radioteatro em um RPG imersivo. O modo de jogo, nessa proposta, combina a interpretação colaborativa do RPG de mesa com a acessibilidade digital do PbF. Passemos, então, à análise disto, explorando como o Crônicas Sonoras ressignifica a mediação assistida pela tecnologia (do tabuleiro físico ao ambiente sonoro-digital), a construção de mundos (onde vozes plurais moldam a trama), e o registro da memória (histórias que se tornam arquivos vivos de resistência cultural).

3.1 O DRPG-RW Crônicas Sonoras

⁷ Fazem parte do acervo de RPG-AD do Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. <https://sociedadeemrede.net.br/producoes-visuais/rpg-ad>

Crônicas Sonoras tem a sua modelagem a partir da literatura e poesia em língua portuguesa e línguas autóctones, dos critérios socio-interacionistas da proposta e sua operacionalização se dá em referência àquelas crônicas históricas relacionadas à temática da formação territorial de herança colonialista, pois, como escreveu Moraes (2011, p. 73), nas sociedades de formação colonial a dimensão espacial da vida social ganha uma centralidade ímpar na explicação do seu movimento e funcionamento ao longo da história.

Assim sendo a língua e a literatura têm um papel não apenas descritivo de qualquer vida socio-histórica, mas o de ser confluência entre ontem e hoje, transformando e explicando o espaço no presente.

A operacionalização do jogo avança pela transformação dos textos, ou excertos de base, em textos de dramaturgia, adaptados em episódios (partes das aventuras) de radioteatro. Os jogadores e o Mestre interagem de modo dialógico (síncrona ou assincronamente), no ambiente do chat da rádio web. Por exemplo: Aventura "A Revolta dos Búzios". Fluxo: Pré-produção (roteiro) → Produção (IA + Audacity⁸) → Transmissão (chat ao vivo). No quadro a seguir exibe-se, resumidamente, a operacionalização do jogo.

Quadro 3: Operacionalização do DRPG-RW Crônicas Sonoras.

Tipo de RPG	Modo de jogo	Apresentação	Exemplos
DRPG-RW (Digital Role-Playing Game em Web Radio)	Em capítulos as cenas, ou sequências, são interpretadas e gravadas pelo Mestre e pelo grupo de atores, com trilhas sonoras e efeitos diversos. Os ouvintes/ jogadores enviam suas jogadas pelo Chat da Rádio e as respostas selecionadas vão dando curso ao jogo.	No formato de radioteatro, ou de <i>storytellings</i> . São ainda usados os outros recursos da rádio web, como podcasts, vídeos, imagens ilustrativas e matérias jornalísticas relacionadas dos temas das crônicas representadas.	DRPG-RW Crônicas Sonoras

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

⁸ Audacity é um software livre de edição digital de áudio. Nota do autor.

O experimento do DRPG-RW Crônicas Sonoras, portanto, busca funcionar como uma fusão inovadora de radioteatro interativo, participação digital e multimodalidade educativa e pede, por sua natureza, uma abordagem metodológica robusta, que opere no âmbito do “fazer” em e para uma comunidade. Para tanto, considerando uma tripla dimensão, que agrega os fundamentos vygotskyanos e bakhtinianos já apresentados, a operacionalização e a testagem do jogo em ambientes de prática, e a análise crítica do impacto nas comunidades educativas, a DBR é uma metodologia que pode criar pontes entre o DRPG e suas implicações sociais. Mas há tensões também a resolver, como expomos a seguir.

4. POTENCIAIS E DESAFIOS METODOLÓGICOS

A orientação metodológica adotada para sustentar este trabalho é a Design-Based Research (DBR), ou Pesquisa-Aplicação. A adoção da DBR, em associação à epistemologia empregada, encontra suficientes razões na necessidade do desenvolvimento do jogo RPG na rádio web, buscando torná-los objetos nitidamente capazes de convidar/ convocar sujeitos da Educação para uma viagem pedagógica de rede de circum-navegação pelo mundo do verbo.

Por ser a DBR uma abordagem metodológica que se constitui de aplicações e iterações, de design e redesign, depreende-se que os resultados da experiência apareçam como resultados para cada uma das etapas iterativas, e em cada um dos seus ciclos de aplicação. O contexto ocupa o lugar da prática dialógica dos seus ciclos com a comunidade em interação; da construção inicial até a etapa de resultado final da aplicação.

Para fins deste trabalho, a abordagem contempla uma contextualização pautada no método histórico-dialético, visando ocupar um lugar mais permanente de diálogo com a comunidade em foco, focando no seu próprio contexto sócio-histórico. Pretende-se também estar atento aos movimentos futuros, àquilo que não se abre apenas com as chaves do passado. As mais importantes implicações deste diálogo são a de que ele dá voz e lugar à comunidade no processo, tornando possível elaborar o design cognitivo expresso na modelagem do DRPG-WR com base nessa escuta/ vivência, e a de que é ainda vocacionado para propor uma solução prática para os problemas da

CRÔNICAS SONORAS: Radioteatro, RPG digital e rádio web por uma plurifonia da convergência área de educação (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Entendemos tratar-se também por aspecto a efetividade da triangulação RPG/ radioteatro/ tecnologia.

Um dos importantes desafios consiste em, respeitando os limites de uma pesquisa doutoral numa abordagem sobre tão rico tema e sobre sua vasta comunidade falante, buscar-se, a princípio, expor o contexto à validação/ ou não validação da comunidade apenas com uma pequena amostra representativa da comunidade em questão (estudantes de uma escola brasileira e de uma escola portuguesa). O número inicial limitado de jogadores respeita os critérios da jogabilidade do RPG, neste modelo que estamos aplicando, embora o modelo futuro proposto não vá lidar com esta limitação. Isto insere cuidados extras no tratamento dado às informações obtidas para obter o máximo rigor no processo. Há também a necessidade de limites éticos no uso das IAs, os testes empíricos em escolas e uma futura expansão para escolas de países africanos (ex.: Cabo-Verde, Angola, Moçambique).

4.1 Arquitetura Tripartite da Modelagem do DRPG-RW Crônicas Sonoras

Neste ponto o objetivo passa a ser o de transformar os princípios teóricos em um sistema funcional, por meio da ideia de fluxos contínuos de modelagem consoantes à metodologia utilizada (DBR), integrando:

- A **Dimensão Narrativo-Sonora (DNS)** que refere-se à implementação dos princípios de radioteatro (Poletto & Fernandes, 2009) e da polifonia dialógica (Bakhtin, 2003), seja: uso estratégico de voz, efeitos e silêncios para imersão comunicativa. As narrativas são ramificadas pelo Mestre do jogo baseando-se em escolhas e devolutivas dos jogadores (inspiradas no *cliffhanger*⁹ das radionovelas) e nas estruturas dos conflitos gerados a partir dos verbos querer, poder e dever.

Prender os ouvintes por meio da expectativa da solução dos problemas, da oferta de horizontes de esperança pintados com a promessa da reparação dos conflitos essenciais e de outros mais, gerados a cada novo episódio, como

⁹ Cliffhanger (do inglês "suspense no precipício") é um recurso narrativo que interrompe uma história num momento de tensão ou mistério, deixando o desfecho em aberto para manter o público engajado e ansioso pela continuação (Respondido por IA).

apontam Poletto e Fernandes (2009, p. 4), contava com uma estratégia da narrativa.

[...] As fórmulas para garantir a audiência estavam baseadas em gerar conflito através de três verbos: querer, poder e dever (a maçã da discórdia vinha em situações como quando se quer, não se pode; quando se pode, não se quer; quando se deve, não se pode; quando se quer, não se deve... e assim por diante).

- a) Por mínima definição: Estrutura de narrativas ramificadas baseadas em radioteatro e RPG digital;
- b) Elementos: Voz e polifonia: Uso de múltiplas vozes (atores/ IA) para representar diversidade linguística (Bakhtin, 1987);
- c) Efeitos sonoros: Trilhas e silêncios estratégicos para imersão (Poletto & Fernandes, 2009);
- d) Exemplo prático: Aventura "Caminhos da Língua Portuguesa" com diálogos em crioulo cabo-verdiano e português brasileiro.

• A **Dimensão Pedagógico-Tecnológica (DPT)** que diz respeito à integração de ferramentas de IA generativa para criação procedural de enredos a partir da literatura sobre o tema da Formação Territorial do Brasil e do Cabo-Verde (alinhada à crítica de Milton Santos sobre disponibilidade/ intencionalidade tecnológica); Plataforma de rádio web com recursos síncronos (transmissão ao vivo e chats) e assíncronos (podcasts, chats, emails, etc.), garantindo flexibilidade comunicativa e colaborativa (Freinet. É, 1978).

- a) Por mínima definição: Integração de ferramentas digitais aos objetivos educacionais;
- b) Componentes: IA generativa; Criação de enredos proceduralmente gerados (ex.: temas históricos, ou mesmo poéticos e romanceados acerca da formação territorial);
- c) Plataforma de rádio web: Recursos síncronos (transmissão ao vivo) e assíncronos (podcasts).

• A **Dimensão de Interação Crítico-Dialógica (DICD)** que dispõe sobre Sistemas de Chats e Fóruns para decisões e soluções coletivas, construídas com base no dialogismo e no sociointeracionismo (Bakhtin, 1987; Freire, 1980; Vigotsky, 2008), e adaptabilidade cultural (Santos, 2014).

- a) Por mínima definição: Espaço para coautoria e ressignificação cultural;

b) Mecanismos: Chats moderados; Decisões coletivas inspiradas em Freire (1980);

Adaptabilidade: Inclusão de variantes linguísticas e temas locais (ex.: resistências negra e indígena).

Quadro 4: Integrações DPT.

Ferramenta	Função no DRPG-RW	Base Teórica
Vidnoz AI	Geração de vozes diversas	Bakhtin (heteroglossia)
BBC Sound Effects	Ambientação sonora	Freinet (comunicação)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DRPG-RW Crônicas Sonoras, como experiência em potência, em desenvolvimento, ainda não apresenta resultados materializados, apenas hipóteses, mas suas formulações podem auxiliar na mediação, na construção de aprendizagens em contextos contemporâneos, mesclando recursos digitais propiciadores da ludicidade, e explorando múltiplas linguagens.

A ideia de uma cooperação pluriculturalista entre estudantes falantes da língua portuguesa, operando inicialmente entre Brasil e Portugal (depois Cabo Verde e outros países africanos) por meio do jogo DRPG em radioteatro na Rádio Web (DRPG-RW), com a possibilidade sempre presente de conectar em rede lugares que têm em comum a língua partilhada, é o que está relacionado com os principais objetivos e com os sujeitos dessa pesquisa.

Entre os resultados esperados por essa pesquisa, estão: a promoção da inclusão digital entre estudantes; o impulso à prática dos intercâmbios estudantis em rede na Educação tutelada pela web rádio, pelo radioteatro e pelo DRPG, como parte do processo para a formação de uma sociedade da aprendizagem. E ainda: entender como estudantes – no âmbito dos usos da língua portuguesa – compreendem os variados contextos nos quais suas próprias variações linguísticas se expandiram, contribuíram e contribuem na transformação de uma língua; uma via para possibilitar a constituição coletiva de uma nova abordagem,

com olhares sempre voltados para a construção de uma nova proposta pedagógica.

E o DRPG-RW Crônicas Sonoras segue, pois como bem sugeririam Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire: Nenhuma palavra é definitiva quando a gente está em diálogo!

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. R. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

AZEVEDO, A. C. do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

FLAVELL, J. **Metacognition and cognitive monitoring**. *American Psychologist*, 34, 906-911. 1979.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LEE, P. **Literacia Histórica e Educação**. Curitiba: UFPR, 2006.

MARGARIDO, A. **A Lusofonia e os Lusófonos**: novos mitos portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTA, A. E. R.; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edvaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento:

metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, v. 23, n. 42, p. 23-36, 2014.

MATTA, A. E. R.; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edvaldo Machado. Design cognitivo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 14, n. 1, 2006

MATTA, A. E. R.; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Tecnologias educacionais em contextos desiguais**. Salvador: EDUFBA, 2014.

MORAES, A. C. R. **Geografia Histórica do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2011.

NELSON, T., & NARENS, L. Why investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), **Metacognition. Knowing about knowing** (pp. 1-27). Cambridge, MA: MIT Press. 1996.

POLETO, T. R.; FERNANDES, M. **Sons para sonhar. Sonhos para ouvir: as radionovelas e a mágica da palavra falada no rádio**. Ide, São Paulo, n. 49, 2009.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2000.


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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LETRAMENTO ACADÊMICO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: Possibilidades para o estágio supervisionado na formação inicial docente

ACADEMIC LITERACY AND PEDAGOGICAL PRAXIS: Possibilities for
supervised internship in initial teacher education


Priscila Alves Pereira¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1672-1833>

Vanessa Rios²

 <https://orcid.org/0000-0001-9206-4631>

Obdália Santana Ferraz Silva³

 <https://orcid.org/0000-0002-2638-0529>

RESUMO

Este artigo busca compreender de que forma o letramento acadêmico pode contribuir para a práxis pedagógica na formação inicial de professores, com foco no estágio curricular supervisionado. Com base em experiências docentes, em cursos de licenciatura, entende-se que o estágio é concebido como espaço-tempo privilegiado de formação e pesquisa. Trata-se de uma pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Paulo Freire, Pimenta e Lima, Street e Minayo, que discutem os letramentos, a práxis e a formação crítica. Defende-se que a articulação entre letramento acadêmico e estágio potencializa uma formação docente mais autoral, crítica e reflexiva. Apresentam-se, por fim, proposições que favorecem a autonomia intelectual em ações de pesquisa, especialmente, durante as experiências nos estágios supervisionados.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Práxis pedagógica. Estágio supervisionado. Formação inicial docente.

ABSTRACT

This article seeks to understand how academic literacy can contribute to pedagogical praxis in the initial education of teachers, with a focus on the supervised curricular internship. Based on teaching experiences in undergraduate degree courses, it is understood that the internship is conceived as a privileged space-time for education and

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: priscilaalvespereira@gmail.com.

² Mestra em Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC- UNEB). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. Professora do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). E-mail: nessarios.uneb@gmail.com/vanessa.rios@ifba.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: bedaferraz@hotmail.com.

research. This is a qualitative research study, grounded in authors such as Paulo Freire, Pimenta and Lima, Street and Minayo, who discuss literacies, praxis, and critical formation. It is argued that the articulation between academic literacy and internship enhances a more authorial, critical, and reflective teacher education. Finally, propositions are presented that favor intellectual autonomy in research actions, especially during experiences in supervised internships.

Keywords: Academic literacy. Pedagogical praxis. Supervised internship. Initial teacher education.

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressarem na vida acadêmica, os estudantes de graduação frequentemente se deparam com uma variedade de gêneros textuais até então desconhecidos ou compreendidos sob uma perspectiva distinta daquela exigida no contexto universitário. Resenha, resumo, fichamento, relatório, artigo, seminário, comunicação oral, entre outros modos de expressão por meio da linguagem, passam a integrar o cotidiano desses estudantes. Esse cenário, especialmente no que se refere aos alunos matriculados em cursos de licenciatura, constitui o foco da presente investigação.

A partir das experiências como professoras atuantes em cursos de licenciatura — Pedagogia e Ciência da Computação — e diretamente envolvidas na formação inicial de estagiários(as), propomos neste artigo uma reflexão sobre a seguinte questão: como a incorporação do letramento acadêmico pode contribuir para a prática pedagógica na formação docente inicial?

O objetivo é compreender de que maneira a incorporação do letramento acadêmico pode contribuir com a prática pedagógica na formação docente inicial, especialmente no âmbito do estágio supervisionado.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada na compreensão de que os fenômenos sociais devem ser analisados em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e os contextos nos quais estão integrados (Minayo, 2001). A pesquisa qualitativa possibilita a interpretação de realidades complexas, a partir de múltiplas perspectivas, o que a torna especialmente adequada aos estudos em educação.

Nesse contexto, a escolha por essa abordagem justifica-se pelo interesse em compreender os processos formativos, as práticas pedagógicas e os

sentidos construídos na formação docente inicial, com ênfase na relação entre letramento acadêmico e práxis pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica propositiva, fundamentada na análise e articulação de referenciais consolidados na área da educação, com o objetivo de sustentar e propor encaminhamentos para a formação docente inicial. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para isso, adotamos como aporte teórico os estudos de Freire (2014), Pimenta e Lima (2011), Kleiman (1955; 2009) e Street (1984), que embasam as categorias discutidas neste trabalho: letramento acadêmico, práxis pedagógica, formação docente inicial e estágio supervisionado.

Nesta investigação, o estudo da produção teórica sobre letramento acadêmico, estágio supervisionado e práxis pedagógica visa não apenas sistematizar compreensões, mas também propor práticas formativas voltadas à formação crítica de professores. Essa perspectiva aproxima-se do que Demo (1996) define como pesquisa com compromisso propositivo, caracterizada pelo esforço de conhecer com vistas à intervenção e compreender como meio de promover transformações.

O percurso metodológico seguiu os seguintes passos: levantamento e seleção de fontes teóricas relevantes na área; sistematização das principais categorias analíticas e construção de propostas de ação a partir do diálogo entre teoria e experiência docente. A perspectiva assumida é de uma pesquisa-reflexão comprometida com a melhoria dos processos formativos, respeitando os princípios éticos da produção do conhecimento.

O texto está organizado em três seções. A primeira apresenta, de forma breve, o surgimento do termo letramento na educação brasileira, além de discutir o conceito de letramento acadêmico adotado neste estudo. Aborda também a relação entre letramento acadêmico e práxis, compreendida como ação-reflexão-ação (Freire, 2014). A segunda seção trata da concepção de estágio assumida na pesquisa, entendida a partir da articulação entre estágio e pesquisa, destacando as contribuições do letramento acadêmico para a formação de licenciandos. Por fim, a terceira seção propõe caminhos para a formação docente inicial, indicando como os letramentos acadêmicos podem

contribuir para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica emancipadora no estágio supervisionado.

2. LETRAMENTO ACADÊMICO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTIS EMANCIPADORA

O termo *letramento* surge na educação brasileira com os trabalhos de Mary Kato (1986), sendo posteriormente ampliado por Tfouni (1988) e Kleiman (1995). Em "No mundo da escrita", Kato associa o letramento a uma habilidade individual de uso da norma culta em diferentes contextos, destacando o papel da escola. Tfouni conceitua alfabetização como uma competência individual, enquanto associa o letramento ao âmbito social. Além disso, discute experiências de letramento fora do contexto escolar, especialmente com adultos.

Nos anos 90, os estudos de Soares (2012) ganharam destaque ao diferenciar alfabetização de letramento, embora defendesse que ambas as abordagens devem ser trabalhadas de forma integrada. Para a autora,

[...] teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (Soares, 2012, p. 47 – grifos da autora)

De acordo com Soares (2012), a alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. A prática pedagógica deve integrar essas duas dimensões de forma articulada, contemplando tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto seu uso social.

Por se tratar de um termo incorporado mais recentemente à língua portuguesa, letramento ganhou espaço à medida que se reconheceu que dominar a leitura e a escrita não era mais suficiente para o pleno exercício da cidadania. Era “preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2012, p. 20).

Kleiman (1995), inspirada pelos Estudos de Letramento (Street, 1984), argumenta que o conceito de letramento surgiu no meio acadêmico para distinguir as implicações sociais da escrita daquelas relacionadas à alfabetização. Para ela,

[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (Kleiman, 1995, p. 19).

Percebemos a ênfase na vertente sociocultural do letramento, bem como na pluralidade da manifestação das práticas de letramento e sua relação com as estruturas de poder.

Essa definição destaca a perspectiva sociocultural do letramento, enfatizando sua natureza plural e situada, bem como sua relação direta com as dinâmicas de poder e com a constituição dos sujeitos.

Essa concepção dialoga com o modelo de letramento acadêmico proposto por Lea e Street (2014), que identificam três abordagens distintas: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro entende o letramento como uma habilidade individual e cognitiva, centrada no domínio técnico da escrita e na transferência de conhecimentos entre contextos, sem considerar a mediação social. O segundo parte da ideia de que, ao aprender os gêneros textuais exigidos na universidade (como resenha, artigo e fichamento), o estudante estaria apto a reproduzi-los, assumindo que as regras discursivas são estáveis e universais.

Quanto ao terceiro modelo, os letramentos acadêmicos, Lea e Street (2014, p. 479) afirmam que ele “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”. Esse modelo reconhece a natureza dinâmica da linguagem e considera as implicações sociais, culturais e políticas envolvidas na escolha de determinados gêneros em detrimento de outros. É essa perspectiva que norteia os estudos apresentados neste trabalho, por compreender o letramento

acadêmico como prática situada, atravessada por relações de poder e pela construção de identidades, no contexto universitário.

Fiad (2011, p. 361-362) afirma que “as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais”. Assim, a diversidade de usos da escrita na universidade responde às demandas específicas do contexto acadêmico e, por se tratar de um espaço social, as relações envolvidas nesses usos não podem ser invisibilizadas.

Compreendemos o letramento acadêmico como o processo de inserção crítica do estudante nas práticas de leitura e escrita exigidas no contexto universitário (Lea e Street, 2014). Essas práticas diferem de outros contextos, inclusive de outros espaços de ensino (Fiad, 2011). Porque, mais do que decodificar textos ou cumprir tarefas, trata-se de participar ativamente dos discursos e gêneros que circulam na universidade, compreendendo seus sentidos, objetivos e valores.

Na formação docente, os letramentos acadêmicos contribuem para o desenvolvimento de práticas como leitura, escrita, argumentação, sistematização e divulgação de saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, não se trata apenas de “ensinar a escrever”, mas de promover experiências de escrita crítico-analítica e autoral, vinculadas à prática profissional. É nesse sentido que o estágio supervisionado se configura como espaço privilegiado para o exercício formativo do letramento acadêmico.

Isso se deve ao fato de que o estágio constitui um momento formativo que proporciona ao licenciando vivenciar a práxis pedagógica. Com base na perspectiva freiriana, compreendemos práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2014, p. 52). Nesse sentido, a práxis pedagógica é entendida como ação-reflexão-ação, não como mera repetição técnica de metodologias, mas como problematização da realidade, tomada de consciência e transformação do contexto. Assim, afasta-se de uma prática alienada e fragmentada, assumindo um caráter político e emancipador.

Ao relacionarmos práxis e letramento acadêmico na formação inicial docente, recorreremos à concepção de Kleiman (2009), que compreende o(a) futuro(a) professor(a) como agente de letramento. Para a autora, “entendemos

o letramento do(a) professor(a) não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional” (Kleiman, 2009, p. 21).

Defendemos, assim, uma formação inicial dialógica, pautada na problematização e na construção coletiva do conhecimento. No estágio supervisionado, a vivência da práxis oferece ao licenciando a oportunidade de refletir criticamente sobre seus espaços de atuação, os processos de ensino-aprendizagem e suas próprias práticas. Quando articulado a esse movimento, o letramento acadêmico não apenas amplia o repertório teórico, mas torna-se um instrumento de análise e reconstrução da prática pedagógica.

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE ESTÁGIO E PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

O estágio supervisionado configura-se como espaço privilegiado de prática profissional e representa uma etapa fundamental na formação inicial docente, marcada pela socialização com a profissão. Concordamos com Lucena Lima (2018, p. 134), ao afirmar que “o estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério como profissão”.

Além disso, o estágio curricular potencializa o desenvolvimento de habilidades coerentes com a prática, considerando a realidade em que se desenvolve. Para isso, é essencial analisar os diálogos estabelecidos entre os sujeitos envolvidos no processo formativo, especialmente a tríade composta por estagiários, professores supervisores e docentes das instituições escolares.

É no contexto da socialização profissional docente que o estágio curricular supervisionado se insere, configurando-se como uma práxis essencial à formação do professor. Ele promove a articulação entre teoria e prática, integrando saberes específicos da profissão, conhecimentos pedagógicos, administrativos e aspectos relacionados à organização do ambiente escolar. Essa vivência contribui para a construção da identidade profissional docente, fundamentada na reflexão, no diálogo e na intervenção crítica.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno uma aproximação concreta com a realidade educacional em que atuará. Para isso, deve assumir um caráter teórico-prático, superando a dicotomia entre teoria e prática por meio da práxis, que orienta o estágio a partir de uma postura investigativa.

Ainda é comum que os estágios estejam baseados na reprodução de práticas consolidadas, consideradas adequadas para o processo de organização e estruturação do conteúdo disciplinar. De acordo com Pimenta e Lima (2011), frequentemente os estudantes não dispõem de dispositivos críticos suficientes para avaliar e superar os modelos existentes, o que pode levar ao conformismo frente ao que já está estabelecido e ao distanciamento das atuais demandas políticas, sociais e culturais que envolvem o fazer educativo.

Uma outra compreensão sobre o estágio curricular supervisionado revela uma limitação recorrente: a tendência de reduzi-lo à simples aplicação de técnicas aprendidas em sala de aula. Nessa perspectiva, o estágio se transforma em um espaço de reprodução de modelos didáticos, experimentos e atividades lúdicas que, muitas vezes, estão desvinculados das questões sociais e do contexto real da escola. Como resultado, essas práticas acabam se tornando representações superficiais, incapazes de refletir o conhecimento sociocientífico ou de dialogar com os desafios concretos enfrentados pelos docentes em sua atuação cotidiana.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), essa abordagem técnica contribui para o afastamento entre a prática vivenciada no estágio e o exercício efetivo da docência, uma vez que os currículos de formação raramente estabelecem conexões significativas entre os conteúdos teóricos e a realidade cotidiana das escolas. Numa outra perspectiva, que rompe essa lógica, o estágio supervisionado é entendido como a convergência entre teoria e prática, na qual a ação docente se configura como uma atividade social com o poder de intervir e transformar a realidade. Nessa visão, a teoria não se resume a um conjunto fixo de conceitos, mas se apresenta como um elemento dinâmico, que possibilita questionar, renovar e repensar as práticas institucionalizadas, ao mesmo tempo em que se coloca em constante diálogo com as ações dos sujeitos envolvidos.

Logo, a teoria é entendida, também, como uma explicação provisória e assim, reavaliada diante da realidade e suas demandas.

Ao se implicarem no estágio, os licenciandos em formação não apenas vivenciam o contato direto com as dinâmicas do ensino, mas também aprendem a interpretar e a ressignificar essa realidade a partir de fundamentos teóricos. Essa combinação de experiência e reflexão crítica viabiliza uma compreensão mais abrangente e complexa do ambiente escolar, incentivando os educadores a identificar desafios e possibilidades de intervenção que possam efetivamente promover mudanças significativas.

Ao compreender que o estágio supervisionado, no contexto da formação docente inicial, surge como um espaço privilegiado para a integração entre saberes teóricos e a prática pedagógica, pensar a formação de licenciandos perpassa por discussões voltadas para a aprendizagem do exercício da docência como elemento que constitui a formação do futuro profissional docente. Assim como D'Ávila (2014), acreditamos que o estágio supervisionado na formação de professores deve oportunizar a vivência de problematização, análise e busca de soluções para as situações de ensino e aprendizagem, além de contribuir na elaboração de projetos de ensino a serem desenvolvidos em situações apropriadas da educação básica.

Para que a prática docente na educação básica seja pautada num viés investigativo, é fundamental que sua formação priorize uma prática investigativa, com olhar para reflexão, criticidade e análise, envolvendo ações de intervenção na dinâmica da escola, dos professores, dos alunos, de toda a comunidade escolar e da sociedade.

Licenciandos em formação e professores da Educação Básica constroem e reconstróem uma identidade profissional conexas a um grupo ou a grupos específicos ao qual os professores pertençam, mobilizados pelas demandas escolares, mas também, por processos reflexivos, desenvolvimento e reconstrução da identidade pessoal. O estágio, nesse sentido, abre espaço para que o docente compreenda com mais profundidade a realidade, as situações observadas e vivenciadas na escola, compreendendo que todos os sujeitos que fazem parte desse espaço estão inseridos em um contexto histórico e sociocultural que passa por transformações ao longo do tempo.

É importante destacar que a identidade, em sentido amplo, é construída ao longo de toda a existência humana. Para Nóvoa (1992), o processo de construção da identidade docente demonstra que a forma como o professor ensina está profundamente relacionada com quem ele é como pessoa no exercício da docência. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal exerce um papel fundamental na trajetória profissional, pois estar em formação exige um investimento subjetivo e contínuo, voltado à construção de uma identidade que é, ao mesmo tempo, pessoal e profissional.

É nesse processo formativo que o estágio supervisionado se insere como um momento decisivo, contribuindo de maneira significativa para a constituição da identidade docente dos estudantes em formação.

Lago (2018) enfatiza que o estágio supervisionado é mais do que uma simples etapa na formação docente. Ele se apresenta como um verdadeiro campo investigativo, onde os desafios do cotidiano escolar se transformam em elementos para a reflexão crítica. Essa postura investigativa não só contribui para o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, mas também fomenta uma atitude ética e comprometida com a transformação social.

Ao compreender o estágio supervisionado com atividade mobilizadora da práxis pedagógica, evidenciamos a abordagem da pesquisa no estágio. A pesquisa deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem, capaz de revelar, desafiar e, especialmente, reinventar as práticas pedagógicas diante dos desafios contemporâneos. A formação do licenciando, futuro professor pesquisador, nessa perspectiva, deve considerar que

[...] O desenvolvimento do estágio com pesquisa fundamenta-se em uma 'pedagogia do conhecimento' que constitui a estrutura de uma educação científica constitutiva de uma identidade que possibilita um trabalho docente centrado nos processos de conhecimento como condição de autonomia intelectual, política e científica do professor. Por isso, abre novos horizontes na direção crítica do instituído. (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015, p. 253).

Nesse sentido, o estágio supervisionado colabora diretamente para e na formação do estagiário e professor pesquisador, crítico, investigativo e reflexivo da sua atividade docente (práxis).

A integração entre estágio supervisionado e pesquisa promove a emergência de um saber docente, cuja prática cotidiana é continuamente reinterpretada e enriquecida pelo viés da investigação. Essa abordagem integrada prepara o futuro educador para encarar as complexidades do ambiente escolar com uma postura crítica e propositiva, contribuindo para a consolidação de uma educação mais inclusiva, flexível e transformadora. Tal perspectiva reforça a importância de se fomentar espaços de diálogo e reflexão nos processos formativos de licenciandos, onde as experiências possam ser sistematizadas e analisadas de maneira colaborativa, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos que respondam e atendas às demandas da sociedade.

Lucena Lima (2018) propõe uma abordagem colaborativa e discursiva para o estágio supervisionado, destacando a importância da produção escrita coletiva como instrumento de investigação e articulação de saberes. Para a autora, a escrita no contexto do estágio vai além da simples documentação das práticas observadas, assumindo o papel de um processo de ressignificação das experiências vividas.

Essa produção coletiva estimula o diálogo entre os licenciandos, permitindo que compartilhem reflexões sobre os procedimentos pedagógicos adotados e os desafios enfrentados durante a prática. Ao transformar relatos individuais em uma narrativa compartilhada, os futuros docentes ampliam sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma visão mais crítica e transformadora da prática educativa.

Ao experienciarem situações durante o estágio, estagiários e professores da Educação Básica podem pensar em caminhos propositivos e soluções para os desafios (ou problemas) do cotidiano da escola a partir da pesquisa. Pimenta e Lima (2011) apresenta o estágio como um campo formativo atravessado pela pesquisa, pela escuta e pela reflexão crítica. Segundo a autora, tal concepção se opõe à visão burocrática do estágio como simples cumprimento de carga horária. Ao contrário, o estágio é entendido como espaço de mediação entre os saberes escolares e universitários, em que o estagiário se constitui como sujeito do processo.

Articular essa formação com a pesquisa revela-se essencial para a formação docente. Ao integrar a análise das práticas escolares com a

mobilização da práxis pedagógica, os estagiários aprendem a identificar e questionar os processos que constituem o ambiente educativo. Nesse sentido, tanto Lago (2018) quanto Lucena Lima (2018) ressaltam que a pesquisa deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem, que mobiliza saberes, desafios, capaz de reinventar práticas pedagógicas diante dos desafios contemporâneos.

