

Diversidade na Educação

DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL



Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Beatriz dos Santos Landa
Cíntia Santos Diallo
Organizadoras

EDITORA UEMS

**DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:
desafios para a produção do
conhecimento na formação inicial**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora Celi Corrêa Neres

*Pró-reitora de Extensão,
Cultura e Assuntos Comuni-
tários* Márcia Regina Martins Alvarenga



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

*Chefe da Divisão de
Publicações* Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Diagramação Everson Umada Monteiro

Revisora Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa

Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira
Ailton de Souza
Alberto Adriano Cavalheiro
Claudia Andrea Lima Cardoso
Cristiane Marques Reis
Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Everson Umada Monteiro
Márcia Regina Martins Alvarenga
Marcos Antonio Nunes de Araujo
Marianne Pereira de Souza

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Beatriz dos Santos Landa

Cíntia Santos Diallo

(Organizadoras)

**DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:
desafios para a produção do
conhecimento na formação inicial**



© 2021 by Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Beatriz dos Santos Landa e Cíntia Santos Diallo.

Ilustração da capa:
Vinicius Cardoso das Neves

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

D648

Diversidade na educação : desafios para a produção do conhecimento na formação inicial / Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Beatriz dos Santos Landa, Cíntia Santos Diallo (organizadoras). – Dourados, MS: Editora UEMS, 2021. 397 p. il.

ISBN: 978-65-89374-11-4 (Digital).

1. Educação e diversidade 2. Educação especial 3. Inclusão escolar I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves II. Landa, Beatriz dos Santos III. Diallo, Cíntia Santos IV. UEMS V. Título

CDD 23. ed. - 371.9

Direitos reservados a
Editora UEMS
Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Cíntia Santos Diallo	
1 MULHERES NEGRAS COTISTAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	22
Meireangela Conceição da Silva Cruz e Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
2 ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BALANÇO DE PRODUÇÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2017)	44
Elisiane Mascarenhas Guedes e Carina Elisabeth Maciel	
3 ESCOLA DO CAMPO, GESTÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	73
Renata de Oliveira Galvão, Washington Cesar Shoiti Nozu e Luana Rigotti Caiano	
4 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DO CROMOSSOMO X-FRÁGIL (SXF)	98
Ana Carolina Moreira Oliveira e Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
5 TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO EM ESCOLA DO CAMPO: (INTER)AÇÕES DE PROFESSORES REGENTES E ESPECIALISTAS	119
Mônica Aparecida Souza da Silva, Washington Cesar Shoiti Nozu e Camila da Silva Teixeira Agrelos	
6 EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS: POR UMA EQUIDADE DE GÊNERO	147
Gislaine de Oliveira Correia e Maria José de Jesus Alves Cordeiro	

7 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – ITAPORÃ/MS..... 176

Janaina Dorneles Torres e Míria Izabel Campos

8 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS DA ALDEIA PORTO LINDO NAS SUAS BRINCADEIRAS 205

Brenda Maria Alves Cordeiro e Beatriz dos Santos Landa

9 EDUCAÇÃO INFANTIL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS 238

Renata Silva de Souza e Marta Coelho Troquez

10 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 271

Letícia Aparecida Batista, Gustavo Levandoski e Maria de Lourdes dos Santos

11 A MULHER INDÍGENA E SUA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUAL NA ALDEIA JAGUAPIRU, DOURADOS – MS 296

Ilda Pereira dos Santos e Maria José de Jesus Alves Cordeiro

12 PROTAGONISMO INDÍGENA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 316

Eva Maria Luiz Ferreira e Lenir Gomes Ximenes

13 A PRODUÇÃO ACADÊMICA DAS EGRESSAS E DOS EGRESSOS INDÍGENAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEMS 339

Lidimara Francisco Valério e Beatriz dos Santos Landa

14 POLÍTICAS NO ENSINO SUPERIOR: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES EXTENSIONISTAS 369

Claudenilde Lopes dos Santos, Lupita de Amorim Novais Silva e Rodolfo Rodrigues do Nascimento

SOBRE AS ORGANIZADORAS 395

APRESENTAÇÃO

Cíntia Santos DIALLO¹

Diversidade na Educação: desafios para produção do conhecimento na formação inicial foi construído a partir de três grandes eixos: diversidade, interseccionalidade e formação inicial de professores/as nas licenciaturas. Nesse sentido, convidamos nosso/a leitor/a a refletir conosco sobre como as múltiplas expressões da diversidade, a saber, raça, gênero, etnia, pessoa com deficiência, infância e saberes originários, quando interseccionalizadas, produzem o aprofundamento das desigualdades e das subordinações nas relações sociais de modo geral.

No espaço desta obra, voltamos-nos, especificamente, para os efeitos dessas desigualdades e subordinações no decorrer do processo formativo das/os acadêmicas/os nos cursos de licenciatura e no âmbito da Educação Básica, no que diz respeito à elaboração dos currículos, à seleção dos conteúdos, às práticas pedagógicas e às relações interpessoais entre professores/as, alunos/as e gestão escolar.

As pesquisas – em grande parte, desenvolvidas nas escolas – apontaram alguns momentos de ausências e, em outros, fragilidades no trato pedagógico nos cruzamentos entre as categorias: i) Educação do Campo e Educação Especial; ii) Educação Infantil e gênero; iii) Educação Infantil, Educação Escolar Indígena e saberes tradicionais; iv) Educação Infantil e violência doméstica; v) Ensino Fundamental, séries iniciais e Educação Especial e; vi) Educação Especial e Ensino Superior.

¹ E-mail: cintia@uemg.br. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

As demais pesquisas trataram das produções do percurso formativo das/os acadêmicas/os, dentre as quais, é possível observar um importante enfrentamento às matrizes hegemônicas do conhecimento nas expressivas produções acadêmicas dos/as alunos/as indígenas, cujas discussões estão relacionadas à retomada de seus territórios tradicionais e à efetivação do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.

Em outras duas pesquisas, as acadêmicas negra e indígena analisaram como elas e suas colegas foram afetadas no decorrer dos cursos pelos impactos negativos gerados pela interseccionalidade das categorias raça, etnia, gênero, violência doméstica e classe social. Além disso, as estudantes demonstraram as estratégias desenvolvidas para superação dos obstáculos gerados pelas desigualdades e subordinações.

Completam a obra uma pesquisa sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior e um rico relato da experiência de três acadêmicas/os que foram responsáveis por organizar e ministrar cursos de extensão voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Ressaltamos que as pesquisas que compõem este *e-book* buscaram responder ao triplo desafio de, primeiro colocar a diversidade como eixo norteador dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e, segundo, superar a abordagem das desigualdades, subordinações e discriminações a partir de uma perspectiva essencialmente unitária, e, por último, fazer com que os resultados dos trabalhos se constituam como subsídios teóricos e práticos para enfrentamento à crescente onda de conservadorismo que insiste na assimilação da diferença e no apagamento dos diversos modos de ser, viver, existir.

Caro/a leitor/a, antes da breve apresentação dos artigos que compõem o *e-book*, acreditamos ser pertinente tecer algumas considerações sobre as categorias interseccionalidade e diversidade.

A perspectiva interseccional tem se constituído, no decorrer dos últimos anos, como um avanço analítico, quanto à complexidade e à profundidade, no tratamento das questões que envolvem desigualdades e subordinações sociais. Para defini-la e compreendê-la, tomamos como ponto de partida o debate feminista dos anos de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, que trata, sobretudo, do posicionamento e das elaborações do feminismo negro que o conceito emerge.

Crenshaw (1989) introduziu o conceito de interseccionalidade ao propor a reformulação do discurso feminista e da lei antidiscriminação racial estadunidenses para que fosse abarcada a multidimensionalidade contida nas experiências de discriminação/exclusão/subordinação vividas por mulheres negras, ou seja, as injustiças sofridas por essas mulheres, em decorrência daquilo que a identidade racial e cultural entrelaçadas revelavam: a raça, o gênero e classe.

Na década seguinte, Collins (1993), ao reconceitualizar raça, gênero e classe como categoria analítica, buscou evitar leituras unilaterais e superficiais das diversas formas de dominação e subordinação. Para a pesquisadora e ativista, era necessário superar as análises aditivas das formas de opressão. Desse modo, ela analisou não apenas o uso das categorias raça, gênero e classe para indagar diferenças de poder e privilégio, mas também buscou elementos comuns de subordinação para construção da empatia entre diferentes grupos e de possíveis alianças políticas capazes de fazer avançar a luta por mudanças sociais efetivas para as minorias.

Para Akotirene (2019, p. 19),

[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetitivamente atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe.

Consideramos, ainda, a perspectiva interseccional de Choo e Ferree (2010), que chamam a atenção para a condição em que diversos grupos sociais estão sujeitos a múltiplas formas de subordinação e desigualdades. Para as autoras, as análises a respeito da condição marginal devem ser orientadas no sentido da promoção da inclusão, sem deixar de lado as especificidades e o modo de vida dessas pessoas.

Em seus contornos mais amplos, os estudos interseccionais estão ancorados em, pelo menos, duas ideias: a primeira é de que há uma matriz de dominação, que alimenta o sistema de privilégios, vantagens e distribuição de poder; e a segunda é de que existem dimensões/identidades raciais, étnica e culturais/marcadores sociais/pertencimentos geográficos, cujos cruzamentos aprofundam a subordinação e a marginalização de diferentes grupos sociais.

Sem perder de vista a gênese do conceito de interseccionalidade, ao produzir sua transposição para o campo da educação, temos como horizonte uma ferramenta analítica para compreender como a diversidade, ao ter suas múltiplas expressões entrecruzadas, produzem, no currículo, no conteúdo, nas práticas pedagógicas na sala de aula, subordinações e marginalizações

de grupos sociais compostos por negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual; o sinal de + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero), camponeses, pessoas com deficiência, entre outros.

A educação brasileira, por um longo período, alicerçou-se em uma concepção oriunda da tradição republicana francesa, na qual a escola deve ser única e igual para todos. Assim, invisibilizou-se a diversidade racial, étnica, cultural e de gênero e, reproduziu-se a hierarquização das diferenças presentes no tecido social. Dessa maneira, houve a negação “do/a outro/a”¹ como parte constituidora da escola. Por meio de currículos e práticas pedagógicas, foram impostos um saber, uma racionalidade, uma estética, um sujeito epistêmico único, que deram corpo teórico a padrões universais de conhecimento, de aprendizagem e de formação. Esses padrões, por sua vez, produziram a classificação do/da outro/a como inferior, não civilizado, descartável, a-histórico.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que, nas últimas décadas, diversos grupos subalternizados, por meio de seus movimentos sociais, em escala local e global, têm denunciado a centralidade das matrizes eurocêtricas e estadunidenses do conhecimento, e afirmado suas particularidades frente aos processos hegemônicos produzidos pela globalização e exigido reconhecimento de suas demandas. No Brasil, em especial, esses movimentos ganharam força durante o processo de redemocratização, na década de 1980. Negros/as, indígenas, mulheres, trabalhadores/as do campo, entre outros, passaram a exigir do Estado brasileiro o direito à diferença, o combate à discriminação e ao racismo, políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade de raça, gênero e étnica, inclusão da história e da

cultura de negros e indígenas nos currículos escolares, além do atendimento especializado às pessoas com deficiência.

Impulsionada pelas pautas reivindicatórias dos movimentos sociais, a diversidade na educação passou a ser um tema amplamente discutido no Brasil, no qual estão envolvidos diversos atores, entre eles, profissionais da educação, movimentos sociais, organismos não governamentais e políticos que têm tensionado o sistema educacional público e privado pelo reconhecimento do direito à diferença e pela valorização da diversidade racial, étnica, de classe, religiosa, e assim, por meio de um diálogo intercultural, promover a incorporação dos modos de viver, ser, existir e produzir desses grupos aos currículos e práticas escolares e acadêmicas.

Ainda em processo de disputas por espaços para consolidação, os avanços conquistados são materializados nas políticas públicas de ações afirmativas e valorativas, nos arcaouços legislativos, na intensa produção acadêmica e de material didático, na reorganização dos projetos pedagógicos das escolas da Educação Básica e dos cursos de licenciatura, a fim de incorporar a diversidade à educação.

Diversidade na Educação: desafios para produção do conhecimento na formação inicial é uma obra organizada por professoras responsáveis pelo Seminário Integrador Diversidade e Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados. O Seminário tem como objetivo apresentar e debater experiências e resultados de projetos, trabalhos de conclusão de curso, estágios e práticas dentro de uma perspectiva interdisciplinar de currículo, além de exercitar a leitura e a reflexão sobre textos acadêmicos, científicos e culturais acerca da diversidade e suas nuances a partir de uma

perspectiva de educação inclusiva. Nesse espaço de resistência à produção hegemônica do conhecimento, foram gestadas algumas das pesquisas apresentadas nesta obra.

O *e-book* reúne, no formato de artigos, 14 (quatorze) trabalhos, sendo 13 (treze) trabalhos de conclusão de curso e 1 (um) relato de experiência coletivo, produzidos por acadêmicas/os e professoras/es da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As pesquisas buscaram responder aos desafios de promover itinerários formativos, nas licenciaturas, que, por um lado, discutam e reflitam as questões relativas à diversidade e, por outro, apresentem proposições de novos caminhos e avanços no que diz respeito ao trato da diversidade no contexto da educação.

O artigo “Mulheres negras cotistas egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” coloca em perspectiva a trajetória de mulheres negras que ingressaram na instituição por meio de cotas para negros/as e concluíram o curso no período de 2011 a 2016. A pesquisa aborda como as questões étnico-raciais refletem no universo acadêmico, produzindo desigualdades e discriminações, além de destacar as estratégias empreendidas pelas acadêmicas para a superação. Analisa, ainda, as potencialidades e fragilidades das Políticas de Ações Afirmativas e como elas contribuíram para que as cotistas permanecessem e concluíssem o curso. A pesquisa demonstrou quão importante é a construção de redes de sociabilidade e pertencimento na superação dos desafios colocados pela condição de cotistas.

“Acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior: balanço de produção em teses e dissertações (2013-2017)” analisou

teses e dissertações em educação que abordaram o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior. Para tanto, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica por meio do site acadêmico BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Os resultados indicaram que os poucos trabalhos publicados envolveram discussões sobre como as instituições de Educação Superior desenvolveram acesso e permanência para pessoas com deficiência, bem como apontaram as barreiras atitudinais e físicas como os maiores desafios a serem vencidos por essas instituições.

A gestão da inclusão de alunos da Educação Especial em uma escola do campo, sobretudo quanto ao processo de identificação/avaliação das necessidades específicas e à organização dos serviços especializados no interior da unidade de ensino, é analisado no artigo “Escola do campo, gestão e inclusão de alunos da Educação Especial”. Os resultados sinalizaram que a temática da inclusão de estudantes da Educação Especial é uma preocupação da gestão, que busca mediar/articular os processos de identificação/avaliação junto aos professores, à família e ao serviço de saúde. Além disso, demonstra como as recorrentes demandas por formação sobre inclusão de alunos PAAE têm sido atendidas por meio de curso de formação continuada oferecido pela UFGD.

O artigo “Os processos de inclusão e escolarização de crianças com a síndrome do cromossomo X-frágil (SXF)” apresenta um estudo de caso sobre duas crianças com a síndrome do cromossomo X-frágil incluídas em sala de aula comum. O estudo abarcou a trajetória das famílias na busca pelo diagnóstico da síndrome, o empenho das professoras em buscar conhecimentos para atender, do ponto de vista pedagógico, às especificidades das crianças. Além de descobertas que possibilitaram novos processos de

ensino e de aprendizagem. Os resultados apontam que a síndrome, apesar de não ser rara, é pouco conhecida entre profissionais da saúde e professoras/es. Constatou-se, também, que o protagonismo das professoras regentes em buscar informações foi fundamental para que pudessem dar o suporte necessário às crianças e elaborar atividades pedagogicamente diferenciadas.

Na pesquisa “Trabalho pedagógico e inclusão em escola do campo: (inter)ações de professores regentes e especialistas”, são analisadas as (inter)ações entre professores/as regentes e especialistas na organização do trabalho pedagógico voltado à inclusão de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em uma escola do campo na região da Grande Dourados/MS. O trabalho evidenciou avanços na escola do campo, principalmente no que diz respeito à disponibilidade de serviços especializados (professores de apoio pedagógico na sala de aula comum e AEE em sala de recursos multifuncionais) com foco na inclusão dos/as alunos/as PAEE. Contudo, foram identificadas fragilidades e tensões nas relações entre professores/a regentes e especialistas no planejamento conjunto do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os/as alunos/as inclusos.

A pesquisa de intervenção, realizada por meio de projeto de extensão, apresentada no artigo “Educação de meninos e meninas: por uma equidade de gênero” buscou compreender como as crianças constroem diferenças de comportamento de gênero dentro do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, apoiar as professoras no planejamento de atividades pedagógicas para trabalhar as questões de gênero com mais propriedade. Para tanto, foram desenvolvidas atividades com dois grupos de alunos e alunas do pré-escolar II, um com alunos de 5 a 6 anos de idade, num Centro de Educação Infantil (CEIM), e outro, formado por alunos com idade entre 9 e 13 anos,

numa escola municipal, ambos localizados no município de Dourados – MS. Além disso, foi aplicado questionário às professoras e coordenadoras pedagógicas. Os resultados obtidos a partir das atividades desenvolvidas com os/as alunos/as e das análises dos questionários indicaram que as crianças e os adolescentes, em suas falas e ações, reproduzem os estereótipos sobre os papéis que devem ser assumidos por homens e mulheres na sociedade. Quanto às professoras e à coordenadora, faltam-lhes subsídios teóricos para tratar a questão de gênero pedagogicamente. Contudo, as autoras consideram que a escola pode se constituir como um potente espaço de mediação do processo de desconstrução dos mitos, dos preconceitos e da violência de gênero.

No artigo “Gênero e sexualidade nas práticas cotidianas da Educação Infantil – Itaporã – MS”, as autoras discutiram como as temáticas de gênero e sexualidade se fazem presentes nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Para isso, analisaram como as categorias gênero e sexualidade são abordadas nos referenciais teóricos da área e nos documentos oficiais. Realizaram, também, pesquisa etnográfica em uma escola, na qual buscaram verificar como gênero e sexualidade se faziam presentes. As autoras relataram as dificuldades encontradas para autorização da realização da pesquisa e relacionaram os entraves aos tabus/preconceitos que envolvem a temática por elas pesquisada. Os resultados finais sugerem que os professores têm dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas voltadas para as questões de gênero e sexualidade, as crianças reproduzem, nas relações escolares, os preconceitos relacionados aos papéis atribuídos a homens e mulheres, e destacam a importância do conhecimento teórico para desconstruir os preconceitos sobre o tema.

“A construção das relações sociais das crianças da aldeia Porto Lindo

nas suas brincadeiras” traz as observações e análises a respeito das relações sociais que as crianças indígenas constroem entre si durante as brincadeiras. O percurso da pesquisa etnográfica realizada no município de Japorã – MS foi marcado por momentos iniciais de desconfianças e inseguranças até que pesquisadoras e crianças se sentiram seguras e estabeleceram laços de confiança. Essa aproximação foi fundamental para que as crianças se sentissem à vontade para a realização das oficinas propostas. Os resultados apresentados pelas autoras indicam que o brincar da criança indígena está intimamente ligado aos valores civilizatórios da comunidade, constituindo, assim, um importante mecanismo de transmissão de saberes originários.

O direito à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a proteção social, para as crianças que ficam vulneráveis enquanto suas mães trabalham, e também, a preservação da transmissão tradicional dos modos de viver indígenas são algumas das discussões abordadas no artigo “Educação Infantil na reserva indígena de Dourados”. A pesquisa, além de recuperar o contexto histórico no qual foram realizadas as Assembleias de Consulta Prévia para a implantação de um centro de Educação Infantil na reserva indígena de Dourados, traz os resultados dos temas discutidos no grupo focal, cujo objetivo foi apreender a percepção da comunidade a respeito da Educação Escolar Indígena.

As manifestações da violência doméstica, como professores/as podem reconhecê-las, além dos efeitos dessa violência no desempenho psicossocial e cognitivo das crianças da Educação Infantil são as discussões contempladas no artigo intitulado “Violência doméstica e sua relação com a Educação Infantil”. Fruto de pesquisa bibliográfica, os resultados demonstraram que crianças expostas à violência doméstica, de modo geral, podem

ter baixo desempenho escolar, comportamento alterado (agressivo e/ou ansioso e/ou depressivo) ou, em número menor, desenvolver a capacidade de resiliência. Os autores avaliaram que os/as professores/as podem reconhecer e denunciar a violência sofrida pelas crianças, e a escola pode promover ações de acolhimento às crianças e às famílias vítimas da violência.

No artigo “A mulher indígena e sua luta contra a violência de gênero e sexual na aldeia Jaguapiru, Dourados – MS”, foram identificadas as principais formas de discriminações e violências às quais mulheres indígenas da aldeia Jaguapiru em Dourados – MS estão submetidas, bem como as consequências para a vida dessas mulheres. Outra indagação da pesquisa está relacionada às condições da efetivação das políticas públicas de combate à violência contra a mulher nessa comunidade indígena. Os resultados encontrados relacionam desistência escolar ou acadêmica às violências sofridas por essas mulheres, o alcoolismo como potencializador da violência, além de denunciarem o fracasso das políticas públicas para mulheres que estão em situação de violência na aldeia pesquisada.

O texto “Protagonismo indígena na produção acadêmica nas licenciaturas da Universidade Católica Dom Bosco” descreve, na primeira parte, as ações que contribuem para que os/as indígenas acessem, permaneçam e concluam os cursos de graduação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Entre elas, estão a bolsa de estudo, que cobre 100% (cem por cento) do valor da mensalidade, e a sensibilização do corpo docente e da comunidade universitária em geral para a importância da convivência com a diversidade e da inclusão de disciplinas específicas ao currículo acadêmico. Somam-se às políticas da universidade, as ações do Projeto Rede de Saberes, financiado pela Fundação Ford. A segunda parte do artigo é dedicada à aná-

lise dos 35 trabalhos de conclusão de curso produzidos pelos alunos indígenas dos cursos de licenciaturas, cujos temas estão relacionados à retomada de seus territórios tradicionais e à efetivação do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.

O artigo “A produção acadêmica das egressas e dos egressos indígenas dos cursos de Pedagogia da UEMS” expõe o levantamento de 16 trabalhos de conclusão de curso que foram produzidos entre os anos 2009 e 2016 nas unidades universitárias de Campo Grande, Dourados e Maracaju. O objetivo foi identificar, nesses trabalhos, os saberes indígenas e, se as pesquisas geraram, de algum modo, contribuições para a comunidade. As autoras apresentaram interessante análise na qual correlacionaram o percurso acadêmico dos/as indígenas ao fortalecimento de sua identidade cultural, dando origem ao que elas denominaram “intelectual indígena”. De acordo com a pesquisa, esse processo está intimamente ligado aos interesses das/dos acadêmicas/os indígenas em produzir investigação que contribuíssem para o fortalecimento da identidade étnico-cultural de seus povos. Entre os TCCs analisados, são recorrentes os temas relacionados à Educação Escolar Indígena, cultura indígena, formação de professores, saberes originários.

Encerra o *e-book* o artigo “Políticas afirmativas no Ensino Superior: extensão universitária e formação acadêmica sob a perspectiva de estudantes extensionistas”, baseado no método da escrevivência. O texto traz os relatos de experiências coletivas vividas por três extensionistas durante os projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Ação afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT/NEPRE, sob a supervisão da Professora Doutora Candida Soares da Costa. No artigo, são analisados os percursos de elaboração/execução e avaliação que envolveram os projetos

Ciclo de Debates: Relações Raciais e Pesquisa; Ciclo de Cinema - em cena: relações raciais e desigualdades sociais, e Boneca Abayomi: Memórias e Identidade Negra. Os programas tiveram como objetivo produzir e difundir conhecimentos, informações e atividades relacionadas a temáticas pertinentes às ações afirmativas, às relações raciais brasileiras e à cultura afro-brasileira e africana. Os/as extensionistas consideraram que a experiência democratizou o espaço acadêmico, proporcionando-lhes uma formação mais ampla sobre as relações raciais no Brasil, somando-se ao sentimento de empoderamento ao se perceberem capazes de pesquisar e ensinar; acreditam, também, que suas ações agregaram múltiplas frentes das lutas antirracistas.

Diversidade na Educação é uma obra que sensibiliza o/a leitor/a quanto à relevância da incorporação da temática “diversidade” na formação inicial de professores/as, para que esses/as possam criar novas maneiras de ensinar e aprender que dialoguem interculturalmente com a diversidade.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Letramento, 2018.

CHOO, H. Y.; FERREE, M. M. Practicing intersectionality in sociological research: a critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. **Sociological Theory**, [s. l.], v. 28, n. 2, p.129-149, 2010.

COLLINS, P. H. Toward a new vision: race, class, and gender as categories of analysis and connection. **Race, Sex and Class**, [s. l.], v. 1, n. 1, 1993.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, [s. l.], v. 1989, p. 139167, 1989.

1

MULHERES NEGRAS COTISTAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Meireangela Conceição da Silva CRUZ¹

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO²

Introdução

A presente pesquisa se propôs a discutir a trajetória das mulheres negras cotistas egressas do curso de Pedagogia da UEMS, do qual fazemos parte, tendo como objetivo conhecer como se deu a trajetória acadêmica das mesmas, no que se refere ao convívio acadêmico e aos momentos de preconceito, discriminação e racismo nesse ambiente. Nesse sentido, na referida pesquisa, buscamos analisar como foi a permanência dessas mulheres negras, que ingressaram por meio do sistema de cotas para negros/as diante das diferentes discriminações raciais existentes hoje.

¹ E-mail: meirejose@live.com. Egressa do curso de pedagogia da UEMS - Unidade Universitária de Dourados – MS.

² E-mail: maju@uems.br. Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Segundo Cordeiro (2013, p. 309),

Existe hoje um volumoso estudo sobre a política de cotas na educação superior, alguns estudos pontuais, outros mais amplos, porém carece-se de estudos sobre egressas (os) do sistema de cotas. Não apenas os dados estatísticos são relevantes, mas também os relatos de trajetórias acadêmicas de vida, que nos permitam um contato com a(o) estudante egressa(o), que obteve sucesso em seu trajeto acadêmico ao concluir o nível superior de ensino.

Contudo, sabemos que as políticas de acesso são um avanço significativo nas universidades e pauta de diversas discussões que visam identificar problemáticas vividas por estudantes cotistas no Ensino Superior, dentre eles/as, negros/as e indígenas. Esses/as alunos/as, há anos, vêm lutando por seus direitos e conquistando espaço na sociedade, em busca da promoção da igualdade social como forma de superar as dificuldades encontradas por negros/as, as quais são maiores do que as enfrentadas pelos brancos dentro do ambiente acadêmico e no mercado de trabalho.

Para tanto, é preciso desconstruir os estereótipos negativos de que negros/as e indígenas que têm acesso ao Ensino Superior por meio do sistema de cotas não possuem capacidade para estar dentro de uma universidade, ou seja, de que são incapazes intelectualmente. Esse discurso contribui para a baixa autoestima desse grupo, afeta diretamente suas condições psíquicas, psicológicas e morais, e, logo, seu desempenho na aprendizagem, até mesmo sua capacidade de pensar, de agir como ser humano e social. Diante dessa constatação, podemos analisar que o processo de desigualdade

é, cada vez mais, predominante nos espaços públicos, permitindo que negros/as sejam discriminados/os simplesmente pela cor da sua pele.

Sabemos que tratar as questões de preconceito e discriminação é um desafio a ser superado, principalmente no ambiente acadêmico, em que negro/as se deparam com todas as formas de opressão, mesmo que seja de forma implícita, simbólica e velada. Dessa forma, essas diferenças se articulam em diversos aspectos, inseridos em uma trajetória de intolerância, discriminação, desigualdade contra as mulheres negras, que sofrem por serem mulheres, negras e pobres, como nós que frequentamos o curso de Pedagogia da UEMS, no qual 80% (oitenta por cento) das alunas são pobres e oriundas de escola pública.

Além do exposto, atualmente, a sociedade considera como padrão de beleza aquele que valoriza a cor branca, sobretudo profissionalmente. Nessa direção, Leite (2011, p. 20) afirma que

O que se percebe é que mesmo convivendo em uma sociedade que as discrimina, que associa sempre uma imagem negativa do povo negro, muitas mulheres negras internalizam uma imagem ruim sobre seu povo e sobre si mesma. O que pode levar a negar sua cor, criticar outros negros e negras que auto afirmam positivamente e se esforçar para aproximação da cor branca, levando-as a se sentirem inferiores e perderem a autoconfiança.

Portanto, tais comportamentos estão ligados ao processo de discriminação e a uma identidade étnico-racial negativa, construída ao longo da história dos negros/as na sociedade brasileira, levando-os, muitas vezes, a

negar sua própria cor. Essa situação demonstra que a cor negra ainda está relacionada às marcas de violência e opressão que sofremos há anos, enfrentando fortes preconceitos e discriminação, vivendo em situação de vulnerabilidade e lutando a cada dia para sobreviver aos sentimentos de inferioridade e submissão infligidos a nós.

Partindo desse entendimento, nesta pesquisa qualitativa do tipo descritiva, procuramos refletir sobre questões étnico-raciais que abrangem o universo acadêmico; não apenas acerca das desigualdades e discriminações que ocorrem nesse espaço, mas também as políticas públicas que contemplam a temática e, ainda, como elas contribuíram ou não para o sucesso acadêmico de cada uma das pesquisadas, marcado por diversos momentos de convívio com a discriminação baseada em raça e cor.

A principal inquietude que tivemos para o desenvolvimento desta pesquisa foi a forma como a mulher negra é vista na sociedade e os desafios que a mesma encontra quando ingressa no Ensino Superior por meio de cotas raciais. Essas mulheres enfrentam as mais diversas formas de discriminação, já que a cor da pele é um fator marcante que implica na capacidade de negras/os serem reconhecidos/as como sujeitos capazes de ocupar funções em todos os espaços que um branco ocupa. Isso faz com que os negros/as vivam em situações de desvantagens na sociedade atual.

Assim, analisamos, por meio das respostas recebidas via questionário semiestruturado, aplicado a sete (sete) egressas do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados/UEMS, no período de 2011 a 2016, a permanência de cada uma e como a UEMS colaborou com o desenvolvimento de ações que as ajudaram a permanecer e concluir o curso. Relatamos, ainda, por meio da pesquisa, as questões relacionadas às relações raciais no

ambiente acadêmico e as contribuições e desafios para efetivação dessa política de ação afirmativa na UEMS, a partir das falas dessas egressas.

Como referencial teórico, recorreremos a autores/as como: Cordeiro (2012); Cordeiro (2015); Leite (2011); Nascimento; (2013); Perrot (2012); Silva (2010); Bittar (2007); Munanga (2007); Nova e Santos (2013); Biroli e Miguel (2015).

As políticas de ações afirmativas no Ensino Superior: cotas para negros/as

As cotas para negros/as na universidade pública são uma conquista que garante condições de igualdade e oportunidade aos grupos vulnerabilizados, garantindo direitos fundamentais, dentre eles, a Educação Superior. Nesse sentido, o sistema de cotas é um avanço significativo nas universidades, pois contribui para o acesso de negros/as e indígenas ao Ensino Superior.

Segundo Bittar, Cordeiro e Almeida (2007), “A política de cotas na UEMS chegou por meio das Leis n. 2.589 de 26/12/2002 que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, e n. 2.605, de 06/01/ 2003, que dispõe sobre a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para negros” em todos os cursos superiores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foi a partir dessas leis que negros/as tiveram a acesso à Educação Superior na UEMS, resgatando valores sociais que foram “roubados” por séculos de escravidão.

Implementar cotas para negras/os no Ensino Superior é um desafio e uma área de conflitos nos últimos anos, pois é pauta de diversas discussões

referentes ao ingresso de negros/as nas universidades, dividindo opiniões. Algumas pessoas acreditam que as cotas são um obstáculo no processo de acesso à universidade, levando-os a questionar que cotistas “tomam o lugar” de outros acadêmicos que não adentram por meio desse sistema. Outros reforçam que o sistema de cotas é um avanço, pois possibilita que negros/as e indígenas tenham acesso à universidade, gerando grandes avanços no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo individual e institucional.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2012, p. 34) ressalta que

O espaço acadêmico, como o acesso ao conhecimento científico, se constitui como um espaço reservado com as barreiras que o faz inacessível para alguns grupos ou indivíduos (negros indígenas e brancos pobres). Quando esse espaço tem as suas fronteiras flexibilizadas, porém com outras formas de delimitações dando acesso a determinados grupos excluídos até então (cotas), isso acaba por gerar transições bruscas e causar tensão no grupo ideologicamente majoritário (brancos ricos e pobres). Esse grupo, imediatamente, busca dificultar a movimentação social dos minoritários, através de estratégias que interditem essa passagem, ocasionando a permanência na marginalidade histórica.

Isso demonstra que o sistema de cotas foi uma conquista extremamente importante para negros/as e indígenas, um processo historicamente marcado por mitos e controvérsias em relação a esse sistema e ao acesso desses grupos na universidade. O espaço acadêmico, por ser um espaço público, é constituído por diferentes indivíduos que compartilham de ideo-

logias que se caracterizam, muitas vezes, pelas desigualdades sociais e raciais. Infelizmente, o racismo ligado ao fenótipo é um fator que influi nesses espaços, dificultando a permanência de negros/as e indígenas no Ensino Superior, uma vez que, quanto mais escura for a cor da pele, mais discriminado/a será.

O atual discurso é que o Brasil não é um país racista, mesmo sabendo que o índice de analfabetismo entre negros/os é bastante elevado, que o assassinato de jovens negros é maior do que de brancos no Brasil, sendo cometidos diariamente, que a violência contra mulheres negras é superior à violência contra as demais mulheres, e que o mercado de trabalho para negros/os é um desafio rotineiro, por não se “encaixarem” no perfil que a sociedade considera ideal, ou seja, do homem e mulher branco/a. De acordo com Nova e Santos (2013, p. 71),

Estes sentimentos de discriminação e de preconceito não são colocados de maneira clara, não são expostos de maneira que possamos identificá-los e combatê-los, muito pelo contrário, eles são exercidos de forma velada, camuflada e materializados através da negação do acesso do indivíduo àquela vaga no mercado de trabalho, entre outros casos em que os acessos são deliberadamente negados aos negros em geral e especificamente à mulher negra, em que o padrão branco predomina.

Tais fatores influenciam de maneira negativa na vida de negros/as, não permitindo que possam desfrutar das oportunidades e privilégios que são proporcionados aos brancos/as.

A ausência de negros/as na universidade ainda é muito presente, assim como a evasão, já que alguns ingressam no Ensino Superior, mas não conseguem concluir o curso que escolheram, principalmente as mulheres negras. Em alguns casos, o fator socioeconômico influi na vida dessas estudantes, fazendo com que abandonem a vida acadêmica para trabalhar, por falta de condições para se manter na universidade, para custear gastos com transporte público, alimentação, xerox, entre outros fatores. Outras deixam os cursos para cuidar de sua casa e de seus filhos, porque não possuem recursos para pagar alguém que o faça. Em outros casos, a evasão acontece devido às formas de discriminação e preconceito às quais são submetidas, pelo fato de serem negras e por se sentirem em uma posição inferior aos grupos majoritários, gerando baixa autoestima; com isso, cotistas são avaliadas em algumas situações como incapazes.

Mulheres negras no Brasil

Ao longo dos séculos, a mulher conviveu com a desigualdade de gênero em sua trajetória de vida, em um longo período de silêncio e submissão, no qual a mulher não era respeitada por seus direitos e valores. A história da mulher, na sociedade, foi e ainda é marcada pela superação, pois as mesmas continuam tendo suas existências ignoradas, sua voz nem sempre é ouvida, e sim sufocada por uma sociedade machista em que o homem é visto como o único provedor da casa, e ela, como a dona do lar, cuidadora dos afazeres domésticos e responsável pela educação de filhos/as. Sem autonomia em relação a seu próprio corpo, a mulher se casava muito jovem, às vezes, no início da adolescência – aos 12 anos, por exemplo – e, logo em

seguida, já iniciava a maternidade, o que resultava em grande número de mulheres mortas no parto.

A desigualdade de gênero foi historicamente marcada pelo período em que o homem era autoritário, e a mulher, subalterna, em decorrência de um momento histórico de diferenciação que colocava o homem em um patamar de domínio e poder. Esse modelo de sociedade machista atingia diretamente as mulheres, principalmente mulheres negras, que sofriam e ainda sofrem por serem mulheres, negras e pobres. Segundo Biroli e Miguel (2015, p. 41), “[...] as desvantagens incidem sobre determinadas mulheres e relativamente a determinados homens; gênero, raça e classe produzem conjuntamente as hierarquias que colocam mulheres negras em posição de maior desvantagem.”

Os autores afirmam que as questões de gênero não podem ser tratadas como fatores isolados, pois a posição de desvantagens que mulheres negras sofrem abarca uma realidade de conflitos e diferenciação em diversos aspectos. As mulheres negras, atualmente, são as que mais vivem em situação de vulnerabilidade, diferente das mulheres brancas, que ocupam uma posição mais favorável, tanto em sua escolarização quanto em sua formação profissional, no mercado de trabalho, entre outros setores que seguem um modelo de sociedade em que o sujeito, por não seguir um determinado padrão social, não tem seus direitos respeitados.

Silva (2010, p. 218) afirma que “[...] no século XX, a mulher brasileira obteve várias conquistas: o direito de ocupar uma vaga na universidade, de votar e ser votada, de exercer com mais liberdade sua vida pessoal e profissional.” No entanto, essas conquistas ainda se constituem como uma luta diária. A remuneração salarial da mulher continua inferior à do homem, elas

são a maioria como chefes de família, têm dupla jornada de trabalho e sofre violência tanto psicológica quanto física, realidade que se agrava a cada dia nos meios sociais. Isso se torna um fator preocupante quando nos referimos às mulheres negras, pois elas sofrem diferentes formas de discriminação e violência, formando, inclusive, o extrato social mais pobre e menos escolarizado da sociedade.