A integração do estágio supervisionado com a pesquisa se constitui como caminho potencializado para a construção de letramentos acadêmicos de licenciandos durante seus processos formativos ao passo em que fortalece sua identidade como pesquisadores e agentes produtores e transformadores de conhecimentos.

Ao vivenciar o estágio, o professor em formação tem a oportunidade de produzir novas reflexões teóricas. Esse processo não se limita à simples coleta e registro de experiências, mas envolve a transformação desses relatos em textos críticos e reflexivos, que dialogam com os saberes acadêmicos consolidados. Nesse sentido, a pesquisa potencializa a escrita reflexiva e a análise crítica, componentes essenciais do letramento acadêmico, ao incentivar o uso de gêneros textuais próprios do discurso científico.

Em síntese, a integração entre estágio supervisionado e pesquisa contribui para transformar o ato de ensinar e aprender em um processo dialógico, cuja prática é continuamente reinterpretada a partir da teoria. Essa prática fortalece as habilidades de leitura e escrita na formação inicial de futuros docentes, assim como, também, contribui para a construção e a capacidade de negociar significados, tornando-os participantes ativos na produção e circulação do conhecimento acadêmico. Dessa forma, essa abordagem integrada favorece a construção do letramento acadêmico como um elemento indispensável para a formação de professores críticos e reflexivos, construtores de uma práxis formativa.

Ao se engajar em projetos de pesquisa durante o estágio, o educador em formação desenvolve habilidades que o permitem identificar desafios, formular hipóteses e propor intervenções que atendam às necessidades dos alunos. Essa articulação é especialmente significativa quando as questões levantadas partem

do cotidiano escolar e conduzem a propostas inovadoras que dialogam com as demandas da práxis pedagógica.

4. LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROPOSIÇÕES NA/PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Uma vez compreendida a relação entre estágio supervisionado e letramento acadêmico, a fim de atender ao questionamento que deu origem a este trabalho, buscamos apresentar, a seguir, algumas estratégias que podem contribuir com a formação inicial docente.

Como primeira proposta formativa, propõe-se a produção de diários de campo reflexivos, fundamentados nos autores estudados e nas experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados. Enquanto espaço de escrita narrativa, seja em formato físico ou digital, o diário de campo configura-se como um importante instrumento de pesquisa e formação, contribuindo para o registro e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas observadas e experienciadas. Trata-se, portanto, de uma atitude investigativa no contexto da formação inicial docente.

O diário de campo favorece a produção de escritas autorais, nas quais os licenciandos exercitam competências interpretativas e reflexivas. Como destaca Macedo (2010, p. 154), essa escrita permite a construção de teorias pertinentes e de profundo valor pedagógico, considerando a indexalidade dos registros, marcados por características cronotópicas — históricas, geográficas e culturais.

Assim, o diário, inserido no campo do estágio, possibilita o desenvolvimento formativo em diferentes dimensões, sejam elas: por meio do registro de narrativas, em que não apenas aprimora as habilidades ligadas à escrita, mas também engaja os estagiários numa formação voltada para a pesquisa, já que os diálogos e reflexões surgidos a partir das questões e experiências nos estágios enriquecem a prática investigativa. Ademais, o diário contribui para a construção da identidade autoral inserida no próprio contexto da práxis.

Nesse sentido, visualizamos o diário de campo como um dispositivo de autoformação, pois ele capta os desafios e as experiências vivenciadas pelos

licenciados nos estágios, potencializando a prática reflexiva e crítica através de uma escrita mais espontânea e contínua.

A realização de contínuos registros das experiências contribui para o desenvolvimento de um olhar investigativo, onde a experiência pessoal se transforma em base para a construção de conhecimento mais amplo e fundamentado. Assim, o diário torna-se um dispositivo que não só registra a itinerância formativa, mas também potencializa a transformação da prática docente por meio da escrita reflexiva.

Outra proposta sugerida é a escrita de relatos de experiência, elaborados a partir das leituras realizadas pelos estagiários ao longo do curso de licenciatura. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 5), o relato de experiência “em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)”.

Compreendemos, portanto, que ao relatar uma experiência vivida, o estagiário tem a oportunidade de refletir criticamente sobre sua práxis, à luz dos pressupostos teóricos que atravessaram sua formação acadêmica. Esse exercício representa um momento importante para o desenvolvimento da escrita autoral. Além disso, ao estabelecer relações entre os estudos realizados nos diferentes componentes curriculares e as situações enfrentadas durante o estágio, o licenciando mobiliza conhecimentos interdisciplinares, vivenciando um processo formativo significativo para sua constituição como futuro docente.

A terceira proposta que destacamos refere-se à elaboração de sequências ou projetos didáticos, com foco na intervenção diante de problemáticas identificadas no contexto de atuação. Pimenta e Lima (2005/2006, p. 7) afirmam que, ao compreendermos o estágio como práxis, defendemos “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Essa perspectiva rompe com a concepção de estágio como mera reprodução de modelos, compreendendo-o como uma oportunidade de ação interventiva fundamentada na observação crítica da realidade sociocultural.

Assim, ao assumir a regência de uma sala de aula ou atuar em espaços educativos não escolares, o estagiário planeja e desenvolve ações pedagógicas que, além de responderem a demandas concretas, também se configuram como objetos de pesquisa e análise de sua própria práxis.

A promoção de oficinas de leitura e escrita para estagiários é outra estratégia sugerida quando pensamos no desenvolvimento do letramento acadêmico para esse público. Sobre esse aspecto, Lima defende:

Reiteramos a necessidade de diálogos mediados pela fundamentação teórica que subsidia textos e contextos nos quais se inserem os planos e projetos, cartas de apresentação, recomendações, orientações e relatórios, dentre outros. Assim, a atividade docente é práxis, enquanto a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. (Lima, 2018, p.137)

Apesar do reconhecimento da importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros que circulam no meio acadêmico-científico, Fiad (2011) aponta que, ao ingressarem na universidade, os estudantes enfrentam uma espécie de disputa com os professores. Segundo a autora, “os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade”.

Essa tensão ocorre, em grande parte, porque os gêneros textuais exigidos no ensino superior muitas vezes não são familiares aos estudantes, ainda que se presuma que tenham sido abordados em sua trajetória escolar. Inspirados nos estudos de Fiad (2011) sobre a produção textual no contexto universitário, compreendemos que a criação de espaços formativos voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita acadêmica pode contribuir significativamente para que os graduandos desenvolvam uma escrita mais objetiva, funcional e adequada às exigências do ambiente científico.

Por fim, destacamos como estratégia a utilização de portfólio digital como dispositivo de registro, sistematização, compartilhamento e avaliação da práxis, na medida em que possibilita a organização de pontuações sobre atividades, reflexões e a utilização de recursos multimídia, a exemplo de fotos, vídeos e áudios, bem como produções textuais. A organização desses registros amplia sistematicamente as possibilidades de acompanhamento dos estagiários, bem como permite que estes se autoavaliem, especialmente, durante os estágios

supervisionados, mas também em outros momentos da formação inicial docente, revisitando experiências, analisando e refletindo criticamente sobre seu processo formativo. Essa prática reflexiva é essencial para o letramento acadêmico, pois estimula o domínio dos gêneros textuais e dos discursos próprios do meio científico, ampliando o repertório argumentativo e a capacidade de articular conhecimentos teóricos com a prática pedagógica.

Embora essas estratégias estejam apresentadas separadamente, ressaltamos que elas podem dialogar ao longo dos processos formativos dos licenciandos. Ao possibilitar a troca e discussão dos registros com professores das instituições de ensino, orientadores e colegas, as estratégias e dispositivos apresentados fomentam um ambiente colaborativo que enriquece a formação acadêmica, amplia o repertório discursivo dos licenciandos, consolidando-os como autores críticos e ativos na construção de saberes.

Compreendemos que a promoção dessas práticas, assim como de outras que caminhem na mesma direção, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento acadêmico durante o estágio supervisionado. Além disso, tais propostas também incentivam uma postura investigativa nos futuros docentes, em consonância com o que afirmam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14), ao considerarem o estágio como uma “possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”.

Essas práticas, além de promoverem o exercício da escrita acadêmica, fortalecem a construção da autonomia intelectual e a articulação entre teoria e prática. Para que esse processo formativo ocorra de maneira efetiva, a mediação docente é fundamental, garantindo momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, devolutivas formativas e acompanhamento contínuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento acadêmico, compreendido como uma prática social situada, dinâmica e plural, revela-se essencial na formação de professores críticos, reflexivos e autores de seus próprios saberes. Quando articulado ao estágio

supervisionado, esse letramento potencializa a constituição da práxis pedagógica, ampliando as capacidades de leitura, escrita, análise e intervenção dos licenciandos no contexto educacional.

Defendemos que o estágio supervisionado deve ser compreendido para além de um espaço de aplicação técnica ou cumprimento de carga horária. Ele precisa ser assumido como um momento formativo que mobiliza investigação, problematização e ação transformadora. Para isso, é necessário romper com a separação entre teoria e prática, promovendo articulações significativas entre os saberes acadêmicos e os desafios concretos do cotidiano escolar. A mediação docente e a intencionalidade pedagógica são fundamentais nesse processo, garantindo experiências que favoreçam a autonomia intelectual e a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

A escrita, nas múltiplas formas que assume no estágio, como diários de campo, relatos de experiência, portfólios digitais, projetos, entre outros, constitui uma prática de letramento acadêmico que consolida a práxis pedagógica. Ao se engajarem na produção e discussão de textos que expressam suas vivências, os licenciandos desenvolvem a capacidade de interpretar, questionar e intervir nos discursos e práticas institucionais, fortalecendo sua identidade como pesquisadores e agentes de transformação.

Nesse percurso, o letramento acadêmico é compreendido não apenas como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como uma postura ética, política e crítica, que possibilita a negociação de significados e a construção colaborativa de conhecimentos. Ao escrever sobre suas experiências, os estagiários ressignificam suas vivências, refletem sobre sua atuação e transformam suas percepções em conhecimento compartilhado.

Concluimos, portanto, que a incorporação do letramento acadêmico à formação inicial docente representa uma prática de resistência, emancipação e fortalecimento da docência como ação social transformadora, especialmente quando integrada ao estágio supervisionado, entendido como espaço-tempo de pesquisa e práxis fundamental na formação docente.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, C. M. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. *In: D'ÁVILA, C. M.; MELO, R. (Org.). O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir.* Curitiba: CRV, 2014. p. 17-29.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN. Paraná: UFPR, v. especial, 2ª parte, p. 357-369, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo, Cortez, 2015.

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

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta.* Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

LAGO, A. C. Estágio e Pesquisa: possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores. *In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). Didática: Saberes Estruturantes e Formação de Professores, Volume 3.* Salvador: EDUFBA, 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 19 maio.*

2025.

LUCENA LIMA, M. S. Mobilização da Práxis Pedagógica no Estágio com Pesquisa: a Produção Escrita de Textos Coletivos. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). **Didática: Saberes Estruturantes e Formação de Professores**, Volume 3. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 maio 2025. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NOVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NOVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13–33. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 17 mai. 2025.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.


STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London. Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Editora Pontes, 1988.


PANORAMA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AN OVERVIEW OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE STATE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION


Karla Muniz Belém¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5190-7644>

Jaciete Barbosa dos Santos²

 <https://orcid.org/0000-0001-8877-0824>

Viviane Borges Dias³

 <https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>

RESUMO

O artigo objetiva analisar os dados do Censo Escolar 2024 e apresentar um panorama das matrículas, acessibilidade, tradutor de Libras, revisores de Braille, materiais pedagógicos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica do estado da Bahia. A pesquisa, de caráter documental e abordagem qualitativa, utiliza os microdados do Censo Escolar 2024, para mapear as condições de inclusão da referida rede. Os resultados evidenciam que, apesar do número crescente de matrículas, persistem barreiras estruturais, ausência de profissionais especializados e carência de recursos pedagógicos inclusivos. A inclusão permanece restrita ao plano formal, sem se traduzir efetivamente nas práticas pedagógicas e na organização institucional. Conclui-se que o direito à educação inclusiva requer o cumprimento das políticas públicas já existentes, financiamento adequado e superação das lógicas excludentes que historicamente marcam o sistema educacional brasileiro e baiano.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Pessoa com deficiência. Censo Escolar. Acessibilidade.

ABSTRACT

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: kmbelem@gmail.com.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jbsantos@uneb.br.

³ Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: vbdias@uesc.br.

This article aims to analyse the 2024 School Census data and to present an overview of enrolment, accessibility, sign language interpreters, Braille transcribers, pedagogical materials and Specialized Educational Services (SES) in the state system of Professional and Technological Education in the State of Bahia. The research, which presents a documentary nature and a qualitative approach, uses microdata from the 2024 School Census to map the conditions of inclusion in the referred system. The results show that, despite the growing number of enrolments, structural barriers, the lack of specialized professionals, and the shortage of inclusive pedagogical resources persist. Inclusion remains confined to a formal level, without effectively translating into pedagogical practices and institutional organization. It is concluded that the right to inclusive education requires the enforcement of existing public policies, adequate funding, and the overcoming of exclusionary practices that have historically shaped the Brazilian and Bahian educational system.

Keywords: Inclusive Education, Professional and Technological Education, Person with Disability, School Census, Accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão, enquanto princípio educacional, fundamenta-se na construção de um projeto de ensino e aprendizagem pautado no respeito e valorização das diferenças, garantindo a todos os estudantes uma educação de qualidade. No Brasil, esse princípio ganhou destaque a partir da década de 1990, com a promulgação das Declarações de Jomtien e Salamanca (Unesco, 1994, 1998). Desde então, políticas educacionais passaram a objetivar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos do ensino regular (populações negras, LGBTQIA+, mulheres, periféricos, povos indígenas, pessoas com deficiência, imigrantes, entre outros). Entre esses grupos, as pessoas com deficiência foram as últimas a ter assegurado o direito de acessar a escola regular, o que contribui para a compreensão equivocada de que a educação inclusiva se limita a esse grupo de pessoas. Contudo, a educação inclusiva deve ser entendida em sua amplitude, abarcando todos os sujeitos em situação de vulnerabilidade que historicamente excluídos da educação formal e reafirmando o compromisso da escola com a equidade.

Em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), observou-se uma expansão significativa nas taxas de matrícula e frequência do público da Educação Especial (EE) na educação básica. Esse incremento decorre, sobretudo, da orientação inclusiva que passou a nortear as políticas públicas

educacionais subsequentes, priorizando adequações curriculares, metodológicas e de recursos, conferindo-lhes a flexibilidade necessária para atender às demandas específicas de cada educando.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Como defende Diniz (2012), as barreiras estão no ambiente, não no corpo do indivíduo. A inclusão, portanto, exige mudanças coletivas, não apenas ajustes individuais. Nesse sentido, impõe-se atuar de forma colaborativa na construção de currículos acessíveis, na eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, e na promoção da autonomia, priorizando a escuta das vozes dos estudantes com deficiência, evitando práticas paternalistas e de superproteção.

Ao examinar os microdados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da rede estadual da Bahia, é possível avaliar a efetividade dessas ações no contexto real da oferta de cursos. A análise desses dados permite identificar avanços significativos, mas também expõe lacunas que ainda precisam ser enfrentadas para que a EPT seja, de fato, inclusiva e acessível para todos.

Apesar dos avanços no acesso e na inserção desses alunos no sistema regular, persistem desafios estruturais à consolidação da inclusão. Dois eixos demandam atenção: (i) formação docente específica para o trabalho com a diversidade — planejamento acessível, AEE e práticas colaborativas; e (ii) financiamento público estável para assegurar condições materiais e pedagógicas — acessibilidade arquitetônica e comunicacional, SRMs e AEE, tecnologias assistivas, materiais adaptados e equipes multiprofissionais (Kassar, 2011; Dias, 2018; Santos, 2020).

Compreender a EPT dirigida a estudantes com deficiência exige a análise histórica das trajetórias da própria EPT quanto da Educação Inclusiva (EI). De acordo com Silva (2011, p. 53), as políticas para esse público emergem da intersecção entre “as políticas de educação profissional em geral e as políticas de educação especial”. Historicamente, ambas foram marcadas por perspectivas classistas, assistencialistas e excludentes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Consequentemente, a inclusão escolar das pessoas com deficiência na EPT é

relativamente recente, ainda que fundada no princípio do direito universal à educação, independentemente de suas condições físicas, sociais e intelectuais.

A Educação Especial (EE) perpassa todas as etapas e modalidades de ensino como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996). No entanto, como afirma Silva (2007), no senso comum a educação especial é associada às instituições segregadas para pessoas com deficiência. Trata-se da única modalidade educacional cuja denominação remete subjetivamente a uma peculiaridade do sujeito, fixando no indivíduo a marca da deficiência, do limite ou da falta.

As estruturas sociais e educacionais não apenas operam de forma segregada ou marginalizada, mas também podem reforçar desigualdades diversas. No caso da educação inclusiva, a deficiência não pode ser analisada isoladamente, pois ela cruza com outras formas de opressão, como raça, gênero e classe social. Silva (2007) critica a noção de “categoria especial” da educação, ao evidenciar que a deficiência é tomada como definidora da pessoa, em um processo de patologização que ignora as condições estruturais da exclusão. Esse modelo segmentado não rompe com a lógica de produtividade e eficiência que permeia o sistema educacional, ao contrário, reforça conceitos de capacidade baseados em padrões de normalidade socialmente construídos e orientados por uma racionalidade excludente.

Considerando o exposto, esta pesquisa tem como foco a análise do microdados do Censo Escolar 2024, com o objetivo de apresentar um panorama das matrículas, da acessibilidade, da presença de tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras), revisores de Braille, materiais pedagógicos e do AEE na rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo análise documental. Os dados foram obtidos a partir dos microdados do Censo Escolar 2024 e analisados por meio do Software Excel®, de modo a facilitar a interpretação dos números e garantir maior rigor na análise.

O estudo foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro consistiu no levantamento dos microdados do Censo Escolar 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com foco na matrícula, acessibilidade, tradutor de Libras, revisor de Braille, material pedagógico, recursos humanos e AEE. Esse levantamento concentrou-se na EPT da rede estadual da Bahia, com organização dos dados por Núcleo Territorial de Educação (NTE). O segundo momento correspondeu à análise desses dados, com ênfase na educação inclusiva, por meio de uma abordagem qualitativa que problematizou avanços, desafios e perspectivas. As variáveis consideradas na análise foram:

1. Sala de Atendimento Especial;
2. Acessibilidade Corrimão;
3. Acessibilidade Elevador;
4. Acessibilidade Pisos Táteis;
5. Acessibilidade Vão Livre;
6. Acessibilidade Rampas;
7. Acessibilidade Sinal Sonoro;
8. Acessibilidade Sinal Tátil;
9. Acessibilidade Sinal Visual;
10. Acessibilidade Inexistente;
11. Salas Utilizadas Acessíveis;
12. Banheiro (PNE);
13. Tradutor de Libras;
14. Revisor de Braille;
15. Material pedagógico bilingue – surdos
16. Material pedagógico de educação especial
17. AEE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O movimento de territorialização iniciado em 2003, a partir das políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento Territorial (SDT), promoveu ações voltadas para o desenvolvimento sustentável com base nas especificidades de cada Território

de Identidade (TI) (Dias, 2017). Na Bahia, essa divisão começou a ser implementada em 2005, atualmente, o estado está organizado em 27 territórios.

A promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (integração da educação profissional ao ensino médio), do Decreto nº 6.302/2007 (Programa Brasil Profissionalizado) e da Lei nº 11.741/2008, que altera a LDB ao redimensionar e integrar a educação profissional de nível médio, a EJA e a educação técnica, desencadeou a reestruturação da rede. Na Bahia, isso levou à reorganização da EPT com base nos Territórios de Identidade e no desenvolvimento socioeconômico e ambiental de cada região. Em cada território há um Núcleo Territorial de Educação (NTE), que funciona como extensão da SEC/BA, sem autonomia própria.

A EPT da rede estadual baiana possuía, até 2007, apenas cinco escolas técnicas urbanas e dez escolas agrotécnicas rurais. Kavalkievicz (2021) caracteriza essa fase como marcada pela precariedade, com uma oferta insuficiente para a demanda existente, fato ilustrado pelo alcance de pouco mais de quatro mil matrículas. A inadequação dessa estrutura foi posteriormente corroborada por um levantamento da Superintendência de Educação Profissional e do DIEESE (2012), que apontou a insuficiência e a inadequação da oferta como seus principais desafios.

A Lei nº 10.955/2007 criou a Superintendência de Educação Profissional dentro da estrutura da SEC/BA, com o objetivo de acompanhar as ações de implementação da rede (Bahia, 2007). Segundo Costa (2020), essa política se destacou pela agenda do governo federal de orientação progressista e por adotar ações contra-hegemônicas, articuladas com os movimentos sociais, especialmente os de juventude, orientando-se ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e territorial.

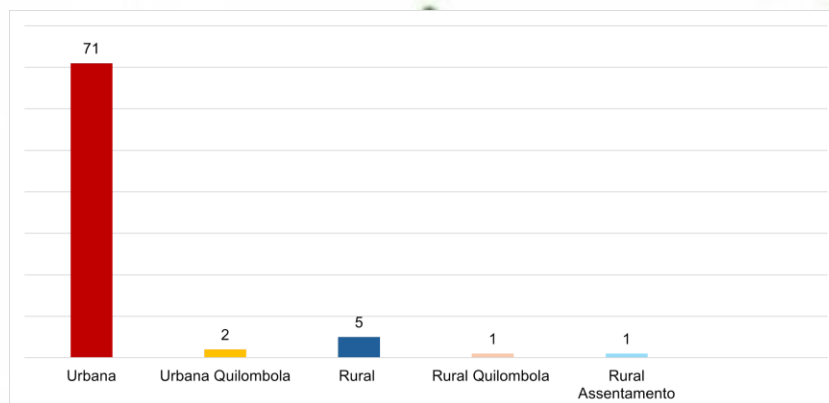
Há, contudo, contradições no Plano de Educação Profissional da Bahia (2007-2010), considerado o marco fundante da EPT no estado. Embora limitado pelo contexto de uma sociedade capitalista, o plano representou um avanço ao pautar a formação integral dos estudantes, a gestão democrática, o financiamento e uma proposta pedagógica que compreende o trabalho não apenas como valor econômico, mas também como prática social e histórica, capaz de produzir conhecimento e construir sentidos coletivos (Bahia, 2008b).

Entretanto, a inclusão de estudantes com deficiência aparece de forma pontual no último item que indica qual é o público beneficiário da EPT: “em todos os cursos, ações que impeçam a discriminação de raça/etnia e de gênero e que permitam a inclusão de deficientes” (Bahia, 2008b, p. 11). O objetivo é insuficiente, pois reduz a inclusão a medidas técnicas, não problematiza as estruturas excludentes, ignora que o capacitismo é um mecanismo de poder e desconsidera a interseccionalidade, especialmente na Bahia, onde 79,5% da população se autodeclara negra (IBGE, 2022).

O Decreto Estadual nº 11.355/2008, criou os Centro Estaduais (CEEPs) e Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEPs) (Bahia, 2008a). Os microdados do Censo Escolar 2024 revelam que a rede estadual conta com 80 instituições de EPT: 35 CEEP's e 45 CETEP's. O Gráfico 1 evidencia a concentração em áreas urbanas (71 unidades), com presença residual em contextos rurais (5), urbanos quilombolas (2), rurais quilombolas (1) e rurais em assentamentos (1).

Essa distribuição territorial demonstra, por um lado, a ampliação da rede, mas, por outro, expõe a contradição entre o discurso de valorização dos TIs e a prática de oferta predominantemente urbana. A baixa representatividade de unidades em áreas rurais, quilombolas e de assentamentos evidencia uma desigualdade estrutural de acesso, reforçando os mecanismos históricos de exclusão das populações mais vulneráveis.

Gráfico 1: Distribuição da EPT da rede estadual de ensino médio pelo tipo de localização



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024.

À luz da teoria crítica, a expansão da rede, embora represente um avanço quantitativo, permanece vinculada a uma lógica de racionalidade instrumental, priorizando territórios de maior densidade econômica e urbana em detrimento dos sujeitos que mais necessitam de políticas inclusivas. Essa contradição dialoga com a crítica de Fraser (2002) sobre a necessidade de articular redistribuição e reconhecimento: sem equidade territorial, a inclusão permanece parcial e subordinada às exigências do mercado. Como afirma Martins (2024), não há redistribuição ou reconhecimento sem representação ou participação política.

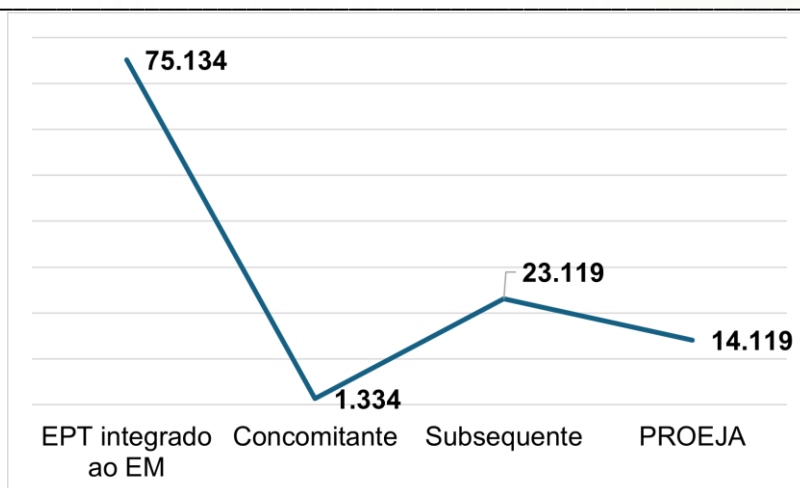
No Plano de Educação Profissional da Bahia (2007–2010), a inclusão de estudantes com deficiência aparecia apenas de modo pontual, reduzida a medidas técnicas e sem problematizar o capacitismo, preconceito específico contra as pessoas com deficiência, como estrutura social. Isso revela um padrão de inclusão residual, em que a diversidade é tratada como adendo, não como princípio estruturante das políticas.

Atualmente, 73 centros situam-se em áreas urbanas. Há presença minoritária em contextos rurais (cinco CETEPs) e em comunidades quilombolas (um CEEP e um CETEP) e em área de assentamento (um CEEP). Considerando que 72% da população baiana vive em áreas urbanas (Brasil, 2022), essa concentração pode refletir a pressão da demanda educacional.

Apesar disso, é preciso refletir se essa concentração corresponde apenas a uma resposta pragmática, voltada à maioria da população, mas que, ao mesmo tempo, negligencia as necessidades das comunidades rurais e marginalizadas. Marcuse (2015) lembra que a racionalidade instrumental pode mascarar uma falsa equidade, atender à maioria pode parecer eficiente sob a ótica econômica, mas reforça desigualdades ao ignorar as especificidades das populações rurais e periféricas.

A rede estadual de EPT possui, em 2024, um total de 113.699 estudantes (INEP, 2024a), conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Matrículas na EPT da rede estadual baiana conforme formas de oferta.



Fonte: Sinopse estatística da educação básica 2024.

Os dados do Gráfico 2 mostram que a modalidade integrada ao ensino médio concentra o maior número de matrículas. Esse modelo, por articular formação geral e profissional, tende a ser mais atrativo, especialmente para jovens que buscam um percurso direto de inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, a reduzida adesão à forma concomitante expõe a dificuldade de conciliar duas instituições distintas e a falta de políticas de incentivo que garantam permanência e qualidade nesse tipo de oferta.

A modalidade subsequente registra 23.119 matrículas, revela demanda significativa de egressos do ensino médio em busca de especialização profissional. O PROEJA com 14.119 matrículas, destaca-se como estratégia de inclusão de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio. Ainda assim, esses números permanecem aquém do necessário diante da magnitude da exclusão histórica que marca esse público, especialmente em regiões rurais, quilombolas e periféricas.

A presença de 2.462 matrículas do público da EE sinaliza um avanço quantitativo, mas evidencia uma lacuna: não há detalhamento, nos microdados, de como esses estudantes estão distribuídos entre as modalidades (integrada, concomitante, subsequente). Sem um mapa da trajetória formativa, a inclusão corre um risco de permanecer no plano das estatísticas, sem se traduzir em políticas efetivas de acessibilidade, condições pedagógicas adequadas e, sobretudo, permanência com êxito.

Essa dinâmica pode ser interpretada como expressão de uma racionalidade instrumental que prioriza metas de expansão numérica em

detrimento da efetividade inclusiva. Como alertavam Adorno e Horkheimer (2006), tal lógica tende a converter avanços sociais em números, mascarando desigualdades estruturais e reforçando mecanismos de exclusão. No caso da EPT baiana, embora haja crescimento, a inclusão segue subordinada aos imperativos da produtividade e do mercado, sem romper com as bases que sustentam a exclusão histórica.

Na Figura 1 apresenta o número de matrícula de estudantes com deficiência na EPT, distribuídos por NTE. Verifica-se que todos os NTEs têm estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação matriculados, totalizando 2,16% do conjunto das matrículas. A média é de aproximadamente 31 estudantes por centro (28 nos CEEPs e de 33 nos CETEPs). Em áreas rurais (2 CEEPs e 5 CETEPs), o total de matrículas desse público é de 118.

Figura 1: Quantidade de escolas por Território de Identidade e número de matrículas de estudantes público da EE matriculados na EPT

NTE	Quantidade de Centros de EPT	Número de matrícula	Média de matrícula por Centro
NTE 01 – Irecê	2	82	41,00
NTE 02 - Velho Chico	2	16	8,00
NTE 03 - Chapada Diamantina	3	79	26,33
NTE 04 – Sisal	6	269	44,83
NTE 05 - Litoral Sul	6	243	40,50
NTE 06 - Baixo Sul	2	53	26,50
NTE 07 - Extremo Sul	2	26	13,00
NTE 08 - Médio Sudoeste da Bahia	1	26	26,00
NTE 09 - Vale do Jequiçica	2	54	27,00
NTE 10 - Sertão do São Francisco	4	84	21,00
NTE 11 - Bacia do Rio Grande	3	82	27,33
NTE 12 - Bacia do Paramirim	1	37	37,00
NTE 13 - Sertão Produtivo	2	104	52,00
NTE 14 - Piemonte do Paraguaçu	2	70	70,00
NTE 15 - Bacia do Jacuípe	3	127	42,33
NTE 16 - Piemonte da Diamantina	1	24	24,00
NTE 17 - Semiárido do Nordeste II	4	113	28,25
NTE 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano	2	65	32,50
NTE 19 - Portão do Sertão	3	100	33,33
NTE 20 - Sudoeste Baiano	1	18	18,00
NTE 21 – Recôncavo	5	205	34,17
NTE 22 - Médio Rio das Contas	2	64	64,00
NTE 23 - Bacia do Rio Corrente	1	18	18,00
NTE 24 – Itaparica	2	70	35,00
NTE 25 - Piemonte Norte do Itapicuru	2	57	28,50
NTE 26 - Metropolitana de Salvador	14	293	20,93
NTE 27 - Costa do Descobrimento	2	83	41,50
TOTAL	80	2.462	-

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

Os dados sobre as matrículas de estudantes com deficiência na Bahia expõem uma barbárie administrada (Adorno, 2009) na efetivação do direito à educação. Enquanto o NTE 13 registra 52 matrículas em uma única escola, os NTEs dos territórios 04 (44,83), 15 (42,33), 27 (41,5), 21 (41), 01 (41) e 05 (40,5) apresentam médias acima de 40. Essa aparente “normalidade” estatística, contudo, mascara a insuficiência estrutural do sistema, pois tais números refletem uma absorção precária, distante da educação emancipatória capaz de romper com a lógica da dominação.

O caso do NTE 02 evidencia essa exclusão: nos municípios de Barra e Ibotirama, a média é de apenas 8 matrículas (cinco e onze respectivamente). De acordo com Censo Demográfico 2022, em Barra há 294 pessoas com deficiência na faixa etária de 15 a 24 anos; entretanto, apenas 60 estudantes estão matriculados no ensino médio propedêutico e cinco na EPT integrada (INEP, 2024a, 2024b). Esta contradição evidencia o que Adorno e Horkheimer (2006) definem como a irracionalidade da racionalidade, sob a aparência de organização técnica, 229 jovens são excluídos, não por contingência, mas por um aparato burocrático que naturaliza a exclusão.