Nascimento (2013, p. 33) aponta que “[...] as desigualdades raciais no Brasil são expressivas, principalmente no campo da educação”. Diante dessa constatação, podemos dizer que a presença da mulher negra ainda é muito restrita em determinados espaços, já que, mesmo tendo formação profissional, na maioria dos casos, ela não é considerada apta para exercer um cargo que uma mulher branca exerce. Nessa concepção, a presença de negros/as em diversos campos, na sociedade atual, contribui de forma positiva para a eliminação do preconceito e da discriminação, fortemente conservados e até explícito no meio social.

O caminho percorrido pelas mulheres, desde a Antiguidade, não foi fácil. Em relação à educação e à presença das mulheres como estudantes nas universidades, de acordo com Perrot (2012, p. 20),

Elas representavam quase um terço das matrículas nos anos de 1970. Como docente: depois de ter sido “indesejável” por muito tempo, elas conquistam o seu espaço depois da Segunda Guerra Mundial e constituem atualmente quase um terço dos professores efetivados. Essa feminização podia ser o fermento de uma demanda renovada, ou, pelo menos, de uma escuta favorável.

Após esse período, começava a emancipação das mulheres, a busca pela superação e a construção de suas identidades. A discussão dessa temática possibilita repensarmos na construção de uma sociedade justa e igualitária, em que a dominação do homem em relação à mulher não seja preservada. Quando nos referimos às mulheres negras, esse fator se torna ainda mais preocupante, tendo em vista que, se já existe uma desigualdade no que diz respeito ao gênero, ela se faz maior ainda quando se acrescenta o marcador étnico-racial.

Discurso das alunas negras cotistas egressas do curso de Pedagogia da UEMS

Para a realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário com oito questões abertas, o qual foi respondido por 7 egressas, dentre as mais de 12 que concluíram o curso de 2011 a 2016. As egressas foram numeradas de um a sete para as análises.

Em relação à questão nº1, quando perguntadas sobre a raça, como se autodeclaram, seis responderam que se autodeclaram negras e uma se autodeclarou branca. Em relação à cor, duas se declararam pardas; quatro, pretas; e uma, branca, conforme as falas citadas a seguir: “Parda, na verdade sobre a cor, penso que deveria ter a cor ‘marrom’, me considero de cor marrom! raça negra de cor marrom” (EGRESSA nº 1); “Parda” (EGRESSA nº 3).

Nesse sentido, pode-se perceber a dificuldade das egressas em se autodeclararem negras. Nesse aspecto, Munanga (2004, p. 55) afirma que

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamen-

to, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso.

Um país onde negros/as ainda são vistos/as como inferiores, onde o preconceito e a discriminação continuam sendo muito presentes em diversas ocasiões, é inevitável que indivíduos negros tenham receio de se autodeclarar como tal em algumas situações. Isso se dá pelo fato de, durante muitos séculos, o ideal de branqueamento ser essencial no que tange à identidade racial e ao reconhecimento social. O autor ressalta que, no Brasil, a situação é bem mais complexa quando se fala das cotas raciais, que, atualmente, divide opiniões nos espaços acadêmicos, pois a questão da identidade e do sentimento de pertença entra na discussão.

Na questão nº 2, foi perguntado às egressas se, durante o curso, assumiram que eram cotistas ou se evitavam falar sobre isso e por quê. As que se assumiram como cotistas foram seis, e uma delas respondeu que se assumia quando questionada sobre o modo como ingressou na universidade. Destacamos a fala de uma das seis:

Sim, por que acho importante mostrar que as políticas públicas têm força para alcançar os direitos dos menos favorecidos, além de mostrar o potencial do povo negro que tem capacidade para ter o ensino superior, no entanto esse direito é negado através de processos seletivos excludentes na maneira em que compara as condições de vida de uma pessoa da pele branca com as de uma de pele negra, tem todo um

processo histórico acerca desse assunto, e por isso acho importante fazer propaganda e empoderar à lei de cotas. (EGRESSA nº 7).

Na fala dessa egressa, como em outras respostas, destaca-se a contribuição das políticas de cotas no Ensino Superior, ressaltando a importância dessas políticas para o ingresso e permanência de mulheres negras na universidade. A egressa ainda argumenta que é fundamental a lei de cotas, pois ela considera que existe um processo de exclusão em relação aos direitos de igualdade entre negros/as e brancas/as, construído historicamente e conservado até os dias atuais.

Para reforçar o discurso da egressa, valemo-nos da perspectiva de Munanga (2007, p. 19) ao declarar que

Os preconceitos estão no tecido social, na cultura, nos livros didáticos, em nossos imaginários e representações coletivas, em nossa psicologia do relacionamento independentemente da classe social à qual pertencemos. É nesses terrenos privilegiados que devemos lutar para transformar as mentes e as consciências individuais e coletivas.

Portanto, é indispensável que as instituições educacionais se preocupem com as práticas de ensino no ambiente escolar, pois são diversas as formas de transformar a sociedade por meio da escola, porém, isso implica adotar uma postura perante as formas de opressão e qualquer situação de desigualdade entre brancos/a, negros/as, indígenas, além de outros conflitos totalmente ignorados pela sociedade, como de gênero e sexualidade, mas que estão presentes, inclusive, na mídia, como por exemplo, os programas

de palco, cujas bailarinas são, na maioria, mulheres loiras de olhos azuis, ao passo que existem, no máximo, de duas a três mulheres negras, as quais, por sua vez, ficam no fundo do palco, de modo que pouco se nota sua presença naquele espaço.

O programa do Faustão, transmitido pela Rede Globo aos domingos à tarde, faz parte desse cenário excludente, já que suas bailarinas seguem, em grande parte, o padrão “loira de olhos azuis”, e são pouquíssimas as mulheres negras de cor parda, as quais, muitas vezes, são vítimas de piadas por parte do apresentador. Porém, o programa televisivo em questão é apenas um exemplo de tantas outras manifestações de preconceito que vivenciamos sem, ao menos, perceber que nós, mulheres negras, somos invisíveis ou usadas para, na maioria das vezes, atender às exigências legais, sem qualquer direito de expressão, seja na mídia, seja nas universidades, lugares onde existe um racismo disfarçado e conservado, em nome da meritocracia que inferioriza negros/as, indígenas e outros grupos socialmente excluídos.

Diante desse fato, destacamos as respostas de duas egressas que declararam, quando indagadas se perceberam formas diferenciadas de tratamento e relacionamento entre acadêmicas cotistas e não cotistas, na sala de aula e em outros ambientes da UEMS, no período em que fizeram o curso, bem como se se sentiram discriminadas por docentes ou funcionários/as da UEMS, em algum momento, pelo fato de ser cotista:

Sim, por um docente. A pior experiência foi no primeiro ano, quando o professor estava devolvendo uma atividade e devolveu de todos em uma ordem alfabética e não devolveu a minha e de mais algumas colegas, foi então, que eu questioneei sobre a minha atividade e ele

respondeu “já te entrego, guardo separada a dos alunos cotistas”. Foi muito triste. (EGRESSA nº 3).

Sim, os julgamentos ou posso dizer preconceitos acontecem durante o tempo todo, no entanto não pude perceber discriminação entre as minhas colegas de curso, mas sim entre os professores, não posso falar também que é por ser cotista ou não, mas me senti discriminada pela minha cor de pele quando ao escolher professores-orientadores, eles tinham vagas para te orientar, mas inventavam desculpas dizendo que não podiam me orientar, e para mim não ficar de dp na disciplina eu tive que ser orientada por outra professora, que me tratou superbem e graças ao nosso esforço aprendemos juntas e conseguimos terminar o trabalho de conclusão de curso. É lógico que esse tipo de tratamento acontece de forma mascarada, no entanto para quem sente na pele, isso é percebido de longe. Eu tive duas colegas cotistas que desistiram ao longo do curso, acredito que para as pessoas pobres e negras é mais difícil se manter nos cursos, tanto financeiramente quanto psicologicamente, pois infelizmente não há apoio da família, dos colegas e muito menos dos professores para o término do curso, e a vida parece não mudar, preto e pobre parece que continuam na mesma, pois aceitam essa condição que lhe impõem. Eu quis mudar minha realidade, por isso lutei contra todo o preconceito de pele, a inferiorizarão dos professores, eu busquei vencer o sistema, pois só estudando que um negro tem o poder de mudar a realidade. (EGRESSA nº 7).

Na trajetória acadêmica, percebemos que existem cotistas que se autodeclararam negros/as para ingressar na universidade, porém, na vida acadêmica, não se identificam como cotistas por receio de ser discriminado/a de alguma forma por colegas ou, até mesmo, professores. O Ensino Superior é um enfrentamento diário para as mulheres negras, visto que tamanha desigualdade se dá pelo fato de serem negras, cotistas e pobres, considerados/as incapazes de concluir um curso superior.

As desigualdades são visíveis, especificamente em relação à mulher negra, que busca, diariamente, conquistar seu espaço profissionalmente, além de, a todo tempo, ter que demonstrar ser capaz de estar inserida no espaço que lhe foi destinado. Mesmo com a política de cotas, que possibilita o acesso da mulher negra ao Ensino Superior, são muitas as situações de preconceito direcionadas a essas acadêmicas, sobretudo em relação à sua capacidade profissional e intelectual. “Para a população negra, o acesso ao mercado de trabalho é pressuposto para enfrentar uma realidade de pobreza e privação a que historicamente foi relegada” (BRASIL, 2011, p. 26). Por isso, “A pele negra significa mais uma barreira no mercado de trabalho, que discrimina trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo” (BITTAR; ALMEIDA; CORDEIRO, 2007, p. 146).

Em consequência disso, a mulher negra se encontra em desvantagem, seja quando falamos de seu ingresso em uma universidade, seja nas constantes dificuldades no mercado de trabalho. Atualmente, observa-se que os fatores cor e aparência física ainda são grandes contribuintes para que negros/as não tenham oportunidade e ascensão no mercado de trabalho, sem mencionar o fato de que, quando passam por um processo seletivo, podem até ter experiência no cargo, mas não “se encaixam no perfil” que tanto é exigido pela sociedade racista.

Quando falamos em perfil, estamos nos referindo aos brancos/as, que se enquadram perfeitamente nos padrões europeus impostos por um grupo social que acredita que a aparência física contribui para a realização de um bom trabalho, de forma que negros/as sejam considerados/as inabilitados/as. Sendo assim, ainda é muito frequente nos depararmos com a ausência de negros/as em órgãos públicos, principalmente nas funções de comando, fato que demonstra a desigualdade ainda presente no meio social, em que negros/as são submetidos/as a diversas formas de opressão cotidianamente.

Ao serem indagadas, na questão nº 8, sobre quais sugestões dariam para a gestão e para a coordenação de cursos e docentes da UEMS, especialmente do curso de Pedagogia, para que a política de cotas seja mais eficaz no que diz respeito à permanência de cotistas, sobretudo mulheres negras, tivemos, dentre as sete egressas, a seguinte sugestão:

Um olhar para as mulheres negras com um pouco mais de subjetividade. A mulher já passa por muitas dificuldades e, se for negra, essa dificuldade dobra e se for pobre, triplica. Eu vi no curso muitas mulheres escolhendo em qual dia da semana ir, pois o dinheiro do passe não seria suficiente para todos os dias da semana. Mulheres que inclusive recebiam algum tipo de bolsa, todavia, ninguém sabia que as mesmas usavam o dinheiro para compra de comida, ou uma roupa de frio, e se sabiam não se importavam já que faziam questão de cobrar: você recebe bolsa, porque não tem a fotocópia da aula de hoje? Bolsa que não ultrapassava 400 reais na época em que eu fazia o curso. Poucos/as eram as/os professoras/es que dispo-

nibilizavam os textos no e-mail, e caso o texto não existisse na internet disponibilizassem um compatível com a temática estudada, falo isso porque quem quer faz e já aconteceu de professoras/es fazerem isso, ir atrás de textos disponíveis em PDF para evitar tantos gastos para os acadêmicos. (EGRESSA nº 2).

A partir da fala da egressa nº 2, observamos que o fator socioeconômico também influenciou na permanência e na conclusão do curso. Segundo a respondente, muitas vezes, as colegas deixavam de se alimentar ou eram obrigadas a escolher em que dias iriam para a aula, devido à falta de recurso para o transporte, já que a UEMS fica a mais de 12 km do centro de Dourados. Algumas alegaram que o valor da bolsa que recebiam – atualmente chamada de auxílio permanência – não era o suficiente para as despesas do curso, como cópias, alimentação, transporte, entre outros, principalmente para mulheres que têm dupla jornada, entre casa e universidade.

Por meio dos relatos de algumas egressas, constatam-se certas formas de discriminação que sofreram por parte de alguns professores/as pelo fato de serem cotistas. Algumas acreditam que o preconceito e a discriminação são reptícios, e o fato de não saberem lidar com o racismo, principalmente as mulheres negras, faz com que o índice de evasão seja elevado. Conforme as egressas relataram, os/as professores/as devem estar mais atentos/as e respeitar as leis de cotas, um direito garantido por lei que busca uma educação igualitária para todos/as. Isso fica evidente no relato de uma das egressas:

A minha sugestão é que os/as docentes do curso de Pedagogia estejam atentos de que as cotas são um

direito garantido por lei para o cidadão e que se os/as docentes não concordam com esse direito tenha a postura de não levantar certos questionamentos em sala, pois isso agride os/as acadêmicos/as cotistas e acaba promovendo ainda mais atitudes racistas. (EGRESSA nº 3).

Portanto, essa foi a visão de algumas acadêmicas negras cotistas e egressas do curso de Pedagogia da UEMS, que se disponibilizaram a responder ao questionário, no qual relataram como foi ingressar no Ensino Superior via Ações Afirmativas e permanecer no curso apesar de tantos fatores negativos, como o descaso que sofreram por parte de alguns/algumas professores/as. Mesmo diante das dificuldades financeiras e da discriminação racial que vivenciaram, essas egressas lutaram, não desistiram e concluíram o curso em quatro ou cinco anos e, atualmente, todas trabalham em escola pública, inclusive como concursadas. Contudo, vale ressaltar que nem todos/as alunos/as negros/as conseguem chegar ao fim do curso, desistindo no meio do caminho por falta de incentivo e de condições financeiras, somados às formas de opressão que sofrem.

Considerações finais

A universidade, enquanto espaço de cultura e de conhecimento, precisa continuar seu trabalho de luta e de superação de desafios contra toda e qualquer forma de discriminação ocorrida no interior da mesma, por meio de palestras e formação continuada para professores/as. Sabemos que essa luta por igualdade de direitos e oportunidades ainda não é um trabalho

coletivo, e sim de algumas docentes que enfrentam obstáculos para que negros/as e indígenas permaneçam nesse ambiente e possam realizar o sonho de ter um diploma de graduação.

Percebemos, pelo exposto nos relatos das egressas, que ingressar e permanecer na universidade constitui uma trajetória, muitas vezes, conturbada, cheia de conflitos e dificuldades. Contudo, as Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior são um avanço significativo, não reconhecido por todos/as, mas apenas por aqueles/as que lutaram para que essas políticas fossem implantadas e pudessem oferecer oportunidades aos/às já tão oprimidos/as por uma sociedade excludente, racista e machista, que acredita que lugar de negros/as é na “senzala”, expressão frequentemente usada nos meios sociais e midiáticos.

A partir dos relatos, constatamos que as mulheres negras e cotistas, entre as quais nos incluímos, são mulheres que, mesmo diante dos obstáculos que enfrentam diariamente, provam que é possível ingressar na universidade e concluir um curso superior, bem como entrar para o mercado de trabalho, desconstruindo estereótipos e reconhecendo que existem diferenças, mas que são essas diferenças que constituem nossa cultura e o mundo do conhecimento, devendo, portanto, ser respeitadas, pois é na diversidade que se constrói a igualdade, não só de direito, mas de fato.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2007.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça e classe: opressão cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul./dez. 2015.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeh Maciel de; CORDEIRO, Maria José de Alves. Política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: um estudo sobre os fatores da permanência. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica Unochapécó**, v. 01, n. 30, p. 298-314, jan./jun. 2013.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAQ, 2012. p. 17-38.

LEITE, Carmem Cinira Siqueira. **Trajetória de mulheres negras na docência cuiabana**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no ensino superior. *In*: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (org.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005. Acesso em: 18 ago. 2017.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso.** [S. l.]: EdFMT, 2013.

NOVA, Adeildo Vila; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres negras: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira.** Duque de Caxias: Espaço Científico Livre, 2013.

PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. *In*: PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012. p. 13-36.

SILVA, Heloína Ferreira Pires da. Mulher negra: trajetória e formação. *In*: CATANANTE, Bartolina Ramalho e; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. (org.). **Educar para as relações etnicorraciais: um desafio para os educadores.** Dourados, MS: [s. n.], 2010. p. 218-227.

ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BALANÇO DE PRODUÇÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2013 – 2017)

Elisiane Mascarenhas GUEDES¹

Carina Elisabeth MACIEL²

Introdução

O presente artigo visa apresentar um balanço da produção de teses e dissertações a respeito do acesso e da permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior, a partir das teses e dissertações em educação encontradas no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Neste artigo, o embasamento teórico é desenvolvido por meio de documentos que estabelecem o direito das pessoas com deficiência a ingressar na Educação Superior, entre eles, aqueles que fomentam a educação para esse grupo público-alvo, como a Declaração Mundial de Educação Nacional para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (1993), entre outros documentos.

¹ E-mail: lyse_mascarenhas@hotmail.com. Mestranda em educação no PPGEDU/FAED/UFMS.

² E-mail: carina.maciел@ufms.br. Docente na UFMS.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007) o atendimento aos indivíduos com deficiência teve seu marco inicial na época do Império em que foram criadas duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). (ANJOS; SILVA, 2005, p. 7).

Em 1972, o Grupo Tarefa de Educação Especial foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), sendo apresentada a primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira, criando um órgão para administrar, sediado no próprio ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP foi extinto e, em 2001, foi criada a Diretoria Política de Educação Especial no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que ficou responsável pela organização da Educação Especial a nível federal. A entrada de estudantes com deficiência na Educação Superior foi uma conquista que ocorreu após muitos anos de luta por um direito de todos: a educação, movimento que teve seu marco histórico no ano de 1990, após a Declaração de Educação para Todos.

O levantamento dos trabalhos a respeito do assunto tratado no artigo foi efetuado por intermédio dos descritores: pessoa com deficiência, acesso, permanência e Educação Superior.

O público-alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é apresentado por meio de três grupos: a) pessoas com deficiência; b) pessoas com altas habilidades/superdotação e; c) pessoas com transtornos globais

do desenvolvimento. Para o presente trabalho, será enfatizado o grupo de pessoas com deficiência, considerando que, na política de cotas, por meio da Lei 13.146/2015, determina-se a reserva de vagas para esse grupo. Segundo a Política Nacional (BRASIL, 2008, p. 14), a definição desse grupo é a seguinte:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Para desenvolvimento da investigação, utilizamos pesquisa documental e bibliográfica. A busca foi efetuada com o intuito de mostrar como esse assunto foi pesquisado entre os anos de 2013 a 2017, período que sucedeu a criação e a aprovação do Programa Incluir, programa de grande importância para a entrada das pessoas com deficiência na Educação Superior.

A Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação superior – IFES que contempla o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação superior prevê ações de acessibilidade aos alunos com deficiência, seja ela arquitetônica, de conteúdos, informações prestadas, entre outros. (TAVARES; NUNES, 2014, p. 5).

A fim de discutir o tema apresentado, organizamos este artigo a partir da seguinte estrutura: 1. Introdução, apresentando a pesquisa e como foi efetuada; 2. Contextualização, sendo: 2.1. Políticas Públicas da Educa-

ção superior, que trouxe alguns marcos históricos da Educação Especial na Educação Básica e na Educação Superior, 2.2. Estudantes com deficiência, acesso e permanência na Educação Superior: o que apresentam as teses e dissertações em educação, mostrando, detalhadamente, o assunto de cada trabalho encontrado e; 3. Considerações finais, relacionando os descritores utilizados com os resultados encontrados.

Contextualização

Nesta parte do trabalho, utilizando algumas teses e dissertações como base, serão mostrados alguns tópicos diretamente relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O segundo tópico mostra os resultados que pudemos obter com a pesquisa.

Políticas públicas da Educação Superior

Ao pensar em políticas públicas é preciso refletir, também, sobre o Estado que, segundo Maciel (2020), vem sendo orientado pela lógica da globalização e do neoliberalismo, que, por sua vez, influenciam as relações sociais e econômicas do Brasil. Assim, as análises são feitas considerando-se essa lógica em um país capitalista que elabora suas políticas públicas de acordo com o sistema econômico e social em que está inserido.

Segundo Benini (2012), de forma imediata, o neoliberalismo representa uma volta ao Estado liberal, que teria reinado ou sido hegemônico desde as primeiras monarquias constitucionais até a grande depressão dos

anos de 1920, culminando no *crash* de 1929. Logo, é comum a associação do neoliberalismo com o liberalismo econômico pregado pelos economistas clássicos e neoclássicos, sendo a volta da famosa “mão invisível” do mercado como mecanismo de coordenação da produção material da sociedade o corolário ilustrativo dessa associação. Estado mínimo, globalização e democracia política também fazem parte dos chavões encontrados no senso comum.

Para analisar as políticas públicas para pessoas com deficiência na Educação Superior, destacamos alguns documentos que marcaram essa história, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração apresenta definições e abordagens específicas sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. O documento estabelece, ainda, que milhões de pessoas deixam de concluir a Educação Básica. Com isso, traçou metas para que todos os alunos que tivessem alguma deficiência ou fracasso escolar conseguissem alcançar um nível satisfatório de aprendizagem.

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos,

habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (BRASIL, DECLARAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS, 1990, p. 3).

Outro documento importante é a Declaração de Salamanca, que foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Seu objetivo era prover diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). O documento em questão trouxe a proposta de que as pessoas com deficiência fossem parte integrante do sistema educacional. Para isso, usou parte dos apontamentos de outra declaração, a dos Direitos Humanos, e assim, a Educação Especial foi vista como parte integrante da política educacional brasileira.

Esses documentos tiveram grande importância na elaboração das políticas públicas para o grupo de pessoas com deficiência. Na constituição de 1988, foi proposto que o acesso desse grupo à Educação Básica ocorresse, também, no ensino comum. Em relação à Educação Superior, o Mi-

nistério da Educação, no ano de 1996, encaminhou para as instituições de Educação Superior (IES) o aviso circular n° 277, em que havia orientações para que as mesmas fizessem adequações no processo seletivo para candidatos com deficiência.

O texto dessa circular menciona que, devido ao fato de os levantamentos estatísticos no Brasil não contemplarem naquele período o atendimento educacional disponível às pessoas com deficiência, havia dificuldade na exposição de dados acerca do número desses estudantes concluintes do ensino médio (naquele período chamado 2º grau) e do número daqueles que ingressavam no ensino superior. (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015, p. 987).

Esse aviso circular recomendou algumas adequações que deveriam ser realizadas para favorecer o acesso do aluno com deficiência à Educação Superior, tendo em foco o processo de seleção, destacando os recursos que o aluno poderia usar no momento da prova, a acessibilidade nas salas para todos os tipos de deficiência e os critérios de correção que a comissão da prova aplicada utilizaria para a entrada do estudante nas instituições. Essas ações tinham como principal objetivo a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior.

O aviso circular n° 277 do ano de 1996 estabelece que:

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção: na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que pode-

rão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996b, p. 1).

Uma das primeiras leis contempladas e direcionadas para esse grupo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, que define a importância da acessibilidade, mostrando que era preciso fazer adaptações curriculares, com estratégias de ensino e processos de avaliação diferenciados para atender a todos os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o número de matrículas dos alunos com necessidades especiais na Educação Superior dobrou a partir da implantação das políticas públicas voltadas para eles.

O artigo 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (alterado pela Lei nº 12.796, de 2013) dispõe:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos

e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996a, n. p.).

No período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – de 1995 a 2003), no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e instituiu a Educação Especial como modalidade de ensino (já prevista por meio da LDB/1996) e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

O público-alvo da Educação Especial são as pessoas com deficiência, com transtornos globais e com altas habilidades e superdotação. As pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos, por um período longo, de algumas funções da natureza física. Essa deficiência pode ser intelectual, física ou sensorial. As pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aquelas que apresentam dificuldade nas interações sociais; esse grupo também envolve pessoas com síndrome de Asperger e transtorno do espectro autista. As pessoas com altas habilidades ou superdotação são aquelas que desenvolvem uma grande aptidão por atividades intelectuais, e essas atividades podem ser por uma área específica ou não.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve grande importância no campo educacional. Foi criada em 07 de janeiro de 2008 em Brasília, com o intuito de amenizar as práticas discriminatórias presentes no sistema educacional brasileiro, gerando alternativas para as mesmas. As políticas foram apresentadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial com a pretensão de garantir uma educação de qualidade para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento edu-

cacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Destinado especificamente para a Educação Superior, o programa Incluir - acessibilidade na Educação Superior foi publicado no ano de 2005 e desenvolvido em algumas instituições federais de Educação Superior que concorreram por meio de edital. Entretanto, somente em 2012, esse programa foi dirigido a todas as instituições federais de Educação Superior (IFES) no Brasil. O programa tem como principal objetivo promover a inclusão, na Educação Superior, de estudantes com deficiência, garantindo condições de acessibilidade nas IFES, aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e adequação de mobiliários para acessibilidade. Assim, preconiza ações para favorecer a permanência do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 2006, p. 19).

O programa é realizado por meio da Secretaria de Educação superior (SESU) e da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ambas têm o objetivo de auxiliar as pessoas com deficiência dentro das universidades federais, tornando-as acessíveis para todos. Segundo o Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu de 2013, observa-se que as matrículas na Educação Superior passaram de 5.078, em 2003, para 23.250, em 2011, indicando crescimento de 358% (trezentos e cinquenta e oito por cento). Porém, 72% (setenta e dois por cento) das matrículas de estudantes com deficiência estão em instituições privadas de Educação Superior.

Destaca que o Programa INCLUIR, por ser considerado uma política de governo, responde às determinações das legislações voltadas para o acesso dessas pessoas, que de certa forma, mesmo tendo um período determinado de execução, proporcionou a compreensão da proposta de inclusão. (SANTANA, 2016, p. 23).

A política de cotas (2016) também é uma importante conquista para as pessoas com deficiência, pois, por meio dela, o percentual de alunos com deficiência que ingressaram na Educação Superior aumentou significativamente, mostrando a importância de um parecer legal para a garantia dos direitos dessas pessoas. A política de cotas também abrange os alunos vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O número de cotas para os alunos com deficiência foi regido pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, “[...] a adoção de procedimentos

que corrobora para a garantia da participação das pessoas com deficiências como sujeitos sociais angariou força maior a partir da Conferência realizada em Salamanca, entre os dias 7 a 10 de junho de 1994.” (CASTRO, AMARAL, SILVA, 2017, p. 63).

As políticas públicas voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais têm como principal objetivo garantir o ingresso desses indivíduos nas instituições de Ensino Superior, sendo elas particulares ou federais. É preciso pensar que esse aluno é um cidadão com direitos e, com isso, é necessário refletir sobre acessibilidade como uma forma de proporcionar melhores condições pedagógicas para sua formação.

Estudantes com deficiência, acesso e permanência na Educação Superior: o que apresentam as teses e dissertações em educação

Para realizar esta pesquisa, foi utilizado o site de busca Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e foram adotados os descritores: 1) pessoa com deficiência; 2) acesso; 3) permanência; e 4) Educação Superior. Para refinar a busca, foi definido o período de 2013 a 2017. Segundo informações do próprio site da BDTD, sua criação foi em 2002. Trata-se de um site de buscas de trabalhos científicos, em que podemos pesquisar por teses e dissertações de qualquer lugar do mundo, tendo como objetivo estudar experiências do Brasil e do exterior.

A dissertação de mestrado e a tese de doutorado são trabalhos científicos. As diferenças entre elas não se resumem à extensão do trabalho, mas se referem ao nível da abordagem. Da tese de doutorado os cursos

exigem da pesquisa realizada uma contribuição original, e da dissertação de mestrado as exigências nesse aspecto são menores. (SILVA, MENEZES, 2005, p. 99).

Foi efetuada uma seleção por meio dos títulos, primeiramente, utilizando todos os descritores listados acima, e, em seguida, fazendo uso dos descritores “pessoa com deficiência”, “acesso” e “educação superior”. Por último, foi realizada uma busca com todos os descritores exceto o descritor “acesso”. A exclusão das palavras “acesso” e “permanência” em alguns momentos da pesquisa serviu para que houvesse um refinamento na busca. Com isso, encontramos os trabalhos abaixo:

Quadro 2.1- Balanço de teses e dissertações do site BDTD

Descritores	Título	Autor/a	Instituição	Tipo de produção
Pessoa com deficiência, educação superior, acesso e permanência.	<i>Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri.</i>	Guilherme Brito de Lacerda.	Universidade Federal do Ceará/ 2013.	Dissertação
	<i>A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação.</i>	Davieli Chagas Breda.	Universidade Federal do Espírito Santo/ 2013.	Dissertação
	<i>Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no estado do Paraná.</i>	Aline Keryn Pin.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/2014.	Dissertação
	<i>A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem.</i>	Hernestina da Silva Fiaux Mendes.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Casca-vel/ 2015.	Dissertação
	<i>Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos.</i>	Cristina Linares Cintra de Carvalho.	Universidade de São Paulo/2015.	Dissertação
	<i>Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.</i>	Meírielen Aparecida Gomes Freitas.	Universidade Federal da Bahia/ 2015.	Dissertação
	<i>Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.</i>	Wagner Tadeu Sorace Miranda.	Universidade Estadual Paulista/2015.	Dissertação
Pessoa com deficiência, educação superior, Acesso.	<i>Acesso aberto ao conhecimento científico e acessibilidade na percepção da pessoa surda.</i>	Flaviane de Andrade Lara.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/2014.	Dissertação
	<i>As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos.</i>	Ilder Layana Arruda de Souza Galdino.	Universidade Federal da Paraíba/2015.	Dissertação
	<i>O direito ao acesso à educação superior como um Direito humano para pessoas surdas.</i>	Simone Aparecida dos Santos.	Universidade de Brasília/ 2017.	Dissertação
	<i>Acesso à educação superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais.</i>	Monick Barbosa Ribeiro Faé.	Universidade Federal do Espírito Santo/2015.	Dissertação
Pessoa com deficiência, educação superior, permanência.	<i>Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência.</i>	Ana Lídia Penteado Urban.	Universidade Estadual Paulista/ 2016.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Foram encontrados 12 trabalhos relacionados aos objetos de pesquisa, dentre os quais não foi identificada nenhuma tese, somente dissertações, todas no campo da educação. Podemos observar que o ano em que mais houve publicações e trabalhos, no período de 2013 a 2017, foi o ano de 2015, com 6 publicações a respeito do assunto. Nos anos de 2013 e 2014, foram publicados 2 trabalhos em cada ano. Os anos de 2016 e 2017 foram os que obtiveram o menor número de trabalhos, com apenas um em cada ano.

Na primeira busca realizada com os descritores “acesso” e “permanência”, constaram oito dissertações. O trabalho intitulado *Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri* (LACERDA, 2013) mostra um estudo de caso realizado na região metropolitana do Cariri, com o intuito de mostrar a efetividade e perspectivas de inclusão, acesso, autonomia e permanência direcionadas às pessoas com deficiência nas instituições públicas de Educação Superior. O resultado apresentado pelo autor expõe que a inclusão desses indivíduos na Educação Superior ainda é insatisfatória, pois as IES da região do Cariri não oferecem todo o suporte necessário para esses alunos.

Os únicos alunos com deficiência ordenadamente matriculados na universidade reconhecem que suas inserções e, sobretudo, suas permanências, ocorrem prioritariamente em função dos méritos individuais e do apoio que recebem de familiares e amigos que se esforçam para auxiliá-los, a ponto de um deles ter ajuda coadjuvante de um irmão que buscou especializar-se na área e o acompanha nos estudos, inclusive tendo se submetido a concurso público para profes-

sor temporário da URCA, em março de 2013, para assumir, de maneira oficial, o atendimento educacional especializado dos três alunos. (LACERDA, 2013, p. 125).

Os trabalhos intitulados *A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação* (BREDA, 2013) e *Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no estado do Paraná* (PIN, 2014) são estudos de caso.

O primeiro foi um estudo realizado a respeito da inclusão, no Ensino Superior, de um grupo específico que faz parte da Educação Especial, as pessoas surdas. Foi realizado um estudo de caso de um aluno surdo no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), trabalhando-se com dois eixos temáticos: 1) a trajetória até a universidade e; 2) as políticas para pessoas com deficiência na UFES. O segundo trabalho fez um estudo a respeito das condições pedagógicas e institucionais da inclusão e de quais os apoios e programas que auxiliam as pessoas com deficiência na instituição. Ambas as autoras, em suas conclusões, trazem que o acesso e a permanência das pessoas deficientes na universidade não são feitos de forma rápida, e que, portanto, a UFES deve fazer alterações e, aos poucos, adaptar-se para atender a esse público.

Pin (2014) afirma que a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior precisa ser pensada em todas as instâncias da universidade (do ensino, da pesquisa e da extensão), visto que são necessárias para a formação do sujeito, de modo a aprimorar seus conhecimentos. A instituição, em virtude disso, precisa interligar os principais fomentadores do processo educacional e o processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Em relação aos objetivos de analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a busca da permanência de um estudante surdo e descrever as políticas da Universidade Federal do Espírito Santo para estudante com deficiência, constatou que a UFES, vem tentando promover ações inclusivas, adaptando provas dos vestibulares, modificando sua estrutura física e contratando profissionais para atender pessoas com deficiência. (BREDA, 2013, p. 150).

O trabalho intitulado *A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem* (MENDES, 2015) apresentou uma pesquisa que buscou compreender como ocorre a trajetória das pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior do município de Umuarama no Paraná. Relatou-se como as dificuldades pedagógicas e de acessibilidade podem estar relacionadas à aprendizagem, chegando ao resultado de que ainda é muito difícil para um aluno que tenha alguma deficiência conseguir um êxito dentro das universidades, sendo poucos os que conseguem atingir o objetivo da formação.

Apesar do discurso inclusivo e da política de universalização do ensino, a formação aligeirada dos profissionais da educação não oferece condições à inclusão educacional, seja na educação básica ou superior. Os dados desse estudo apontam para o restrito acesso de uma minoria de estudantes com deficiência na Educação Superior, ou seja, uma minoria com muita perseverança e determinação está tendo acesso aos conhecimentos sócio-histórico, científico e tecnoló-

gico, enquanto que uma maioria continua excluída, não só do sistema educacional, como, também, do mundo produtivo. (MENDES, 2015, p. 108).

A dissertação *Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos* (CARVALHO, 2015) mostra um estudo feito com um grupo de pessoas com deficiência que passou em algum momento da vida pelas IES. Carvalho (2015), após a realização de uma revisão da literatura sobre a legislação voltada para pessoas com deficiência, analisou o histórico desse grupo e desenvolveu a análise dos dados referentes ao Ensino Superior e do programa existente na Universidade de São Paulo (USP). Na sequência, realizou as entrevistas com os alunos com deficiência que passaram pela faculdade, afirmando que houve evolução nos últimos anos em relação ao acesso e à permanência desse público nas universidades.

O trabalho intitulado *Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência* (FREITAS, 2015) faz uma análise do percurso das pessoas com deficiência desde a Educação Básica até a Educação Superior, mostrando o quanto a experiência desenvolvida na Educação Básica pode influenciar no processo de acesso e na permanência das pessoas com deficiência nas IES. O autor destaca que a educação que antecede a Educação Superior pode influenciar diretamente esses alunos e que, por isso, deve ser de qualidade.

Possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade se constituiu como um desafio para o Estado e sociedade, diante das desigualdades que excluem aqueles que vivem em situações socioeconômicas adversas, pessoas negras, mulheres e pessoas com

deficiência. Dessa maneira, a educação não pode ter um caráter homogeneizador; as instituições educacionais, em todos os níveis, devem prezar pelo reconhecimento da diversidade de seus estudantes e ter o compromisso com a equidade e a justiça. (FREITAS, 2015, p. 115).

A última dissertação encontrada com os descritores “acesso” e “permanência” foi *Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais*, que faz uma análise dos programas presentes nas IES que proporcionam apoio às pessoas com deficiência na Educação Superior nas universidades públicas estaduais do Paraná. O autor conclui que as universidades estão tendo uma preocupação maior com esses estudantes e que os programas que os auxiliam são um dos fatores que influenciam esses estudantes a permanecerem até o fim do curso.

Nas instituições pesquisadas, os programas de apoio e atendimento aos estudantes com necessidades especiais vêm-se empenhando na tarefa de atuar como facilitadores do acolhimento, da implantação de estratégias de acessibilidade e remoção de barreiras atitudinais, prestando atendimento aos estudantes com deficiência e incentivando-os a desenvolver estratégias de enfrentamento das dificuldades. (BRANCO, 2015, p. 158).

Podemos observar que, ao utilizar os quatro descritores da pesquisa, encontramos um grande número de trabalhos, de diversos assuntos e temas.

Ao empregar o descritor “acesso”, foram encontradas quatro dissertações, duas das quais, intituladas *Acesso aberto ao conhecimento científico e acessibilidade na percepção da pessoa surda* (LARA, 2014) e *O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas surdas* (SANTOS, 2017), foram direcionadas ao acesso das pessoas surdas na Educação Superior. A primeira descreve como as universidades que utilizam a internet como meio educacional podem fazer a acessibilidade para as pessoas surdas. O segundo trabalho mostra como a pessoa surda é vista dentro das IES e o que elas podem fazer para auxiliar no processo educacional das pessoas com deficiência. Ambos os autores concluem que a pessoa surda tem direito a uma educação de qualidade e que as instituições de Educação Superior devem se adaptar para esses alunos, tanto no processo de entrada quanto no decorrer da aprendizagem.

Nós ouvintes brasileiros temos o direito ao acesso ao ensino superior realizando o processo seletivo em nossa língua natural (Língua Portuguesa) e ainda fazemos avaliações em língua não oficiais (inglês, espanhol, francês). Já as pessoas com surdez brasileiras têm sua língua natural reconhecida (Língua Brasileira de Sinais), mas têm que participar desse mesmo processo seletivo, realizando-o sem ser em sua língua natural (Libras) e submeter à “concessão de direito” de ter um intérprete de sua própria língua. (SANTOS, 2017, p. 197).