A falsa consciência de inclusão revela-se quando a eficiência administrativa anula a dimensão humana, transformando diferença em desigualdade (Marcuse, 1973). Os excluídos não são “não matriculados”, mas vítimas de uma barbárie administrada que, sob o véu da racionalidade técnica, reproduz desigualdades estruturais.

A Figura 2 apresenta a distribuição da acessibilidade nos CEEPs e CETEPs por NTE.

Figura 2: Tipo de acessibilidade declarado nos Microdados do Censo Escolar 2024

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de Centros por NTE	Quantidade de matrícula de estudantes público do EE	Acessibilidade								
			Corrimão	Elevador	Pisos táteis	Vão livre	Rampas	Sinal sonoro	Sinal tátil	Sinal visual	Inexistente
NTE 01 - Irecê	2	82	0	0	1	0	1	1	1	1	1
NTE 02 - Velho Chico	2	16	0	0	1	0	1	0	0	0	1
NTE 03 - Chapada Diamantina	3	79	1	0	1	0	1	0	0	0	2
NTE 04 - Sisal	6	269	3	0	2	3	6	1	1	2	0
NTE 05 - Litoral Sul	6	243	2	0	1	0	1	0	1	1	2
NTE 06 - Baixo Sul	2	53	0	0	0	0	2	0	0	0	0
NTE 07 - Extremo Sul	2	26	0	0	0	0	1	0	0	0	1
NTE 08 - Médio Sudoeste da Bahia	1	26	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NTE 09 - Vale do Jequiriça	2	54	1	0	1	1	2	1	0	1	0
NTE 10 - Sertão do São Francisco	4	84	2	0	1	1	2	1	1	1	2
NTE 11 - Bacia do Rio Grande	3	82	2	0	1	2	3	1	0	1	0
NTE 12 - Bacia do Paramirim	1	37	1	0	0	0	1	0	0	1	0
NTE 13 - Sertão Produtor	2	104	1	0	1	0	2	0	0	0	0
NTE 14 - Piemonte do Paraguaçu	2	70	0	0	1	1	1	0	1	0	1
NTE 15 - Bacia do Jacuípe	3	127	1	0	1	1	2	0	0	1	0
NTE 16 - Piemonte da Diamantina	1	24	1	0	0	0	1	0	0	0	0
NTE 17 - Semiárido do Nordeste II	4	113	2	0	1	2	4	0	1	1	0
NTE 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano	2	65	2	0	1	0	2	0	0	0	0
NTE 19 - Portão do Sertão	3	100	0	0	1	2	3	0	1	0	0
NTE 20 - Sudoeste Baiano	1	18	1	0	0	1	1	0	0	0	0
NTE 21 - Recôncavo	5	178	0	0	1	0	2	0	0	0	3
NTE 22 - Médio Rio das Contas	2	91	1	0	1	1	1	0	0	1	1
NTE 23 - Bacia do Rio Corrente	1	18	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NTE 24 - Itaparica	2	70	1	0	0	1	2	0	1	0	0
NTE 25 - Piemonte Norte do Itapicuru	2	57	2	0	2	2	2	0	2	1	0
NTE 26 - Metropolitano de Salvador	14	293	3	0	2	3	8	1	1	0	5
NTE 27 - Costa do Descobrimento	2	83	2	0	1	2	2	0	0	0	0
Total	80	2462	29	0	22	23	54	6	11	12	21

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

Observa-se que aproximadamente 54 dos centros possuem rampas, 29 dispõem de corrimãos, 23 de vão livre e 22 de pisos táteis, revelando que a cobertura da infraestrutura física é parcial e desigual. No campo da sinalização, a quantidade de centros que as possuem é menor: 12 contam com sinalização visual, 11 com a tátil e 6 com sinalização sonora, configurando déficit estrutural para estudantes cegos, surdos e surdocegos.

Dos 1.513 espaços de aula existentes, somente 558 são acessíveis. Além disso, onze centros não possuem banheiro adaptado, em desacordo com o Decreto nº 7.611/2011, que prevê a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas como condição para a escolarização de pessoas com deficiência (Brasil, 2011). Esses dados indicam que a expansão da EPT ocorreu sem padronização mínima de acessibilidade, reproduzindo desigualdades territoriais e estruturais que comprometem o direito à educação inclusiva.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, estabelece, em seu art. 2º, que os serviços de apoio devem eliminar as barreiras ao processo de escolarização de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, por meio de recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucionalmente e de forma contínua (Brasil, 2011). Ao normatizar o AEE, o Estado assumiu o dever de ofertá-lo em espaços destinados a esse fim, abrangendo todos os níveis e modalidade de ensino (Bahia, 2017; Brasil, 1996, 2008, 2015). A Figura 3, 4 e 5 apresentam a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e AEE por NTE.

Figura 3: CEEPs e CETEPs por NTE que não oferecem SRMs e nem AEE

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de matrícula de alunos da EE	Quantidade de Centros por NTE	SRMs	AEE
NTE 06 - Baixo Sul	82	2	0	0
NTE 08 - Médio Sudoeste da Bahia	16	1	0	0
NTE 10 - Sertão do São Francisco	79	4	0	0
NTE 12 - Bacia do Paramirim	269	1	0	0
NTE 16 - Piemonte da Diamantina	243	1	0	0
NTE 20 - Sudoeste Baiano	53	1	0	0
NTE 25 - Piemonte Norte do Itapicuru	26	2	0	0
Total	768	12	0	0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

Figura 4: CEEPs e CETEPs por NTE que possuem SRM, mas não oferecem AEE

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de matrícula de alunos da EE	Quantidade de Centros por NTE	SRMs	AEE
NTE 01 - Irecê	26	2	1	0
NTE 02 - Velho Chico	54	2	1	0
NTE 07 - Extremo Sul	84	2	1	0
NTE 09 - Vale do Jequiriça	82	2	1	0
NTE 14 - Piemonte do Paraguaçu	37	2	1	0
NTE 17 - Semiárido do Nordeste II	104	4	1	0
NTE 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano	70	2	1	0
NTE 23 - Bacia do Rio Corrente	127	1	1	0
NTE 24 - Itaparica	24	2	1	0
Total	608	19	9	0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

As SRMs são espaços físicos equipados com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos e tecnologias assistivas, destinados prioritariamente à oferta de AEE (Brasil, 2009, 2011, 2015). Contudo, na rede estadual da EPT, essa política apresenta graves contradições. Nos CEEPs e CETEPs dos NTEs 06, 08, 10, 12, 16, 20 e 25 não há registro de SRMs nem de AEE. Em outros NTEs - 01, 02, 04, 07, 09, 11, 14, 17, 18, 21, 23, 24 e 26 - existem SRMs instaladas, porém inativas, sem oferta de AEE. Os microdados do Censo Escolar 2015 registraram a implantação das primeiras salas, mas nenhum AEE ativo.

Sete anos depois, em 2022, havia oito SRMs e apenas um AEE em funcionamento (Brasil, 2015, 2022; INEP, 2024b).

Figura 5: NTE onde existe SRM e AEE e SRMs ociosas

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de matrícula de alunos da EE	Quantidade de Centros por NTE	SRMs	AEE
NTE 03 - Chapada Diamantina	113	3	1	1
NTE 05 - Litoral Sul	18	6	1	4
NTE 13 - Sertão Produtivo	65	2	1	1
NTE 15 - Bacia do Jacuípe	100	3	1	1
NTE 19 - Portão do Sertão	18	3	1	1
NTE 22 - Médio Rio das Contas	178	2	1	1
NTE 27 - Costa do Descobrimento	91	2	1	1
NTE 04 - Sisal	70	6	2	1
NTE 11 - Bacia do Rio Grande	57	3	2	1
NTE 21 - Recôncavo	293	5	2	1
NTE 26 - Região Metropolitana de Salvador	83	14	3	1
Total	1086	49	16	14

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

A existência de salas ociosas configura, como adverte Kassar (2011), desperdício de recursos públicos e violação do direito à educação inclusiva. Atualmente, apenas 14 dos 80 centros de EPT ofertam AEE, mas há SRMs sem utilização, o que indica falta de planejamento e de vontade política por parte da SEC/BA e da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT). Mesmo em casos excepcionais, como no NTE 05 (Litoral Sul), onde três escolas ofertam AEE sem dispor de SRM - diante de seis unidades e apenas uma sala equipada - a estrutura revela precariedade e improvisado.

A oferta marginal de serviços, como observam Dias (2018) e Santos (2020), terceiriza a inclusão para iniciativas locais, obrigando docentes a responder às demandas com as condições objetivas existentes. O resultado é exclusão educacional: 66 centros não oferecem AEE, afetando, no mínimo, 1.617 estudantes (67,9%) do público da educação especial.

Os objetivos do AEE, definidos no art. 3º do Decreto nº 7.611/2011, incluem: (i) prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; (ii) garantir a transversalidade das ações da educação especial; (iii) fomentar recursos pedagógicos que eliminem barreiras; e (iv) assegurar condições para a continuidade dos estudos (Brasil, 2011). Contudo, a realidade

da rede estadual baiana revela o oposto, uma política marcada por ausência, fragmentação e imprevisto.

Na ausência de execução efetiva das normas, o Estado materializa a injustiça objetiva (Adorno, 1995; 1995a; 1995b). A invocação da “falta de recursos” converte a SUPROT em instrumento da exclusão. A racionalidade técnica, ao justificar administrativamente a carência (Adorno, 2009), encobre o caráter estrutural da exclusão, e não uma falha individual, mas lógica imanente do sistema.

A coleta de dados sobre tradutores de Libras, revisores de Braille, assistente vidente e materiais pedagógicos específicos para a educação bilíngue de surdos e para a educação especial só passou a ser realizada a partir do Censo Escolar de 2023 A Figura 6 apresenta a distribuição quantitativa desses profissionais nos CEEPs e CETEPs da rede estadual.

Figura 6: Número de tradutor de Libras e Revisor por centros e NTE

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de matrícula de alunos da EE	Quantidade de Centros por NTE	Quantidade de Tradutores e Intérprete	Quantidade de Revisor Braille
NTE 01 - Irecê	82	2	0	0
NTE 02 - Velho Chico	16	2	0	0
NTE 03 - Chapada Diamantina	79	3	0	0
NTE 06 - Baixo Sul	53	2	0	0
NTE 07 - Extremo Sul	26	2	0	0
NTE 08 - Médio Sudoeste da Bahia	26	1	0	0
NTE 15 - Bacia do Jacuípe	127	3	0	0
NTE 16 - Piemonte da Diamantina	24	1	0	0
NTE 17 - Semiárido do Nordeste II	113	4	0	0
NTE 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano	65	2	0	0
NTE 19 - Portão do Sertão	100	3	0	0
NTE 20 - Sudoeste Baiano	18	1	0	0
NTE 21 - Recôncavo	178	5	0	0
NTE 23 - Bacia do Rio Corrente	18	1	0	0
NTE 24 - Itaparica	70	2	0	0
NTE 27 - Costa do Descobrimento	83	2	0	0
NTE 10 - Sertão do São Francisco	84	4	1	0
NTE 11 - Bacia do Rio Grande	82	3	1	0
NTE 12 - Bacia do Paramirim	37	1	1	0
NTE 25 - Piemonte Norte do Itapicuru	57	2	1	0
NTE 13 - Sertão Produtivo	104	2	2	0
NTE 26 - Região Metropolitana de Salvador	293	14	2	2
NTE 05 - Litoral Sul	243	6	3	0
NTE 14 - Piemonte do Paraguaçu	70	2	3	0
NTE 04 - Sisal	269	6	4	0
NTE 09 - Vale do Jequiriça	54	2	5	0
NTE 22 - Médio Rio das Contas	91	2	5	0
Total	2462	80	28	2

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

A restrição dos tradutores de Libras e revisores Braille ao atendimento fora da sala de aula fragmenta institucionalmente a acessibilidade, convertendo direitos fundamentais em serviços periféricos. Essa política segregacionista viola o princípio da transversalidade previsto no art. 3º, II, do Decreto nº 7.611/2011, que exige integração das ações de EE em todos os espaços escolares. Ao confinar esses profissionais a ambientes específicos, o sistema reforça o que

Martins (1997) chamou de inclusão marginal, nega-se o caráter holístico da participação e fragmenta-se a experiência educacional de estudantes surdos, cegos, com baixa visão, surdocegos e com deficiência auditiva, relegados a uma coexistência entre espaços inclusivos e zonas de silêncio epistêmico.

Em todos os NTEs existem apenas 28 tradutores de Libras (um para cada 88 matrículas) e dois revisores (um para cada 1.231 matrículas). Essa presença residual materializa o que Habermas (2022) denominou racionalidade burocrática excludente, apoios pontuais mascaram a ausência estrutural de mediação pedagógica integral.

Embora a legislação determine condições de participação e aprendizagem (Decreto 7.611/2011, Art. 3º, I), a limitação espacial desses serviços opera como mecanismo de violência, naturalizando barreiras comunicacionais no cerne do processo educativo. A exclusão é particularmente grave nos 52 centros não possuem tradutor de Libras e em 78 faltam revisores Braille. Nesses casos, nem mesmo a inclusão fragmentada se sustenta, confirmando o alerta de Crochík (2011) de que a escola, em vez de superar preconceitos e desigualdades, pode reproduzi-los sob a de aparência de “normalidade” institucional.

A Figura 7 mostra a quantidade de escolas que declararam possuir material pedagógico bilingue/surdos e para EE.

Figura 7: Material Pedagógico para a educação inclusiva nas Unidades Escolares por NTE

Núcleo Territorial de Educação (NTE)	Quantidade de matrícula de alunos da EE	Quantidade de Centros por NTE	Material Pedagógico Bilingue Surdos	Educação Especial
NTE 01 - Irecê	82	2	0	0
NTE 02 - Velho Chico	16	2	0	0
NTE 03 - Chapada Diamantina	79	3	0	1
NTE 04 - Sisal	269	6	0	1
NTE 05 - Litoral Sul	243	6	0	2
NTE 06 - Baixo Sul	53	2	0	0
NTE 07 - Extremo Sul	26	2	0	0
NTE 08 - Médio Sudoeste da Bahia	26	1	0	0
NTE 09 - Vale do Jequiçá	54	2	0	2
NTE 10 - Sertão do São Francisco	84	4	0	1
NTE 11 - Baía do Rio Grande	82	3	1	1
NTE 12 - Baía do Paramirim	37	1	0	0
NTE 13 - Sertão Produtivo	104	2	0	1
NTE 14 - Piemonte do Paraguaçu	70	2	0	0
NTE 15 - Baía do Jacuípe	127	3	0	1
NTE 16 - Piemonte da Diamantina	24	1	0	0
NTE 17 - Semiárido do Nordeste II	113	4	0	0
NTE 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano	65	2	0	0
NTE 19 - Portão do Sertão	100	3	0	0
NTE 20 - Sudoeste Baiano	18	1	0	0
NTE 21 - Recôncavo	178	5	0	1
NTE 22 - Médio Rio das Contas	91	2	0	0
NTE 23 - Baía do Rio Corrente	18	1	0	0
NTE 24 - Itaparica	70	2	0	0
NTE 25 - Piemonte Norte do Itapicuru	57	2	1	0
NTE 26 - Região Metropolitana de Salvador	293	14	1	0
NTE 27 - Costa do Descobrimento	83	2	1	2
Total	2462	80	4	13

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2024, (INEP, 2024b).

O glossário da EE define que materiais didáticos e instrumentos pedagógicos para a educação bilíngue de surdos e para EE devem ser direcionados à escolarização pessoas com deficiência, podendo ser adquiridos ou elaborados pela escola/rede de ensino ou obtidos por doação. Na Bahia, porém, apenas quatro centros dispõem de material didático para surdos, o que pode implicar privação de educação em primeira língua (Libras). Quanto aos materiais pedagógicos de EE, somente 13 centros possuem esses recursos, de modo que 63 das unidades seguem sem apoio pedagógico adequado. Em todo o estado, apenas duas instituições - uma entre as três existentes do NTE 11 e outra entre as duas do NTE 27 - oferecem simultaneamente materiais bilíngues para surdos e materiais de EE. Em síntese, em apenas dois centros de EPT em toda a rede estadual atendem ao patamar mínimo de suporte pedagógico previsto para estudantes com deficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da análise evidencia que a inclusão na EPT baiana permanece subordinada, não por acaso, a uma lógica própria de um sistema que administra a diferença em vez de assumi-la como fundamento da educação. Decretos, leis

e planos produzem a aparência de avanço, mas sua materialização em salas ociosas, na falta de banheiros adaptados, na ausência de acessibilidade e na concentração de tradutores de Libras em espaços periféricos revela uma inclusão mais próxima do mecanismo de contenção do que de um projeto político.

Tratada como ação periférica, a inclusão se reduz a ajustes técnicos e a um atendimento simbólico, incapaz de alterar os alicerces de um sistema ainda orientado pela lógica da eficiência e da produtividade. A carência de recursos pedagógicos, a oferta residual de AEE e a limitação de profissionais especializados mostram que estudantes com deficiência não são reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, mas administrados como exceções. Essa dinâmica confirma a denúncia de Adorno e Horkheimer (2006) de que, sob a aparência de racionalidade, perpetuam-se formas sofisticadas de exclusão.

Impõe-se, portanto, romper com a concepção de inclusão subordinada, substituindo a eficiência burocrática por uma política que reconheça a diferença como potência e princípio estruturante da prática pedagógica. Isso requer investir em acessibilidade, formação continuada de professores, ampliação dos serviços de apoio e na valorização dos recursos pedagógicos que possibilitem a participação efetiva de todos os estudantes. Mais do que garantir vagas, trata-se de assegurar experiências formativas emancipatórias, nas quais trabalho, conhecimento e diversidade se articulem como dimensões indissociáveis de uma educação de qualidade e com equidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. *In*: ADORNO, Theodor W. (org.). **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1995a.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. (org.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 119–138.

ADORNO, Theodor W. Educação: para quê? *In*: ADORNO, Theodor W. (org.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAHIA. Decreto n. 11.355 de 04 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Salvador, 2008a.

BAHIA. Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, 2007.

BAHIA. Lei nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007. Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual [...]. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, 2007.

BAHIA. Plano de Educação Profissional da Bahia. **Superintendência de Educação Profissional - SUPROF**: Salvador, 2008b.

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. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica Diretoria de Ensino e suas Modalidades. Coordenação e Educação Especial, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC/SEESP**: Brasília, DF, Brasília, DF, 2008c.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Ministério da Educação**: Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**: Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. **Diário Oficial da União**: Brasília, p. 2, 2015b.

COSTA, Rosemayre Alvaia Pinho. **Estágio na educação profissional técnica de nível médio: a formação no mundo do trabalho**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chacall**, Porto Alegre, v. 3, p. 32–42, 2011.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e Políticas Públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. 2017. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DIEESE. **Anuário da educação profissional da Bahia. / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**. Salvador: Secretaria de Educação, 2012. v. II.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 63, p. 07–20, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalização social**. Editora Unesp, 2022. v. 1.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022**. Dados estatísticos. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2008. **INEP**: Brasília, 2008b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2011. **INEP**: Brasília, 2011b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Microdados do Censo da Educação Básica 2015. **INEP**: Brasília, 2015a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Microdados do Censo da Educação Básica 2022. **INEP**: Brasília, DF, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024. **INEP**: Brasília, 2024b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar: Sinopses estatísticas da educação básica 2024. **INEP**: Brasília, 2024a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 41–58, 2011.

KAVALKIEVICZ, Cristina. **Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino da Bahia de 2008 a 2016: análise da implementação de uma política baseada na educação integral, no trabalho como princípio educativo e no desenvolvimento social e sustentável no território**. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da Sociedade Industrial**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Pedro Paulo Scremin. **A Teoria da justiça de Nancy Fraser: tensões e transições**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

SANTOS, Ivete Maria dos. **O professor e a inclusão de estuantes com deficiência no ensino superior: reflexões sobre formação docente**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Luciene Maria da. Educação especial: apresentação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 16, n. 27, p. 13–16, 2007.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. Tese - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO**: Jomtien, 1998.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A oferta por instituições conveniadas na Bahia – 2010 a 2019

PRIVATIZATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Supply by partner institutions in Bahia from 2010 to 2019

Claudia Dias Silva ¹

<https://orcid.org/0000-0002-0312-1428>

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (*in memoriam*) ²

<https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

RESUMO

A obrigatoriedade do cumprimento do princípio constitucional do direito a educação tem impulsionado a implementação de políticas com vistas a garantia da educação para crianças de zero e cinco anos de idade. Para atender o dispositivo legal, gestores públicos têm recorrido ao conveniamento com instituições privadas com e sem fins lucrativos para ampliação de matrículas em creches e pré-escolas. O texto apresenta uma discussão em torno do processo de privatização da educação infantil na Bahia, com ênfase na participação das instituições privadas na oferta dessa etapa da educação básica. Está fundamentado em estudos realizados por pesquisadores brasileiros que destacam o aumento da participação do setor privado na oferta dos serviços sociais no Brasil, principalmente a partir da reforma gerencial da administração pública, baseada nos princípios da Nova Gestão Pública, ocorrida na década de 1990 (Adrião, 2022; Oliveira, 2015; Peroni, 2015). O estudo exploratório, utilizou a coleta bibliográfica e documental, e o levantamento de dados quantitativos referentes ao número de matrículas na educação infantil declarados no censo escolar no período de 2010 a 2019, para investigar a atuação dos municípios baianos na expansão da cobertura do atendimento da educação infantil possibilitando o acesso das crianças ainda na primeira infância às instituições educacionais. Os resultados evidenciaram um processo progressivo de municipalização da educação infantil com a atuação complementar de instituições privadas conveniadas, principalmente sem fins lucrativos. Todavia, a continuidade da participação das instituições conveniadas sugere a criação de políticas focalizadas na expansão do atendimento, principalmente das creches.

Palavras-chave: Política Educacional. Relação público-privada. Educação infantil. Direito a educação.

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente da UNEB, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: claudias_ba@yahoo.com.br.

² Pós-Doutora em Política Transnacional pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Professora Titular da UNEB, Salvador, Bahia, Brasil. Email: gabrielasrpimentel@gmail.com.

ABSTRACT

The obligation to comply with the constitutional principle of the right to education has stimulated the implementation of policies aimed at guaranteeing education for children from 0 to 5 years old. To comply with the legal clause, public managers have resorted to partnerships with private for-profit and non-profit institutions to increase enrollment in nurseries and preschools. The text presents a discussion on the process of privatization of early childhood education in Bahia, with an emphasis on the participation of private institutions in the provision of this stage of basic education. It is based on studies conducted by Brazilian researchers that highlight the increase in the participation of the private sector in the provision of social services in Brazil, mainly since the management reform of public administration, based on the principles of New Public Management, which took place in the 1990s (Adrião, 2022; Oliveira, 2015; Peroni, 2015). The exploratory study used bibliographic and documentary collection and quantitative data on the number of enrollments in early childhood education reported in the school census from 2010 to 2019 to investigate the role of municipalities in Bahia in expanding early childhood education coverage, enabling children in early childhood to access educational institutions. The results revealed a progressive process of municipalization of early childhood education, with the complementary role of partner private institutions, primarily non-profit organizations. However, the continued participation of partner institutions suggests the creation of policies focused on expanding services, particularly daycare centers.

Keywords: Educational policy. Public-private partnership. Early childhood education. Right to education.

1. INTRODUÇÃO

A ação do setor privado na oferta da educação pública no Brasil e em outros países não se constitui em tema recente no contexto das políticas públicas. Adrião (2022), considera que no mundo ocidental a delegação de responsabilidades de intervenção do setor estatal para o privado está associada às mudanças ocorridas no capitalismo a partir da década de 1970. No Brasil, a reforma gerencial da administração pública ocorrida na década de 1990, que esteve amparada no discurso de adoção de formas modernas de gestão como um meio para o enfrentamento à crise do capital e garantia dos direitos sociais por parte do Estado, introduziu estratégias de fortalecimento e aumento da participação do setor privado na oferta dos serviços sociais, dentre eles a educação.

Ao longo dos anos, principalmente a partir de meado da década de 1990, o setor privado tem apresentado atuação cada vez mais incisiva no cenário educacional brasileiro. Tal atuação ocorre via maior participação na oferta de matrículas, conteúdo da educação e com a ampliação e diversificação

de empresa e organizações envolvidas nas questões referentes à política educacional. As transformações decorrentes do neoliberalismo influenciaram o padrão de atuação e intensificaram a delegação de responsabilidades de intervenção do setor estatal para o privado no campo educacional de modo mais intensificado a partir de 1970 (Peroni, 2015; Adrião, 2022).

O estabelecimento de convênios ou contratos entre governo e instituições privadas com e sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil vem sendo apresentada como uma forma menos onerosa para o poder público cumprir as suas responsabilidades legais, e constitui-se em um dos mecanismos de privatização da educação pública em curso no país (Adrião, 2022).

Essa prática é apontada pelas administrações municipais como forma alternativa para o atendimento da educação infantil, uma vez que alegam falta de condições materiais e financeiras para expansão da sua própria rede. E encontra lastro no arcabouço legal produzido pelo Estado que possibilita a disputa do setor privado pelos recursos financeiros públicos destinados à educação.

Anteriormente ao atual texto constitucional, ainda que o Estado tenha ampliado sua atuação direta na oferta de vagas da Educação Infantil, a implementação dessa política ocorria de forma insatisfatória, estando aquém dos anseios e das necessidades da sociedade em decorrência das condições da sua oferta. Duas razões conduzem a tal entendimento. Primeira porque o atendimento realizado pela ação pública esteve durante muito tempo sob a responsabilidade dos setores da saúde e assistência social, estando sua finalidade deslocada dos princípios e diretrizes da política educacional, e a segunda, é que esse atendimento ainda era limitado, com a oferta insuficiente de vagas para as crianças na faixa entre zero e seis anos de idade. Cabe ressaltar o baixo financiamento público e a elevada atuação da sociedade civil, através de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas no atendimento (Correa, 2020).

O texto apresenta uma discussão em torno do processo de privatização da educação infantil na Bahia, no período de 2010 a 2019, enfatizando a atuação e a participação das instituições privadas com e sem fins lucrativos na

oferta dessa etapa da educação básica, através do processo de conveniamento com o poder público, prioritariamente municipal.

2. RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

As transformações econômicas ocorridas mundialmente nas últimas décadas impulsionaram as reformas administrativas implementadas pelos governantes em muitos países no século XX, e posicionaram estrategicamente a administração da máquina pública no centro da agenda política e institucional. A busca pela adequação ao processo de reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o processo de globalização da economia mundial foram os principais determinantes das reformas que influenciaram a redefinição do papel do Estado, bem como sua relação com a sociedade civil (Hofling, 2001; Oliveira, 2015; Peroni, 2015).

A reforma gerencial da administração pública brasileira teve início em 1995 orientada por um documento básico denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Embasada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), tal reforma promoveu a reestruturação do Estado assumindo como paradigma critérios da economia privada na gestão pública, inclusive na área educacional, resultante de severas críticas à burocracia estatal e ao desempenho no funcionalismo público. As mudanças implantadas estiveram baseadas num modelo de administração gerencial, focada na modernização do Estado através da transferência da execução de serviços sociais da União para estados e municípios, a terceirização na prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com o incentivo à maior participação da comunidade local, e conseqüente redução de custos e omissão do Estado.

Introduzidas na esteira do discurso de valorização e incentivo de maior participação da sociedade civil em ações relacionadas principalmente aos aspectos sociais, ações implantadas a partir da reforma disfarçaram a transferência de responsabilidades do Estado para instituições privadas, em consonância, por exemplo, com as propostas defendidas pela terceira via.

Nessa perspectiva, sob a lógica da NGP, a gestão das políticas sociais esteve configurada pelo processo de centralização na União e transferência da execução para os estados, Distrito Federal e municípios (Oliveira, 2015). O processo de cessão de responsabilidades do Estado para outros entes federados também resultou na implantação de novos modelos de prestação de serviços sociais. No contexto educacional, as parcerias entre o setor público e o privado ganhou corpo a partir de diferentes propostas, dentre elas o fortalecimento da atuação de instituições privadas com e sem fins lucrativos na oferta da educação pública.

Ao discutir o processo de redefinição do papel do Estado, Peroni (2015, p.15) destaca como as fronteiras entre o público e o privado foram reorganizadas de formas variadas na educação básica pública, implicando inclusive no processo de democratização da educação no país. Tais mudanças são identificadas em diferentes formas de privatização da educação:

Ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ater a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira.

No que se refere a oferta, é possível identificar o deslocamento da atuação do setor privado para áreas além daquelas que historicamente o Estado já havia delegado, como a educação especial e as creches. Ao longo das últimas décadas, o setor tem aumentado sua participação nas políticas direcionadas à etapa obrigatória.

Adrião (2022, p. 66) considera que o processo de privatização da educação na atualidade tornou-se mais complexo, diferenciando-se de relações ou parcerias público-privadas, pois não existe relações colaborativas e atuação horizontalizada entre as instituições envolvidas, e não se constituem formas específicas de privatização. Tais processos subordinam a educação pública brasileira “a setores privados - corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.- explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles

setores”. Dessa forma, identificamos a transferência de responsabilidade para as entidades filantrópicas, confessionais ou comunitárias; as fundações ou institutos; as empresas; os fundos de investimentos; as organizações não governamentais e, ainda, as próprias famílias.

Ao longo das últimas décadas as administrações que cuidam da gestão educacional pública no país, embasadas na obrigatoriedade de garantir o direito a educação infantil, vem institucionalizando arranjos que permitem o repasse de recursos financeiros públicos para instituições privadas com e sem fins lucrativos. Dentre os arranjos adotados por muitas administrações municipais brasileiras para ampliar a oferta educacional na primeira etapa da educação básica, a manutenção e a expansão do convênio com instituições privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas ou até mesmo instituições privadas com fins lucrativos, tem sido a mais recorrente (Borghini, Bertagna, 2016; Correa, Adrião, 2010).

3. A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modelo inicial de formação da educação infantil brasileiro seguiu o padrão dos países centrais europeus, no qual as creches, escolas maternas e jardins de infância fizeram parte de um desenho de sociedade mais civilizada. Contudo, na passagem do século XIX ao XX o modelo seguido no país sofreu influência dos EUA. Alguns eventos nacionais realizados no período se propunham discutir e difundir as bases de formação da criança que deveria ser educada segundo o espírito americano. Fundamentado numa concepção da assistência científica, formulada com a contribuição das instituições de educação popular, o pensamento defendia que o atendimento da pobreza não deveria ser realizado com grandes investimentos, uma vez que a intenção era preparar os pobres para a submissão de uma exploração social. Já nesse contexto é disseminada a proposição de que o estado deveria repassar recursos para algumas entidades realizarem a gestão dessa educação. As creches e pré-escolas ficaram alocadas em órgãos que não cuidavam da educação (Kuhlmann Jr., 2000).

Para atender a proposta de atendimento da pobreza, a administração pública nacional vinculou durante décadas as instituições de educação infantil à área da saúde, tendo inclusive médicos à frente das políticas de atendimento às crianças pequenas. As iniciativas governamentais para atender as crianças e suas famílias tinham o foco na puericultura como medida para resolver o alto índice de mortalidade infantil existente no período, pois as causas das mortes das crianças nos primeiros anos de vida eram atribuídas a falta de cuidado materno com os bebês.

Vieira (2016, p. 167) destaca que até meados de 1960, não havia um planejamento por parte do Estado, contemplando planos ou programas, metas e levantamento de custos para ampliação de atendimentos nas creches. As demandas eram atendidas isoladamente. Para o Estado sua expansão dependeria de filantropia e instituições privadas. As instituições tinham a função social de funcionar como local seguro para a amamentação das crianças e garantir sua sobrevivência. De forma resumida:

A discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. A creche foi alvo/objeto de propostas de higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo. E referia-se principalmente às crianças nos seus seis primeiros meses de vida. Nas escolas e nos jardins de infância privilegiava-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, devendo também cuidar da boa formação de hábitos.