O trabalho intitulado *As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos* (GALDINO, 2015) faz uma análise de como é o acesso das pessoas com de-

ficiência à Educação Superior, de acordo com as políticas de inclusão e os elementos sociais educacionais que auxiliaram no acesso dessas pessoas às IES. O autor descreve, em seus resultados, que as políticas públicas de inclusão tiveram grande influência para que essas pessoas tenham acesso à Educação Superior atualmente. Outro aspecto que teve grande importância foi o relacionado aos elementos sociais e educacionais, pois havia o preparo das instituições e dos professores para atender os alunos. Além disso, o apoio dos familiares também é destacado como de suma importância.

A partir da análise dos dados foi possível verificar que as políticas de expansão e acesso tem contribuído para o crescimento no número de alunos com deficiência na educação superior, como é o caso da UFPB que apresentou um aumento de 571% no número de alunos com deficiência. (GALDINO, 2015, p. 10).

O último trabalho encontrado com o descritor “acesso” foi *Acesso à educação superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais* (FAÉ, 2015), que se trata de uma pesquisa para entender por que alguns alunos com deficiência não entram nas universidades. Para isso, a autora fez uma pesquisa no Ensino Médio para levantar quais os principais motivos para que isso ocorra. Segundo Faé (2015), encontram-se 16 barreiras à inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): pais descredenciados das potencialidades dos filhos com NEEs; dificuldade de conciliar trabalho e estudo; falta de ajuda de familiares em casa para estudar; falta de participação dos pais na vida escolar; ausência de formação continuada para os professores na área da Educação Especial; dificuldade, por parte da escola, de buscar a participação

de órgãos públicos e fazer valer a legislação; carga horária muito limitada da professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM); falta de interação entre o profissional da sala de recursos com os demais professores; formação inadequada dos professores da graduação; docentes incompreensivos e estressados; discriminação por parte dos educadores e colegas de escola; falta de espaço para convivência social; o fato de o vestibular não atender a todos os tipos de necessidades educacionais; e comprometimento cognitivo causado por algumas deficiências.

Na última pesquisa realizada, utilizou-se o descritor “permanência”, e foi encontrado um único trabalho entre os anos de 2013 a 2017, a dissertação *Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência* (URBAN, 2016), que faz uma análise de como é o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na IES, por meio de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras. A autora descreve que, apesar de termos um avanço no campo educacional das pessoas com deficiência, ainda são poucos os alunos que chegam à Educação Superior.

Nesse sentido, nota-se que os alunos com deficiência estão frequentando as escolas regulares, mas poucos chegam aos níveis mais elevados de ensino, ao ensino médio e ao ensino superior. Sendo assim, é necessário questionar como tem sido realizada a permanência e quais são as condições de inclusão escolar para os alunos com deficiência, tendo em vista que a principal legislação referente à inclusão escolar no Brasil, a Lei 9.394/96, está em vigência há 20 anos. (URBAN, 2016, p. 97).

Ao finalizar a análise dos trabalhos encontrados, podemos identificar que ainda há pouca pesquisa a respeito das pessoas com deficiência na Educação Superior. Muitos fatores se tornam barreiras para esses alunos, como a falta de preparo dos professores, de acessibilidade nos prédios, entre outros.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, identificou-se que ainda existem poucos trabalhos publicados no site da BDTD relacionados ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior, sendo encontrados somente 13 trabalhos realizados ao longo de 5 anos, o que significa muito pouco perto da abrangência do tema. Além disso, entre esses trabalhos, não foi encontrada nenhuma tese.

Podemos afirmar que os trabalhos analisados mostram condições que já deveriam ter sido alteradas, tendo em vista a legislação vigente que, ainda, interfere no acesso e na permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior, tendo como destaque a acessibilidade e o preparo das instituições. As publicações expressam que, desde o processo seletivo das pessoas com deficiência, existem dificuldades que poderiam ser evitadas. Há, também, algumas barreiras encontradas após o ingresso desses estudantes nas respectivas IES, como as barreiras arquitetônicas e a acessibilidade de forma geral. Quanto à questão pedagógica, a falta de preparo dos profissionais da educação também é um fator que contribui para que esses alunos estejam fora das IES; logo, os profissionais dessa área devem estar em constante preparo para receberem estes alunos, pois todos têm direito à educação de qualidade.

Outro fator que tem uma influência direta na entrada desses alunos na Educação Superior é o apoio da família, um fato que chama muito a atenção em um dos trabalhos citados, pois não é habitual pensar que o comportamento dos pais em não acreditar que seus filhos são capazes de estar dentro das instituições de Ensino Superior com o objetivo de alcançar uma carreira profissional afete tanto o acesso e a permanência desses alunos.

Podemos, assim, concluir que as produções científicas expressam que as instituições de Educação Superior ainda não atendem a todos os critérios de adequação para contemplar os estudantes com deficiência, seja no aspecto físico, seja no aspecto pedagógico. Concluimos que, ainda, existem poucos estudos a respeito da Educação Superior voltada para as pessoas com deficiência. Com base nos trabalhos encontrados, é possível identificar que as IES ainda apresentam dificuldades para atender a esses alunos, pois a maioria dos trabalhos mostra como a falta de preparo afeta diretamente o acesso e a permanência dos mesmos nas universidades e, como consequência, seu desenvolvimento pessoal e sucesso profissional.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Meire Aparecida Mendes dos; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. **Breve resumo do itinerário histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Franca: UNIFRAN, 2005.

BENINI, Elcio Gustavo. **Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente**. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Dirigido aos reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com deficiências. Brasília, DF: MEC, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei n. 8.035, de 2010**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.pne.ufpr.br/?page_id=16. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Programa Incluir. **Documento orientador: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de. **A política de cotas como mecanismo de democratização ao ensino superior para pessoas com deficiência e seus efeitos: análise sobre acesso e permanência de estudantes na UENF no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FAÉ, Monick Barbosa Ribeiro. **Acesso à educação superior**: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. **Equidade e eficácia no ensino superior**: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. **Dissertação**. Universidade Federal da Bahia, 2015.

GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LARA, Flaviani Andrade de. **Acesso aberto ao conhecimento científico e acessibilidade na percepção da pessoa surda**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LEONEL, Waléria Henrique Dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 5, p. 661-672, 2015.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e Educação Superior**: ambiguidades de um discurso. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2020. v. 01. 201p.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2021.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior**: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123127>. Acesso em: 20 maio 2021.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 20 maio 2021.

PIN, Aline Keryn. **Inclusão de alunos com deficiência**: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2014.

SANTANA, Leila Lima De Souza. **Acesso e permanência na educação superior**: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas (DIAF) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, Simone Aparecida dos. **O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas surdas**. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

TAVARES, R. E.; NUNES, S. S. Programa incluir e alunos com deficiência no ensino superior: um estudo de caso. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., 2014, Franca, SP. **Anais** [...]. Universidade Federal de Itajubá, 2014.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

ESCOLA DO CAMPO, GESTÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Renata de Oliveira GALVÃO²

Washington Cesar Shoiti NOZU³

Luana Rigotti Caiano COSTALONGA⁴

Introdução

A educação, além de ser um direito destinado a todas as pessoas, independentemente das suas particularidades, necessidades, dificuldades e diferenças, é um dever do Estado, cabendo-lhe garantir as condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem nas escolas.

Em face do direito universal à educação, a partir da década de 1990, é fortalecida a proposta de educação inclusiva, defendendo a ideia de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser escolarizados na rede regular de ensino, junto às demais crianças e adolescentes da comuni-

¹ Trata-se de uma versão revisada e atualizada do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação – critério para a conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Grande Dourados – da primeira autora, sob a orientação do segundo autor e a coorientação da terceira autora.

² E-mail: regalvao95@hotmail.com. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁴ E-mail: luanacostalonga@gmail.com. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

dade. Nessa direção, a Declaração de Salamanca – documento internacional de referência para a educação inclusiva – convoca as escolas comuns a reconhecer e a responder às necessidades variadas dos alunos, por meio de “[...] um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade” (UNESCO, 1994, p. 61).

Assim, a educação inclusiva requer a eliminação de barreiras atitudinais, didáticas, arquitetônicas, materiais, humanas, pedagógicas, mediante a transformação das escolas, seja na acessibilidade, seja na proposta pedagógica, na formação continuada de professores e de gestores, na organização das salas de aula, na adoção de diferentes estratégias e metodologias, na disponibilização de serviços de apoios especializados para atenção às necessidades educacionais especiais.

Diante das mudanças requeridas pelas políticas de educação inclusiva, a gestão escolar é desafiada a empreender uma revolução nas práticas pedagógicas no interior das instituições de ensino. De acordo com Cury (2007), cabe à gestão assumir um papel de liderança para que ocorra a efetivação do direito à educação de todas as pessoas.

Portanto, a gestão é de extrema importância para promover uma organização, uma conexão entre todas as partes envolvidas, para que se atenda às exigências desejadas e se garanta um avanço no processo educacional. É um grande desafio para os gestores envolver toda a comunidade quando se tem como objetivo uma educação de qualidade em um ambiente com pessoas que possuem opiniões e crenças diferentes (VIEIRA, 2009).

Entende-se que os desafios da gestão do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são potencializados e complexificados no contexto das escolas do campo. Isso ocorre porque os

alunos da Educação Especial das escolas do campo, muitas vezes, são duplamente excluídos, tanto por possuírem alguma deficiência e/ou transtorno, quanto por terem que enfrentar uma escola rural que, geralmente, acaba sendo deixada de lado, até mesmo, pelas políticas públicas nacionais (RABELO; CAIADO, 2014).

Nesse sentido, o presente texto objetiva compreender a gestão da inclusão de alunos da Educação Especial em uma escola do campo, sobretudo quanto ao processo de identificação/avaliação das necessidades específicas e à organização dos serviços especializados no interior da unidade de ensino.

Metodologia

A presente investigação teve uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o uso de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento empírico. A abordagem qualitativa considera “[...] as representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 147). O caráter exploratório foi assumido com a intenção de se obter uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Se planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado” (GIL, 2010, p. 27).

A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se por meio de materiais já publicados, impressos ou *on-line* (GIL, 2010), tais como teses, dissertações, livros e artigos científicos que abordam a temática da gestão escolar, da in-

clusão escolar, da Educação Especial e da Educação do Campo. A pesquisa documental, além do exame da legislação pertinente ao tema, centrou-se em um documento escrito e impresso que não recebeu um tratamento analítico (GIL, 2010), a saber, o Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2017, da escola estudada.

Por sua vez, a pesquisa de levantamento empírico buscou a aproximação de uma realidade específica, para conhecimento das condições de ocorrência do fenômeno (GIL, 2010). Para tanto, foi selecionada uma escola do campo vinculada à rede estadual de ensino e localizada em um município da região da Grande Dourados – MS. As técnicas de coleta de dados empíricos, empreendidas entre os anos de 2017 e 2018, envolveram: a observação do cotidiano da escola e a aplicação de um questionário, com 11 perguntas abertas, a duas integrantes da equipe gestora da instituição, uma diretora e uma coordenadora pedagógica, que responderam ao protocolo conjuntamente.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), a observação consiste em examinar, ouvir e ver os aspectos de determinada realidade, enquanto o questionário é um instrumento constituído por uma série de perguntas, cujos critérios são predeterminados e devem ser respondidos por escrito.

Destaca-se que os devidos procedimentos éticos foram tomados antes da realização da pesquisa de levantamento empírico. Assim, obteve-se, previamente, autorização formal e expressa do representante da instituição para coleta de dados. Além disso, as duas participantes da pesquisa, diretora e coordenadora pedagógica, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para, depois, responderem ao questionário.

Os resultados da pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento empírico foram sistematizados em três eixos de análises, a saber: a) Gestão escolar: aproximações ao conceito; b) Inclusão em escolas do campo; c) Gestão de escola do campo em tempos de inclusão.

Gestão escolar: aproximações ao conceito

Nesta seção, serão feitas aproximações aos conceitos de gestão, de gestão democrática, de gestão educacional e, por fim, de gestão escolar.

A origem da palavra gestão deriva do “[...] verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar” (CURY, 2002, p. 30). A gestão trata de um processo político, já que se constitui em uma “atividade-meio da política” (MOTTA, 1986, p. 40) diretamente ligada às relações de poder “[...] na medida em que poder se delega. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (MOTTA, 1986, p. 49). Nessa direção, as intenções do poder público, traduzidas em políticas, devem ser materializadas por meio da atuação da gestão (VIEIRA, 2007).

Conforme Vieira (2007), nenhuma gestão terá êxito se não se aproximar de duas dimensões, quais sejam, as condições de implementação e as condições políticas. Por melhor ou mais elevada que seja a intenção de qualquer gestor, suas ideias precisam ser executáveis e plausíveis. Geralmente, as intenções ficam somente no papel, principalmente na área da educação, pois é preciso um alto investimento, que, muitas vezes, é ignorado pelo governo. Os planos são fracassados por dois motivos: abundância de propostas e baixo orçamento. É necessário criar metas a serem cumpridas em peque-

nos passos, já que não é possível resolver todos os problemas de uma só vez.

Para Libâneo (2004, p. 101), “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” De acordo com Silva Júnior (1993), o gestor é o líder organizacional, cuja função é coordenar e trabalhar em conjunto com a equipe de gestão, para que alcancem os objetivos, não a desassociando da interação com a comunidade. Nesse passo, Tezani (2004) aponta que a prática de gestores envolve: a) a competência de associar e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; b) lidar com os relacionamentos; c) liderar a escola a partir das normas e regras estabelecidas pelo sistema de ensino e; d) considerar os fatores e as pessoas envolvidas no processo. Em face dessas exigências, o trabalho de gestão é complexo, pois o responsável está à frente das coisas que precisam ser feitas, implementadas, o que nem sempre agrada a todos os envolvidos (VIEIRA, 2009).

Diante dessas premissas, tratar-se-á, a partir de agora, da gestão democrática, educacional e escolar. A gestão democrática se constitui em um eixo transversal, podendo estar presente em uma ou outra esfera; a educacional se refere ao âmbito dos sistemas educacionais; e a escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2007).

A gestão democrática tem sido bastante discutida entre os educadores e encontra-se positivada, na Constituição Federal de 1988, como princípio do ensino nas instituições públicas, conforme o artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988). A palavra-chave para se pensar em gestão democrática é participação, que deve estar presente desde as salas de aula até os mais altos órgãos educacionais de decisões. Assim, toda ação dos gestores da educação

deve passar pelo princípio da gestão democrática, atravessando desde o nível micro até o macro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) complementa que:

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, n. p.).

É possível notar que a LDB traz a gestão democrática do ensino público aos sistemas de ensino, ofertando autonomia às unidades federadas, para escolherem, de acordo com suas necessidades, as formas de transformar o processo, considerando os profissionais da educação e as comunidades escolares. Essa participação se dá na elaboração do PPP e na atuação dos conselhos escolares (VIEIRA, 2007).

De acordo com Cury (2007), a gestão democrática é promovida quando se abre um diálogo em busca de novos horizontes para chegar a um fim específico; a ideia de comando unilateral se desfaz, é possível administrar por meio de conversas e com o envolvimento de todos. O autor ainda ressalta que a gestão democrática da educação deve observar, por determinação constitucional, “[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 173). Nesse sentido, tendo como foco um processo de

decisão findado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática se refere a um desejo do crescimento dos alunos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática.

Existem alguns níveis de atuação da gestão democrática, dentre as quais, destacam-se a gestão educacional e a gestão escolar, que, embora não sejam sinônimas, são complementares.

A gestão educacional é um sistema político-administrativo descrito e historicamente situado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, conduzida e possibilitada (VIERA, 2009). A gestão educacional diz respeito aos sistemas de ensino (federal, estadual/distrital e municipal), no nível macro, compreendendo a atuação do Ministério da Educação, das secretarias de educação, dos mecanismos democráticos em conselhos de educação, fóruns, conferências, bem como o agrupamento das ideias criadas pelas várias instâncias governamentais (VIEIRA, 2007).

Em envolvimento mútuo com a gestão educacional, tem-se a gestão escolar (VIEIRA, 2009), com ênfase na atuação das instituições de ensino, cujo objetivo é organizar estratégias e ideias essenciais para ampliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A gestão escolar diz respeito ao nível micro das unidades escolares, compreendendo o trabalho da direção e da coordenação pedagógica.

A gestão escolar deve trabalhar visando às práticas curriculares, às atividades pedagógicas, aos microcontextos das salas de aulas, atentando-se às políticas educacionais, envolvendo os mecanismos democráticos relacionados à eleição de diretores, à associação de pais e mestres, ao grêmio estudantil, ao conselho de classe (VIEIRA, 2009). Trata-se de um elemento primordial, pois, mediante a direção e a coordenação pedagógica, a unida-

de de ensino pode planejar e executar ações, considerando suas condições concretas, com o intuito de obter os resultados educacionais almejados pelas políticas públicas.

Nessa perspectiva, em face da movimentação das políticas educacionais, particularmente daquelas voltadas às questões das diversidades, os gestores escolares são desafiados, cotidianamente, a organizar a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem, em contextos de disputas, de resistências e de recusas relacionadas à inclusão de estudantes da Educação Especial.

Inclusão em escolas do campo

Na sequência, serão abordados elementos sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, sobretudo das imbricações que sinalizam cenários, desafios e possibilidades para a inclusão em escolas do campo.

As interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo são formadas por articulações discursivas recentes, sendo previstas nos documentos políticos brasileiros e analisadas pela produção acadêmica, principalmente a partir dos anos 2000 (NOZU, 2017).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino de educação escolar que perpassa todos os níveis, as etapas e as outras modalidades de ensino, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (BRASIL, 1996; 2008a). Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial deve atuar para garantir o acesso, a participação e a

aprendizagem dos alunos PAEE em escolas comuns, mediando ações que envolvam as práticas educacionais inclusivas e, como resultado, o crescimento e melhoria de uma escola aberta a todos (BRASIL, 2008a).

Sendo assim, as escolas precisam se organizar para receber os alunos considerados PAEE, garantindo a matrícula nas salas de aulas comuns e, se houver necessidade, deve ser ofertado, no contraturno da escolarização, o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a). Esse atendimento “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009, p. 1).

Os serviços de Educação Especial, nas escolas comuns da rede regular de ensino, podem ser providos por meio de professores de apoio pedagógico especializado, tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), professores especializados itinerantes, salas de recursos multifuncionais⁵ (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, a Educação do Campo é destinada à população rural, composta por “[...] agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008b). A Educação do Campo tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica e estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996; 2008b).

⁵ As salas de recursos multifuncionais são definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais devem ocorrer no turno inverso da escolarização (BRASIL, 2009).

A Educação do Campo possui uma proposta educacional diferenciada, pois deve atender aos interesses, aos sonhos e às expectativas das populações do campo. Deve articular, a todo momento, a ciência, a cultura, os conhecimentos cotidianos e tradicionais, a especificidade do trabalho rural, ou seja, tudo o que permeia a vida da população camponesa (CALDART, 2002).