A partir da década de 1970, mudanças no perfil sociodemográfico do país, caracterizadas pelo processo de urbanização, a redução nos índices de mortalidade infantil e o acesso de mulheres trabalhadoras de diferentes classes sociais ao mercado de trabalho resultaram no aumento da demanda pela oferta da educação infantil. Movimentos sociais e feministas imprimiram outras finalidades às creches e pré-escolas, que “redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Sob reivindicações da sociedade, que aspirava um novo olhar para as crianças e a ampliação da oferta de vagas nas creches e pré-escolas,

desdobrando-se numa nova concepção de educação infantil para as crianças na primeira infância, o atual texto constitucional contemplou os direitos das crianças brasileiras, atribuindo-lhes direitos e encarando-as como “criança cidadã”. (Kramer, 2020, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) nº 9.394/96 trouxe em seu conteúdo uma nova forma de organização da educação nacional que resultou em profundas modificações na organização e no funcionamento da educação infantil nos aspectos filosófico, político e pedagógico, conferindo-lhe novos objetivos e formas de oferta (Brasil, 1996). O dispositivo infraconstitucional atribuiu para a educação infantil o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, até cinco anos de idade, em complementação da ação da família e da comunidade. Vinculou ainda a Educação Infantil à estrutura educacional, passando a ser vista como a primeira etapa da educação básica, subdivida em creche e pré-escola. A primeira compreendendo de zero a três anos de idade, e a segunda, quatro e cinco anos.

De forma complementar, a ampliação da cobertura no atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade vem se constituindo em um dos focos centrais das políticas públicas educacionais que visam garantir o cumprimento do princípio constitucional do direito a educação. A expansão da obrigatoriedade da oferta de educação pública dos quatro aos 17 anos de idade em escolas brasileiras, juntamente com a ampliação do atendimento dos programas suplementares para toda a educação básica, introduzidas pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, acarretou a implementação de novas ações pelo Estado Brasileiro com vistas a oferta da educação infantil em pré-escola.

Dentre as iniciativas implementadas com vistas ao fortalecimento dos municípios para a oferta dessa etapa da educação básica, e garantia do acesso e da permanência das crianças nas instituições educacionais, estão a destinação de recursos públicos voltados para a alimentação, construção de prédios escolares, aquisição de materiais pedagógicos e a aplicação de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a educação infantil.

Contudo, cabe destacar a luta travada por movimentos sociais e setores ligados a educação no país contra a forma como o projeto inicial do primeiro Fundeb contemplava a educação infantil. Pinto e Correa (2020) relatam que, sob alegação dos custos elevados para oferta dessa etapa da educação básica, particularmente das creches, o texto apresentado pelo executivo nacional não previu a cobertura da creche. Contrários à tal posicionamento, movimentos sociais em defesa da educação, pesquisadores e educadores se mobilizaram para a inclusão da cobertura das crianças de zero e três anos no projeto de lei que foi aprovado. Os movimentos “fraldas pintadas” e “Fundeb para valer”, liderados pelo Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) tiveram atuação marcante para a inclusão do atendimento à creche no texto final.

A implementação do Fundeb, em 2007, proporcionou avanço significativo no atendimento à Educação Infantil, uma vez que contemplou a destinação de recursos financeiros para essa etapa da educação básica (Rosemberg, 2010; Dias, Santos, 2024; Borghi, Bertagna, 2016). Por outro lado, a destinação de recursos financeiros públicos para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público para a oferta da educação infantil, possibilitada pelo referido fundo, traz de forma acentuada a tensão com os privatistas da educação que atravessa historicamente a oferta de uma educação pública e o direito a educação básica no contexto brasileiro.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa de cunho exploratório, adotada nesse estudo, está baseada na compreensão de Gil (2019), de que as pesquisas que se encontram nesse nível de investigação possuem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias que possibilitarão a formulação de novos problemas e novas hipóteses para novos estudos. Dentre as possibilidades de técnicas de coleta de dados coerentes com os estudos

exploratórios, foram elencadas a análise bibliográfica e o levantamento documental para exploração e compreensão do fenômeno pesquisado.

A análise bibliográfica foi realizada em fontes secundárias de dados, a partir da leitura e análise de resultados de estudos publicados em livros e periódicos científicos nacionais. Enquanto o levantamento documental contemplou a pesquisa em fontes primárias de dados, a partir da análise de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais (Constituição Federal, leis, decretos e outros normativos).

Também foram contemplados dados quantitativos referentes ao número de matrículas na educação infantil registrados nas redes pública, estadual e municipal, e privada conveniada, com e sem fins lucrativos, no período de 2010 a 2019, declarados no Censo Escolar/INEP, e sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (LDE/UFPR). A definição do intervalo temporal considerou o ano posterior a publicação da EC nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da oferta de vagas em pré-escolas, e o ano anterior à pandemia da Covid-19, que impactou o funcionamento das instituições educacionais, principalmente aquelas que atendem a educação infantil, nos anos de 2020 e 2021.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

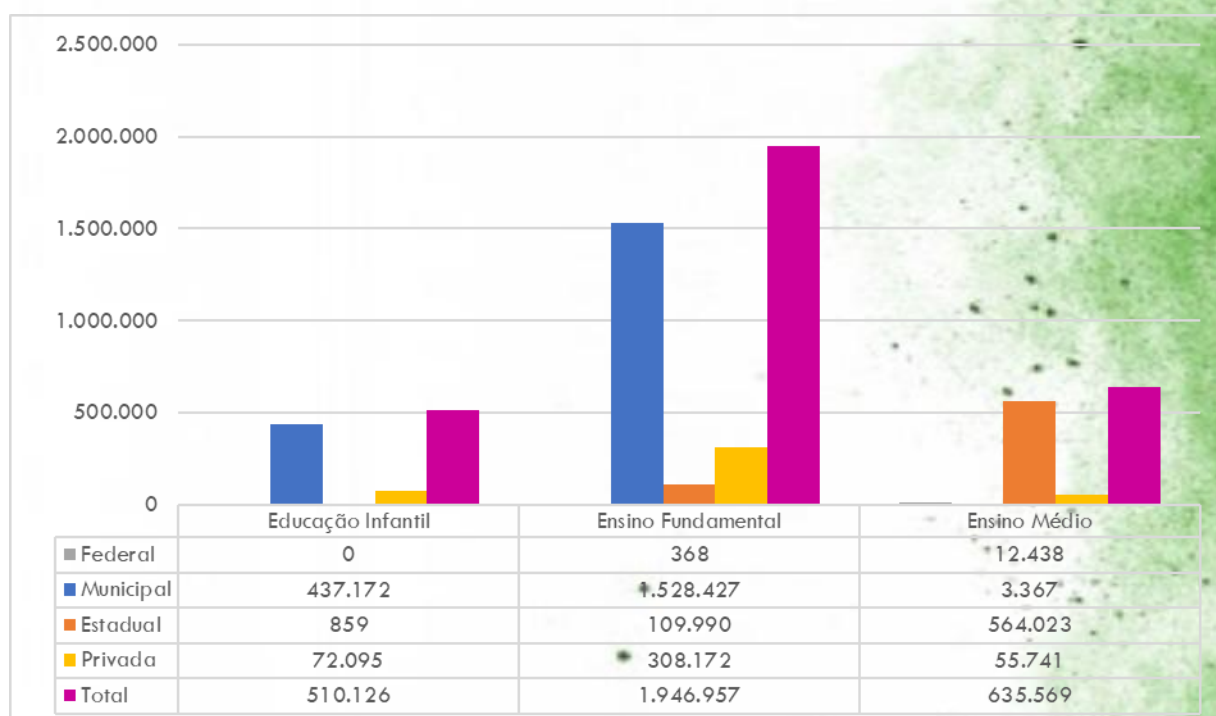
Dados do censo demográfico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022 indicaram que a Bahia é o 4º estado mais populoso do Brasil. Sua população residente correspondia a aproximadamente 14.141.626 pessoas, distribuída numa área territorial de 564.760.43 km². O estado possuía 417 municípios, apresentando a densidade demográfica de 25,04 habitantes por quilômetro quadrado. A capital Salvador ocupava a 5ª posição dentre as cidades brasileiras com mais habitantes, totalizando, aproximadamente, 2.418.005 soteropolitanos.

Ainda de acordo com dados do IBGE, em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) do estado foi aproximadamente R\$ 352.618,00, o que representou 3,91% do nacional, e a 7ª posição entre as economias das unidades federativas brasileiras. Nesse mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

alcançado na Bahia foi 0,691, correspondendo a 22ª posição no ranking nacional e a 6ª colocação entre os estados da região nordeste.

Os dados de matrículas na educação básica no ano de 2021 (Gráfico 1), mostraram a atuação das três esferas públicas (municipal, estadual e federal), e da rede privada, no atendimento de crianças e adolescentes no Estado. Outrossim, o ensino fundamental apresentou o maior número de crianças e adolescentes matriculados, correspondendo a 62,95% do total. Em seguida, o ensino médio respondeu por 21% e, por fim, o ensino infantil correspondeu a 16,05% das matrículas no estado.

Gráfico 1: Matrículas na educação básica, por etapa e dependência administrativa, Bahia - 2021



Fonte: Resumo Técnico do Estado da Bahia, Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

Os municípios foram responsáveis pelo maior número de matrículas no estado, destacando-se nas ofertas da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto a rede estadual possuía maior participação nas matrículas do ensino médio. Isso demonstrou a conformação com as incumbências de cada ente federado estabelecidas na LDBEN nº 9.394/96. A rede federal também atuou de forma mais significativa no ensino médio, embora seu volume de matrículas tenha sido baixo em comparação com as

demais redes. As instituições privadas prestaram atendimento a toda a educação básica, com maior atuação no ensino fundamental.

No que se referiu especificamente à cobertura da educação infantil, verificamos que os municípios concentraram 85,70% das matrículas. A rede privada prestou 14,13% do atendimento e a rede estadual, ainda que não tenha a obrigatoriedade de ofertar essa etapa da educação básica, registrou 0,17% das matrículas.

A aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 e a implementação da EC nº 59/2009 se constituíram em dispositivos constitucionais e infraconstitucionais responsáveis pelo processo de reorganização da oferta da educação infantil no país. A partir da segunda metade da década de 1990 foi observado um crescimento na participação dos municípios na oferta dessa etapa da educação básica, que teve início com o processo de municipalização da pré-escola, via transferência das matrículas e prédios escolares das redes estaduais. Essas mudanças também impulsionaram novas discussões em torno da compreensão do significado de educação infantil, que passa a ser traduzida nas políticas educacionais como direito social da criança (Rosemberg, 2010).

Contudo, tal processo de municipalização da educação infantil também esteve caracterizado pela atuação de instituições privadas conveniadas com o poder público para oferta de matrículas, de forma institucionalizada e legitimada por políticas que terminaram possibilitando o acesso de instituições privadas ao fundo contábil público. A política de repasse de recursos financeiros públicos oriundos do Fundeb para instituições privadas sem fins lucrativos, bem como o cômputo das matrículas da pré-escola ofertadas em tais instituições até a universalização da pré-escola previsto Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024³, autorizada pela Lei nº 13.348/2016.

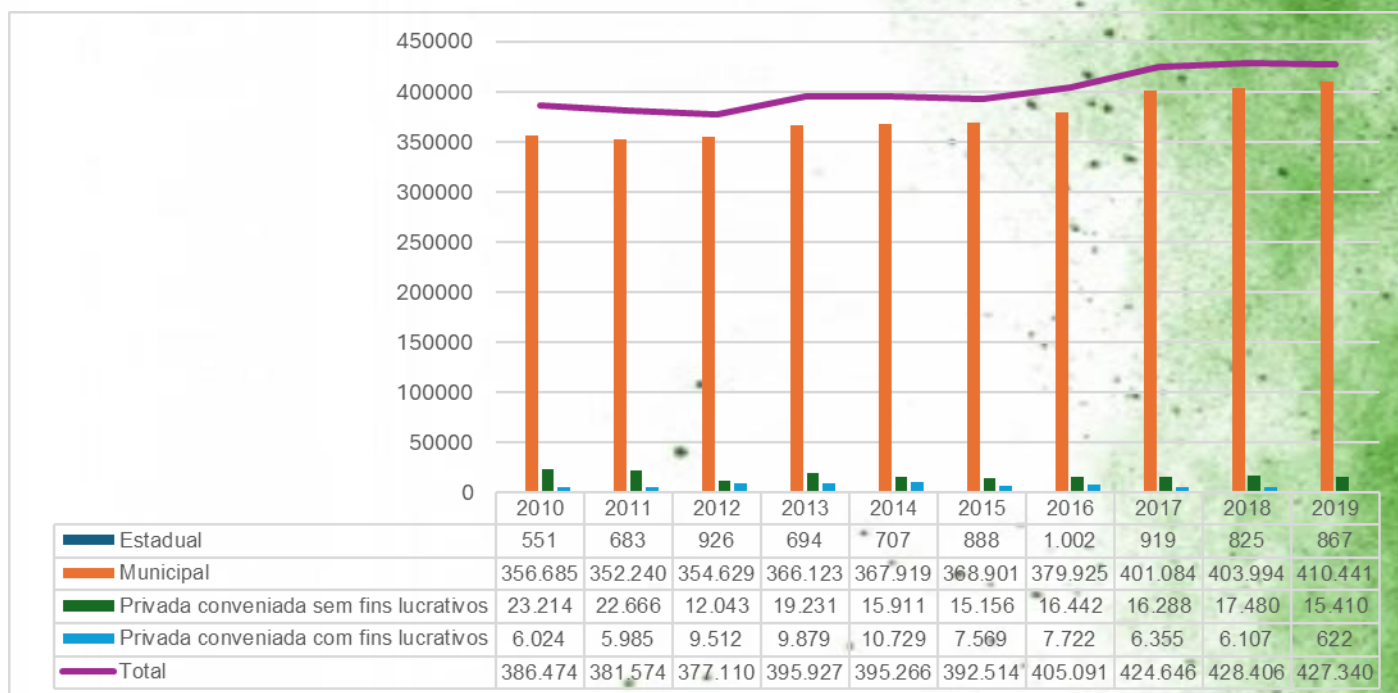
A análise das matrículas na educação infantil da rede pública, estadual e municipal, e privada conveniada, com e sem fins lucrativos, com o poder público revelou o crescimento na oferta de vagas no período de 2010 a 2019. A taxa de variação apresentou um acréscimo de 10,57% em relação ao ano inicial, certamente influenciado pela implementação do Fundeb em 2007.

³ O PNE 2014-2024, que teve esse prazo de vigência ampliado até o último dia do mês de dezembro de 2025, apresenta como primeira meta a universalização do atendimento na pré-escola até dois anos após a sua aprovação, e o aumento da oferta em creches em 50% até o final de sua vigência.

Conforme registrado anteriormente, apesar da oferta da educação infantil ser incumbência dos municípios, a rede estadual também apresentou, ainda que discretamente, registro de matrícula nessa etapa da educação básica (Gráfico 2).

Embora os municípios sejam os maiores protagonistas na oferta da educação infantil, é possível identificar a estratégia de privatização da educação através da atuação das instituições privadas conveniadas com o poder público no cenário baiano. Financiadas pelo fundo público, as matrículas nas instituições conveniadas sem fins lucrativos apresentaram oscilações durante o período. Apresentou queda acentuada em 2012 e retomou o crescimento entre os anos 2013 e 2018, tornando a diminuir em 2019. No intervalo analisado, tais instituições foram responsáveis por 6% das matrículas em 2010 passando para 3,6% em 2019.

Gráfico 2: Número de Matrículas na Educação Infantil, rede pública (estadual e municipal) e



privada conveniada – Bahia, 2010 a 2019

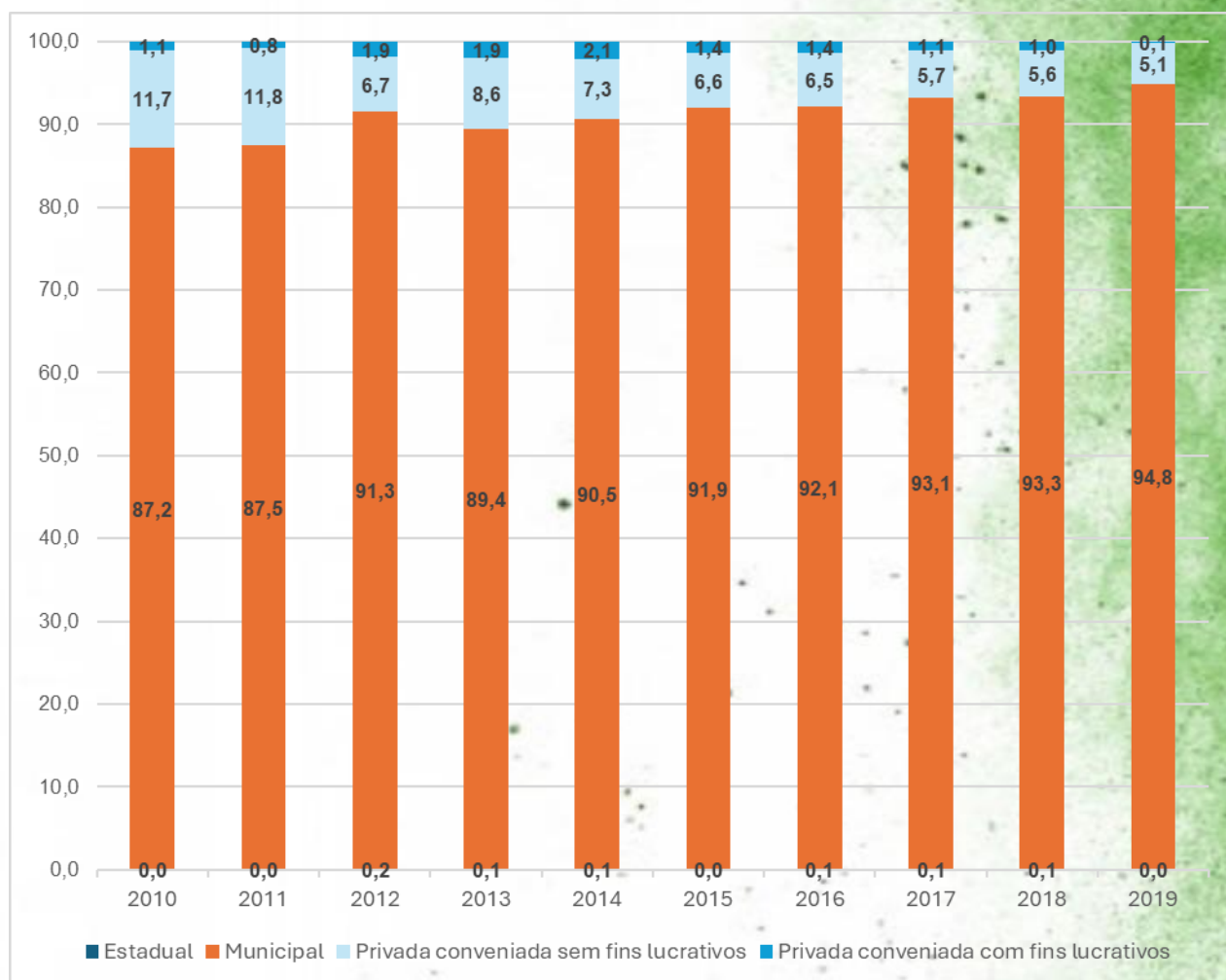
Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

Concomitantemente, as instituições conveniadas com fins lucrativos, financiadas com recursos advindos de outras fontes de recursos públicos, registraram variações no número de matrículas. O percentual de matrículas nessas instituições variou de 1,6% em 2010 para 0,14% em 2019, ano que

apresentava uma redução abrupta nos números, pois em 2018 tais instituições concentraram 1,42% das matrículas.

Os dados desagregados das matrículas da creche indicaram a predominância do atendimento pela rede municipal. Não obstante, as instituições privadas conveniadas possuíram uma atuação significativa no atendimento das crianças de zero a três anos nos cinco anos iniciais do estudo. Ademais, a partir de 2014, marco inicial de vigência do atual PNE, foi observada a constância no aumento da oferta pela rede municipal e na diminuição da oferta pelas instituições conveniadas, indicando que a rede municipal de ensino progressivamente assumiu o atendimento das creches (Gráfico 3).

Gráfico 3: Percentual de matrículas na Creche, rede pública (estadual e municipal) e privada conveniada – Bahia, 2010 a 2019.

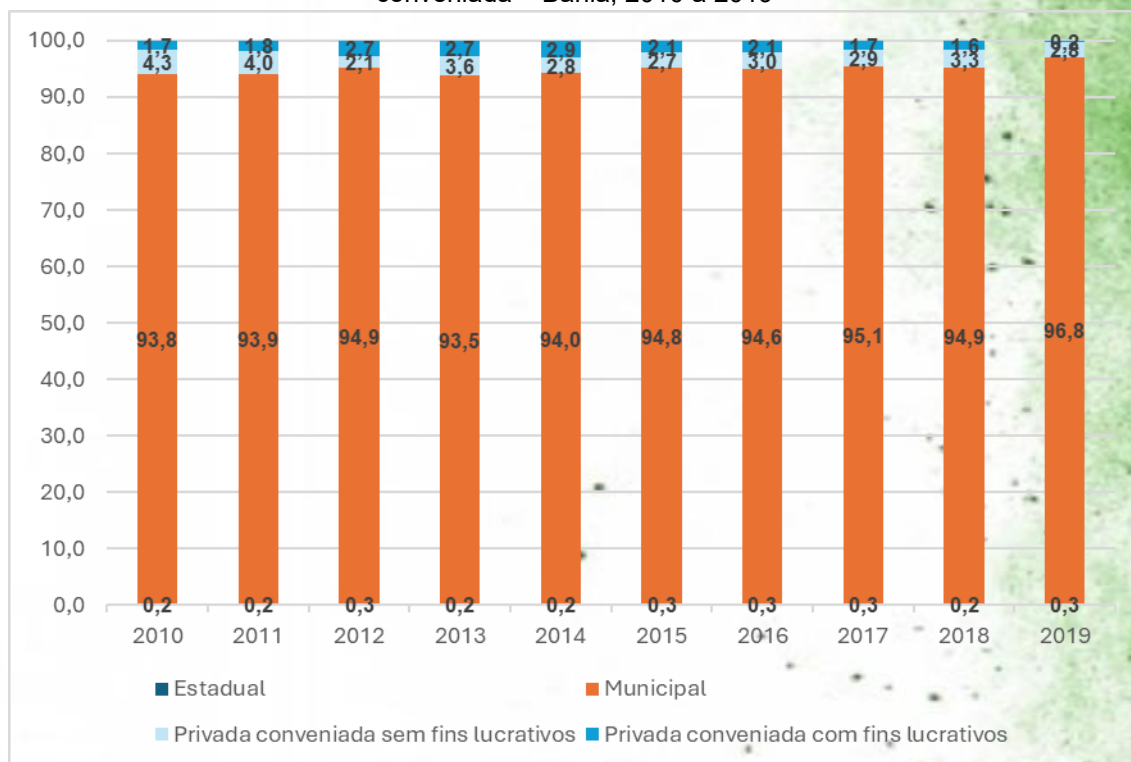


Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

Assim como ocorreu na creche, apesar de predominar o atendimento na rede municipal de ensino, as crianças da pré-escola também foram matriculadas em instituições privadas conveniadas. Entretanto, a participação de tais instituições é menos representativa nesse segmento (Gráfico 4).

A rede municipal de ensino se destacou apresentando o crescimento no atendimento durante o período analisado. A taxa média registrada foi 93% das matrículas na pré-escola, passando de 93,8% em 2010 para 96,8% em 2019. Por outro lado, as instituições conveniadas sem fins lucrativos registraram queda no atendimento. Em 2010 representavam 4,3% e ao final do ciclo, 2,7% das matrículas.

Gráfico 4: Percentual de matrículas na Pré-escola, rede pública (estadual e municipal) e conveniada – Bahia, 2010 a 2019



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

A comparação dos dados de matrícula da creche e pré-escola mostrou que os municípios passaram a assumir a oferta da educação infantil e trabalharam no sentido de ampliar o atendimento, indicando a intensificação do processo de municipalização da educação infantil.

Apesar de apresentarem oscilações na oferta, as instituições privadas sem fins lucrativos mantiveram uma atuação histórica no atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, principalmente nas creches. Essa situação pode ser atribuída ao custo elevado das creches próprias, que necessitam de investimento na formação de professores, profissionais de apoio, manutenção dos estabelecimentos e a implementação de projetos pedagógicos direcionados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos (Arelaro, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma gerencial da administração pública resultou num processo de transferência da execução de ações da União para os entes federados. Nesse interim, as atribuições decorrentes da assunção pelos municípios da oferta da educação infantil, regulamentada pela Lei nº 9.394/96, e do direito a educação para crianças a partir dos 4 anos de idade, introduzido pela EC nº 59/2009, provocaram esses entes federados a adotarem ações com o objetivo de atender essas demandas da sociedade.

A política de repasse de recursos financeiros públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, institucionalizada pela Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o primeiro Fundeb, favoreceu a inserção de modalidades de privatização da educação. O estabelecimento de convênios do poder público com tais instituições foi amplamente difundido. Nessa esteira, gestores públicos também implantaram projetos para compra de vagas junto a instituições privadas com fins lucrativos como estratégias para ampliação do atendimento à educação infantil, em creche e pré-escola.

Contudo, o estudo revelou a ocorrência de um processo de municipalização progressiva da educação infantil que resultou na diminuição da participação dos convênios na oferta de vagas. Ações locais e nacionais direcionadas ao atendimento das crianças de zero a cinco de idade possibilitaram aos municípios atuarem como protagonistas nesta etapa da educação básica. Não obstante o crescimento da atuação da rede municipal, o dispositivo legal que trata do Fundeb, que é destinado ao financiamento da

educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, ainda beneficia as instituições privadas sem fins lucrativos possibilitando o acesso dessas instituições ao fundo público.

Há muito em que avançar na construção de uma educação mais equânime, inclusiva, autônoma e de qualidade socialmente referenciada. É necessário considerar as especificidades da educação infantil, associadas aos aspectos econômicos, sociais e culturais da contemporaneidade. Ressalta-se a relevância desta temática sensibilizar e fomentar diálogos com o poder público na elaboração de políticas focalizadas na expansão do atendimento, principalmente das creches, que reduzam cada vez mais a dependência dos convênios.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público- privadas: o caso das creches conveniadas. In: Adrião, T.; Peroni, V. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate.** 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/278133671>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Resumo Técnico do Estado da Bahia: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 de dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Modifica do § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>

Acesso em: 27 mar. 2025.

CORREA, B. A Educação Infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231100>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. A educação de crianças de zero a seis anos: contradições na garantia de um direito. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 48, p. 6-13, 2010.

DIAS, A. A.; SANTOS, J. B. dos. Cobertura e atendimento da educação infantil: contradições, desafios e perspectivas para o novo Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 01 e128444, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.128444>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 15 dez. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Panorama do Censo 2022. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>> Acesso em: 19 fev. 2024.

KRAMER, S.; NUNES, M^a F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237202, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>. Acesso em: 18 jul. 2025.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-19, mai./ago. 2000.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PERONI, V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. (org) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PINTO, J. M. de R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, nº 24, p. 1-26, 2020.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171 – 186.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Site. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

VIEIRA, L. M^a F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M. C. de (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.

QUEM NASCE ZÉ NÃO MORRE JOHNY: Na era dos multiversos, pensando a universidade latino-americana

BORN ZÉ, NEVER JOHN: Rethinking the latin american university in the age of multiverses

Rony Henrique Souza ¹

<https://orcid.org/0000-0001-7741-2554>

Liege Maria Queiroz Sitja ²

<https://orcid.org/0000-0002-4774-8388>

RESUMO

Tomando a arte de Zé Geraldo, cantor e compositor, como inspiração e a ideia de multiverso para pensar o tempo e espaço em que vivemos, este artigo tem como objetivo principal tecer uma reflexão construindo uma narrativa sobre a identidade da universidade e Pedagogia e Docência Universitária Latino-Americana. Trata-se de um debruçar sobre o Estado da Arte para pensar as interfaces e singularidades neste continente destacando possibilidades de sulizar referências e estabelecendo um contraponto à hegemonia norte-americana e europeia. Contudo, não se trata de anular ou sobrepor às leituras de mundo que exercem até então um predomínio, mas de apresentar uma alternativa decolonial a partir de uma epistemologia que adere um parâmetro relacional e por isto conclui que a autonomia universitária não pode ignorar este contexto.

Palavras-chave: Multiverso; América Latina; Universidade; Pedagogia Universitária; Docência Universitária.

ABSTRACT

Taking the art of Zé Geraldo, singer and composer, as inspiration and the idea of multiverse to think about the time and space in which we live, this article's main objective is to weave a reflection building a narrative about the identity of the university and Pedagogy and University Teaching Latin-American. It is a look at the State of the Art to think about the interfaces and singularities on this continent, highlighting possibilities of southernizing references and establishing a counterpoint to North American and European hegemony. However, it is not a question of canceling or overriding the readings of the world that have until then exercised predominance, but of presenting a decolonial alternative based on an epistemology that adheres to a

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - PPGEduc/UNEB, Salvador, Bahia, Brasil. Professor de Filosofia e Física no Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida (CELAA), Cruz das Almas, Bahia, Brasil. Rua 29 de Julho, 580 A, Bairro Suzana, Cruz das Almas, Bahia, Brasil. CEP: 44380-000. Email: rhsacaminho@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus I, Salvador, Bahia Brasil. Rua Hilton Rodrigues, 46, ap 503. Pituba, Salvador, Bahia, Brasil. CEP: 41830-630. E-mail: liegesitja@gmail.com.

relational parameter and therefore concludes that university autonomy cannot ignore this context.

Keywords: Multiverse. Latin America. University. University Pedagogy. University Teaching.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos esta discussão fazendo referência à música que têm como título “Quem nasce Zé não morre Johny”. Trata-se de uma canção, composta e interpretada por um dos maiores ícones da Música Popular Brasileira, Zé Geraldo. É a segunda faixa do álbum Sol Girassol que foi lançado no ano de 2003. Zé Geraldo foi o grande intérprete de músicas como cidadão, milho aos pombos, dentre outros sucessos que foram responsáveis por circunscrever sua história como um dos ícones da MPB. Aos 79 anos, momento em que escrevemos este artigo, Zé Geraldo ainda continua em alta na composição e na apresentação de shows por todo o país.

Penso que a grande riqueza da arte é a impossibilidade de ser definida. O que torna a mesma incrível é a capacidade de fazer com que cada olhar possa ser ressignificado e assim oferecer sentidos à interpretação. Dito isto, compreendo que a música também nos evoca a refletirmos que, por mais que nos transitemos em muitos lugares e caminhos e até que saíamos de uma condição social, intelectual, econômica e cultural para outra, carregaremos sempre conosco traços de nossa essência. Toda música carrega consigo um oceano de histórias: a história cantada, a história que inspirou a escrita da música, a história de quem escreveu, a história de quem canta e também as histórias de quem escuta. Histórias estas que singularizam e imediatizam a cada momento que são contadas. Sabemos que

As histórias conferem ao ser humano um leque de oportunidades, abre a mente para novos horizontes, moldam os instintos para a vida em sociedade, estimulam a criatividade, educam as pessoas em respeito ao saber ouvir. E o melhor: podem fazer alguém voltar a sonhar (Schneid,2011, p. 17).

Tomemos também como inspiração neste texto o cantor e compositor Gilvan Santos que dizia em uma de suas canções: “Não vou sair do campo

para poder ir pra escola, pois Educação do Campo é um direito e não esmola”. Nesta canção Gilvan Santos nega o sair de si, de seu lugar de origem, para viver um processo de resiliência, assim como diz a cruel expressão popular: “ser alguém na vida”. A pergunta que perpassa a canção de Gilvan Santos é porque só podemos nos encontrar ou afirmar a nossa identidade ao sair? Este seria um movimento natural ou culturalmente apreendido? Todavia, somos convidados a refletir que o problema maior não é a saída, mas a inferiorização do lugar de onde saímos.

Mesmo que de formas, pressupostos e pontos de vista diferentes, ambas canções nos convidam primeiramente a pensarmos o lugar como algo constituinte do sujeito. E de fato é. Para Nogueira (2004, p, 28), geógrafa e fenomenóloga,

[...] o lugar é um importante componente de nossa identidade como sujeito. Os homens de muitos lugares são reconhecidos pelas características que levam deles a partir dos componentes culturais, hábito alimentar, linguagem, vestimenta, crenças e etc. assim, o lugar migra, as pessoas carregam os lugares consigo.

O pensador alemão Martin Heidegger em *Ser e Tempo* (2015), salienta que, a princípio, o dasein não teve a escolha sobre o lugar que foi lançado em meio a uma rede de significâncias. E que, marcados pela inautenticidade, a única forma de sermos autênticos, é reconhecer nossa condição inautêntica que nos constitui. E assim também somos projetados ao longo da vida, carregando em nossa identidade características dos lugares em que habitamos. Rousseau (1999) nos ajuda a pensar que o homem ou a mulher, em seu estado de natureza, é bom, mas adquire com o tempo as características daqueles que o cercam, e por isto se corrompe. Outrora, a mesma diz que todos nascemos nus e nos vestimos ao longo da vida. Nos vestimos não só de roupas, mas de uma língua, princípios, hábitos, costumes e etc. O psicanalista Lacan (2005) vai dizer que o homem quando nasce é apenas uma “libra de carne”, ou seja, é a convivência que lhe humaniza e te insere na cultura.

Pensando em nosso objetivo inicial neste artigo, como podemos pensar a universidade latino-americana sem considerar o local em que ela nasceu? Assim como uma criança, carregamos também características de nossos pais,

que podem ou não ser do lugar em que nascemos, mas estas características não dão conta de toda a nossa existência: somos complexos. Mas,

O que é a complexidade? À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. (Morin, 2005, p.35)

Este artigo também propõe um protesto diante de uma indignação. Chega de ter uma história contada pelo estrangeiro! Chega de somente ver brancos contando a história de negros! De forma decolonial, pleiteamos ouvir a história não só do que estava com o chicote nas mãos, mas também e principalmente a partir daquele que foi chicoteado. O teórico-crítico da Escola de Frankfurt Marcuse (1982) nos convida a rever e reinventar a história a partir da narrativa dos vencidos e não mais dos vencedores.

Para Marcon (2016, p. 32), “as relações de dominação não podem ser pensadas apenas no ponto de vista do opressor, desconsiderando a incorporação pelos oprimidos de valores oriundos da cultura dominante”. E penso que esta é a grande contribuição deste artigo. Há aqui a provocação sobre uma alternativa que é a de olhar e pensar a universidade a partir da periferia do mundo, que Dussel (1977) afirma ser a América Latina. O autor inclusive vai dizer que “a filosofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessidade de pensar a si mesma perante o centro e permite a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação” (Dussel, 1977, p. 10). É a periferia a saída e a entrada do/no/para o mundo. A periferia que se situa distante do centro, mas que alarga o contexto. Seja nas fronteiras das cidades estados gregas no nascimento da Filosofia Clássica, ou nos porões de navios e senzalas, a realidade questiona o que ocupa uma centralidade no saber. Destacaremos adiante que a própria universidade, a academia, se concentrou fora da pólis.

Na tentativa de ilustrar o que estamos discutindo tomamos como inspiração um relato do professor Emanuel Luís Roque Soares (2010, p. 9), professor do Centro de Formação de Professores – CFP – da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que nos convida a pensar o mundo a partir de uma metáfora sobre Exu. Vejamos:

Logo no começo do Ayê, quando Olodumaré e Oxalá ainda começaram a criar os seres humanos, eles criaram Exu que ficou muito mais forte e difícil de lidar que seus criadores. Exu foi colocado na entrada da casa de Oxalá para servi-lo, fazendo todos os trabalhos. Foi então que certo dia Orumilá, o adivinho que queria ter um filho, veio até Oxalá para que ele realizasse o seu desejo. Oxalá que estava muito ocupado lhes disse que voltasse dali a um mês, tempo que julgava necessário para terminar seu trabalho de fazer seres humanos, mas Orumilá que queria ter um filho a qualquer preço, insistiu dizendo que não tinha filho nenhum até que perguntou a Oxalá: E aquele ali na porta de casa? Quero esse mesmo. Oxalá explicou que aquele que não era do tipo de ser criado no Ayê, mesmo assim Orumilá insistiu até que Oxalá cedeu e disse: coloque suas mãos sobre Exu e volte para a casa no Ayê para ter relações sexuais com a sua mulher Yerubu que mais tarde teve um filho que o adivinho veio a chamar de Elegbará. Logo ao nascer Exu chorava e disse: Quero comer peixes. E então Orumilá trouxe e Exu comeu todas; no dia seguinte, segundo após o seu nascimento, Exu chorava e disse que queria comer peixes e o pai trouxe-lhe peixes que ele acabou comendo todos os peixes que havia do mercado; no terceiro dia ele queria comer aves e assim comeu todas as aves da cidade; no quarto dia queria comer carne e assim comeu, servido do seu pai, todos os quadrúpedes de seu lugarejo e assim não parou de chorar, acompanhando a comilança e todo dia sua mãe cantava: Come come meu filho, pois um filho é como as contas vermelhas de um coral, um filho é como uma alegria inextinguível, uma hora apresentável, que nos representará após a morte. Até que no quinto dia, Exu disse a mãe que queria comê-la, a mãe repetiu seu canto e Exu a engoliu. Orumilá alarmado procurou um Babalaô que lhes mandou fazer uma oferenda com uma espada, um bode e 14 mil curais (dinheiro). No sexto dia Exu veio chorando e disse que queria comer o pai, este cantou a mesma cantiga da mãe e passou a correr atrás do mesmo com espada. Quando Orumilá alcançou Exu, ele o retalhou em 200 e espalhou os pedaços que se transformaram em Yang e o que sobrou de Exu recompôs e fugiu para o Espaço de Orum. Orumilá foi atrás e tornou a retalhá-lo novamente e ele tornou-se a recompor e correr para o 3º espaço sagrado, tal ação se sucedeu até o 9º espaço sagrado. No 9º Orum Exu entrou em acordo com Orumilá: ele serviria Orumilá em tudo o que este quisesse, através dos pedaços de laterita, que era ele mesmo, quando convocado pelo adivinho, e pactuou também em devolver tudo que comeu, inclusive a mãe.

Dentre os vários sentidos e significados que podem ser apreendidos deste relato mitológico africano podemos observar Exu como aquele que pode regenerar-se, tomar outras formas e duplicar-se. Mesmo com uma perseguição ferrenha de Orumilá, que tinha sim suas justificativas, mesmo sendo

desfacetado e em vários pedaços, Exu se regenera. Não permite ser eliminado. Seguindo este ponto de vista, podemos inclusive nos perguntar se não seria interessante tomar a representação de Exu também como inspiração para pensar a sociedade contemporânea e principalmente a América Latina dentro de uma perspectiva decolonial?

Penso que assim como Exu, mesmo com a hegemonia do pensamento europeu sobre a universidade que não aceita a inclusão de outros modelos, paradigmas e epistemologias, ela resiste, regenera e também se reinventa. Não tem jeito! Assim como Exu, é preciso entendermos que é uma realidade que estará sempre presente. Não que a universidade latino-americana vise ocupar este lugar de hegemonia, mas ela também não pode e não deve ser ignorada. Parafraseando o filósofo Immanuel Kant (2001), há outros tantos fatos entre o céu e a terra que a minha razão desconhece. Este artigo atenta para conclamar todos a pensar toda forma de conhecimento construído na América Latina.

Também podemos compreender Exu como um símbolo do pensar contemporâneo. Em um contexto dialético de mudanças constantes e repentinamente, a realidade compreendida a partir dos olhos de Exu sinaliza para a diferença e o diferente. É o mundo do constante devir, o mundo em que nada é fixo. É o mundo de todos, mas que é vivido na singularidade. O mundo que pode ser contado de outras formas, mas que observa a reinvenção como sinônimo de reconstrução. Na verdade,

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de ser atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas por sua natureza. Mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades (Kant, 2001, p. 28).

E podemos então nos fazer estas perguntas: que vozes nos atormenta? Que vozes fazem eco em nossa mente? Quais as vozes contidas ou caladas no silenciamento? Há uma democracia ou hierarquia para a escuta destas vozes? Estamos realmente competentes e preparados para ouvir o que muitas vezes se apresenta enquanto contraditório? Entendendo que “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor;

não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1987, p. 19). Por mais que possa ser ensurdecador, há a necessidade de aprendermos com a *Ilíada* de Odisseia, buscando repetir o exemplo de Ulisses, nos preparando para ouvir o canto das sereias. Na verdade “Quando o outro fala a partir de si, não pela compulsão da tortura que na desesperança o inclina a delatar, revela sua exterioridade, sua alteridade que a razão nunca poderá perscrutar desde si mesma” (Dussel, 1997, p. 52). Para isto a escuta não pode ser no intuito de contemplar expectativas dos outros que, todavia, estão no poder. A escuta também carece de uma redução eidética para que ela não tenha seu alicerce no pensamento dominante. É importante que não olhemos para o outro como continuidade de nós mesmos, assim como “o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta” (Dussel, 1977, p. 7).

2. A METODOLOGIA DA ESCRITA

Depois de ter feito esta breve introdução, penso que se faz necessário apresentar nossa metodologia de escrita, ou seja, o caminho que vamos percorrer para tecer esta reflexão. Penso que, “Optar por um caminho, seja ele qual for, é o resultado de um posicionamento diante da realidade, do conhecimento, da produção do saber” (Rios, 2011, p. 21). Por exemplo, quando nos debruçamos sobre Walter Benjamin da Escola de Frankfurt, somos convidados a compreender, sobretudo, até sobre a estética do texto. Segundo o teórico crítico, escrever também é uma arte que traz consigo a sua área. Outro exemplo é o escritor José Saramago que ousa escrever somente usando vírgulas. A gaúcha Lya Luft diz que escreve uma hora em 3ª pessoa e outrora em 1ª pessoa dentro de um mesmo parágrafo. Ela salienta que escreve em 3ª pessoa sempre quando olha para algo fora de si, mas termina em 1ª pessoa, pois só pode ver com os seus próprios olhos.

Neste contexto específico opto por delinear este texto de forma pendular. Você já percebeu que iniciamos esta discussão dialogando com as canções de Zé Geraldo e Gilvan Santos e também discorrendo sobre um mito africano e a partir deste último toma Exu como um símbolo para pensarmos a contemporaneidade e o mundo em que vivemos. Penso que a arte atravessa o

indizível. Tomamos a arte neste texto como inspiração. Parafraseando o filósofo grego Aristóteles, a arte é o motor que move sem ser movido. E penso que urge dialogarmos com a arte em tempos em que “o mundo deixa de apresentar-se como horizonte de sentidos, porque se transforma em meios para fins utilitários, perdendo-se também a consciência da finalidade da própria técnica” (Miguez, 2015, p. 12).

Logo após esta introdução, pretendemos trazer para este texto a ideia de multiverso para a partir daí voltarmos o nosso olhar para o universo da América Latina. E enfim, em um terceiro momento, a ideia é perscrutar sobre a Universidade e a Pedagogia Universitária neste contexto latino-americano. Convém ressaltar desde este momento que, não se trata de simplesmente negar as contribuições já construídas pelos norte-americanos e europeus, ou seja, dos ditos países do Norte, mas de apresentar a América Latina com sua estética própria, com seus valores, ideias e princípios que nos ofereça um novo olhar sobre a história. Olhar este que não tem a pretensão de ser único, mas que não pode mais uma vez ser negado. Como aconteceu ao longo dos séculos, há mais alternativas para o mundo. Este artigo também busca compor um arcabouço de textos de-coloniais que se posicionam

Contra a ontologia clássica do centro, desde Hegel até Marcuse, para mencionar o mais lúcido da Europa, levanta-se uma Filosofia da Libertação da periferia, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento de uma “filosofia bárbara” (Dussel, 1977, p. 21).

Trata-se de um texto bibliográfico e analítico sobre a universidade e a pedagogia universitária virando o leque do mundo. Ou seja, voltando a nossa janela para a América Latina. Podemos recordar aqui do educador canadense Max van Manen (2010) que afirma que o processo de aprendizado é como um pai ensinando um filho a andar de bicicleta. Primeiro ele presenteia o filho com uma bicicleta de rodinhas, depois, tira as rodinhas, mas ainda segurando a bicicleta e soltando aos poucos, até que a criança possa passear sozinha ao lado do pai. Primeiro o pai, que já conhece o percurso, orienta o percurso; depois a criança vai ganhando autonomia e pergunta ao pai se pode fazer

outro trajeto. Por fim ambos passeiam lado a lado para desbravar outras possibilidades.

Temos clareza que, para o pai permitir o filho pedalar a sua bicicleta sozinho, ele precisa ter segurança que o filho já tenha aprendido. Assim também acontece com o desbravar das construções/produções da América Latina. É preciso que desfrutemos de um método que esteja sempre aberto ao novo como possibilidade. Pensando no exercício da pedagogia e docência universitária neste contexto, Arendt (1990, p. 239), “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

3. A ERA DOS MULTIVERSOS

Utilizando dos filmes do Batman para alinharmos um conceito sobre multiverso, podemos pensar a história de um super-herói contada a partir de universos diferentes. Cada história é fiel a uma narrativa anterior, mas apresenta, sem desfigurar o super-herói, histórias sempre diferentes. Não se trata, no entanto, de pensar estas histórias dentro de um contexto maniqueísta, do certo e do errado. Ou seja, a história ganha outros contornos, contudo mantém a sua essência, senão deixa de ser Batman e passa a ser outro super-herói. Assim queremos discutir a universidade na América Latina, buscando ser fiel à sua essência, ou seja, a identidade inicial de quando foi criada, mas uma vez que ela se inscreve em outro contexto, ou seja, no universo latino-americano, há que construir uma história diferente, mas olhando para a periferia do mundo.

Pois bem, em 3 de março de 2022, com o protagonismo de Robert Pattinson, foi lançada a última versão do filme “The Batman”. Quando voltamos à história, verificaremos que o primeiro a ser lançado foi em 1989, quando o autor Michael Keaton interpretou o Batman na versão dirigida por Tim Burton. Já a sua sequência: “Batman, O retorno” foi lançado em 1992. Depois, outras versões da história foram ao ar em 1995, 1997, 2005, 2008, 2012 e a última versão em 2022. E já há uma previsão do “The Batman II” ser lançado em 2026. Cito este histórico e penso ser interessante destacar que cada

lançamento destes, mesmo sendo do mesmo personagem, carrega consigo uma singularidade própria, pois, a partir do universo em que estejamos, contamos e vivemos a história de maneira diferente. Pensando filosoficamente este fato, Torres (1999, p. 148) destaca que

A história, enquanto existencial, aparece então como pura possibilidade ontológica, como modo de ser que permite, radicalmente o conjunto de possibilidades ônticas, que podem vir ao encontro da pre-sença em cada situação facticamente, a presença tem que comportar-se, própria ou impropriamente em relação ao ser que está em jogo e que em todo caso é o dela mesmo.

Como já mencionei anteriormente, conta a história diferente a partir do lado do chicote que você esteja. Se tomarmos a História do Brasil como exemplo, observaremos que a escravidão contada a partir da Senzala é muito diferente da que é fruto de uma narrativa da Casa Grande. E a história está aí para ser contada e recontada, pois, “Se nossos estudos perdem de vista o sentido narrativo, portanto construído, instável e efêmero das narrativas da memória, então temos que repor nossa concepção sobre passado e verdade, na intersecção com a memória e as histórias” (Stephanou, 2008, p. 29). Penso que, para além de recontar a história, as narrativas partem sempre de lugares diferentes, ou seja, a dialeticidade da vida não nos permite olhar, mesmo que pela mesma situação, de uma maneira igual à anterior. O ditado popular que diz quem conta um conto aumenta um ponto, também é real. Seguindo esta linha de raciocínio, podemos aumentar, tirar ou até mesmo colocar pontos onde não tem. E a partir da pontuação o dito pode nos deslocar para sentidos diversos. Gadotti (2003, p. 15) nos diz que: “Sentido quer dizer caminho não percorrido, mas deseja percorrer, significa projeto, sonho, utopia”. Na verdade,

Os sentidos, como vimos, emergem na entreidade, na dinâmica trajetiva do *homo mediator*, *viator*, que está a caminho. Espírito e corpo são ontologicamente coexistentes e se re-velam ao re-velar os Sentidos pregnantos e anímicos na população fecunda das intensidades de seus entrelaces (Araújo, 2008, p. 42)

Na perspectiva da Física e também da Filosofia, quem ver pela primeira vez, não ver. Em outras palavras a visão só se dá em um processo de

associação. Em um documentário de Física Quântica intitulado “Quem somos nós” há um questionamento sobre a chegada dos navios portugueses: será que os indígenas viram os navios chegarem? Convém justificar e complementar que não se trata de terem chegado em um momento em que eles não estavam presentes, mas de olhar e não ver. E por parte dos portugueses, há uma intencional necessidade de tornar invisíveis os povos originários, a começar da definição de não civilizado: “eles não têm alma”. Ou seja, de certa forma nem os indígenas e nem mesmo os colonizadores conseguiam enxergar uns aos outros.

Seguindo esta perspectiva, compreendemos que temos muito o que aprender com a diversidade. Há que se ter uma abertura no intuito de permitir que o outro também possa ser, por isto retornamos à história, pois entendemos que este continente “jamais passará perto de ser uma democracia verdadeira, daquelas que a cidadania e justiça social, se não enfrentar e resolver a mais antiga de suas desigualdades, que é a desigualdade racial” (Medeiros, 2004, p. 19).

Neste sentido, uma vez mais este artigo quer nos propor uma volta, a uma reafirmação do que somos dentro de uma problematização do que nos tornamos. E isto passa principalmente por um exercício axiológico acreditando que “Uma reversão dessa lógica é possível, mas demanda muito esforço” (Telmo 2016, p. 43). A pergunta é o que seríamos hoje se não tivéssemos deixado de ser? Não dá para compreender o presente de nossa história sem perder de vista que houve todo um movimento de anular a nossa identidade raiz. Nega a caminhada do dominado e de repente somos levados a esquecer nossas origens e assumimos inclusive a língua do dominador, adotávamos a língua do colonizador como se fosse a única possível. Para Telmo (2016, p. 45), “É nesse contexto que se coloca em pauta a necessidade de uma ruptura epistemológica, condição necessária para a incorporação de realidades e experiências que foram silenciadas”. No próximo tópico nos centraremos exclusivamente para a América Latina.

4. A AMÉRICA LATINA: UM UNIVERSO ESQUECIDO POR AQUELES QUE VIVEM O LUGAR

Podemos pensar em características singulares da América Latina? Ou seja, há neste continente características próprias que não encontraremos em outros lugares, e se nossa resposta for sim, por que as nossas referências são sempre em sua grande maioria por países do norte: EUA e Europa? Como se tudo que viesse do Sul fosse ruim e atrasadas, contrário daquilo que vem do Norte e é tido como evoluído e de excelência, e que por isto, na maioria das vezes, o que acontece no Norte é tomado como parâmetro para avaliar o Sul.

Penso que, de maneira superficial, tomar como exemplo um professor que ficasse o ano todo lecionando um determinado conteúdo e o Ministério da Educação – MEC enviasse no final do ano avaliadores a fim de aplicar um teste, ou seja, uma avaliação que não tivesse relação alguma com o conteúdo abordado até então. Neste caso haveria a necessidade de ter um currículo universal ou no mínimo contextualizado. Seria possível? E mesmo sendo possível, o parâmetro ainda seria os países ditos do Norte? Ou seja,

[...] um currículo etnoimplicado se apresenta como resultante de sua origem fundada na experiência sociocultural daqueles com ele envolvidos, ao mesmo tempo em que se transforma essa experiência numa pauta reconhecida como modo de afirmação dos pertencimentos que orientam os debates com as quais os conhecimentos e atividades eleitas como formativas são escolhidas e organizadas enquanto currículo proposto e praticado (Macedo, 2013, p. 433).

Tomamos como exemplo as religiões no Brasil: Quais são culturalmente aceitas? Até no quesito de valoração das religiões... De modo geral, o que é preconceituosamente difundido é que as religiões do Sul levam para o inferno. O que na verdade também é desumano e muito cruel. Penso que diante de situações como esta, “O grande desafio da Educação Superior é manter vivo p espírito crítico/reflexivo” (Behens et al. 2006, p. 189). Se pensarmos na barbárie que viveram os nossos irmãos africanos quando vieram para o Brasil desde o momento em que foram arrancados de suas famílias lá na África, como se fossem bichos... Depois, como bem está ilustrado no poema de Castro Alves intitulado Navio Negreiro, como foram transportados nos porões dos navios. Podemos imaginar como era a alimentação dos mesmos durante o percurso, eles não tinham sequer talheres e um vasilhame para se

alimentarem, pois o resto que sobrava da mesa dos nobres era jogado no chão para eles comerem.

É necessário ainda salientar que no passado estas viagens duravam de dois a três meses mar adentro e muito desses nossos irmãos africanos não conseguiam sobreviver e tinham seus corpos lançados ao mar. Ao chegarem no Brasil, eram vendidos e avaliados como observamos hoje os animais de corte, que são vendidos nas feiras livres, festas agropecuárias e vaquejadas existentes no Brasil. E se ainda pensarmos em tantos irmãos e irmãs que, além de terem sido escravizadas, sofriam todo tipo de violência, inclusive a sexual. Abrindo um parêntese a mais. Quando nos assustamos com a quantidade majoritária de negros e pobres amontoados no Sistema Carcerário Brasileiro, devemos ter em mente que isto não foi inaugurado no século XXI com o cidadão hodierno. Esta história começou lá atrás quando eram lançados na Senzala.

E como se não bastasse tudo isto era negado também a eles o direito de cultuarem seus ancestrais em sua religião, transformando a entidade dos mesmos em demônios. Tamanha perversidade que permanece até os dias de hoje. Quando, por exemplo, pensamos em nosso próprio vocabulário, vamos perceber a quantidade de expressões tomadas por preconceitos. Observe o teor desta marchinha de Carnaval de Lamartine Babo e Irmãos Valença: “O teu cabelo não nega, mulata, porque és mulata na cor, mas como a cor não pega, mulata. Mulata quero o seu amor”.

Colonização, escravização, Dominação... Para que estes processos se efetivassem foi necessário ceder para o que queriam os colonizadores, todavia também os escravocratas e/ou dominadores. Por exemplo, falamos o português no Brasil e não o Tupi Guarani. Somos, em grande maioria, cristãos, cultuamos Jesus Cristo e não Ogum e Oxum. E se pensarmos no processo de dominação, ainda continuamos tomando como referência a Europa e os Estados Unidos da América.

É importante ressaltar que não se trata de um artigo de história, mas trazemos os fatos aqui como situações que precisam ser problematizadas e para pensarmos a partir deste contexto. E defendemos nesse artigo que

[...] problematizar não é colocar um ponto de interrogação no título da lição, nem multiplicar as perguntas para construir problemas. É uma

ação complexa de questionar o conhecimento e a própria prática, mas ação inadiável na formação de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social (Soares, 2013, p. 38).

Dentro desta perspectiva da Educação, podemos lembrar que até a pouco tempo, a mídia e os livros didáticos apresentavam os indígenas e os povos de matriz africana com estereótipos totalmente equivocados. No meu ponto de vista, quando livro didático fala em Descoberta do Brasil e não em invasão, já começa aí um processo de agressão. Não cabe mais hoje este tipo de desinformação. Podemos neste momento imaginar estando em nossas residências e alguém a invadir e exigir que nós sigamos as suas regras e ainda elogiamos os invasores e contraditoriamente tomando o lugar onde tudo isto aconteceu como um espaço simbólico.

O próprio Papa João Paulo II, quando veio a primeira vez no Brasil, celebrou a Eucaristia ali, na então chamada “Costa do Descobrimento”, pois também foi o lugar onde se celebrou a primeira missa pelos padre jesuítas. E as desinformações ainda estão estampadas: “Aqui começou o Brasil”!

E depois podemos ainda conferir como eram apresentados os indígenas são transmitidas a nós como selvagens e os povos de matriz africana nos livros didáticos. Ainda hoje, a maioria das imagens dos indígenas são transmitidas a nós como selvagens, uma vez que ser civilizado seria render-se à cultura e aos costumes do dominador. Depois a África... Geralmente se associa e associava a população africana à desnutrição e a doenças. E o pior... Foi só recentemente que deixamos de chamar os negros de escravos e passamos a dizer que era na verdade um povo escravizado.

Penso que é preciso voltar à história para termos consciência de nosso povo latino. Quando voltamos ao passado observamos que nada do que acontece hoje é por acaso ou coincidência. Há que se contar outras histórias! Há que se recontar a história buscando denunciar tantos relatos mentirosos que nos disseram no decorrer dos séculos. Há sim que fazer políticas e mais políticas públicas de reparação. Isto é o mínimo que podemos fazer. Na verdade, os países do sul estão gritando e ressignificando o mundo. Na verdade, segundo Walsh (2017, p. 21), “comparto los gritos; los gritos míos que se confunden, se comunican, se mezclan y se tejan com los otros gritos; gritos desde, com, por y la vida”. Uma potência urge dos “de baixo”. É a partir deste

lugar que ousamos também tecer um novo olhar e ressignificar a Universidade e a Pedagogia Universitária. Enfim, penso que na dialética da história, “ouvem-se vozes que reclamam igualmente para a escola e para Universidade a recuperação da função de formação” (Trillo, 2000, p. 231).

5. POR UM NOVO CONCEITO DE UNIVERSIDADE E UM NOVO JEITO DE SER DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM CONTEXTO RELACIONAL LATINO

Desde a antiguidade a academia se referia a algo que estava “fora da polis”. O próprio cientista não era visto como aquele indivíduo inserido em meio à comunidade, mas um ancião de barbas longas que só aparecia trancado em laboratórios testando suas fórmulas. Quanto mais separados do meio comum, melhor era um ideal baconiano de neutralidade científica. Esta, porém, é uma visão muito muito contraditória quando o nosso objetivo é pensar a universidade e a pedagogia universitária em contexto latino-americano, que é um tanto relacional.

Uma vez que tomarmos como exemplo o próprio ato de planejar iremos perceber que o mesmo “requer envolvimento coletivo, que implica na distribuição do poder e na descentralização do processo de decisão sobre os fundamentos e perspectivas da proposta institucional e da ação docente que realiza” (Rangel, 2008, p. 138). Aliás, a noção de comunidade transcende a pesquisa e o contexto universitário. É só olharmos para as bases do Brasil e tomarmos como exemplo os indígenas e os povos de matriz africana. Neste sentido, conceber uma epistemologia decolonial é substancial para questionar a hegemonia do modelo europeu. Isso também é “ganhar a consciência crítica da opressão” (Freire, 2005, p. 41). Na medida que vamos desnaturalizando uma cultura da exploração, que foi implantada durante a colonização, vamos abrindo-nos à possibilidade de lutarmos contrariamente aos estigmas que crescemos acreditando ser a única verdade, na certeza de que “É nessa história refletida, reavaliada, que se encontra os propósitos originais, assim como os erros e acertos, as dificuldades e os obstáculos, as formas e alternativas de superação” (Rangel 2008, p. 141).

Quando pensamos em comunidade e olhamos para o Brasil e América Latina, vamos visualizar a Filosofia e Teologia da Libertação, assim como as CEBs que são as Comunidades Eclesiais de Bases. A Teologia da Libertação tem como patrono Gustavo Gutiérrez, que publicou um livro em 1971, mas este movimento surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e tinha como objetivo construir uma análise crítica da realidade social baseada na teoria marxista. Dentre outras contribuições, a Teologia da Libertação buscou auxiliar a população pobre e oprimida, ou seja, das classes dominadas, na luta por seus direitos. Penso que seja importante fazer este recorte, uma vez que o próprio “surgimento da universidade está ligado diretamente à história da igreja e do poder religioso que delimitou por séculos a fé como limite da própria razão” (Torres, 2014, p. 74).

Para Dussel (1996, p. 15), “A filosofia da libertação é recente. Todavia, seus antecedentes são mais antigos que a filosofia moderna europeia”. Dussel (1977) finca o surgimento da Filosofia da Libertação em Bartolomeu de las Casas (1484 – 1566). Para Dussel (1996, p. 16), a Filosofia da Libertação se estabelecerá como

A filosofia que souber pensar esta realidade, a realidade mundial atual, não a partir da perspectiva de centro, de poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, esta filosofia não será ideológica (ou ao menos será em menor medida). Sua realidade é a terra toda e para ela são (não são o não ser) realidade também condenados da terra.

Se falamos de/para/por um contexto relacional da América Latina, vamos perceber que no multiverso mundial do saber, não há somente um universo na América Latina, uma vez que a mesma já é muito diversa. Por este motivo também não dá, mesmo na América Latina um único modelo de universidade e tomá-lo como parâmetro. Há que se pensar inclusive o que é uma universidade e quais os critérios para conceber uma instituição com esta nomenclatura. No próprio território brasileiro é muito diferente pensar a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade Federal da Bahia – UFBA. Até mesmo na Bahia, as demandas da já citada UFBA é muito diferente das da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, assim como da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A régua da medida da

Avaliação não pode ser a mesma, uma vez que há demandas e mais demandas próprias a partir de cada lugar e pessoas. Ou seja, para além das implicações do próprio território da América Latina, isto em todo o processo histórico, político e cultural, há a realidade de cada país, estado e instituições que carrega consigo peculiaridades. Neste sentido não podemos perder de vista que

[...] a educação superior deve fortalecer sua capacidade de análise crítica, de antecipação e visão prospectivas, devendo incentivar a formação de mentes de pertencer à comunidade de nações da América Latina e do Caribe, promovendo processos que a conduzam à integração cultural e educativa como base da interação política e econômica (Da Cunha, 2018, p. 22).

O pensador canadense Max van Manen (2010) concebe que não há como pensar a educação e a ação pedagógica antes de nos voltarmos para a relação pedagógica. Isto nos âmbitos individuais que se dão de forma micro na sala de aula, assim como nas relações macro das relações políticas e econômicas. É nas relações que conhecemos o outro. E principalmente se “Compreendemos que a docência universitária deve ser desenvolvida num espaço que possibilite a transformação e não a reprodução de práticas pedagógicas, exigindo uma formação pautada em princípios emancipatórios” (Leitinho, 2008, p. 148).

Propomos neste artigo um tripé para pensarmos a Universidade na América Latina: relação, compreensão e transformação. Quiçá a Revolução. A relação é peça fundamental para a compreensão, para o conhecimento de si e do outro e também do espaço/lugar em que estamos inseridos. E para pensarmos em uma prática emancipatória, como propôs Leitinho (2008), precisamos saber de onde e de como partir, onde nós estamos e onde queremos chegar. É só assim que saberemos como transformar, ou seja, onde é preciso mudar, quais as resistências, de que prática pedagógica fazer adesão para alcançar os objetivos. E talvez a causa última seja a revolução, uma mudança da água para o óleo, colocando em “pauta a necessidade de ruptura epistemológica, condição para a incorporação de realidades e experiências que foram silenciadas” (Marcon, 2016, p. 50).

Enfim, pensando ainda neste contexto relacional, sabemos que, assim como decidimos olhar para o contexto universitário, “A história é resultante de relações tensas e contraditórias, produzidas e reproduzidas em diferentes espaços socioculturais, econômicos e sociais, assim como no âmbito das instituições” (Marcon 2016, p. 51). Se tiver algo que eleva embarcar uma hegemonia epistemológica é justamente a certeza da diversidade. Pensando a partir da Filosofia Hegeliana, é entender que a síntese deve, todavia, ser compreendida como uma nova tese que aponta para a antítese e outras tantas possibilidades de síntese. A incerteza contemporânea no amanhã se converte em esperanças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fluição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008. 234 p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa; São Paulo: Perspectiva, 1990.

BEHRENS, Marilda Aparecida. RAU, Débora Toniolo. KOBREN, Roseane Dalpiaz. BRECAILO, Daianne. Paradigmas da Ciência e o desafio da Educação Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 183 – 194, maio./ago. 2006.