No tocante à escolarização de camponeses que também sejam PAEE, prevê-se que

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 1).

Assim, é preciso olhar para as particularidades das diferentes populações, comunidades e grupos sociais que compreendem tanto a Educação Especial como a Educação do Campo. Portanto, na operacionalização das interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo, é preciso “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais [...]” (BRASIL, 2008a, p. 17).

Nessa ótica, as ações pedagógicas construídas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo,

[...] quando atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam, são desafiadas a desenvolverem-se como processos de hibridização, articulando intencionalidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano que consideram tanto as diferenças socioculturais como as necessidades específicas dos estudantes (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 54).

Dessa maneira, a inclusão de camponeses PAEE configura-se como um grande desafio no âmbito das políticas relacionadas às diversidades, considerando a complexidade resultante da articulação das duas modalidades educacionais envolvidas (Educação Especial e Educação do Campo), cada qual com suas especificidades pedagógicas e populações de abrangência (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; NOZU, 2017).

Em sentido convergente, Caiado (2015, p. 86) sinaliza alguns desafios para a implementação das políticas públicas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo: “[...] avançar na reflexão sobre um projeto e uma prática pedagógica do campo em que pessoas com deficiência, sujeitos do campo, também se constituam sujeitos da educação do campo.”

Tais exigências de tradução das políticas de articulação entre Educação Especial – Educação do Campo em ações concretas, no contexto da prática, têm sido delegadas à gestão educacional e escolar (NOZU *et al.*, 2016). Assim, tanto os sistemas de ensino quanto as unidades escolares devem mobilizar recursos materiais e humanos para o atendimento das necessidades dos estudantes camponeses tidos como PAEE.

Isso ocorre porque, por um lado, o número de matrículas dos estudantes PAEE tem aumentado significativamente, nos últimos anos, nas esco-

las do campo (GONÇALVES, 2014; NOZU; SILVA; SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2020). Por outro lado, pesquisas recentes indicam: a falta de transporte escolar rural acessível (CAIADO; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; PALMA, 2016); a ausência/fragilidade de acessibilidade predial e de banheiros em escolas rurais (RIBEIRO, 2020); a inexistência/insuficiência de serviços de apoio da Educação Especial em escolas do campo (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020); a precária formação inicial e continuada de professores e de gestores para a devida atenção à diversidade (FERNANDES, 2015; NEGRÃO, 2017).

Ante o exposto, a atuação da gestão, com os limites e as possibilidades inerentes, pode ser determinante para potencializar a inclusão escolar de camponeses considerados PAEE. Para tanto, é fundamental uma gestão democrática e participativa, com a abertura de espaços e a promoção de trocas de conhecimentos e experiências entre os profissionais da escola, a formação e a consolidação de equipes de trabalho para a abordagem da educação inclusiva. Portanto, de acordo com Vieira (2007, p. 25), “[...] o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre conversar e dialogar muito.”

Gestão de escola do campo em tempos de inclusão

Depois de elucidadas, nas seções anteriores, as bases conceituais do trabalho, passar-se-á à apresentação dos dados coletados por meio da pesquisa de levantamento empírico, realizada em uma escola do campo da rede estadual de ensino situada em um município na região da Grande Dourados – MS.

Conforme indicava o PPP (2017), a escola oferecia o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino (Ensino Funda-

mental Ciclo I), vespertino (Ensino Fundamental Ciclo II) e noturno (nono ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O PPP de 2017 registrava a seguinte estrutura física da escola: sete salas de aula com medidas que variam entre 36,30 m² a 48,5 m²; uma sala de recursos multifuncionais; uma cozinha; uma despensa anexada à coxinha; uma sala de tecnologia educacional; uma sala depósito; um refeitório localizado numa área coberta que interligam os dois blocos de salas; um banheiro masculino com lavatórios e três sanitários individuais, sendo um adaptado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; um banheiro feminino com lavatórios e três sanitários individuais, sendo um adaptado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, um sanitário com lavatório e local para banho de uso exclusivo dos professores e funcionários; uma sala para os professores; uma sala para secretaria; uma sala para coordenação; uma sala da direção; um espaço para pátio; uma quadra coberta, com abertura nas laterais; um depósito (almoxarifado) de materiais didáticos, pedagógicos e de secretaria (PPP, 2017).

A equipe escolar contava com 32 professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma secretária, seis profissionais de serviços de limpeza, duas merendeiras e uma assistente de atividades educacionais (PPP, 2017).

Quanto à equipe gestora, das três profissionais (uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas), além da graduação em licenciaturas, duas possuíam curso de Especialização em Educação do Campo, e uma, Mestrado em Educação. Dos 32 professores, além das habilitações das áreas de atuação, 11 tinham Especialização em Educação do Campo, sete cursaram Especialização em Educação Especial e duas apresentavam Especializações tanto

em Educação do Campo como em Educação Especial (PPP, 2017). Essa informação aponta um diferencial de recursos humanos na escola do campo investigada, no tocante à formação docente para a diversidade. Tal realidade não foi compartilhada com as pesquisas de Negrão (2017) e de Fernandes (2015), que evidenciaram a ausência/escassez de professores formados em Educação Especial e Educação do Campo nos contextos estudados.

No que diz respeito ao corpo discente, a escola contava com 305 alunos regularmente matriculados, dentre os quais, 14 eram considerados PAEE. Quanto ao perfil socioeconômico, os alunos eram filhos de agricultores, avicultores e trabalhadores assalariados de usinas de açúcar e álcool de municípios circunvizinhos, com renda familiar de até dois salários mínimos. Além disso, muitas famílias viviam do auxílio de programas sociais como o Bolsa Família e o Vale Renda (PPP, 2017).

A inclusão de estudantes PAEE estava prevista no PPP (2017) da escola do campo. Em consonância, a equipe gestora respondeu que “[...] de acordo com nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP), há uma seção específica no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.”

Questionada como se dava a atuação da gestão para a inclusão de estudantes PAEE na escola do campo, a equipe gestora relatou (grifo nosso):

Este é um tema que sempre teve importância nesta gestão e buscamos vias para aprimorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. **A gestão encontra dificuldades, pois o processo de inclusão é bastante complexo, exigindo assim aperfeiçoamento constante da equipe.** Para isso, organizamos ao longo da gestão, palestras, estudos, par-

tilhas de conhecimentos e parcerias com universidades para melhor desenvolver nosso processo educacional, visando a inclusão de [alunos da] Educação Especial.

A complexidade da atuação da gestão diante das demandas das políticas educacionais (VIERA, 2009), sobretudo no que concerne à inclusão de alunos camponeses PAEE (NOZU *et al.*, 2016), foi evidenciada na narrativa da equipe gestora da escola do campo estudada. Diante dos desafios, a equipe gestora sinalizou possibilidades mediadas pelo diálogo, tal qual sugere Vieira (2007), a partir de ações entre o coletivo escolar e articulações com a Educação Superior.

Acerca da identificação/avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos da escola do campo, as gestoras informaram a existência dos seguintes procedimentos:

Os professores são os primeiros a detectar algum problema e, em seguida, repassam para os coordenadores. Após levantados esses dados, a coordenação encaminha para o NUESP – Núcleo de Educação Especial, para análise e posteriormente, se necessário for, encaminhar aos profissionais competentes [da área da saúde] com a autorização familiar.

De acordo com Palma (2016) e Kühn (2017), na prática da política de Educação Especial em vigor, é frequente que os professores das classes comuns percebam os primeiros sinais ou suspeitas de que o aluno deve ser encaminhado para avaliações educacionais e clínicas. Entretanto, as avaliações das necessidades educacionais e específicas de alunos camponeses

com suspeitas de deficiência encontram inúmeras barreiras, desde a falta de postos de saúde nas áreas rurais até a dificuldade das famílias de baixa renda de conseguir consultas com médicos especialistas (neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista etc.) (GONÇALVES, 2014; NOZU, 2017). Em consonância com os achados dessas pesquisas, a equipe gestora informou que

A principal reivindicação das famílias é o encaminhamento dos alunos para profissionais que atendem pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A clientela da nossa escola possui em sua grande maioria, baixo índice econômico e nem sempre o SUS possui um atendimento a curto prazo, dificultando o tratamento adequado.

O estudo de Nozu (2017) revelou que, diante da dificuldade de alcance de um laudo clínico que ateste a condição de deficiência ou transtorno, muitos alunos acabam enfrentando barreiras para receber o atendimento educacional especializado ou, ainda, são encaminhados para as salas de recursos multifuncionais sob a alcunha “em avaliação”.

Na escola do campo investigada, o atendimento educacional especializado encontrava-se devidamente institucionalizado no PPP (2017), tal como recomendam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). A equipe gestora apontou que a organização dos serviços de Educação Especial na escola do campo se dava no espaço da sala de recursos multifuncionais e por meio da atuação de professores de apoio na sala de aula comum:

A escola possui a sala multifuncional (sala de recurso), sendo que nela são atendidos casos específicos que possuem laudo médico e há uma interação entre os professores da sala de recurso e os demais, principalmente na elaboração das avaliações. A escola conta também, com três professores de apoio nos anos iniciais do ensino fundamental.

O PPP (2017) da escola do campo indicava a disponibilização dos seguintes equipamentos e materiais pedagógicos na sala de recursos multifuncionais: dois armários em aço com duas portas; sete cadeiras almofadadas; um aparelho de ar-condicionado; um quadro branco; uma mesa para professor; cinco jogos de carteiras e cadeiras escolares; cinco mesas para computador; quatro computadores de mesa; quatro fones de ouvido; dois teclados ampliados com colmeia; três *notebooks*; dois *mouses* adaptados; três *kits* de lupas de vidro; três impressoras; um *mouse* para acionador; um acionador de pressão; três tesouras adaptadas; uma lupa eletrônica.

As salas de recursos multifuncionais constituem-se no serviço hegemônico de Educação Especial ofertado em escolas do campo (PALMA, 2016; NOZU; 2017). Contudo, é preciso questionar esse modelo, pois a sua operacionalização, muitas vezes, “[...] não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo [...]” (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

No que tange à articulação do trabalho pedagógico para promoção da inclusão dos estudantes PAEE na escola do campo, as gestoras registraram que “[...] geralmente, os professores da Educação Especial e da sala

comum dialogam sobre as dificuldades, avanços e metas a serem alcançadas, dentro das perspectivas individuais de cada aluno, com a mediação da coordenação.”

Sobre esse aspecto, destaca-se que a atuação da gestão é primordial para a sistematização do planejamento conjunto entre professores da sala de aula comum e especializados, com o intuito de prever os recursos, os materiais, as estratégias, as adequações que oportunizem avanços na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos PAEE nas escolas do campo.

Em tempos de inclusão, a gestão da escola do campo informou que a principal reivindicação, tanto dos professores regentes quanto dos professores especialistas, incidia sobre “[...] estudos e cursos de aperfeiçoamento de como lidar com as diversas necessidades.” Assim, acrescentou que “[...] a gestão escolar, preocupada em oferecer condições necessárias para um bom atendimento, procura desenvolver estudos e palestras, bem como parcerias para melhorar o processo de inclusão.”

Por fim, questionada sobre os principais desafios para gerenciar o processo de inclusão de estudantes camponeses tidos como PAEE, a equipe gestora afirmou que “[...] os principais desafios são como trabalhar as especificidades dos alunos no processo ensino aprendizagem, dando-lhes condições no avanço escolar e respeitando suas limitações dentro da sala comum.”

Considerações finais

A gestão envolve a liderança de uma comunidade escolar, de modo a mobilizar toda uma equipe para alcançar os objetivos educacionais deseجا-

dos, com diálogo e participação dos professores, dos demais funcionários, dos alunos, das famílias e da comunidade.

No bojo das políticas em prol das diversidades, particularmente as que asseguram a inclusão de estudantes camponeses considerados PAEE, a gestão escolar é profundamente desafiada a orquestrar um processo educativo que garanta o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, considerando suas necessidades específicas e suas diferenças socioculturais.

Nesse sentido, a pesquisa realizada apresentou a atuação da gestão de uma escola do campo, em tempos de inclusão de alunos PAEE. Os dados empíricos sinalizaram que a temática da inclusão de estudantes da Educação Especial constitui-se uma preocupação constante da equipe gestora, coadunando, dessa forma, o previsto no PPP (2017) da escola do campo.

Conforme relatado, a gestão dessa escola do campo tem mediado os procedimentos de identificação/avaliação das necessidades educacionais e específicas dos estudantes junto aos professores regentes e especialistas, ao Núcleo de Educação Especial, ao sistema de saúde e aos familiares/responsáveis. Evidenciou-se, nesse percurso, a dificuldade encontrada pelas famílias dos estudantes no alcance de encaminhamentos clínicos.

Quanto aos serviços de Educação Especial, a escola do campo organizava o atendimento educacional especializado no formato de sala de recursos multifuncionais e, também, com a disponibilização de professores de apoio na sala de aula comum aos alunos PAEE.

Ainda que o corpo docente da escola, de um modo geral, tenha apresentado qualificação distinta, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas áreas de Educação do Campo e de Educação (PPP, 2017), as demandas de formações sobre inclusão de alunos PAEE são recorrentes.

Diante disso, a gestão da escola do campo relatou que tem se movimentado para a provisão de estudos, palestras e parcerias, objetivando melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes camponeses PAEE.

Uma dessas ações – articulada pela equipe gestora da escola e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – resultou na realização de um curso de formação docente, intitulado “Leituras e Debates sobre Educação Especial e Inclusão Escolar”, com vistas à promoção do diálogo entre Educação Básica e Educação Superior para a construção de alternativas e de possibilidades que potencializem a escolarização de estudantes PAEE oriundos do meio rural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b.

CAIADO, K. R. M. Educação Especial no campo: uma interface a ser construída. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 75-89.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DESLAURIERS, J. P.; KERISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In: POUPART, J. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 127-153.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KÜHN, E. R. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MOTTA, F. P. **Organização & poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NEGRÃO, G. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA.** 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre portei-ras marginais e fronteiras culturais.** 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Edu-cação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhe-cimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.

NOZU, W. C. S. *et al.* Política e gestão da educação especial na educação do campo. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial.** São Carlos, 2016, *on-line*.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em esco-las do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez. 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; SANTOS, B. C. Alunos público-alvo da educa-ção especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indi-cadores de matrículas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez. 2018.

PALMA, D. T. Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2016.

RABELO, L. C. C; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n.15, p. 63-71, jan./jul. 2014.

RIBEIRO, E. A. Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados. 2020. 268 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1993.

TEZANI, T. C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L. Educação básica: política e gestão da escola. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DO CROMOSSOMO X-FRÁGIL (SXF)

Ana Carolina Moreira OLIVEIRA¹

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO²

Introdução

Conhecemos a síndrome do cromossomo X-frágil através de um caso na família, detectado em um primo de terceiro grau de parentesco, que passou por várias fases de procedimentos, exames, dificuldades na escola, até descobrir a síndrome por meio de exame genético. A partir disso, na mesma família, as três irmãs que a compõem, duas com dois filhos e uma com tem três, foram descobrindo que seus filhos possuem a síndrome, acarretando um longo processo de descobertas, readaptações e aprendizagens. A irmã mais nova, que descobriu, em segundo lugar, que sua filha tem a síndrome, se indignava, segundo ela, por buscar vários profissionais – alguns, inclusive, citados nas referências deste trabalho – e nenhum sequer ter ouvido falar da síndrome do cromossomo X-frágil.

¹ E-mail: karolmoreira123@gmail.com. Egressa do curso de Pedagogia UEMS - Unidade Universitária de Dourados.

² E-mail: maju@uems.br. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A jornada de conhecimento sobre a síndrome do cromossomo X-frágil e, também, de adaptações, e a busca de atividades que pudessem ajudar a criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem têm sido árduas para as famílias pesquisadas, e acredito que para todas as que lidam com essa deficiência. A partir desse caso, tivemos curiosidade de conhecer mais sobre a síndrome, fazer pesquisas sobre ela, tornando-a mais conhecida, principalmente entre os profissionais da educação, para que, conhecendo melhor, possamos buscar formas de incluir e melhorar, de forma criativa, o processo de ensino-aprendizagem das crianças que a possuem.

Segundo França (2011), a síndrome do cromossomo X-frágil é uma síndrome genética e a causa mais comum de deficiência cognitiva. A síndrome é mais comum em homens por terem apenas um cromossomo X, sendo, em geral, apresentada em graus moderado ou severo. Nas mulheres, por terem dois cromossomos X, apresenta-se em graus leve a moderado. Segundo alguns autores, essa doença é a primeira causa de deficiência intelectual herdada geneticamente e, em grau, é a segunda causa genética de retardo mental, depois da síndrome de Down, conforme França (2011). A síndrome do X-frágil também manifesta algumas características físicas, como orelhas de abano, face alongada, calos nas mãos, entre outras peculiaridades.

Embora a síndrome apresente essas características e não seja uma síndrome rara, ainda é pouco conhecida por professores, médicos, psicólogos, entre outros profissionais e população em geral, o que percebemos quando comentamos ou perguntamos sobre a síndrome para as pessoas, pois a resposta ou as indagações recorrentes são: “Nunca ouvi falar!”, “O que é esta síndrome e quais são as características?”.

Este artigo é resultado de uma pesquisa feita no ano de 2018, denominada “Os processos de inclusão e escolarização de crianças com a Síndrome do Cromossomo X-Frágil”, uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que, segundo Fonseca (2002), preocupa-se com o aprofundamento da compreensão do objeto estudado. O público-alvo dessa pesquisa são duas mães de crianças com a síndrome do cromossomo X-frágil e as professoras regentes, apoio dessas crianças. Para a coleta de dados, fizemos entrevista semiestruturada e, com os dados das entrevistas, fizemos a análise de conteúdo, que representa “[...] técnicas de exploração documental que visam a extrair significados de conteúdos, tendo em conta as suas condições de produção e de recepção.” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 40), além das informações obtidas com documentos (exames e laudos) e relatórios dessas crianças, feitos por professoras.

Visto que a síndrome do cromossomo X-frágil não é comumente conhecida e que a inclusão das crianças que a possuem ainda é falha, interessa-nos discutir as possíveis formas de inclusão e de atividades pedagógicas que podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com a síndrome. Pretendemos identificar as formas de inclusão e as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que contribuem no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças, caracterizando a síndrome do cromossomo X-frágil e em que ela afeta a parte cognitiva e a aprendizagem da criança. Constituem nossos objetivos descrever as práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças com a síndrome, inclusas na sala de aula comum, a partir dos relatos das professoras e das mães, analisar os processos de ensino e aprendizagem que devem ser utilizados com essas crianças em sala de aula e, por fim, divulgar os resultados da pesquisa.

A entrevista feita com as mães tinha o intuito de buscar respostas sobre como se deu a descoberta da SXF¹ em seu/sua filho/a, as principais características da síndrome, se tem e como é feito o acompanhamento dessas crianças, as maiores dificuldades enfrentadas pela família, se há inclusão em sala de aula e quais foram os progressos da criança. Já para as professoras, a entrevista tratou sobre os processos de ensino e aprendizagem e inclusão, as maiores dificuldades enfrentadas e os progressos dessas crianças em sala de aula. Todas as participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) antes das entrevistas, conforme as exigências do Conselho de Ética da UEMS.