DA CUNHA, Célio. Universidade na América Latina: Fundamentos da integração de redes de conhecimentos. **Revista do Triângulo**, Uberaba, Minas Gerais, v. 11, n.4, Esp. pp. 7 – 26. 2018.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

-
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 10ª ed. Tradução de Márcia Sá Cavalcante. São Paulo: Editora Vozes e Editora São Francisco, 2015.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LEITINHO, Meirecele Calíope. Universidade e Docência Universitária: Uma relação dialética. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, pp. 163 – 171, jul. / dez. 2008.
- MACEDO, Roberto Sidney. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículos sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427 – 435, set. / dez. 2013.
- MANEN, Max van. **El tacto de na enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica**. Trad. Eliza Sanz Aisa. Barcelona: Paidós, 2010.
- MARCON, Telmo. Epistemologia e Política Educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revistas de Estudos Teóricos e Epistemológicos em política educativa**. V.1, n.1, pp.30 – 55, 2016.
- MARCUSE, Hebert. **A ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei, na raça: Legislação e Relações Sociais, Brasil e Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MIGUEZ, E. M. **Educação em Victor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. 2015. 165 fl. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2015.
- Morin, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.
- NOGUEIRA, Amélia Regina. **Uma interpretação fenomenológica na geografia**. In: SILVA, Aldo A. Dantas da. GALENO, Alex. Geografia: Ciência do Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RANGEL, Mary. PINTO, Luciano A. M. Planejamento da Ação Docente no Ensino Superior. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**.

Salvador, v. 17, n.30, pp. 137 – 144, jul./dez. 2008.

RIOS, Jane Adriane Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser, eis a questão!** Identidades e Discursos. Salvador: EDUFBA, 2011, 212 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social: princípios do direito político**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEID, Jucelma Terezinha Neves. A arte de contar histórias e a formação de novos leitores em múltiplos suportes. 2011. 96 fl. (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo – UPF, 2011.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **Exu e Candomblé: Caracterização da APCN do Mestrado Multidisciplinar**. Amargosa: UFRB, 2010.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina na pós-graduação. In: SOARES, Sandra Regina. SOARES, Ilma Fernandes. BARREIRO, Maria Soledade. **Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional**. Salvador: EDUNEB, 2013.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos; territórios e políticas das práticas das pesquisas (auto)biográficas na pós-graduação em Educação no Brasil. In: Souza, Elizeu Clementino de. PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008, pp. 19 – 53.

TORRES, Alda Roberta. A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TORRES, Jesus Vazques. Angústia e desamparo em uma perspectiva heideggeriana. **Perspectiva Filosófica**, v. 6, n. 11, jan. / jul. 1999.


TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: Um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e Valores no Ensino**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2000.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de) colinealidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIADINIZ, Alai. Et al (Orgs.). **Poéticas e política de linguagem em vías de descolonização**. São Carlos – Brasil: Pedro & João Editores, 2017.


TECITURAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Movimentos da autoria docente em práticas educativas

COUNTER-HEGEMONIC THEORIES IN BASIC EDUCATION: Movements of teachers authorship in educational practices

Maria Helena da Silva Reis Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1790-989X>

Jane Adriana V. Pacheco Rios²

 <https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

RESUMO

O texto reflete sobre movimentos de autoria docente em práticas educativas na Educação Básica, articulando a perspectiva decolonial aos princípios epistemo-político da Documentação Narrativa de Experiência. Trata-se de um recorte de pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa (auto)biográfica, situada no campo da investigação-ação-formação, que mobiliza a Documentação Narrativa como dispositivo epistemo-político-metodológico e proposta de auto/co/formação. Ancorado na horizontalidade, alteridade, no diálogo e na autoria, o dispositivo interpela o/a docente como investigador/a, narrador/a e autor/a, favorece a reconstrução e validação, coletiva e colaborativa, de saberes experienciais como saberes pedagógicos. Ao serem colocados em circulação pública em obras pedagógicas, tais saberes ganham estatuto de conhecimento e tensionam hierarquias curriculares e epistemológicas. As narrativas produzidas no âmbito do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as evidenciam práticas educativas contra-hegemônicas, insubmissas e decolonizantes que operam como fissuras nas lógicas do poder, do saber e do ser, ao legitimar saberes outros, inclusive ancestrais, produzidos na escola. Conclui-se que os movimentos de autoria docente, acionados em rede, constituem tecituras pedagógicas possíveis para a decolonização do conhecimento e para a desobediência epistêmica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica. Prática Educativa. Autoria Docente. Educação Básica.

¹ Mestra e Doutoranda em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com doutorado sanduiche en la Universidad de Buenos Aires, en lo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y la Facultad de Filosofía y Letras (UBA/FILO/IICE). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino, Lauro de Freitas/Bahia. E-mail: mhrosantos.uneb@gmail.com.

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação – Universidade de São Paulo e Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras, en lo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FILO/UBA/IICE). Professora titular plena do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jrios@uneb.br.

ABSTRACT

The text reflects on movements of teaching authorship in educational practices in Basic Education, articulating the decolonial perspective to the epistemic-political principles of Experience Narrative Documentation. It is a cutting of qualitative research, narrative (auto) biographical approach, located in the field of research-action-formation, which mobilizes the Narrative Documentation as epistemic-political-methodological device and proposal of self/ co/ training. Anchored in horizontality, alterity, dialogue and authorship, the device interposes the teacher as researcher/a, narrator/a and author/a, favors the reconstruction and validation, collective and collaborative, of experiential knowledge as pedagogical knowledge. By being put into public circulation in pedagogical works, such knowledge gain status of knowledge and tension curricular and epistemological hierarchies. The narratives produced within the scope of the Baiano Collective of Teacher Narrators/ them evidence educational practices counter-hegemonic, unsubmitive and decolonizing that operate as cracks in the logic of power, knowledge and being, to legitimize other knowledge, including ancestral, produced in school. It is concluded that the movements of teaching authorship, activated in network, constitute possible pedagogical textures for the decolonization of knowledge and for epistemic disobedience in school daily life.

Keywords: Narrative Documentation of Pedagogical Experience. Educational Practice. Teaching Authorship. Basic Education.

1. PRÓLOGO

A complexidade da prática educativa impõe, a nós docentes, a necessidade de enfrentarmos e de inventarmos situações criadoras de saberes, sem os quais as práticas educativas não podem dar-se. Tecemos cotidianamente saberes insurgentes do processo da nossa autoria docente que, de algum modo, encontram lugar nas narrações e nos relatos de experiências pedagógicas, todavia, por vezes, esses saberes e essas experiências ficam restritas ao espaço da sala de aula. Caberia, então, perguntarmos se esse suposto silenciamento é fruto da reprodução do sistema, explícito ou implícito, de normas e dos mecanismos instituídos de regulação escolar, que pretendem ajustar práticas e currículos para responder aos dispositivos oficiais.

Dito isto, não pretendemos responder à pergunta, mas indicar o movimento que assumimos: seguir na direção avessa à normatização, à regulação e à padronização. Apostamos assim no caráter fluido e rizomático da formação em rede de coletivo de discentes para dar visibilidade e protagonismo à autoria e aos saberes produzidos na cotidianidade da escola. Partimos do

trabalho de *pesquisaformação*³ em rede com o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as⁴ – CBDN, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica⁵, desde 2015. O compromisso onto-epistemo-político deste Grupo sustenta-se na relação entre práticas educativas insurgentes, produzidas no cotidiano escolar, e práticas instituintes mobilizadas e desenvolvidas na formação docente, tomando a experiência pedagógica na escola como ponto de partida.

Uma das propostas centrais do dispositivo Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica -DNEP (Suárez, 2007, 2009, 2015) é investir política e pedagogicamente na formação e no desenvolvimento profissional docente, centrando-se na investigação narrativa e etnográfica da própria experiência vivida na escola. Este investimento se realiza por meio da produção participativa e colaborativa do saber pedagógico, acionada pela indagação crítica e reflexiva, narrativa e interpretativa do vivido, experienciado e do saber fazer, que é narrado e documentado, para, então, tornar-se público.

Nesse sentido, a DNEP constitui-se um dispositivo epistêmico-político-metodológico no campo da *pesquisaformação* em educação. Inscrita em um processo recursivo, espiralado e dinâmico, ela mobiliza coletivos de docentes a pensar, falar, reescrever, ler a si mesmos e seus pares, como investigadores, tensionando e problematizando as próprias experiências pedagógicas. Trata-se de um movimento itinerante em contínuo e sinuoso da *pesquisaformação*, em que a formação se faz no próprio processo de narrar, dar-se a ler e ler-se, compartilhar e interpretar a experiência.

³ Grafamos *pesquisaformação* juntas e em itálico para ressaltar a relação indissociável entre os termos, considerando que a pesquisa é formativa para quem pesquisa e para quem colabora com o processo. Dialogamos com o pensar de Nilda Alves (2007, p. 5), ao asseverar que esse modo de escrita passa pela “busca de superação das marcas que em nós estão, devido a formação que tivemos dentro de um modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos como “pares”, mas opondo-se entre si”. Nesta esteira de sentido, justificamos o emprego desta forma grafada em outra expressão no corpo do texto.

⁴ Trata-se de coletivo de investigação-formação na escola criado em 2018, a partir do Projeto de Extensão do Observatório da Profissão Docente, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Diverso, como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. O Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) é composto por professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) da Educação Básica e pesquisadores de universidades públicas baianas e está vinculado, também, à Rede FORMAD - Rede de Formação Docente: narrativas e experiências.

⁵ O DIVERSO vincula-se à Universidade do Estado da Bahia-UNEB, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEduc, na Linha de Pesquisa II – Educação, Praxis Pedagógica e Formação do Educador. Vincula-se também à Rede FORMAD-Rede de Formação Docente: narrativas e experiências, que se integra a Rede Latinoamericana de PesquisaFormação em rede de pesquisadores, de Coletivo e rede de professores e maestros que pesquisam desde a escola.

Optamos, portanto, pela Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, tomada neste estudo também como campo epistemológico em diálogo com as teorias decoloniais. Compreendemos que, quando pautados no diálogo alteritário e na horizontalidade, e atentos, de modo crítico, às relações de poder, esses princípios potencializam o protagonismo autoral docente no interior da *pesquisaformação* em rede com o CBDN.

O trabalho de pesquisa com o Coletivo Baiano de Docentes Narradores constitui-se, e tem se mostrado de modo particular e potente, como uma autoformação e uma coformação, coparticipada e dialógica. Nele, os professores e as professoras da Educação Básica da rede pública municipal de Salvador são mobilizados a enredar-se, a partir de suas experiências pedagógicas, na/para a recriação crítica e reflexiva do saber pedagógico, e a se autorizarem para adentrar no movimento de autorar.

Rede, metaforicamente, sugere uma ruptura com as hierarquias de saberes e torna-se um “território intersticial composto por epistemologias, ontologias, cosmologias acerca de formas de compreender, ser e viver docência em exercício” (RIOS, 2020, p. 21). Nessa direção, a formação em rede produz fissuras com perspectivas monoculturais, individualizada da modernidade, ao pautar-se nos princípios da horizontalidade, solidariedade, igualdade e inclusão (DUHALDE, 2012; 2022, p.223), alteridade e autoria (SUÁREZ, 2007, 2009; RIOS, 2020, 2022).

Conforme exposto, a escrita deste texto busca pelas tecituras contra-hegemônicas nas práticas educativas de professores da Educação Básica que se outorgam autores e autoras de obras pedagógicas postas em circulação pública. No âmbito da formação em rede com o CBDNarradores/as, mediada pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, desvelam-se insurgências *epistemopolíticapedagógicas* inscritas nos movimentos da autoria docente.

Em diálogo com Walsh (2014, 2017), compreendemos insurgências como movimento de in-surgir e incidir, de fazer-nascer, renascer, ressurgir, criar e construir possibilidades outras, como viver com, em relacionalidade, afrontando a lógica dominante do sistema hegemônico. Trata-se de uma insurgência conceitual, epistêmica e política, que floresce, com seu

agrietamento, e anuncia, nas lutas, gestos/ações propositivas contra-hegemônicas, decolonizantes, no campo educacional.

Este texto é um recorte de *pesquisaformação* de natureza qualitativa, com foco e método de investigação narrativa (auto)biográfica, que adota como base epistemológica os princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – horizontalidade, diálogo entre pares, alteridade, inclusão e autoria – articulados aos estudos decoloniais.

Ademais, discutimos a autoria docente na Educação Básica, traduzida narrativamente em práticas educativas de professores e professoras que integram o CBDN. Para tanto, após este prólogo, apresentamos caminhos da *pesquisaformação* em rede com o Coletivo e explicitamos termos empregados no estudo, que nos ajudam no movimento de construção a autoria na Educação Básica, na perspectiva decolonial em articulação com os princípios epistemo-político da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Em seguida, refletimos sobre movimentos de autoria docente em práticas educativas, tomando experiências docentes narradas e dispostas em circulação pública nas “obras pedagógicas” (SUÁREZ, 2022), e, portanto, como produção de insurgências construídas nos processos de autorar em rede. Por fim, tecemos uma conversa inconclusa em torno das reflexões propostas, que não se encerram nesta escrita, mas seguem em novas leituras e em sentidos outros possíveis atribuídos pelos/as leitores/as.

2. AUTORIA DOCENTE, INSURGÊNCIAS E RUPTURAS NA FORMAÇÃO EM REDE

A autoria docente é pensada neste estudo a partir da compreensão de pedagogias decoloniais de Walsh (2013, pp.9-25 – tradução nossa), “como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver com”, produzidas em contextos de luta, resistência e (re)existência. O decolonial constitui, para a referida autora, um caminho de luta contínuo no qual se torna possível identificar, visibilizar e “alentar lugares de exterioridade e construções alter-(n)ativas”, diante das estratégias tilintantes e persistentes do poder hegemônico, moderno/colonial, eurocêntrico, normatizador.

Embora e Catherine Walsh não trate diretamente da temática autoria, sua formulação sobre as pedagogias decoloniais tem nos ajudado a tensionar pensamentos e atos, enquanto modos de ser, estar e viver a docência na Educação Básica, como tecituras da autoria docente. Entendemos autoria, aqui, como processo constitutivo de atos, ações, práticas educativas em dimensões *epistemicopolíticopedagógicas*, insurgentes e propositivas, capazes de fissurar a hegemonia do poder, do saber e do ser. Tais fissuras, ao mesmo tempo, ressoam como sementeiras nas lutas e nas resistências, abrindo horizontes de expectativas decolonizantes e transformadoras em educação.

No contexto da formação em rede do Coletivo de docentes, concordamos com Suárez (2011) que a DNEP possui forte potencial para habilitar e legitimar a voz dos docentes e, com ela, outras formas de nomear, de produzir saberes e conhecimentos educativos. Como dispositivo epistêmico-político e metodológico, a DNEP configura uma modalidade particular de investigação qualitativa, uma indagação narrativa, interpretativa entre pares, orientada a provocar o docente como investigador-narrador e protagonista da sua história. Nessa dinâmica, busca-se a reconstrução de um saber experiencial que, reconhecido e validado pelo coletivo, ganha estatuto de conhecimento como saber pedagógico.

A produção da autoria na formação em rede do Coletivo Baiano de Docentes Narradores é acionada pela mobilização “intelectual e política” (SUÁREZ *et al.*, 2011) dos docentes que se autorizam a falar, escrever, ler, escutar, partilhar e conversar entre pares em torno das suas narrativas de experiências pedagógicas.

Esses movimentos recursivos e espiralados, dentre outros, habilitam insurgências *epistemopolíticopedagógicas* convocadas e mobilizadas pelo dispositivo DNEP na *pesquisaformação*, produzindo o reposicionamento de docentes como autores/as de suas práticas, de seus saberes e de sua própria formação.

As insurgências se fazem na itinerância própria da DNEP. Emerge quando o/a docente se posiciona como narrador/a, investigador/a e produtor/a de saber, a partir da experiência pedagógica vivida na escola. Essa posição é

mobilizada pela reflexão crítica e pela indagação compartilhada no trabalho solidário, colaborativo e coletivo realizado pelos professores, entre colegas.

Assim, o processo de construção da autoria na formação em rede de Coletivo de Docentes mostra-se insurgente pela dinâmica própria de validação e de reconhecimento do saber da experiência que, ao ganhar estatuto de conhecimento no/pelo próprio coletivo de professores/professoras da Educação Básica, é disposto para circulação pública em “obras pedagógicas insubmissas” (Suárez, 2022).

A valoração e reconhecimento desse saber pedagógico, que é mobilizado pela indagação e pela reflexão crítica, em uma dinâmica espiralada e recursiva de leitura e escrita, tem seu ápice na construção e visibilidade da autoria docente. Tratamos, portanto, de um modo de formação de professores que tensiona modelos verticalizados, meramente tecnicista e de perspectiva neoliberal, ao se configurar como movimento *autocoformativo* situado na contra-hegemonia do saber, do poder, do ser e do existir.

Nesse sentido, esta *pesquisaformação* desenvolvida com o CBDN evidencia seu potencial no processo de construção da autoria, fazendo ressoar vozes e *saberfazer*s pedagógicos, particularmente diante das políticas públicas educacionais ainda marcadas pela verticalização, imposição e perspectivas neoliberais presentes em currículos e práticas de formação docente. Por isso, pensar em autoria docente e formação continuada requer vigilância epistêmica.

Entendemos que essas práticas na formação em rede são insubmissas porque supõe rupturas e problematizações nas engrenagens colonizantes do poder e do saber, abrindo possibilidades de criação e sementeiras contra-hegemônicas (WALSH, 2017) em currículos, práticas e políticas de formação de professor frequentemente verticalizadas, meramente tecnicista, homogeneizantes e silenciadoras de experiências, saberes e autoria.

O trabalho, coletivo e colaborativo, que parte da singularidade de cada experiência docente, deságua na publicação, publicização e circulação pública do saber e da experiência pedagógica, com isso, o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as configura como uma comunidade pedagógica e de conhecimento mútuo. (SUÁREZ, 2015) Na mesma esteira de sentido, o movimento da pesquisa formação em rede de Coletivo docente constitui-se

uma “alternativa à dominante”, deslocando o instituído nos currículos formais, nas políticas públicas e práticas de formação (SUÁREZ, 2015). Além disso, faz insurgir “uma política de conhecimento”, produzindo rupturas coloniais.

Esse movimento *autocoformativo* borra a formação meramente tecnicista, para bordar possibilidades outras de anunciar-se e posicionar-se como docente, ativado pela memória e significados atribuídos às experiências pedagógicas. Ao abrir-se à resignificação do vivido, o processo transborda o enunciado/narrado/documentado e implica a possibilidade de transformados do sujeito-professor/a no processo e naquilo o constitui, tornando-se autor/a da sua *vidadocência*.

Neste sentido, a formação em rede de coletivo de docente se constitui uma insurgência *epistêmicaopoliticapedagógica*, tanto pela tomada de decisão, que exige de cada docente um posicionamento político, como narrador/protagonista/autor, quanto pela coletividade, em sua pluralidade, como membro de um coletivo que se constitui uma comunidade de discentes baianos narradores/autores de saberes, fazeres, sentires, pensares, além da própria autoformação.

Entendemos que ser docente implica um movimento do existir e re/existir que se constitui no território da vida pulsante na escola como uma experiência encarnada, naquilo que nos passa, nos toca, nos afeta, nos mobiliza e nos transforma (LARROSA, 2002). Logo, ao falarmos de autoria docente não nos referimos apenas a escolhas pedagógicas ou práticas de aprender e ensinar, tratamos de algo que excede o pedagógico. A docência se mostra como ato insurgente de autoria.

Podemos, então, falar do/a docente auto/a que na itinerância formativa do dispositivo DNEP enreda-se na imersão da escrita para a produzir a obra pedagógica, implicada na vida-existência. Por isso reiteramos, a autoria nesta pesquisa é um processo que transborda o pedagógico, trafega também pelo político e pelo epistêmico.

Nesta *pesquisaformação* em rede do CBDN, a autoria mostra-se como um vetor potente de posicionamentos, pensamentos e ações insurgentes da *vidadocência*, capaz de problematizar, fissurar e intervir na razão única moderno/colonial, opressora/eurocentrada. Assim as tecituras

epistemopolítico pedagógicas e metodológicas dessa formação em rede desenha-se como “desobediência epistêmicas” (MIGNOLO, 2008) pelos movimentos de autoria desvelados, narrativamente, e traduzidos como práticas educativas decolonizadoras de currículos e dos conhecimentos instituídos, estandardizados, no campo da formação docente.

A questão política e epistêmica relaciona-se, para Suárez (2011, p. 127), à produção e à legitimidade de hierarquização do saber na relação de poder. Nas palavras do Autor:

(...) um problema de política do conhecimento” da epistemologia política [...], com a geração de hierarquias para a produção do saber pedagógico, com a distribuição dos sujeitos ligados a esse saber em relações de poder e subordinação, e com a geração de marcos de legitimidade para essas hierarquias e as posições que nelas ocupam os diferentes sujeitos do campo pedagógico. (SUÁREZ, 2011, p. 127- tradução nossa)

Assevera o referido autor (2011, p. 128 - tradução nossa), entre outras coisas, implica no reposicionamento de docentes na trama dessas relações de poder e de saber do aparato escolar; “requer promover novas relações, mais horizontais [...] con los denominados “especialistas” e “expertos” que controlam o discurso pedagógico e a validação do conocimiento educativo.”

Portanto, contraposto à dominação, trata-se de criar nova configuração do poder e do saber no campo educativo, em processos de investigação em que os docentes se escutem, interpretem e conversem com seus saberes e discursos, tal como proposto neste estudo.

À vista disso, refletimos acerca de autoria docente, insurgências e rupturas na formação em rede, tecendo caminhos dos movimentos de autoria docente na *pesquisaformação* em rede do CBDN com a DNEP articulada à decolonialidade, como provocadora e potente auto/co/formativo. O que se expõe aqui pode ser compreendido como duplo movimento, pela imersão do/da docente como narrador/a protagonista e pelo seu posicionamento como autor/a, produzindo assim insurgências que habilitam uma intencionalidade política pedagógica e outros epistemes.

Para esta escrita, os movimentos de autoria foram analisados a partir das “obras pedagógicas insubmissas” (SUÁREZ, 2022) produzidas pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores, que traduzem, narrativamente, como

pedagogias indispensáveis, no dizer freiriano, produzidas em contextos e situações específicas, localizados, das experiências pedagógicas na escola, nutridas pelos saberes e singularidades.

Especificamente os documentos narrativos dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública municipal de Salvador que se outorgaram autores/autoras de saberes e da própria formação na itinerância autocoformativa da DNEP. Seus documentos narrativos pedagógicos desvelam movimentos de autorias situadas nas pedagogias afrocentradas, griôs, de terreiro, pedagógicas sensíveis.

Portanto, na seção a seguir, ao examinarmos as tecituras do movimento de autoria que se anunciam narrativamente e traduzem nas práticas educativas na Educação Básica, na dinamicidade *epistêmicopolíticopedagógicas* e existenciais, reconhecemos o conhecimento pedagógico produzido que se evidencia como saber pedagógico, também uma heterogeneidade de saberes, fazeres, pensares, sentires, experiências, ontologias, cosmologias e ancestralidades.

3. OBRAS INSUBMISSAS E PEDAGOGIAS INSURGENTES: MOVIMENTOS DE AUTORIA DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os/as professores/as da Educação Básica, integrantes do Coletivo Baiano de Docentes Narradores, se outorgaram autores e autoras na polifonia de vozes, fortalecendo suas lutas, resistências, lugares sociais e políticos, rompendo com silenciamentos impostos pela lógica cientificista, tecnocrática e homogeneizante, que sustentam muitas práticas institucionais de formação.

Ao colocarem suas obras pedagógicas insubmissas em circulação pública instauram outra política de enunciação (SUÁREZ, 2022), de conhecimento e coconstrução alternativas à dominante, na qual vozes e saberes emergem nos modos outros de habitar a profissão docente (SANTOS e SANTOS, 2022). Desse modo, no avesso do silenciamento ou da desconsideração, além da escrita das experiências, a publicação e a circulação das obras pedagógicas supõem um caminho para que o Coletivo Baiano de

Docentes Narradores participe pública e afirmativamente no debate sobre educação.

As palavras e as histórias dos/as docentes autores/as da Educação Básica instauram uma poética pedagógica descentralizada, tal como nos diz Suárez (2022, pp. 15-17):

[...] uma política de enunciação da identidade docente e da reconstrução de uma poética pedagógica para a tomada da palavra, a entonação da voz e a revitalização da linguagem e da práxis pedagógica. Ou seja, a elaboração coletiva, em rede, de uma arte, uma sabedoria, uma reflexão e uma deliberação em torno da possibilidade e do poder de criar obras pedagógicas (relatos de experiência e outras ficções narrativas) bonitas, intrigantes, metafóricas, inquietantes e insubmissas, que contém, documentem e disponham publicamente os saberes, experiências e discursos de sujeitos pedagógicos emergentes no campo educativo(...) Uma poética para a composição narrativa de obras pedagógicas construída a partir e ao redor desta experimentação metodológica e política localizada e descentralizada das redes de colaboração pode oferecer pistas e caminhos para que a voz, as palavras e as histórias dos professores emergem do silêncio ou da desconsideração, se tornem públicas e participem afirmativamente no debate sobre a educação. (SUÁREZ, 2022, pp. 15-17- tradução nossa)

O movimento de documentar e publicar o vivido/narrado, convoca uma posição investigativa, de comentador, indagador, intérprete e produtor de conhecimentos pedagógicos (SUÁREZ et al., 2011). Envolve aqui narrar, escrever, ler e traduzir narrativamente pedagogias insurgentes e de resistência. A reflexão crítica e a indagação narrativa e pedagógica da experiência, da própria prática, mobiliada pela escrita, revela-se epistemicamente insurgente.

Em suma, as “obras pedagógicas insubmissas” (SUÁREZ, 2022), dispostas em circulação pública, anunciam pedagogias insurgentes produzidas narrativamente na *pesquisaformação* com docentes da Educação Básica integrantes do CBDN, que se nutrem de “metodologias produzidas em contextos de lutas, marginalização, resistência e re-existência.” (WALSH, 2013, p.19). As insurgências *epistémicapolíticopedagógicas* se tecem em movimento, que é singular e plural, entre o narrar e o autorar.

Em busca dos movimentos de autoria docente em práticas educativas na Educação Básica, encontramos em tais obras pedagógicas narrativas que sugerem uma compreensão do pedagógico assumidamente político, ético e

autoral, traduzido pelas nossas leituras, como uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) e de resistência na intervenção pedagógica.

Destacamos, entre elas, narrativas de duas professoras autoras da Educação Básica na Rede Municipal de Salvador/Bahia, a saber: Pedreira (2022) que é autora de documento narrativo pedagógico publicado na obra pedagógica de volume 5 da Coleção Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, intitulada, *O que narram os/as professores/as: experiências pedagógicas com/na diversidade*, e Lobo (2024), cuja narrativa encontra-se no volume 9 da referida Coleção, de título: *O que narram os/as educadores/as da Rede Municipal de Salvador? memórias, experiências e saberes pedagógicos afrocêtricos*.

A professora/autora Pedreira (2022, pp. 91-95), mulher preta e alfabetizadora, por meio de sua narrativa, deixa entrever que o trabalho pedagógico antirracista e de afrobetizar é tecido nas insurgências epistemicopolíticas traduzidas em práticas educativas que vão anunciando alternativas às padronizações e às normatizações, excludentes, racistas, no contexto societal em que o racismo é estrutural. Supomos que isto se traduz na narrativa da Professora Pedreira (2022, p. 92), quando nos diz:

Ao observar quais aprendizagens trazem a história selecionei junto com as crianças os temas a serem estudados. Como a história tem seu enfoque na força feminina e também no poder das águas, construí um projeto sobre Bonecas Pretas com a turma do 3º ano que tinha como objetivo oportunizar às crianças a vivência de referenciais de beleza e estética que traduzem a nossa identidade afrodescendente, buscando desenvolver atitudes de valorização e respeito mútuo, conhecendo sua ancestralidade, cultura e história. Dessa forma, penso que o afrobetizar nos dá oportunidade de alfabetizar de uma outra forma, de outro modo que saia dos saberes que estão nos livros, currículos, e vai além, pensar no nosso povo negro, nas suas histórias, valores que são conhecimentos, saberes que muitas vezes não estão nos livros e quando estão vem sempre trazendo nosso povo como escravos e em situações subalternas, de papéis de menor prestígio, etc. Afrobetizar vai de encontro a tudo isso e mostra o lado positivo na nossa gente, mostrando a força, a inteligência, a cultura, a beleza, etc. (PEDREIRA, 2022, p. 92)

A narrativa da professora Pedreira desvela uma busca contínua de alternativas pedagógicas contra-hegemônicas, que fortalecem a construção de

resistências e de insurgências *epistemopolíticapedagógicas* na luta para subverter a lógica do poder colonial. Para isto, escolhe o mito como gênero literário e problematiza questões de gênero e racismo etnicoracial no trabalho de afrobetizar, visando “atitudes de valorização e respeito mútuo, conhecimento da ancestralidade, cultura e história de pessoas pretas.

Em sua pedagogia de terreiro, para afrobetizar suas crianças/estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, a escuta e o diálogo são fundantes. Supomos que sua intenção seja de “assinalar e provocar um posicionamento - uma postura e atitude contínua - de transgredir, intervir, in-surgir e incidir” (WALSH, 2017).

Por isso, com o propósito de “educar pela cultura através do trabalho com os mitos afro-brasileiros”, Pereira empenha-se em tensionar o racismo estrutural e faz curadoria dos mitos e outros gêneros com seus colegas-professores/as e a turma de estudantes, e desenvolve o letramento para estimular a construção de uma identidade racial afrocentrada e o senso crítico em seus/as estudantes.

A narrativa da professora Pedreira (2022, p. 95) sugere um compromisso *epistemopolíticopedagógico* e ético. Encontramos nelas insurgências que se traduzem nas pedagogias afrobetizadoras como meios de construir formas outras possíveis de ser, pensar e agir no/com o mundo para as pessoas pretas. Supomos que sejam pedagogias antirracistas traduzidas para libertação e garantia de direitos a voz, à memória ancestral dos povos afrodescendentes, de África e de diásporas, quando nos diz:

Realizei também, neste mesmo espaço, uma instalação com diversas bonecas e bonecos negros onde as crianças, professores, funcionários/as e visitantes podiam brincar e interagir. Dessa forma acontece o afrobetizar em minha sala de aula contribuindo para que minhas crianças garantam a sua voz nas discussões, buscando respeitar as singularidades de cada estudante, e que eles/as respeitem também a diversidade de seus colegas, fazendo um trabalho antirracista, conhecendo a cultura africana, seu legado, sua gente e contribuindo para que eles se reconheçam nesse processo. Após concluir o trabalho com o mito que foi escolhido pela comunidade escolar, as reflexões não param em minha sala de aula, a todo momento voltamos a (re)lembrar nossas discussões quando surgem situações de conflitos. (PEDREIRA, 2022, p. 95)

A narrativa deixa entrever a criação de pedagogias insurgentes e contra-hegemônicas que trabalham fora das margens e bordas, assim, como de dentro, abrindo, alargando e produzindo fissuras, anunciando sementeiras decoloniais (WALSH, 2013; 2014; 2017) com suas pedagogias em atos e intervenções pedagógicas em Educação. Supomos haver também uma indagação e posicionamento político, quando se anuncia abertura de um espaçotempo para discutir gênero, raça e racismo.

Deste modo, a atenção cuidadosa com a intervenção para uma pedagogia antirracista e afrobetizada sugere ser um modo de resistir e reexistir, assim construir formas outras possíveis de ser, pensar e agir no/com o mundo. Sobretudo, reforça a importância de se manter uma vigilância epistêmica para seguir além do currículo eurocêntrico.

A narrativa da professora Pedreira deixa entrever também que, as insurgências *políticapedagógicas* se expandem para a insurgência existencial, sendo mobilizada pela “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), ao dar “ênfase na força feminina e também no poder das águas”. Dentre as escolhas didático-pedagógicas, afrobetizar mobiliza discussões de ancestralidade, memória, cultura, antirracismo, gênero e raça, ludicidade, experiência e brincadeira na infância, como possibilidades de decolonizar do saber, do ser e poder, e do existir. Supomos que a pedagogia da escuta das vozes e dos re/posicionamentos de corpos sejam estratégias pedagógicas afrobetizadoras mobilizadas pelas insurgências de crianças pretas na escola de terreiro, grupos historicamente silenciados, marginalizados, pela opressão social moderno/colonial, inclusive no campo da educação.

O trabalho de afrobetizar antirracista mobilizou o processo de autoria de professora e de seus estudantes, conforme Pedreira (2022, p. 95):

Todo esse trabalho para mim foi revelador porque me mostrou que preciso pensar para além de um currículo eurocêntrico que dita o que o professor deve fazer, e não respeita a diferença que existe na escola. Às vezes, ou quase sempre, é necessário fugir dessa concepção desse currículo e buscar outras formas de conhecimentos, de aprendizagem, outras histórias e os mitos africanos nos ensinam isso, partindo de uma história pude trabalhar tantas outras temáticas, tantas outras discussões que contribuem para a minha vida e das minhas crianças. Nessa concepção fui a professora Catarina,

protagonista em minha sala de aula, minhas crianças autoras e autores também de suas histórias e de uma forma de pensar, sentir e viver o afrobetizar. (PEDREIRA, 2022, p. 95)

Por fim, ao anunciar o processo de produção da autoria, supomos que as pedagogias de terreiro para afrobetizar borram as paredes da escola e se expandem na vida, no ser e no existir. Assume-se, aqui, posicionamentos nas insurgências *epistemicopoliticopedagógicas*, e de existência, no contexto escolar, que ainda se anuncia o poder hegemônico, eurocentrado, sexista, colonial, excludente. Desvela-se uma ação/ um pensamento/ uma prática educativa que foge, tensiona, indaga e fissa o currículo oficial, partindo da própria experiência, pela escrita reflexiva que se apresenta, assumindo seu lugar de autoria.

Outros saberes instituintes, outras epistemes se constroem, evocando ancestralidade, cultura africana e intervindo pedagogicamente pelo afrobetizar da professora Pedreira na escola, com ressoar fora dela, na vida, no existir, e resistir, como mulher e professora preta, em uma escola de terreiro. Anuncia-se assim um movimento *epistemopoliticopedagógico* que é autoral, também é decolonial.

Encontramos confluência nas narrativas das Professora Pedreira (2022) e Lobo (2024), ambas são mulheres pretas e pedagogas da rede pública municipal de Salvador no ensino fundamental I, que se dedicam a alfabetizar. A tratativa da alfabetização antirracista e letramento racial delas se mobiliza nas insurgências pedagógicas fincadas na ética, na ancestralidade e na afrocentricidade.

A narrativa da professora Lobo (2024) anuncia insurgências pedagógica, políticas, epistêmicas e existencial, em uma prática educativa, no sentido freiriano, política e crítica. Pensa a educação para além do conhecimento formal, nas palavras da professora autora (2024, p. 183): “como oportunidade de formação cidadã do(a) educando(a), com participação atuante na comunidade onde está inserido, a compreensão de seus deveres e direitos, a percepção de uma organização social e racial que o exclui, e a luta necessária para a mudança de paradigmas.”

Para desenvolver suas práticas pedagógicas, mantém-se atenta às “situações próprias do cotidiano escolar”. Com isso, assume posicionamentos

político e crítico no ato de educar para desconstruir estereótipos eurocêntricos, tratando de saberes peculiares da comunidade e organizações de povos pretos, borrando os espaços da escola e educando-os para a vida, em diferentes contextos e esfera socioculturais.

Nesse sentido, a professora Lobo (2024) desenvolve sua pedagogia afrocentrada com enfoque visando em referências identitárias e étnico-raciais de pessoas pretas, para ampliação de conhecimentos de etnias, gênero, para que pessoas pretas possam se perceber agentes de sua própria história e de sua experiência social, da sua ancestralidade, fortaleça sua cultura e suas memórias ancestrais. Isso implica sua própria *vidadocência*. Narra Lobo (2024, p. 183):

Não consigo identificar o momento específico em que me tornei consciente da minha negritude. Minha família não me proporcionou uma educação que abordasse questões raciais, mas de alguma forma, sempre manifestei desconfortos e questionamentos que incomodavam tanto a minha família quanto os espaços educacionais, o que me rotulava como uma pessoa "problemática". Acredito que esse sentimento sempre esteve presente, e essa consciência se reflete na minha prática pedagógica. Ao observar a postura de muitos(as) estudantes pretos(as), com o andar hesitante, cabeça baixa, falta de confiança em si mesmos, tom de voz e recusa em participar das aulas, despertou em mim, o exame mais sensível aos meus planejamentos, detectando sem demora, que esses comportamentos eram reflexos de uma história de opressão e inferiorização impostas ao negro ao longo do tempo, quase naturalizadas. (LOBO, 2024, p. 183)

Com um olhar mais atento e sensível para escutar o que o cotidiano demanda, que é atravessado pelas suas vivências familiares, a professora Lobo observa e percebe que as crianças pretas, alunas/os dela, trazem marcas do silenciamento, da opressão e da subalternização, historicamente instaurados. Um aspecto que cuida para ser explorado, mas que é desprezado ainda nas escolas, e mesmo nas famílias, como sugere sua narrativa.

Nesse sentido, as insurgências epistêmicas requerem e implicam em um aprender a desaprender para aprender a construir algo novo, contraposto à hegemonia do poder, tal como indica a pedagogia decolonizante de Walsh (2017). Este é um movimento de tensão e problematização do pensamento colonizador. A autoria da docente Lobo se constitui nas insurgências que

demandam na *vidaprofissão*, mobilizadas para pensar identidades pretas e seu conhecimento em torno do legado afrodescendente, de África e afrodiaspóricos. Argumenta a professora autora Lobo (2024, pp. 185-186):

O trabalho de desmistificar uma imagem cristalizada, imposta por séculos, associando o negro a inferioridade e subalternidade e a demonização das religiões de matriz africana, requer tato, ao dizer para o outro que determinados fatos não são como nos apresentam. Alguns(mas) desses(as) meninos e meninas, apesar da pouca idade, trazem em si, concepções distorcidas. [...] Perceber que os(as) estudantes, muitas vezes, desconhecem suas origens e absorvem inconscientemente conceitos e padrões que não os(as) representam, sem compreender plenamente o contexto social racista em que estão inseridos, são motivos mais do que suficientes para uma mudança de um pensamento colonial eurocêntrico para uma abordagem afrocêntrica. (LOBO, 2024, pp. 185-186):

Por isso, precisa-se operar os elementos desse acontecimento, assim, realizando um movimento Sankofa. Nos diz a professora autora (2024, p.192): “Chamo aqui de alfabetização em contexto afrocêntrico, o processo de aquisição de compreensão dos códigos linguísticos, mas também do conhecimento de mundo e de si, tendo as práticas afrocêntricas e as literaturas pretas como mobilizadoras do processo de aprender”. Supomos, aqui, uma autoria construída nas insurgências que é plasmada, narrativamente, nas práticas educativas de letramento racial em sua pedagogia afrocentrada, com turmas de 1º e de 5º ano do Ensino Fundamental I.

Por meio das narrativas de Pedreira (2022) e de Lobo (2024), concluímos que as intervenções afrobetizadoras e alfabetizadora mobilizaram as crianças pretas e a comunidade escolar para a valorização das suas identidades étnicas, fortalecendo seu reconhecimento e legado de continuidade histórica, como um aspecto central das pedagogias alfabetizadoras. Traduzidas, aqui, como pedagogia decolonizante, que atua a partir das insurgências na afirmação e no reconhecimento identitário das crianças pretas, que são grupos historicamente marginalizados, silenciados.

Encontramos pedagogias que fissuram o processo colonial e anunciam outras possibilidades de viver, para essa comunidade. A autoria se constitui, narrativamente, em processo de pensar, sentir, ser, fazer e existir, em um

movimento de ir e vir, de revistar memórias, culturas, encontra-se consigo, com seu povo, conhecer e reconhecer e se posicionar, posicionar-se com o outro. Esse movimento é insurgente e contraposto ao impositivo, instituído, hegemônico. Supomos a insurgência de uma autoria responsiva e dialógica, ocupada no acontecimento do existir.

4. CONVERSA INCONCLUSA

As reflexões do movimento de autoria permitiram observar o inédito e viável freiriano traduzido narrativamente em pedagogias de reexistências e insubmissas que irrompem e questionam padronização, normatização e imposição. As narrativas docentes anunciaram desobediência epistêmica mobilizada nas insurgências da *vidadocência* como alternativa à hegemonia do poder, do ser e do saber, do existir e do viver com. Por meio delas, anunciaram-se sementeiras, enquanto horizontes outros possíveis de perspectivas contra-hegemônicas nas escolas.

As narrativas deixaram entrever o movimento da autoria como um processo de pensar/fazer/ser/agir/existir alternativo ao hegemônico, quando as professoras desenvolvem suas pedagogias antirracistas, alfabetizadora e afrobetizadora. Com isso: desconstroem hierarquias do poder e do saber colonizador, assim, em lugar de silenciar, escutam, respeitam e acolhem as vozes das crianças - seus alunos e suas alunas; a horizontalidade e o diálogo ganham lugar e potencial pedagógico, também autoformativo; valoriza-se saberes, culturas e memórias ancestrais dos povos pretos, visando o conhecimento e reconhecimento identitário, individual e coletivo, por meio das estratégias didático-pedagógicas; em lugar de negação na/da escola, o racismo é assunto crucial em currículos e práticas educativas, como Projeto Político Pedagógico de escola pública situada em terreiro de candomblé; fissurando também a colonização do ser, considera a existência de pessoas pretas, como outros corpos no mundo, historicamente desumanizados.

As insurgências mobilizam possibilidades de estudantes e professoras pensarem e conhecerem a própria história, a identidade pessoal e coletiva de povos pretos, do legado cultural e ancestral afrodescendente, de África e da

diáspora como algo libertador e transformador. O corpo insurge valorizado, como forma de ser/estar no mundo. Observamos, tal como sugerem as narrativas, a autoria docente implicada em insurgência epistêmica: quando questiona o saber hegemônico; política: quando mobiliza e produz posicionamentos, diante de si mesmo, do outro, e do instituto, da escola; a pedagógica: pela mobilização de atos/ações que possibilitem desenvolver e refletir acerca das pedagogias, suas estratégias e práticas para alfabetizar e afrobetizar.

O movimento revelador de insurgências nas narrativas insubmissas e de reexistências do Coletivo Baiano de Docente Narradores produziu outras epistemes, pela valorização da memória, da ancestralidade, dos saberes e das práticas afroncêntricas, deslocando para o centro delas pessoas pretas e afrodiáspóricas. Deste movimento, e pelo compromisso de busca por outras possibilidades pedagógicas, como relatam as professoras Pedreira e Lobo, insurgiram saberes convocados pelas vivências na escola e dos movimentos próprios da autocoformação em rede de Coletivo Baiano de Docentes Narradores.

Desvelou-se assim um compromisso *epistemicopolíticopedagógico* com a transgressão contra-hegemônica em pensamentos e ações educativas que reconhecem e legitimam saberes, ontologias, epistemes outras produzidas na escola, borrando currículos instituídos, plasmadas, narrativamente, em práticas educativas insubmissas e decolonizantes.

Ao fim, as reflexões em torno dos movimentos de autoria docente em práticas educativas do Coletivo Baiano de Narradores nos permitiram observar a autofoformação em rede de coletivo docente como potencializadora e catalisadora dos movimentos da construção autoral. O conjunto de práticas e estratégias pedagógicas, narrativamente desveladas, serviram para fortalecer a construção de resistências e de insurgências a serviço de desconstruções das estereotípias, do preconceito racial, de lutas sociais, políticas e pedagógicas, ontológicas, e epistêmicas, indo além da mera transmissão de saber e ensino escolarizado.

Os movimentos de autoria dos docentes da Educação, produzidos nas tecituras das práticas educativas na escola, se revelam um compromisso *epistemicopolíticopedagógico* de transgressão e contra-hegemônico, que, em

desobediência epistêmica, borram e transgridem práticas e currículos instituídos. Uma autoria responsiva e dialógica, ética e alteritária, ocupada no acontecimento do existir, foi nos sendo anunciada.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

DUHALDE, A. **Investigación educativa y trabajo en red**: debates y proyecciones. Cuidad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

PEDREIRA, C.R.L.O trabalho com os Mitos Africanos: outras possibilidades de Afrobetizar. In: RIOS, Jane Adriana V. P; MENEZES, Graziela N. D; NASCIMENTO, Leandro G. M. (Orgs). **Experiências pedagógicas com/na diversidade**. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 5. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 91-95, 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível < N° 19. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=p> t> Acesso em: 08.2022.

LOBO, G. S. Educação em perspectiva afrocêntrica: o uso da literatura preta para construção da aprendizagem e do letramento identitário. In: Ferreira, T. S.; Rios, J. A. V. P. (Orgs.) **O que narram os(as) educadores(as) da Rede Municipal de Salvador?** Memórias, experiências e saberes pedagógicos afrocêntricos. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 9. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 183-196, 2024.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, pp. 287-324, 2008.

RIOS, J.A.V. P. Narrativas de experiencias pedagógicas: territórios de (re)existencias en la formación docente. **Rutas de formación: prácticas y experiencias**, 11, pp. 15-24, 2020.

RIOS, J.A. V. P. Coformação docente em redes e movimentos. In: RIOS, J.A.P. (Org.). **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 21-24, 2022.

SANTOS, M.H.S.R; SANTOS, E.L. Escritas das narrativas de formação: autoria e coautoria entrelaçadas. In: RIOS. J.A.P.V. (Org.). **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 93- 113, 2022.

SUÁREZ, Daniel H. ¿Qué es la documentación narrativa de experiencia pedagógica? **Colección de Materiales Pedagógico** – Fascículo 2. MECyT/OEA, 2007.

SUÁREZ, D. **Relatos Pedagógicos, Docentes e Investigación Narrativa de La Experiencia Escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tese. Universidade de Buenos Aires. Faculdade de Filosofia y Letras, 2009.

SUÁREZ, D.; ALLIAUD, A. **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO (Narrativas, autobiografía y educación), 2011.

SUÁREZ, D. Documentación narrativa e investigación- formación-acción e educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, pp.63-85, 2015.

SUÁREZ, D. Comentário de lectura em conversación com uma obra pedagógica. In: RIOS, Jane A.V.P. (Org.) **Documentação narrativa de experiências pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 9-20, 2022.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi. TOMO I. Serie Pensamiento decolonial, 2013.

WALSH, C. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**. Quito, 2014.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi. TOMO II. Serie Pensamiento decolonial, 2017.

AGRADECIMENTO

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, por seu apoio financeiro à realização do Doutorado Sanduíche na Universidad de Buenos Aires - no Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, na Facultad de Filosofía y Letras - UBA/FILO-IICE. Além da bolsa que tem permitido manter e investir em uma pesquisa de maior qualidade.

UM CAMINHAR PARA A SOBERANIA PEDAGÓGICA: A escola do campo agroecológica como semente que nasce espelho de seu território

A PATH TOWARDS PEDAGOGICAL SOVEREIGNTY: The Agroecological Rural School as a Seed Born as a Mirror of Its Territory

Verbênia Almeida Santos¹

<https://orcid.org/0000-0003-2149-8226>

Edcleide da Silva Pereira Novais²

<https://orcid.org/0000-0003-4099-0750>

Tânia Maria Hetkowsk³

<https://orcid.org/0000-0001-5793>

RESUMO

A agroecologia não pode ser ignorada pelas Escolas do Campo comprometidas com um projeto educativo emancipatório. Um dos grandes desafios dessas escolas consiste em construir formas de transversalizar a agroecologia na Educação Básica. Nessa perspectiva, este artigo revisita uma pesquisa doutoral em andamento, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo lócus é uma escola situada em um assentamento no município de Arataca–BA. Apresenta-se um estado do conhecimento sobre pesquisas realizadas com ênfase na Educação Científica nas Escolas do e no Campo, com foco na agroecologia no ensino básico brasileiro. A revisão bibliográfica compreendeu o período de 2013 a 2023, a partir do levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nas bases do Centro de Documentação e Informação (CDI) e do Saber Aberto da UNEB. Os resultados indicam interesse crescente pela temática nos últimos anos. Contudo, embora existam pesquisas que discutam a Educação Científica como abordagem possível para estudantes da Educação Básica — tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio — não foram identificados estudos que articulem essa perspectiva às Escolas do Campo e à agroecologia, tampouco pesquisas desenvolvidas em contextos escolares do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Agroecologia. Educação Científica.

ABSTRACT

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Email: verbniasuzart@hotmail.com.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Salvador/BA, Brasil. Email: cleidneuro@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador/BA, Brasil. E-mail: hetkowskitaniai@gmail.com.

Agroecology cannot be ignored by rural schools committed to the emancipatory educational project. The great challenge for rural schools is to develop ways to mainstream agroecology into basic education. From this perspective, we revisit the ongoing doctoral research, which is being developed at the State University of Bahia (UNEB), and was conducted at a school located in a settlement in the municipality of Arataca, Bahia. This article presents the state of knowledge on research conducted with an emphasis on Science Education in and on Rural Schools, with a focus on agroecology in Brazilian basic education. The literature review covered the period 2013 to 2023, surveying the dissertation and theses database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the Scientific Electronic Library Online (SCIELO), and publications from the Documentation and Information Center (CDI) or the Open Knowledge database of the State University of Bahia (UNEB). The results highlighted interest in the topic in recent years. However, although there is already research discussing Science Education as a possible approach for students in Basic Education (both elementary and high school), we found no studies relating the topic to rural schools and agroecology, nor were these studies conducted in rural schools.

Keywords: Rural Education. Agroecology. Scientific Education.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate sobre os processos educacionais tem ganhado força, evidenciando a importância da formação contínua e qualificada de professores e gestores, bem como a necessidade de reformulação de currículos e metodologias de ensino. Embora tais discussões tenham avançado de maneira mais significativa no contexto da educação urbana, torna-se imprescindível voltar ao olhar para a Educação do Campo, que, até período recente, recebeu atenção limitada tanto no âmbito universitário quanto nas políticas públicas educacionais. Essas políticas passaram a se consolidar de forma mais efetiva a partir da mobilização dos movimentos camponeses, revelando a estreita relação entre as lutas sociais e a construção de uma educação rural comprometida com as realidades e demandas dos territórios do campo (Caldart, 2012).

Este artigo tem como foco a Educação do Campo e investiga possíveis aproximações entre a Educação Científica e a realidade das escolas do campo, articuladas à agroecologia. Se, por um lado, a enculturação científica ainda se apresenta como um desafio nas escolas urbanas, por outro, no contexto rural, a distância entre os estudantes e os processos de inserção na cultura científica tende a ser ainda mais acentuada. Contudo, destacam-se as potencialidades da educação camponesa para aproximar os estudantes de uma postura investigativa e científica, sobretudo por meio do uso de práticas pedagógicas inovadoras e

metodologias ativas de ensino. A partir de questionamentos, problematizações, projetos e do uso das tecnologias disponíveis, os estudantes são colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma formação que os insira criticamente na cultura científica.

O presente estudo tem como objetivo compreender o panorama da literatura nacional no campo da produção do conhecimento científico, especificamente no que se refere à inserção da Educação Científica em Escolas do Campo, com ênfase na agroecologia. Busca-se, assim, oferecer suporte teórico à investigação e estabelecer um diagnóstico relacionado ao objeto de estudo. Para tanto, o levantamento bibliográfico é realizado em três etapas: inicialmente, examina-se a produção científica acerca da Educação Científica na Educação Básica; em seguida, analisam-se pesquisas e trabalhos que abordam a Educação do Campo e a agroecologia nesse nível de ensino; e, por fim, investiga-se o entrelaçamento entre Educação Científica, Escolas do Campo e agroecologia, de modo a evidenciar aproximações, lacunas e possibilidades.

A proposta deste artigo consiste em analisar estudos que apontam para práticas inovadoras como estratégias pedagógicas na Educação do Campo, fundamentadas nos conhecimentos prévios dos estudantes e no macrotema da agroecologia, diretamente relacionado ao seu cotidiano. O texto está organizado em quatro seções: a introdução, que apresenta o contexto e os objetivos do estudo; a metodologia, que descreve os procedimentos adotados na revisão bibliográfica; os resultados e discussões, que abordam o estado do conhecimento a partir de pesquisas nacionais sobre Educação do Campo, Educação Científica e agroecologia; e as considerações finais, nas quais são sistematizadas as principais conclusões decorrentes da análise dos dados.

2. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva teórico-analítica. A pesquisa foi desenvolvida a partir de fichamentos de produções já elaboradas, tais como livros, dissertações, teses e artigos publicados em periódicos científicos, buscando, por meio da análise e interpretação das leituras, reunir subsídios que possibilitassem discutir as aproximações entre o ensino de Ciências por

investigação e a Educação do Campo. Para tanto, o estudo ancora-se na crítica teórica especializada que articula conhecimentos das áreas da Educação do Campo, da Educação Científica e da agroecologia.

De acordo com Couto (2013, p. 37), a pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Para a autora, nesse tipo de abordagem, “[...] os dados são explicados e discutidos por meio de análise subjetiva” (COUTO, 2013, p. 37), sem que, a priori, se perca o rigor científico que orienta as produções acadêmicas, conforme também destacam Lakatos e Marconi (2011). Nessa perspectiva, compreende-se que a metodologia adotada neste estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa.

Para o desenvolvimento da investigação, buscou-se identificar, localizar e analisar referencial bibliográfico pertinente ao objeto de estudo, constituindo-se uma bibliografia básica a partir de buscas realizadas nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO); e periódicos científicos da área educacional. No que se refere, especificamente, à Educação do Campo e à agroecologia, foram analisadas produções no formato de teses e dissertações, com destaque para seus objetos de investigação.

Foram selecionados trabalhos que apresentassem, em seus títulos, palavras-chave ou resumos, as seguintes expressões: Educação Científica; Educação do Campo; Educação Científica nas Escolas do Campo; Educação Científica e agroecologia; Educação do Campo e agroecologia; e agroecologia na Educação Básica. A partir das buscas realizadas, adotaram-se como procedimentos metodológicos a leitura, o fichamento, a análise das informações e a sistematização dos resultados na escrita do artigo.

3. OS ENTRELAÇAMENTOS DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: um recorte dos últimos dez anos

Este estudo tem como objetivo compreender o panorama da literatura nacional no âmbito da produção do conhecimento científico, no que se refere à inserção da Educação Científica em Escolas do Campo, com foco na agroecologia, bem como oferecer suporte teórico à investigação e estabelecer um diagnóstico relacionado ao objeto de estudo. Para tanto, o levantamento bibliográfico foi organizado em três momentos analíticos: inicialmente, realizou-se uma busca por pesquisas e trabalhos que abordam a Educação Científica na Educação Básica; em seguida, analisaram-se produções voltadas à Educação do Campo e à agroecologia nesse nível de ensino; por fim, investigou-se o entrelaçamento entre Educação Científica, Escolas do Campo e agroecologia, de modo a evidenciar aproximações, lacunas e possibilidades.

Nesse processo, foram analisadas pesquisas no formato de teses e dissertações, com atenção especial aos seus objetos de estudo. Selecionaram-se trabalhos que apresentassem, em seus títulos, palavras-chave ou resumos, as seguintes expressões: Educação Científica; Educação do Campo; Educação Científica nas Escolas do Campo; Educação Científica e agroecologia; Educação do Campo e agroecologia; e agroecologia na Educação Básica. Inicialmente, a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Centro de Documentação e Informação (CDI) e no repositório Saber Aberto, restringindo-se à área e aos programas de Educação, a partir das palavras-chave “Educação Científica na Educação Básica” e “Iniciação Científica na Educação Básica”.

O mapeamento das pesquisas produzidas sobre esse objeto nos últimos dez anos permite observar que a temática ainda não se consolidou como um campo amplo de investigação no cenário acadêmico nacional, considerando o período analisado. Tal constatação aponta para a urgência do aprofundamento teórico e do fortalecimento de grupos de pesquisa dedicados a essa problemática. A partir dos critérios adotados, identificaram-se 19 (dezenove) pesquisas com enunciados relacionados à Educação Científica na Educação Básica, sendo 7 (sete) teses de doutorado e 12 (doze) dissertações de mestrado, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações da CAPES (2013–2023).

TÍTULO	AUTORES	FORMATO	UNIVERSIDADE	FONTE	ANO
--------	---------	---------	--------------	-------	-----

UM CAMINHAR PARA A SOBERANIA PEDAGÓGICA: A escola do campo agroecológica como semente que nasce espelho de seu território

1	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO	LETICIA BRITO DE OLIVEIRA SUARTE	MESTRADO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – PALMAS	CAPES	2016
2	DISPOSITIVOS E DIAPOSITIVOS DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: O TPACK E A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	KATIA SOANE SANTOS ARAUJO	DOCTORADO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CAPES/ CDI	2019
3	CONCEITO-AÇÃO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PROJETO A RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO	ESIEL PEREIRA SANTOS	MESTRADO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CAPES/CDI	2017
4	NAS (EN)CRUZILHADAS DE EXU E OGUM: EXPERIÊNCIAS HERMENÊUTICOMULTIRREFERENCIAIS DE JOVENS COM AS TECNOLOGIAS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	ADELSON SILVA DA COSTA	DOCTORADO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CAPES/CDI	2023
5	A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ): APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	ADRIANO DE OLIVEIRA	DOCTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	CAPES	2015
6	A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL PARADIDÁTICO	TATIANE CRISTINA VILELA SICA	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	CAPES	2014
7	UM OLHAR SOBRE AS 1ª E 2ª FEIRAS DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA DO ESPÍRITO SANTO: A PEDAGOGIA DE PROJETOS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	CARLOS ALBERTO NASCIMENTO FILHO	MESTRADO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO	CAPES	2014

8	PESQUISA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL DA BIODIVERSIDADE COSTEIRA DO MUNICÍPIO DE BERTIOGA	VERENA AMARGO MOTA	MESTRADO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SÃO VICENTE)	CAPES	2020
9	ENTRE DIZERES E SILÊNCIOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O MOVIMENTO DE SENTIDOS NA ESCOLA	JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA	DOUTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	CAPES	2018
10	VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO IPEN	FERNANDO BASTOS DE MELO	MESTRADO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	CAPES	2022
11	INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REINVENÇÃO DAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM?	ANDREA DA SILVA OLIVEIRA	MESTRADO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	CAPES	2021
12	O ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	LEANDRO DOS SANTOS FURTADO	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	CAPES	2019
13	UM GRUPO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PERCURSO	SANDRA APARECIDA DOS SANTOS	DOUTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CAPES	2020

UM CAMINHAR PARA A SOBERANIA PEDAGÓGICA: A escola do campo agroecológica como semente que nasce espelho de seu território

	FORMATIVO PARA APRENDIZAGENS					
14	INVESTIGANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DE UM EVENTO CIENTÍFICO: SALÃO UFRGS JOVEM	BRUNA BERTOGLIO LORENZONI	DOUTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CAPES	2022
15	INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	MARIA FRANCILENE CAMARA SANTIAGO	MESTRADO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	CAPES	2016
16	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS BRASILEIROS DE LETRAMENTO CIENTÍFICO PARA AS PRÁTICAS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	JONATHAN ZOTTI DA SILVA	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CAPES	2020
17	PEDAGOGIA DE PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO AUTONOMIA DE JOVENS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA ANA PAULA FREIRE DA SILVA	MESTRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	CAPES	2023
18	CIENTÍFICA COMO GUIAS AXIOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA	NEIVA SALES GERIONI AMADEU	MESTRADO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	CAPES	2023
19	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E RELAÇÃO COM O SABER: O QUE NOS DIZEM OS JOVENS ESTUDANTES?	JULIANA CRISTINA CORREA	DOUTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	CAPES	2023

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

Os trabalhos mapeados revelam um quantitativo ainda tímido de investigações sobre Educação Científica na Educação Básica. Dos 19 (dezenove) estudos identificados com ênfase nessa temática, apenas 4 (quatro) dedicam-se à formação de professores, com o intuito de orientá-los para a prática de atividades de iniciação científica no contexto escolar. Observa-se, também, um interesse significativo pela Educação Científica a partir da perspectiva das interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), presente em 10 (dez) pesquisas, geralmente com foco no ensino de Biologia ou no ensino de Ciências por investigação.

Ademais, 2 (dois) trabalhos apresentam a Educação Científica como prática pedagógica inovadora no processo de ensino-aprendizagem, enquanto 1 (um) estudo investiga a inserção de jovens da Educação Básica em processos investigativos, evidenciando suas impressões e sentimentos acerca da metodologia adotada. Outro aspecto relevante refere-se ao público investigado: 13 (treze) pesquisas tiveram como interlocutores estudantes do Ensino Médio, ao passo que apenas 1 (uma) envolveu estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

De maneira geral, as pesquisas analisadas direcionam seus olhares para a formação de jovens estudantes da Educação Básica e para práticas pedagógicas que buscam superar modelos de ensino rígidos, fragmentados e descontextualizados, ainda recorrentes no cenário educacional. Nesse contexto, a tese de Silva (2023) apresenta a Iniciação Científica na Educação Básica como um desafio central para a construção de processos educativos contextualizados, oferecendo uma contribuição significativa para o (re)pensar da pesquisa como componente curricular e, por conseguinte, da formação docente. Segundo a autora:

É possível que o docente da Educação Básica, constituindo-se pesquisador, seja o orientador das pesquisas investigadas, desenvolvidas por seus estudantes. Fazendo a pesquisa na e a partir da escola, outras instituições de ensino e pesquisa seriam interlocutoras no diálogo estabelecido, aproximando-as, assim como seus agentes, e oportunizando espaços para trocas e novos projetos (SILVA, 2023, p. 108).

Os resultados dessa investigação indicam que, para os(as) adolescentes envolvidos nos projetos, o elemento mais significativo foi o próprio processo

formativo, marcado pelo prazer e pela satisfação ao longo do percurso investigativo. A participação nas atividades possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e favoreceu a construção de uma autoimagem positiva, na qual os estudantes passaram a se perceber como sujeitos importantes, protagonistas e pesquisadores(as), evidenciando que a ciência não está dissociada da realidade social, mas constitui-se como parte inerente a ela.

Outros estudos analisados relacionam a Educação Científica a práticas pedagógicas que articulam conhecimentos científicos aos contextos de vida dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e aproximando-os do conhecimento científico por meio de pesquisas socioambientais e da preocupação com a qualidade de vida das comunidades. Nessa direção, Vilela (2014, p. 46) destaca que:

O professor deve buscar sempre diferentes metodologias que permitam ao aluno ser reflexivo e pesquisador. [...] As atividades práticas, quando propostas pelos alunos, tornam-se incentivadoras do caráter questionador dos adolescentes, garantindo a formação do cidadão crítico. (SICA, 2014, p.46)

Corroborando essa perspectiva, Lorenzoni (2022) evidencia que 34% dos trabalhos analisados, segundo as temáticas abordadas, apresentam enfoque em Questões Sociocientíficas. Entre elas, destacam-se temas como desmatamento e transgênicos, abordados em 2015; agrotóxicos, nos anos de 2016 e 2017; e turismo sustentável, em 2017. Outras temáticas, como energia renovável, reciclagem e resíduos sólidos, água, consciência ambiental, biodiversidade, poluição e consumo responsável, mostraram-se recorrentes ao longo das edições analisadas.

Outro estudo relevante é a tese de Araújo (2019), intitulada Dispositivos e diapositivos da educação científica: o TPACK e a constituição de práticas inovadoras na educação básica, que ressalta a importância da Educação Científica para impulsionar processos de emancipação dos sujeitos. Segundo a autora, transformações significativas vêm ocorrendo na contemporaneidade, cabendo à escola um papel fundamental na reflexão crítica sobre as demandas da própria instituição e da sociedade, ao promover “um pensar e agir sobre as

questões que mobilizam o homem e seus lugares de pertencimento” (ARAÚJO, 2019, p. 149). A autora sustenta que:

A Educação Científica dialoga com os princípios de uma Educação libertadora, na qual a dimensão dialógica se constitui como elemento central do processo formativo, tornando-se um instrumento válido, desvelador e desafiador para a leitura e a compreensão do mundo (ARAÚJO, 2019, p. 17).