Ao final da pesquisa, podemos dizer que alcançamos, como resultados da pesquisa, o conhecimento de que a síndrome do cromossomo X-frágil ainda é pouco conhecida entre os professores e famílias, e que a inclusão dessas crianças ainda é frágil. A maior dificuldade encontrada para a realização desta pesquisa foi a escassez de literatura sobre a temática.

Síndrome do cromossomo X-frágil: o que é e como foi descoberta

Segundo França (2011), a síndrome do cromossomo X-frágil foi descoberta durante a primeira metade do século XX, em que algumas pesquisas identificaram grandes números de homens com deficiência mental em relação às mulheres. Os estudiosos Martin e Bell, em 1943, fizeram uma pesquisa com 11 pessoas do sexo masculino de 6 gerações, pertencentes à mesma família, e identificaram o cromossomo X-frágil em todos eles, além de características físicas da síndrome, como face alongada, orelhas grandes, prognatismo mandibular (mordida cruzada), aumento dos testículos e alte-

ração de comportamento. Inicialmente, a síndrome ficou conhecida como “síndrome de Martin-Bell”. Em 1969, segundo Martins (2013), Lubs estudou uma família de quatro homens de três gerações diferentes e identificou atraso mental em todos, e com estudo citogenético, descobriu uma diminuição no braço longo do cromossomo X.

Em 1984, houve outro estudo dessa mesma família, e Lub descreveu as características faciais dessas pessoas: face longa, pavilhões auriculares grandes e com inserção mais baixa que o habitual, assimetria facial, sobrancelhas espessas. Martins (2013) aponta que, ainda nessa altura, não haviam relacionado as descobertas de Martin e Bell (1943) à de Lub (1969). Somente em 1981, estudiosos mostraram que, na verdade, as síndromes eram a mesma.

Segundo Bailey (2013), apenas cerca de 30 anos depois, os cientistas descobriram que a síndrome do cromossomo X-frágil é causada, unicamente, pela mutação do gene, conhecido do *FMRI* (atraso mental ligado ao X frágil tipo 1), que consiste em uma mutação de repetição de uma sequência de DNA em maior número do que indivíduos normais. Essas repetições são conhecidas como repetições CGG (Citosina-Guanina-Guanina), que, dos normais 28 ou 29, expandem-se para mais de 200 nos indivíduos com a síndrome, desligando a produção de uma proteína (FMRP) conhecida como importante para o normal desenvolvimento do cérebro. Quando da descoberta da mutação do gene e do desligamento da proteína FMRP, pensaram que essa seria uma solução para corrigir o gene, mas apenas encontrá-lo não bastava; seria necessário conhecer os mecanismos pelos quais a síndrome do cromossomo X-frágil afeta o desenvolvimento do cérebro e o comportamento.

Essa doença está ligada ao cromossomo X e é mais severa em homens, pelo fato de terem apenas um cromossomo X e outro Y. Já nas mulheres, a síndrome se manifesta em grau mais moderado ou leve, em razão de terem dois cromossomos X e, na fragilidade de um, há o outro para compensar. Quando a mulher é portadora da síndrome, há a probabilidade de 50% (cinquenta por cento) de transmitir o cromossomo alterado ou o normal à sua descendência. No caso do homem, como tem apenas um cromossomo X, sempre transmitirá o gene defeituoso para a sua descendência. Se for uma filha, geralmente, não será afetada, apenas portadora, porém os filhos poderão herdar gene defeituoso, segundo Martins (2013).

Conforme salienta França (2011), essa doença é a primeira causa de deficiência intelectual herdada geneticamente e, em grau, é a segunda causa genética de retardo mental, depois da síndrome de Down. No entanto, mesmo diante dessa realidade, a síndrome ainda é pouco conhecida.

Característica da síndrome e diagnóstico

O diagnóstico da síndrome do cromossomo X-frágil se dá através de exame clínico e genético. Em alguns países, há o rastreio de recém-nascidos, conseguindo diagnosticar a síndrome até por volta dos 36 meses.

De acordo com Martins (2013), as características da pré-mutação, quando há, aproximadamente, 55-200 repetições CGG (Citosina- Guanina-Guanina), não estão, geralmente, relacionadas a *deficit* cognitivo, mas sim a problemas clínicos como *deficit* de atenção, hiperatividade, falência ovárica prematura e síndrome de tremor Ataxia, associados ao X-frágil. A mutação completa, mais de 200 repetições CGG, é a maior causa hereditária de *deficit* cognitivo.

Algumas das características físicas mais comuns da síndrome são: face alongada, orelhas grandes, prognatismo mandibular (mordida cruzada), hiperextensibilidade dos dedos das mãos, pés chatos, aumento dos testículos. Na infância, são frequentes transtornos alimentares e vômitos repetidos associados com refluxos gastroesofágicos, mas tendem a melhorar com o tempo. Nas mulheres, características bem peculiares são puberdade e menopausa precoce, e também, desregulação hormonal, conforme Azevedo (2011). A pessoa com a síndrome do cromossomo X-frágil também pode apresentar convulsões e problemas oftalmológicos.

Características emocionais e comportamentais mais significativas em crianças com síndrome do cromossomo X-frágil são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Quanto à linguagem, há atraso em seu desenvolvimento e expressão. O indivíduo com SXF apresenta uma hipersensibilidade a estímulos sonoros, visuais e táteis. Apresenta, também, movimentos estereotipados com as mãos e hábito de roer unhas. Em relação ao domínio sensorio motor, manifestam dificuldades de equilíbrio, postura, noção de espaço, tonicidade muscular (o bebê demora para conseguir se sentar) e subluxação dos polegares. É notado, ainda, atraso na linguagem, no desenvolvimento motor e algumas características autísticas. Essas características podem aparecer de forma mais ou menos acentuada, dependendo do grau da síndrome.

Como outras patologias, é essencial que o diagnóstico seja o mais precoce possível, para que a criança possa receber intervenção terapêutica necessária para o seu desenvolvimento, para que alguns dos sintomas sejam amenizados e, também, para que seja possível um “aconselhamento genético familiar adequado” (MARTINS, 2013, p. 37).

Martins (2013) aponta que a avaliação do componente emocional é fundamental, “[...] verificando problemas da atenção e concentração além de ansiedade, comportamentos obsessivo-compulsivos, agressividade, depressão e outros problemas psicopatológicos.” (MARTINS, 2013, p. 30).

Há, também, a necessidade de avaliação educacional por um/a professor/a da área de Educação Especial para definir competências, pontos fracos e fortes. A avaliação médica mostrará os demais problemas. Porém, somente essas avaliações não são o bastante para identificar a síndrome, pois as características e sintomas podem ser muito semelhantes aos de outros casos de atrasos ou perturbação global do desenvolvimento. Para um diagnóstico mais preciso, é necessário fazer o exame genético.

Em geral, as questões de diagnóstico ocorrem quando a família percebe algum tipo de atraso no desenvolvimento da criança. Nos estudos, notou-se que há uma variabilidade de três aspectos entre pessoas da mesma família com síndrome do cromossomo X-frágil.

A diversidade de abordagens e resultados dos estudos referidos, mostra que há uma grande variabilidade entre pessoas e famílias com SXF relativamente a três aspectos: a) as diferenças individuais e o modo como as características da Síndrome estão presentes; b) a funcionalidade de cada pessoa ou família, que depende não apenas das suas características mas também das variáveis do contexto; e c) o modo como essas pessoas e famílias vivem num momento e local particulares. (FRANCO *et al.*, 2013, p. 76).

Segundo Franco (2013), a importância da investigação da síndrome vai além da própria síndrome, pois muitos desafios são encontrados, como:

a) os desafios que se colocam às famílias que têm uma criança com uma perturbação severa do desenvolvimento; b) as dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo, que colocam sérios desafios à inclusão escolar e social; c) as características autísticas que levantam enormes dificuldades aos pais e aos técnicos dos diferentes domínios. (FRANCO, 2013, p. 7).

Bailey (2013) afirma que há um estudo recente apontando que a síndrome do cromossomo X-frágil e o autismo podem ter em comum algumas vias de desenvolvimento neurológico. Sobre a esperança de vida, é considerada normal, e conforme Martins (2013), alguns estudos indicam casos raros de morte súbita causada por epilepsias ou acidentes cardiovasculares.

Sobre a inclusão da pessoa com síndrome do cromossomo X-frágil

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi marcada por exclusões e segregações até o final do século XVIII, pois a escola ainda não admitia pessoas excluídas da ordem social. Azevedo (2011) pontua que, somente no século seguinte, com a filosofia de Locke e de Rousseau, começaram a olhar para os deficientes de forma diferente. Havia, então, as escolas segregatórias, que eram somente para as pessoas com deficiência, e apenas no século XX, a realidade começou a mudar, quando começou a se discutir sobre o conceito de inclusão e as formas de implementação.

A educação inclusiva é desafiadora e é um processo, tendo se tornado cada vez mais necessária, o que exige da escola capacitar os docentes e trabalhar um currículo que se adapte às necessidades específicas dos/as alunos/as, procurando melhores formas de atender à diversidade, para que

se possa promover uma educação que os ajude nos processos de aprendizagem, interação e desenvolvimento.

Atualmente, o principal objetivo de todos os esforços e intervenções relacionados com a deficiência é não apenas alcançar o máximo desenvolvimento das pessoas (competências ou aprendizagens) mas também o máximo de inclusão nos contextos familiar, educacional e social. (FRANCO *et al.*, 2013, p. 82).

Costa (2013) fala sobre a importância da colaboração para que esse processo de inclusão aconteça, ou seja, é necessário um trabalho conjunto dos profissionais de ensino para a adequação das práticas educativas. A autora diz que a prática da educação inclusiva se torna complexa por causa da nossa cultura individualista, que torna mais difícil a quebra de paradigmas para que ocorra uma mudança efetiva. Para ela, também é essencial a atitude do/a professor/a, que é um fator que interfere, de forma decisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com SXF.

Conforme Coll *et al.* (2007), são três as principais análises de formas de integração: física, social e funcional. A física acontece quando as unidades de Educação Especial são inseridas na escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente. A social consiste na existência de classes especiais na escola regular, em que alunos realizam atividades em comum com os demais colegas. Já a integração funcional é uma forma mais completa de integração, em que os alunos participam de forma parcial ou total das classes de ensino comum e da dinâmica da escola.

É preciso que o/a professor/a esteja atento às diferenças e saiba gerir situações, em especial as que envolvem a inclusão de crianças com deficiên-

cia, promovendo a igualdade, por meio de atividades enriquecedoras e de um ambiente harmonioso, colaborando para o desenvolvimento das necessidades específicas dos/as alunos/as.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos a partir da entrevista semiestruturada realizada com duas mães e com as professoras de duas crianças com a síndrome do cromossomo X-frágil matriculadas em escolas públicas do município de Dourados – MS.

Síndrome do cromossomo X-frágil: um estudo de caso com crianças da mesma família

Para as discussões que apresentamos nesta seção do artigo, faremos uso de dados que obtivemos mediante entrevistas semiestruturadas realizadas com duas mães de crianças com a síndrome do cromossomo X-frágil, matriculadas na escola regular, ou seja, alunos que, inclusos na sala de aula comum, recebem atendimento educacional especializado (AEE) e, no caso de um deles, possui professora apoio. Essas mães são irmãs e relataram, ainda, outros casos na família.

A mãe da primeira criança será denominada “mãe do menino”. A criança tem cinco anos de idade e frequenta a série pré-I de uma creche. Foram entrevistadas três professoras dessa criança, sendo a regente I, a regente II e a professora apoio. A mãe da outra criança, por sua vez, será denominada “mãe da menina”. Essa criança tem nove anos de idade e frequenta a quarta série do Ensino Fundamental I. Foi entrevistada apenas a professora regente I.

As análises das entrevistas das professoras regentes e de apoio compõem a seção seguinte deste artigo.

Da inclusão e acompanhamento da criança com a síndrome do cromossomo X-frágil

A síndrome do cromossomo X-frágil ainda é pouco conhecida e investigada, especialmente no Brasil, pois o número de pesquisas sobre a temática ainda é muito restrito. Conhecendo-se pouco sobre a vida, os percursos, as descobertas, as dificuldades, os desafios em relação à aceitação da família, o acompanhamento da criança portadora e os processos de inclusão e escolarização destas, deu-se o interesse por conhecer melhor a realidade, os percursos e os processos enfrentados pelas famílias e professores/as.

Entrevista com as mães

A mãe do menino tem 40 anos, é casada e tem uma filha mais velha; possui graduação em Enfermagem e trabalha na área. A mãe da menina tem 36 anos, é casada e tem um filho mais novo; possui Ensino Médio completo e é dona de casa.

Em relação às perguntas da entrevista, no que diz respeito à descoberta e às características da síndrome apresentadas pelas crianças, ambas as mães afirmaram já desconfiar que seus filhos tinham a síndrome do X-frágil, devido a características observadas anteriormente, em outros casos na mesma família. As mães descrevem características em comum citadas pelos autores, como, pular fases – nesse caso, a fase do engatinhar, que é relacionada à tonicidade muscular fraca –, a presença de orelha de abano e de queixo fino, que corrobora com Martins (2013). Os aspectos que diferem os casos são, no caso do menino, os dedos das mãos curtos, como relata a mãe, o fato de

começar a andar tardiamente (por volta dos três anos), uma anormalidade no saco escrotal, e o não controle dos esfíncteres, pois ele ainda usa fraldas. Já no caso da menina, conforme relata a mãe, há a diferença no tempo do nascimento dos dentes, que ocorreu de modo precoce, a demora para sentar e para sair da fralda, o fato de andar com a idade de um ano e dois meses, a agitação, dificuldades para dormir, o estranhamento de certos ambientes, o peito escavado e o palato fundo.

Percebe-se, na fala de ambas as mães, que os tratamentos de seus filhos são semelhantes, diferindo apenas no acompanhamento do menino pelo fonoaudiólogo. O relato da mãe da menina é um pouco mais detalhado quanto ao percurso que fizeram até descobrir o que realmente a criança tinha e encontrar profissionais adequados. Já a mãe do menino, por ter participado de todo o processo de descobrimento e tratamento dessa menina, que é sua sobrinha, além de outro sobrinho mais velho, já sabia a quais profissionais recorrer. A geneticista que diagnosticou o sobrinho mais velho é a mesma que acompanha o caso dessas duas crianças em questão.

Em relação às dificuldades enfrentadas no dia a dia, as respostas das mães diferem, mas o que chama a atenção é a dificuldade de ambas para encontrar profissional e tratamento adequado, isso indica que a síndrome do cromossomo X-frágil não é comumente conhecida entre os profissionais da área de saúde.

As respostas das mães também divergem quando são indagadas sobre as dificuldades em relação à escola: a mãe do menino logo conseguiu vaga e uma professora apoio no Ceim, devido ao laudo da SXF e, também, de autismo, ao passo que a mãe da menina relata a dificuldade que a criança enfrentava, principalmente nos primeiros anos de escola, e os comporta-

mentos que apresentou, que refletiam de forma negativa. No caso da menina, não se conseguiu professora apoio por ela não ter um laudo fechado sobre a síndrome do cromossomo X-frágil.

No início quando ela estudou no pré ficava muito ansiosa, se incomodava com barulho e muitas vezes não controlava os esfíncteres. O ambiente refletia no comportamento dela. Ex: Se a sala estava agitada, ela também ficava. Se o professor estivesse desorganizado ela também, ficava eufórica, com crises de choro ou risos. Ao contrário também acontece, se o ambiente é mais tranquilo, ela fica mais tranquila também. (MÃE DA MENINA, 2018).

Percebemos que as dificuldades relatadas pelas mães em relação às crianças são parecidas, porém, diferem em alguns aspectos, em razão da faixa etária, do sexo, do grau da síndrome e, ainda, por causa do diagnóstico do menino de autismo em grau leve.

Os progressos das crianças com a SXF relatados pelas mães são bem significativos. Elas ressaltam a importância da escola e das terapias nesse processo, o que vai ao encontro de Costa (2013) quando destaca a relevância do trabalho conjunto de profissionais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Em comum, as crianças desenvolveram a fala, a interação social, a coordenação motora. A mãe da menina acrescenta que ela evoluiu muito na expressão oral e escrita, no senso de direção e no controle da ansiedade.

As mães entrevistadas ressaltam a importância de a família buscar informação e aceitar quando um filho tem a SXF, frisando, ainda, o quanto faz diferença os profissionais terem conhecimento sobre a SXF, para que possam dar suporte à família.

Entrevista com as professoras

A professora regente I tem 31 anos, é casada e não tem filhos; é formada em Pedagogia pela UFMS e tem especializações em Neuropedagogia, Docência em Educação Infantil, e Atendimento de Educação Especializado. É professora há cinco anos. A professora regente II tem 28 anos, é solteira e não tem filhos; tem formação em Pedagogia e é Mestre em Educação. Atua como professora há três anos e meio. A professora apoio tem 50 anos, é casada e tem filhos; é formada em Pedagogia, Letras e tem especializações em Psicopedagogia, Educação Especial e Metodologia do Ensino Superior. Exerce a função de professora há 21 anos e atua na Educação Especial há 6 anos. A professora regente I da menina tem 51 anos, é casada e tem filhos; é formada em Pedagogia e tem especializações em Educação Especial e Educação Especial com ênfase em Libras. É professora há 21 anos e atua na Educação Especial há 12 anos.

Quando as professoras foram indagadas sobre o conhecimento prévio que tinham sobre a síndrome, antes de a criança ser incluída em sua sala, afirmaram que não conheciam a SXF e que precisaram buscar informações sobre essa deficiência, com exceção de uma que já estudara rapidamente o assunto em uma aula de especialização. Isso demonstra o quanto a síndrome do cromossomo X-frágil é pouco conhecida entre os profissionais de educação, o que é um elemento que traz dificuldade no atendimento a essas crianças. Uma possível atitude para mudança desse cenário é a introdução do assunto nos cursos de formação inicial, assim como nas formações continuadas e especializações no âmbito da Educação Especial, pois as professoras que têm alguma formação na área de Educação Especial sabiam lidar melhor com a criança.

As características relatadas pelas professoras foram as mesmas já citadas por autores e mencionadas pelas mães das crianças. Um aspecto interessante notado pela professora da menina é o fato de a aluna ficar muito agitada e, às vezes, ter crises de ansiedade caso algo saísse da rotina ou ela não entendesse o que seria feito; por essa razão, a docente fez mudanças em relação a ter uma rotina e passou a explicar detalhadamente para a turma, no início de cada aula, o que seria proposto naquele dia. A partir de então, a aluna se adaptou à turma e não teve mais crises. A professora pontua a importância de ter diálogo e explicar as coisas em detalhe:

Percebo uma ansiedade fora do normal. Tudo o que você vai fazer com ela é preciso explicar com antecipação, se não ela tem crise de ansiedade. Eu sempre faço a antecipação de tudo que vou trabalhar no dia, para que ela possa ter um rendimento. Ela passou a ter rendimento depois que comecei a fazer essa antecipação e organização de rotina no início da aula. Se algo passa despercebido e sai da rotina ela começa a ficar ofegante, aí eu converso com ela e explico tudo. É preciso muito diálogo e tudo detalhado.