Com base nesse levantamento, identifica-se um acervo bibliográfico que indica interesse crescente pela temática nos últimos anos. Contudo, embora existam pesquisas que discutam a Educação Científica como abordagem possível para estudantes da Educação Básica — tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio — não foram encontrados estudos que estabeleçam relação direta entre essa perspectiva, as Escolas do Campo e a agroecologia, tampouco investigações desenvolvidas em contextos escolares do campo. Esses dados confirmam que a Educação Científica, enquanto abordagem didática pertinente às especificidades da escola do campo, ainda se configura como um objeto pouco investigado. Reafirma-se, assim, a relevância da presente pesquisa no âmbito da Educação Básica, uma vez que ela pode contribuir para a construção de outras possibilidades do fazer pedagógico nas escolas do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto discutiu a Educação do Campo com foco na agroecologia, evidenciando o desafio de identificar, na literatura nacional, investigações capazes de subsidiar propostas pedagógicas ancoradas nas práticas cotidianas das comunidades em que as escolas do campo estão inseridas. Trata-se de fortalecer o território a partir de um movimento no qual escola, comunidade, terra, alimento, natureza e juventude constituam-se como dimensões indissociáveis de luta e resistência frente ao modelo de produção hegemônico. Nesse sentido, o estudo configura-se como uma revisão bibliográfica, cujo aporte teórico se fundamenta nos campos da Educação do Campo e da agroecologia.

Como resultados gerais, destacam-se as potencialidades da agroecologia para o fortalecimento da identidade camponesa, para a geração de renda e para a consolidação de um trabalho de base capaz de enfrentar o esvaziamento do campo, sobretudo entre os jovens. Evidencia-se, ainda, a compreensão de que é possível produzir riqueza no território a partir de outras racionalidades, orientadas pelo bem viver das comunidades camponesas. Conclui-se que uma proposta pedagógica para a escola do campo, orientada pela agroecologia, possibilita a formação de sujeitos com apropriação teórica e prática, capazes de transformar o lugar onde vivem, fortalecer vínculos de pertencimento e promover a construção de territórios livres de agrotóxicos, pautados na segurança e na soberania alimentar, bem como em relações éticas e afetivas entre as pessoas e o meio ambiente. Tal perspectiva expressa, portanto, a construção da territorialidade da agroecologia.

Entretanto, a análise da literatura nacional revela a existência de um número ainda reduzido de pesquisas que articulem Educação Científica, Educação do Campo e agroecologia. Com vistas a oferecer suporte teórico à presente investigação, realizou-se uma revisão sistemática da literatura em produções da área da Educação Científica na Educação do Campo, com foco na agroecologia no contexto brasileiro. O recorte temporal considerou os últimos dez anos, priorizando trabalhos com reconhecida relevância acadêmica. Embora se trate de um acervo limitado, considera-se que a amostra analisada foi suficiente para os objetivos desta pesquisa. Foram selecionados estudos que apresentavam, em seus títulos, palavras-chave ou resumos, as expressões Educação do Campo ou Escolas do Campo, Educação Científica e agroecologia. A partir desse levantamento, identificou-se um conjunto de produções que indica interesse crescente pela temática, ainda que de forma incipiente.

Os resultados evidenciam que, embora existam pesquisas que discutam a Educação Científica como abordagem possível no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não foram encontrados trabalhos que estabeleçam relação direta entre essa perspectiva, as Escolas do Campo e a agroecologia. Ademais, nenhuma das pesquisas analisadas foi desenvolvida em contextos escolares do campo, o que revela uma lacuna significativa na produção científica nacional.

Diante desse cenário, constata-se que a Educação Científica, enquanto proposta didática coerente com as especificidades da escola do campo, permanece como um objeto pouco explorado. Tal constatação reforça a relevância do desenvolvimento desta pesquisa no âmbito da Educação Básica, na medida em que pode contribuir para a construção de novas possibilidades pedagógicas, mais contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas com as realidades do campo. Por fim, ao reconhecer que a Educação Científica nas Escolas do Campo constitui um campo ainda pouco investigado, este estudo reafirma o caráter inovador da temática e defende a difusão da agroecologia como anúncio de práticas pedagógicas emancipadoras e como horizonte de reflexão sobre os desafios de sua inserção no currículo vivo da escola, na esperança de que possa também inspirar outras experiências educativas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **Dispositivos e diapositivos da educação científica: O Tpack e a constituição de práticas inovadoras na educação básica**. Salvador, 2019. 202 fls : il. Orientadora: Tânia Maria Hetkowski. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc).
- CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDAT, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COUTO, M. E. **Metodologia da pesquisa em educação II**. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Col. O mundo, hoje, v 21).
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LORENZONI, Bruna Bertoglio. **Investigando as contribuições da iniciação científica na Educação Básica sob a perspectiva de um evento científico: Salão UFRGS Jovem. 2022**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SICA, Tatiane Cristina Vilela. **A utilização do método científico na educação básica e o desenvolvimento de material paradidático.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Maria Ana Paula Freire da. **Pedagogia de projetos de iniciação científica na Educação Básica: construindo autonomia de jovens dos anos finais do Ensino Fundamental.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

“WE’VE GOT THE POWER” – O PODER É NOSSO: Decolonizando o ensino de língua inglesa

“WE’VE GOT THE POWER” – THE POWER IS OURS: Decolonizing english language education

Marla Silva do Vale Satorno¹

<https://orcid.org/0009-0003-8240-7540>

Rosemary Lapa de Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0003-1165-8265>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar propostas que norteiam o projeto de descolonização do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tomando por base principal estudos de Walsh, Candau, Mignolo, Quijano entre outros, fizemos uma análise da descolonialidade sob um olhar geral, para então, a partir de autores como Kumaradivelu, Rajagopalan, Siqueira e outros, discutirmos a proposta de descolonização do ensino/aprendizagem de língua inglesa, temática também presente nos documentos que regem a educação brasileira, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dessa forma, trazemos aqui a importância de um ensino de língua estrangeira voltado para a formação de cidadãos cientes de sua identidade e da importância da sua consciência crítica enquanto partes integrantes de um mundo dinâmico e globalizado.

Palavras-chave: Decolonização. Decolonialidade. Língua Inglesa. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to discuss and analyze proposals that guide the project of decolonizing the teaching and learning process of the English language. Based primarily on studies by Walsh, Candau, Mignolo, Quijano, among others, we conducted an analysis of decoloniality from a general perspective and then, from authors such as Kumaradivelu, Rajagopalan, Siqueira, and others, we discuss the proposal for the decolonization of English language teaching/learning, a theme also present in documents that govern Brazilian education, such as the PCN (National Curriculum Parameters) and the BNCC (National Common Curricular Base). In this way, we highlight the importance of foreign language teaching focused on the formation of citizens aware of their identity and the

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: marla.vale@uefs.br.

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rosy.lapa@uneb.br.

significance of their critical consciousness as integral parts of a dynamic and globalized world.

Keywords: Decolonization. Decoloniality. English Language. Teaching-Learning.

1. INTRODUÇÃO

Para entendermos o processo de decolonização do ensino de língua inglesa é preciso antes entender como foi construído o processo de ensino que traz uma visão colonizada não só da língua, como do ensino propriamente dito. Antes também, é preciso compreender a diferença entre os termos Decolonial e Descolonial, amplamente discutidos por autores como Catherine Walsh, Vera Maria Candau, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, principalmente. Embora os termos muitas vezes sejam tratados como sinônimos, os autores citados os consideram significativamente diferentes: O termo descolonial é compreendido como sendo uma oposição ao colonialismo, ou seja, significa romper com os vínculos de subalternidade cultural, política e social dos países conquistados ao redor do mundo, em relação à hegemonia dos países europeus. Enquanto o termo decolonialidade refere-se a soltar as amarras do poder colonial, ainda presente nos dias de hoje, mesmo tendo-se passado séculos do fim das colônias e de seus processos de independência.

No que se refere a este texto, falamos aqui do domínio político e cultural implantado pelas culturas hegemônicas e que ficou enraizado nos povos que foram e ainda são influenciados por tais culturas. Tal dominação vai muito além do processo histórico que nos foi ensinado nas escolas, ele passa pela língua, pela cultura, religiosidade, educação, enfim, todos os fatores que constroem a sociedade. Candau (2010, p.18) explica que:

Assim o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma de colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (...) apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

O modelo de ensino adotado nas escolas brasileiras, há muito tempo segue um modelo eurocêntrico, que considera os países chamados “do centro”

como modelos a serem seguidos. Na educação, o eurocentrismo se forma quando o que é aprendido e ensinado coloca os chamados países hegemônicos como personagens principais na história, cultura, linguagem e demais aspectos que fazem parte da formação de um povo, deixando em segundo plano sua própria história e a história de seu povo.

2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – NO BRASIL OU “A GRAMA DO VIZINHO É MAIS VERDE”

No caso do ensino de língua inglesa no Brasil não é diferente. Historicamente falando, o ensino de línguas estrangeiras sempre deu mais ênfase às línguas dos países dominantes, política ou economicamente. Até a segunda guerra mundial, a língua estrangeira presente nas escolas era o francês, tendo a língua inglesa sido adicionada com crescimento do poder econômico e do poder político dos Estados Unidos e Reino Unido após a Segunda Guerra Mundial. Com o passar do tempo e com o fortalecimento crescente da influência estadunidense, o inglês foi se tornando cada vez mais presente nas escolas, cursos de idiomas foram ganhando cada vez mais espaço e o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira cresceu e se consolidou no país.

Como esse crescimento, algumas crenças que passaram a fazer parte do imaginário do professor e do estudante de língua inglesa ganharam mais espaço, por exemplo, a de que existem modelos de inglês “perfeitos” e que devem ser almejados e seguidos pelos aprendizes. Há ainda a crença que, ao aprender o idioma bretão, é preciso falar como um nativo, de preferência como um nativo dos Estados Unidos ou Reino Unido, mais especificamente a região de Londres ou Nova York, deixando de lado outros países que também têm o idioma como língua materna.

E é essa visão historicamente construída de o inglês falado pelos nativos é que o correto/perfeito, que promove a ideia de inferioridade do falante de inglês como língua estrangeira. Tal crença muitas vezes gera desconforto, insegurança ou até mesmo resistência por parte do aprendiz, o que dificulta a sua desenvoltura e o desenvolvimento de suas habilidades com o novo idioma. Anjos (2019, p. 64) afirma:

A suposta perfeição do falante nativo, que o coloca em um altar quase sagrado, traz consequências bastante negativas para os novos aprendizes, como o medo, o desestímulo e o sentimento de inferioridade.

A partir dessa imagem construída sobre o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês, que foi construída também uma espécie de aura em torno desse processo, criando uma visão elitista sobre quem ensina e, principalmente sobre quem aprende o idioma. É muito comum ouvir de estudantes nas escolas básicas que não precisam aprender a língua estrangeira porque não vão viajar nunca, ou que o idioma não vai ter utilidade prática em suas vidas. Há ainda aqueles que acreditam que só é possível aprender a língua inglesa em cursos caros, que estão fora de suas realidades. Além disso, ainda existem aqueles que acreditam serem “incapazes” de aprender o idioma.

Muitas dessas crenças foram incutidas a partir da ideia de que para falar bem, é preciso falar igual a um falante nativo e, por conta da defesa dessa ideia que perdura há tempos, alguns acabam por acreditar ser impossível aprender um idioma estrangeiro “com perfeição”. O que não fica claro para estes aprendizes, ou talvez nunca tenha sido lhes dito, é que tal perfeição é um objetivo praticamente inatingível. Falar um idioma como um falante nativo não é um objetivo fácil de alcançar – na maioria das vezes é inalcançável – por um motivo muito simples: não somos nativos de países falantes de língua inglesa. É possível sim, chegar a um alto nível de competência linguística e fluência, mas falar “como um nativo” é outro caso³.

E assim nos vemos impelidos a questionar de onde vem essa necessidade de falar inglês com perfeição? Qual a razão de tamanha cobrança em comunicar-se com um nativo? Estas perguntas nos levam a outros questionamentos: O que é esse inglês considerado perfeito? Ao cobrar que um

³ A cobrança de falar como os nativos surgiu com os espões da Segunda Guerra e da Guerra Fria, que eram treinados para se infiltrar em territórios inimigos e utilizavam técnicas exaustivas de aprendizagem, muitas delas voltadas a repetir palavras e frases infinitas vezes. Alguns dos métodos de ensino de línguas estrangeiras vendidos por cursos de idiomas com a ideia de “falar como um nativo” remetem às técnicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nesse período e ainda hoje utilizadas.

aprendiz se comunique igual a um falante que tem o inglês como língua materna, devo considerar a língua nativa de onde?

Difícilmente quando se fala em “inglês nativo” ou “inglês padrão”, as pessoas têm em mente países como Nigéria, África do Sul ou Índia, que também são países cuja língua materna é o inglês. Não nos surpreenderíamos se a resposta para as perguntas feitas anteriormente fossem Estados Unidos, Reino Unido – mais especificamente Inglaterra – e, talvez, Canadá (é comum outros países menos “famosos”, como Irlanda, os demais países do Reino Unido – Escócia, Irlanda do Norte e País de Gales, Austrália e Nova Zelândia serem esquecidos quando se fala em inglês padrão ou inglês nativo). A maioria das pessoas ainda vê a língua inglesa como originária das grandes potências políticas e militares e acreditam que estes países são os detentores dos “direitos” sobre a língua e tomam a estrutura, vocabulário, sotaque e aspectos culturais destes países como modelo a serem seguidos pelos aprendizes. Anjos (2019, p. 94) traz as palavras de Kumaradivelu (2012), que explicam tais crenças:

(...) a pedagogia para o ensino da língua inglesa tem sido dominada pela presunção de que a meta dos usuários bilíngues do inglês é conquistar a competência do nativo. Tais práticas têm fomentado o apagamento da identidade de muitos aprendizes, porque em muitos contextos, instituições e professores ainda acreditam nessa falácia da supremacia do falante nativo e da sua cultura e adotam metodologias que subvertem a tentativa de manutenção da identidade do aprendiz e de exposição da sua cultura.

Anjos (2019, p. 99), traz ainda o quanto essas atitudes podem prejudicar a formação da identidade do aprendiz, reforçando estereótipos e enraizando o pensamento colonial:

Tudo isso evidencia a existência de uma ideologia colonialista que tenta subverter atitudes e identidades dos aprendizes da língua inglesa que, de algum modo, obstaculiza a assunção de si mesmo enquanto aprendizes de uma nova língua, por conta de um elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (Freire, 1996) alicerçado em noções colonialistas. A respeito disso, Pennycook (1998) diz que a ideologia do ensino da língua inglesa, em alguns contextos, é originária da cultura do colonialismo, porque esse sistema tem produzido formas de pensar baseadas na supremacia dos colonizadores cujas línguas, culturas e estruturas políticas são

colocadas como civilizadas, modernas, superiores e avançadas em detrimento da cultura do aprendiz.

Embora esse imaginário de falar inglês como um nativo povoe a mentalidade dos aprendizes, os professores de língua inglesa não estão muito distantes do estigma. É bem comum, tanto em cursos de idiomas, quanto em escolas e universidades que o professor falante nativo de um país de língua inglesa seja mais valorizado que um professor não nativo, mesmo que este tenha recebido a formação adequada para o ensino de uma língua estrangeira e o outro não. A valorização, em alguns casos, passa até pelo financeiro, pois não raro os professores nativos chegam a receber salários mais altos que os não-nativos, independentemente da formação e da experiência de ambos. Kumaradivelu (2016, p. 72) aponta essa questão, trazendo dados apresentados por Doan (2014) em uma pesquisa realizada no Vietnã e publicada na NNEST (Non Native English Speakers Teachers) Newsletter:

Doan (2014), reports that, according to a market survey conducted by the officials of the local government in Ho Chi Min City, the capital of Vietnam, native-speakers teachers from Britain were paid US\$ 10,000 per month, native-speaker teachers from Australia were paid US\$ 5,000, but non native teachers from the Philipines were paid US\$ 2,000 per month, for doing the same job. ⁴

Isso significa, ainda nas palavras de Kumaradivelu (2016, p.80), que os professores oriundos das comunidades chamadas de “subalternas”, ainda que de forma inconsciente, acreditam no que lhes é passado de acordo com os interesses dos países dominantes, desprezando seu conhecimento e experiência e acabando por marginalizar sua própria classe. Após todas essas reflexões, vemos a importância de trabalhar a decolonialidade não apenas na educação de forma geral, mas no ensino de línguas estrangeiras tal posicionamento se faz excepcionalmente necessário, devido ao pensamento da colonialidade ter se tornado praticamente enraizado neste ambiente de ensino.

⁴Doan (2014), relata que, de acordo com uma pesquisa de mercado conduzida por oficiais do governo local na cidade de Ho Chi Min, capital do Vietnã, professores falantes nativos da Grã-Bretanha recebiam 10.000,00 dólares por mês, professores nativos da Austrália recebiam 5.000,00 dólares, mas professores não-nativos, vindos das Filipinas recebiam apenas 2.000,00 dólares por mês, pelo mesmo trabalho. (Tradução livre da autora)

Kumaradivelu (2016, p.79) enfatiza essa necessidade, ao citar Mignolo (2010). Ele ressalta a importância de reconhecer que as forças hegemônicas criaram uma condição em que os subalternos acreditam que a colonialidade é natural e normal e a partir daí é preciso recriar uma forma de pensar, ensinar e aprender e derrubar os mitos construídos ao longo do tempo. Ainda mais em um universo que foi de certa maneira construído para manter o pensamento dos países hegemônicos sobre aqueles considerados subalternos. A ideia foi construída e reforçada de tal maneira, que por muito tempo - e em alguns casos ainda persiste - os próprios professores acreditam e difundem a cultura da superioridade dos países língua estrangeira, mais especificamente, falantes de inglês. E assim perpetuam essa subalternidade, como demonstra Kumaradivelu (2016), ao afirmar que os professores das comunidades subalternas acreditam no que lhes é oferecido pelos “dominantes” e acabam por desprezar seu conhecimento e prática, marginalizando sua própria classe.

A partir dessas observações, entendemos o quanto é preciso trabalhar para construir uma nova pedagogia, que se posicione contra tal maneira de pensar. Walsh (2009, p. 24), apresenta uma proposta sobre a pedagogia decolonial:

Uma ação decolonial como pedagogia implica (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro equatoriano, Juan García.

Embora acredite-se que a discussão a respeito da decolonialidade no ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, inglês seja relativamente nova, ainda que não houvesse aprofundamento nestas questões, buscar a valorização da identidade e da cultura do aprendiz de ILE já se fazia uma realidade há tempos dentro do campo da Linguística Aplicada. Podemos citar autores como Moita Lopes (2002), Rajagopalan (2005) e Siqueira (2015) que abordam o tema. Moita Lopes (2002, p. 39) afirma que: “Aponta-se aqui para uma necessidade de pensar o ensino de inglês como língua estrangeira em termos da realidade brasileira, com o risco de se estar deixando envolver por pontos que não atendem aos interesses da maior parte dos alunos”.

A crença na superioridade da chamada metrópole foi implantada justamente com o objetivo de manter e fortalecer a hierarquia não apenas política, mas também cultural. Por isso se fala tanto que não é possível desvincular o ensino de língua do ensino de cultura (é possível, a depender do objetivo de quem ensina e de quem aprende, mas isso é assunto para outra discussão). Desta forma cria-se a ideia de que a língua e a cultura do outro são superiores, em detrimento da sua própria língua e cultura. Moita Lopes (2002, p. 47) exemplifica:

Um outro ponto desta ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as conseqüentes inferioridade e dependência do colonizado. A metrópole é imposta como a terra dos deuses, o país modelo – onde tudo funciona e onde tudo dá certo. Tal imposição faz com que a superioridade do colonizador e a dependência e a inferioridade do colonizado sejam mantidas.

Siqueira (2015, p. 6), ao parafrasear Moita Lopes (2003) afirma que “o professor de inglês está tão crucialmente posicionado na nova ordem mundial que a ele restam dois caminhos principais: ou colabora com sua própria marginalização ao se entender como “professor de língua”, sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebe que, por trabalhar com linguagem, está centralmente envolvido com a vida política e social.

O que Siqueira quer nos mostrar é que, durante muito tempo, o professor de inglês foi (e ainda é, em alguns contextos) visto apenas como um “professor de língua”, como em suas próprias palavras. Ou seja, não aborda com seus alunos nenhuma outra questão que vá além dos aspectos linguísticos e culturais do idioma que ensina e por isso mesmo não se vê obrigado a envolver-se em questões políticas e sociais. Esta visão do professor de inglês também lhe deixou o rótulo de ser ele o responsável por implementar, manter e muitas vezes reforçar a posição de colonizados e subalternos dos aprendizes. E, como afirmam Siqueira e Moita Lopes, ele(a) tem a opção e a função de fazer justamente o oposto: ajudar os estudantes a reconhecerem o seu papel e a sua identidade.

3. DECOLONIZAÇÃO OU “DESVIRALATIZAÇÃO” DO ENSINO DE INGLÊS: YES, WE CAN

O trabalho de decolonização do ensino da língua inglesa já vinha sendo feito, ainda que de maneira não exatamente voltada para a decolonialidade. Os PCN, na década de 1990, já enfatizavam a necessidade de um ensino voltado para a conscientização da língua e da identidade do aluno, a partir do conhecimento de uma língua estrangeira. Ressaltam que o conhecimento de mundo, a partir do conhecimento de outras línguas e culturas, ajuda o aprendiz a voltar os olhos para si e para sua própria cultura, aprendendo a valorizar-se como indivíduo que faz parte de um mundo cada vez mais globalizado:

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas, etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma língua estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. *A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo, ao invés de cooperar para sua transformação.*⁵ (BRASIL, Ministério da Educação, 1998, p. 40)

Além disso, em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, entra em vigor a visão de trabalhar para que o aluno conheça e reconheça o seu papel enquanto membro de sua comunidade e cidadão do mundo e que todo esse processo pode ser facilitado a partir do aprendizado de uma língua estrangeira:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso dos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões

⁵ Destaque da autora.

pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 241)

Os documentos acima citados trazem ainda orientações sobre as abordagens de ensino a serem adotadas para a língua estrangeira, segundo os PCN e a BNCC, deve ser priorizada a instrumentalização da língua, isto é, dar-lhe uma utilidade no dia-a-dia, como ouvir músicas, ler um manual de instruções, reconhecer/compreender sinalizações, ler um cardápio, etc. Tal processo de ensino não tem como foco principal a pronúncia ou sotaque. Não há aqui, uma “disputa” entre qual forma da língua é a mais correta ou a mais importante (ou mesmo mais bonita). O que se busca aqui é funcionalidade da língua através da apropriação; fazer da língua estrangeira uma ferramenta de exploração de novos conceitos e olhares.

Como trazem os estudiosos defensores do *World English* e do Inglês como Língua Franca, como Kanavilil Rajagopalan e Sávio Siqueira, a língua inglesa atualmente não “pertence” mais a um único povo, assim sendo, não existe mais um sotaque mais “correto”, uma pronúncia “mais bonita” ou uma maneira “mais pura” de falar. A língua pertence ao mundo e por isso mesmo, aceita todos os sotaques. É por este caminho que buscamos levar o pensamento dos professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e é desta maneira que buscamos ensinar.

O que é afirmado aqui, de forma alguma, é que o idioma deve ser ensinado e aceito “de qualquer jeito”. É preciso cuidado nas construções gramaticais e na pronúncia, até para que a língua falada por um não - nativo seja compreendida, ainda que traga idiossincrasias do falante. O que buscamos aqui é fazer entender que não há necessidade de perseguir um “inglês padrão” (qual padrão?) ou falar como um nativo (de qual país?), já que há vários padrões e falantes nativos de vários países, que trazem sotaques diferentes, particularidades no vocabulário, na gramática etc. Quando se fala em particularidades da língua ou de suas identidades, falamos dos aspectos que a língua vai ganhando à medida que um povo vai tomando posse dessa língua. Um exemplo disso, trazido por Rajagopalan (2005, p. 15), é o artigo de uma importante revista que trata do ensino de inglês como língua estrangeira, abordando a preocupação dos linguistas sobre o quanto o inglês local falado na

África Ocidental estava ganhando cada vez mais espaço e criando uma identidade própria, afastando-se do inglês falado na Inglaterra. E é justamente sobre isso que tratam os estudos sobre World English(es) e inglês como Língua Franca. É a língua ganhar a identidade do falante, sem, no entanto, perder sua própria identidade e funcionalidade.

Quando falamos da “apropriação” e adequação da língua à localidade onde ela é usada, é justamente quando os usuários dessa língua, ao “apropriarem-se” dela, transformam e adaptam de acordo com sua própria língua, sua cultura, seus costumes. Podemos citar alguns exemplos dessa apropriação, para deixar mais claro: na Índia, apesar de o idioma oficial ser inglês, há milhares de outros idiomas, distribuídos por famílias, comunidades, regiões. Incorporados à língua inglesa, há palavras, estruturas gramaticais, gírias locais que tornam o idioma, embora comum com outros países onde a língua inglesa é o idioma nativo, único naquela localidade. Podemos citar exemplos no Brasil também: a incorporação de palavras originárias da língua inglesa em nosso vocabulário, mas com o significado diferente do original: palavras como *outdoor* (em inglês, *billboard*), *pendrive* (*flashdrive*), *notebook* (*laptop*) ou ainda a adaptação dos restaurantes de *fast-food* que trocaram a palavra *cheese* dos sanduíches, simplesmente por uma letra X, pela adequação do som. Quem nunca foi a uma lanchonete e comeu um X-burguer (*cheese-burger*)?

No caso do Brasil, a interferência é pequena, já que o inglês não é nossa língua oficial nem segunda língua, mas ainda assim nos apropriamos do que já está incorporado em nosso dia a dia e inserimos nosso toque local e os poucos exemplos citados são suficientes para confundir um falante nativo do inglês considerado “padrão”. O Brasil, ainda que discreta e inconscientemente, já iniciou o seu processo de colonização.

Em países onde a língua inglesa é o idioma nativo, ainda que com a presença dos idiomas⁶ locais, o inglês sofre influência direta dessas línguas, sendo transformado de maneira significativa na pronúncia, vocabulário e até

⁶ O termo dialeto está caindo em desuso, justamente por ser considerado um termo preconceituoso ao reduzir uma língua que tem toda uma história, estruturas gramaticais, aspectos culturais, a algo que “não é língua”.

mesmo estruturas. Essa é a ideia que Rajagopalan quer mostrar quando nos apresenta o conceito de *World Englishes*: não existe “um” inglês, são vários.

Siqueira (2005), ao tratar do inglês como língua franca, embora compartilhe das ideias de Rajagopalan, vai por uma trilha um pouco diferente. Ele defende que, justamente por ser tão plural e diversificado, um aprendiz de inglês como língua estrangeira não deve buscar pelo modelo “padrão”, pois não existe um único padrão. Escolher apenas um modelo a seguir, normalmente de países do bloco hegemônico, significa escolher o caminho da colonialidade.

Por isso, enquanto aprendizes de ILE, não precisamos falar como um nativo, uma vez que o conceito de “nativo” abrange uma diversidade muito grande de países, sotaques, vocabulário, pronúncias, etc. A ideia é estabelecer um modelo de idioma a ser estudado que envolva essa universalidade e ao mesmo tempo respeite a identidade do aprendiz, fazendo com que este seja capaz de se comunicar e compreender o idioma, entendendo a si mesmo como falante não-nativo e que, embora ele não pertença às comunidades falantes daquela língua, ela lhe pertence e é uma ferramenta de conhecimento e crescimento.

Pensando nisso, podemos entender que decolonizar o ensino de língua inglesa significa ensinar ao aprendiz que existem vários “inglês” falados pelo mundo, diferentes sotaques, diferentes culturas. Que não há necessidade de concentrarmos nosso aprendizado tomando países apenas do eixo Reino Unido/Estados Unidos como modelo. Que não precisamos nos “transformar no outro” ou absorver tudo o que vem de “lá” para que sejamos falantes competentes de outra língua. O papel do professor é também mostrar que, aprender um idioma estrangeiro e apropriar-se dele, é tomar seu espaço dentro deste universo. Mais ainda quando se tem a consciência de que, ao conhecer o outro, eu aprendo a me conhecer melhor e a valorizar a minha identidade. A partir dessa tomada de consciência começa o pensamento decolonizador do ensino de línguas estrangeiras.

Walsh (2009, p.35) nos apresenta o conceito de descolonização desenvolvido por Fanon, quando ele afirma que para decolonizar é preciso desaprender para aprender, reforçando a importância do papel do professor neste processo:

A descolonização só ocorre quando todos individualmente e coletivamente participam de sua derrubada, ante a qual o intelectual revolucionário – como também o ativista e mestre – têm a responsabilidade de participar.

Ou seja, A humanização e libertação individual requer a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o ser um ato de “submissão”, mas na verdade é um ato de autoconhecimento, de conhecer e valorizar a própria identidade, sem imitar modelos, sem perseguir ou rejeitar sotaques.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao citar Maldonado Torres, Walsh (2009) nos mostra que: “O ensino consiste então em capacitar o outro a tomar uma posição na qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmos – quer dizer, agir.” (Maldonado-Torres, 2005, p.159, apud Walsh, 2009, p.36). Embora o caminho para a descolonização do ensino da Língua Inglesa no Brasil seja ainda relativamente recente, aos poucos ele está sendo traçado.

Observamos propostas apresentadas por estudiosos tanto da língua quanto dos processos de ensino e aprendizagem e vemos algum progresso nesse sentido nas reformas curriculares dos cursos de formação de professores e, principalmente, nos documentos que regem a educação no país. Ainda que lentamente, estamos avançando de forma que já é possível encontrar materiais didáticos voltados para o ensino de ILE que trazem diferentes sotaques em seus recursos de áudio e pessoas de etnias e origens variadas em suas ilustrações. São mudanças ainda discretas, mas significativas.

Infelizmente ainda são poucos os materiais que trazem as mudanças de vocabulário e construções gramaticais fora do eixo Reino Unido/Estados Unidos, mas aos poucos o processo vai sendo construído e fortalecido. Seguindo por este caminho, no futuro quem sabe possamos ter um ensino de línguas estrangeiras verdadeiramente decolonizado, em que alunos e professores sejam conscientes de sua identidade, do poder da sua própria língua e do universo que se abre ao aprender uma nova língua sem amarras.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávius Almeida dos. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa: Um esboço da política linguística**. Editora UFRB, Cruz das Almas, 2019.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso: 15/08/2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso: 15/08/2022
- BRASIL, Ministério da Educação. **Aprender Inglês: meu novo mundo**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/116-aprender-ingles-meu-novo-mundo>. Acesso: 15/08/2022
- CANDAU, Vera Marie. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Abril de 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/238480398> . Acesso em 10/08/2022
- DOAN B. N. (2014). **Employing expatriate NNS teachers of english in Vietnam: Views from the public**. The Newsletter of the Nonnative English Speakers in TESOL Interest Section. (March 2014). Disponível em: <file:///C:/Users/Marla/Downloads/EmployingexpatriateNNSteachers_Viewsfromthepublic_final_byNgocDoan.pdf> Acesso: 20/08/2022.
- KUMARADIVELU, B. The Decolonial **Option in English Teaching: Can The Subaltern Act?** TESOL QUARTERLY Vol. 50, No. 1, March 2016. 2014 TESOL International Association.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Postcolonial World and Post Modern Identity: some implications for language teaching**. D.E.L.T.A. Especial, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37760>. Acesso: 20/08/2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, Mercado de Letras, 2002.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. **Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica (English as an International Language: For a Critical Intercultural Pedagogy).** Revista Estudos Linguísticos e Literários. EDUFBA, Salvador, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1065>. Acesso: 02/09/2022

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir, re-viver.** In: CANDAU, Vera Marie. **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, Tensões e Propostas.** 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>. Acesso: 10/09/2022.