No que se refere às dificuldades, as professoras do menino relatam, em geral, a falta de concentração e de interesse pela maioria das atividades. Já a professora da menina afirma que não encontra muitas dificuldades, apenas tem que retomar algumas coisas, e acrescenta que a aluna tem dificuldades de se expressar oralmente. Sobre as atividades pedagogicamente diferenciadas, as professoras do menino contam que oferecem atividades de que ele mais gosta, como jogos, legos e brincadeiras livres, pintura etc. Já a professora da menina diz não ver necessidade de atividades diferenciadas

para a aluna, pois ela acompanha a turma, tendo um bom desempenho nas atividades propostas.

Percebemos que as professoras, quando indagadas sobre as dificuldades encontradas em relação à escola, aos profissionais e aos demais alunos, as respostas são parecidas, pois, geralmente, não encontram muitas dificuldades. No entanto, chama a atenção a resposta da professora apoio do menino, que disse: “Tive dificuldades com as tias da cozinha, pois ele agia diferente das outras (não sentava, não comia sozinho, subia na mesa) isso incomodava, era visto como o menino que faz bagunça.” Isso demonstra o desconhecimento dos demais funcionários da instituição sobre as especificidades dos alunos; por isso, a importância de formação continuada com todos os funcionários, abordando essas especificidades, já que o/a aluno/a é o centro da educação e precisa ser respeitado e compreendido.

De acordo com a professora apoio, uma das maiores dificuldades é “O desconhecimento em relação a síndrome, inclusive questionam estar ‘dengando’ a criança, quando na verdade ela precisa de uma atenção especial.” A resposta da professora da menina também é interessante, pois ela comenta sobre as crianças, inicialmente, terem um cuidado e uma preocupação excessiva com a aluna, vendo-a como “coitadinha”, o que atrapalhava seu desenvolvimento, uma vez que não permitia que ela tivesse autonomia.

Assim, a professora decidiu conversar com os/as alunos/as sobre essa questão, e fazer com que compreendessem que ela também tem capacidades. Dessa forma, garantiu sua liberdade, fez com que ela se sentisse mais segura e passasse a desenvolver as atividades com certa autonomia. “Eles sabem que ela tem a deficiência, mas trabalho o que podemos fazer para ajudar e não prejudicar, pois ela tem capacidade. Precisamos garantir

a autonomia e aprendizagem da criança.”, afirma a professora da menina.

Por fim, as professoras dão algumas sugestões para a gestão escolar e para as famílias, alertando sobre a importância de ter formação continuada que aborde a síndrome do cromossomo X-frágil, de os professores buscarem conhecimento, de os pais compartilharem suas vivências e descobertas sobre a síndrome, da aceitação da família e da busca por tratamentos, conforme é possível verificar nas falas a seguir:

Primeiramente conhecer e fazer um trabalho de orientação para os professores; formação continuada sobre a temática. Sempre se fala das deficiências, mas nunca sobre a síndrome do cromossomo X-frágil. (PROFESSORA DA MENINA).

Os pais às vezes se sentem desprotegidos, não sabem a quem recorrer, então é preciso ser mais divulgado sobre a síndrome, sobre os direitos dessas crianças e dos pais. (PROFESSORA APOIO DO MENINO).

Que os pais procurem orientação e conhecimento, tanto na parte clínica quanto na parte de aprendizagem da criança, para que possa ter suporte e venha a ser uma criança que desenvolva autonomia. Quanto mais carinho e afeto receber, será melhor para desenvolvimento dela. (PROFESSORA DA MENINA).

As mães das crianças ofereceram-nos alguns documentos, laudos, exames e avaliações de professores de outros anos e, também, avaliações comportamentais de psicólogos, que demonstram e corroboram com os/as autores/as quanto às características e dificuldades de diagnóstico. As características comportamentais apresentadas, frequentemente, são muito seme-

lhantes às características manifestadas em outras deficiências, em especial no autismo. Também comparando relatórios e avaliações de professoras de diferentes séries da menina do caso estudado, observamos que a visão muda muito de professora para professora, pois algumas conseguiram descrever de forma bem detalhada os comportamentos diferenciados da aluna, ao passo que outras demonstraram, por meio do relato, que não estavam atentas em relação às peculiaridades da criança.

Considerações finais

Com os resultados das entrevistas, foi possível concluir que, em geral, antes de terem um aluno incluso com a síndrome do cromossomo X-frágil, as professoras nunca tinham ouvido falar sobre a síndrome e só tiveram conhecimento a partir de pesquisas. A única que já conhecia, por ter visto o assunto rapidamente em uma especialização, era a professora II. Notamos que as professoras que fizeram especialização em Educação Especial, por mais que não tenham estudado a respeito da síndrome do cromossomo X-frágil, compreendem e respeitam o aluno em sua especificidade. É de suma importância que o professor busque conhecimento acerca de diferentes deficiências, principalmente quando há uma criança com deficiência em sua sala, para que possam dar o suporte necessário à criança em questão e elaborar atividades pedagogicamente diferenciadas, se for preciso.

A inclusão dessas crianças ainda é falha, pois não atende de forma integral suas especificidades, como, por exemplo, o tempo da criança, a aplicação de atividades diferenciadas quando necessário, a incompreensão de algumas atitudes provindas das características apresentadas.

Apesar de não ser rara, a síndrome do cromossomo X-frágil ainda é pouco conhecida em todos os âmbitos, seja profissional, seja social. A quantidade de pesquisas relacionadas à temática também é restrita e a grande maioria é de outros países, sobretudo de Portugal, o que torna um pouco mais difícil o estudo.

Com este artigo, esperamos contribuir no sentido de tornar a síndrome um pouco mais conhecida e, dessa maneira, sensibilizar a sociedade em geral, em especial os profissionais da educação, a buscarem um conhecimento mais aprofundado sobre essa doença, para que a sociedade tenha mais conhecimento a seu respeito e, assim, famílias que, há muito tempo, sofrem sem saber o que seus/suas filhos/as têm possam, ao menos, obter informações e orientações sobre quais caminhos percorrer para encontrar respostas, suportes e atendimentos necessários.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Lisete Bravo. **A inclusão de uma criança com síndrome do X-frágil**: estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal, 2011.

BALEY, Donald. **Síndrome de X frágil**: passado, presente e futuro. Évora: Edições Aloendro, 2013.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. v. 1, 2 e 3.

COSTA, Tânia. **Incluir a síndrome de X frágil no 1º CEB**: contributo de uma proposta didática. Évora: Edições Aloendro, 2013.

DRAGO, Rogério; DIAS, Israel Rocha. A criança com síndrome do X frágil na escola comum. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2018.

FERREIRA, Marcello; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. *Revista de Educação, linguagem e literatura, Inhumas*, v. 6, n. 2, p. 33-49, out. 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica: curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem- informática educativa**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANÇA, Dayse Medanha Caixeta Marinha *et al.* Síndrome do X-frágil: relato de caso. **Revista Faipe**, Marília, v. 1, n. 1, jan./jul. 2011.

FRANCO, Vitor *et al.* (org.). **Síndrome do x-frágil: pessoas, contextos e percursos**. Évora: Edições Aloendro, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARTINS, Márcia Pinho. Perturbações do espectro X frágil: aspetos clínicos. *In*: FRANCO, Vitor. **Síndrome de X Frágil: pessoas, contextos & percursos**. Évora: Edições Aloendro, 2013. p. 21-42.

RODRIGUEIRO, Debora Aparecida. **Síndrome do cromossomo X-frágil: análise intrafamiliar das características clínicas, psicológicas, fonoaudiológicas e moleculares**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2006.

TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO EM ESCOLA DO CAMPO: (INTER)AÇÕES DE PROFESSORES REGENTES E ESPECIALISTAS¹

Mônica Aparecida Souza da SILVA²

Washington Cesar Shoiti NOZU³

Camila da Silva Teixeira AGRELOS⁴

Introdução

A educação é constituinte do processo de formação humana e se desenvolve em meio a contextos socioculturais amplos e diversos. Nesse sentido, voltamos nossa atenção à interface Educação Especial e Educação do Campo, em que se cruzam sujeitos, espaços e tempos de propostas educativas consideradas duplamente diferenciadas e excluídas (RABELO; CAIADO, 2014; NOZU, 2017).

¹ Trata-se de uma versão revisada e atualizada do Trabalho de Graduação – critério para a conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Grande Dourados – da primeira autora, sob a orientação do segundo autor e a coorientação da terceira autora.

² E-mail: monyka_ap2@hotmail.com. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁴ E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve estar presente em todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵, além de disponibilizar e orientar quanto à utilização de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Com a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial deve garantir o acesso, a participação e a aprendizagem do PAEE nas salas de aulas comuns das escolas de ensino regular (BRASIL, 2008a).

Outrossim, a Educação do Campo destina-se aos alunos camponeses, considerando os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, tendo como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar (BRASIL, 2008b).

O percurso da Educação Especial e da Educação do Campo, no Brasil, revela a marginalização dessas áreas no âmbito das políticas públicas educacionais e o predomínio de ações assistencialistas. Apenas recentemente, a Educação Especial e a Educação do Campo passaram a ser reconhecidas como um direito social, resultado das lutas dos movimentos sociais do campo e das pessoas com deficiência pela efetivação do direito à educação, apesar de ambos os movimentos serem historicamente distintos (CAIADO; MELETTI, 2011; MARCOCCIA, 2011). A interface Educação Especial – Edu-

⁵ O AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 11).

cação do Campo encontra-se em fase de construção (CAIADO; MELETTI, 2011), sendo uma proposta político-pedagógica complexa, “[...] invocada para o reconhecimento das diferenças dentro das diferenças” (NOZU, 2017, p. 166).

Diante das movimentações das políticas de inclusão, os indicadores educacionais revelam o aumento de matrículas, nos últimos anos, de alunos PAEE em escolas do campo (GONÇALVES, 2014; NOZU; SILVA; SANTOS, 2018), inclusive na região da Grande Dourados (RIBEIRO, 2020) – cenário do texto ora apresentado. Esses dados evidenciam que “[...] as crianças e os jovens com deficiência que vivem no campo já tentam frequentar as escolas do campo. Eles saem da condição de invisibilidade: há alunos com deficiência que vivem no campo!” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 183).

Entretanto, para além do acesso, compreendido na matrícula, é preciso avançar na garantia da permanência e da apropriação do conhecimento dos estudantes PAEE nas escolas do campo. Nessa direção, estudos micro-contextuais tornam-se relevantes para compreender como, no contexto da prática, as escolas do campo têm organizado o trabalho pedagógico para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

À guisa de conceituação, entendemos o trabalho pedagógico como “[...] uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas” (GARCIA, 2006, p. 300). Portanto, as formas organizativas do trabalho pedagógico configuram-se em

[...] sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação

pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola (GARCIA, 2006, p. 300).

Ante o exposto, objetivamos, com o presente artigo, analisar as (inter)ações entre professores regentes e especialistas na organização do trabalho pedagógico voltado à inclusão de alunos PAEE, em uma escola do campo na região da Grande Dourados – MS.

Metodologia

O ciclo metodológico da investigação, fundamentado na abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), desenvolveu-se por meio de estudo documental e bibliográfico (GIL, 2010) e de pesquisa etnográfica (PLETSCH, 2014; PLETSCHE; ROCHA, 2014). Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados previamente, com a concessão de autorizações da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e da unidade escolar, bem como por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

A coleta e a sistematização dos dados documentais (fontes primárias, como legislação e projeto pedagógico da unidade escolar) e bibliográficos (fontes secundárias, materiais já elaborados relacionados à temática) envolveram: seleção das fontes de acordo com os objetivos, seguida de leitura e fichamentos para melhor organização das informações (GIL, 2010).

Por sua vez, a pesquisa etnográfica ocorreu em uma escola do campo, vinculada à rede estadual de ensino, localizada no distrito de um município da região da Grande Dourados, entre os anos de 2017 e 2018. Para

Pletsch (2014, p. 140), “[...] a etnografia permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado.” Pletsch e Rocha (2014, p. 76) destacam a potencialidade da etnografia para as investigações em contextos educacionais, sobretudo quanto aos “[...] sujeitos com especificidades acentuadas no desenvolvimento que exigem análises cuidadosas dos diferentes processos que envolvem a sua escolarização.”

Em consonância com esses autores, Rockwell (1989) enfatiza as possibilidades da etnografia para enfatizar certos aspectos da cultura escolar, tais como: a categorização específica que os professores fazem dos alunos em diferentes situações escolares; a demonstração de diferenças cognitivas entre os alunos provenientes de grupos específicos e; as expectativas dos professores.

Em nossa investigação, tendo em vista a amplitude de procedimentos, fizemos uso das seguintes técnicas de pesquisa: a) observação participante (PLETSCH; ROCHA, 2014), nos anos de 2017 e 2018; b) e entrevistas semiestruturadas e em grupos (MINAYO, 2012), realizadas no ano de 2018. A observação participante atentou-se à dinâmica da escola e da sala de aula comum, com anotações em diário de campo, visando descrever o cenário, os sujeitos e as interações no processo de inclusão dos alunos PAEE. As informações provenientes da observação participante são expressas, neste texto, como *registro de diário de campo*.

As entrevistas, por sua vez, basearam-se em um roteiro com oito questões abertas, dando aos participantes “[...] a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). Participaram da pesquisa, na condição de entrevistados, nove

professores do Ensino Fundamental da escola do campo que trabalham com estudantes considerados PAEE, divididos em dois grupos: seis professores regentes de classes comuns – pedagogos ou de áreas específicas – e três professores especialistas em Educação Especial, que atuam como apoio pedagógico na sala de aula comum ou na sala de recursos multifuncionais.

A composição de dois grupos para a realização das entrevistas se justifica pelas características comuns de atuação profissional dos participantes e, também, com o intuito de compreender as diferentes concepções, as aproximações e os distanciamentos que permeiam o processo de inclusão de alunos PAEE na escola do campo investigada. Para cada grupo foi realizada uma sessão específica de entrevista, em uma sala da própria unidade escolar, com duração de cerca de uma hora e meia. O registro das entrevistas foi feito por meio de gravador de áudio, com posterior transcrição das falas dos participantes. Destacamos que os relatos dos professores passaram por um processo de textualização, tão somente para retirar os vícios de linguagem.

Além disso, assegurando o tratamento ético dos dados, de modo a preservar a identidade dos participantes, os seis professores regentes da classe comum foram indicados, no presente texto, como PR1, PR2, PR3, PR4, PR5 e PR6, ao passo que os três professores especialistas em Educação Especial foram reportados como PE1, PE2 e PE3.

Os resultados foram sistematizados em três eixos de análises, a saber: 1) Interface Educação Especial e Educação do Campo: política, formação e prática docente; 2) Escola do Campo, sujeitos e serviços de Educação Especial; 3) (Inter)ações entre professores regentes e especialistas: à guisa de inclusão?

Interface Educação Especial e Educação do Campo: política, formação e prática docente

A interface Educação Especial e Educação do Campo passa a ser prevista nos documentos político-normativos brasileiros a partir dos anos 2000 (NOZU, 2017). Sua primeira menção aparece no ano de 2002, na Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cuja sinalização indicava a adequação dos projetos institucionais das escolas do campo, considerando as etapas da Educação Básica, e suas modalidades de ensino, dentre elas, a Educação Especial (BRASIL, 2002).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva exorta que, nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, “[...] os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008a, p. 12).

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, indicando, em seu Art. 1º, § 5º, que os sistemas de ensino adotarão providências, a fim de que os alunos PAEE que residem no campo tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008b).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, com validade de dez anos, tem como sua meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Para garantir a implementação da meta supracitada, foram previstas 19 estratégias. No que tange à interface Educação Especial - Educação do Campo, destaca-se a estratégia 4.3:

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 55).

Por conseguinte, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE – MS), aprovado pela Lei n. 4.621/2014, apresenta 20 metas correspondentes ao PNE, sendo que, no que se refere à meta 4, apresenta 29 estratégias, dentre as quais, a 4.4 faz referência à interface:

[...] assegurar a formação continuada de professores/as, por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários/as administrativos/as e gestores/as, nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações

fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37).

Vale destacar que, no que diz respeito à formação continuada, o PEE – MS amplia seu público de modo a atender também os funcionários administrativos e os gestores das instituições (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Nessa direção, o PEE – MS avança em relação à construção da educação inclusiva, ao prever a formação continuada para outros atores da escola. Isso ocorre porque a inclusão de alunos PAEE deve ser assumida como uma responsabilidade de todo o coletivo escolar (HEREDERO, 2016).

É a partir dessa breve contextualização político-normativa que voltamos as atenções para como tem se dado a relação entre professores regentes e especialistas nas escolas do campo, no processo de inclusão do PAEE. Ainda que a produção acadêmica sobre a interface Educação Especial – Educação do Campo tenha aumentado na última década, poucas pesquisas se propuseram a discutir a relação entre professores regentes e especialistas (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018).

Essa problemática é latente desde a formação inicial e continuada, muitas vezes dualista, dos professores “generalistas” e “especialistas” (BUENO, 2011), até a prática docente, no cotidiano da escola, atravessada pelas relações de saber-poder entre esses profissionais, no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva (2017) evidenciou, em pesquisa realizada em escolas do campo do Pará, a ausência de formação continuada voltada à inclusão dos estudantes PAEE. Por sua vez, Galvão (2009), em estudo em escolas multiseriadas amazonenses, destacou, também, as lacunas na formação inicial de

professores, no que tange às especificidades da vida do meio rural. Ainda, Bruno e Coelho (2016, p. 686) levantaram a hipótese de que, no estado de Mato Grosso do Sul, as formações ofertadas aos professores de escolas do campo para a inclusão de alunos PAEE, quando ocorrem, “[...] em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas.”

No contexto da prática, Anjos (2018), ao analisar uma escola do campo no Amapá, destacou a dificuldade para a realização do planejamento conjunto entre professores regentes e professores especialistas, em decorrência da falta de tempo ou da resistência apresentada pelos professores regentes, em meio ao processo de inclusão dos alunos PAEE.

O trabalho de Kühn (2017), realizado em uma escola do campo de um município gaúcho, informou que o AEE tem sido organizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais de forma individual ou coletiva. No entanto, indicou que há flexibilidade quanto ao local de oferta do AEE, podendo ocorrer também na sala de aula comum, o que exige uma aproximação do professor especialista com os demais professores da instituição estudada.

No âmbito de Mato Grosso do Sul, Nozu (2017) realizou investigação em três escolas do campo, sendo que duas delas propiciavam a atuação de monitores (estagiários do curso de Pedagogia) nas classes comuns, para acompanhar alunos com deficiência intelectual. Entretanto, o autor apontou que a atenção aos alunos PAEE centralizava-se nos espaços das salas de recursos multifuncionais, e sinalizou, ainda, a fragilidade e/ou a inexistência de articulação entre o trabalho pedagógico dos professores regentes e dos monitores/professores especialistas direcionados ao PAEE (NOZU, 2017).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a interação entre professores regentes e especialistas, bem como questionar se essa relação tem contribuído para a inclusão dos alunos PAEE no contexto da escola do campo.

Escola do Campo, sujeitos e serviços de Educação Especial

Nesta seção, buscamos caracterizar a unidade escolar investigada, bem como os sujeitos tidos como PAEE e os serviços de Educação Especial disponíveis.

A escola está localizada em um distrito de um município de pequeno porte na região da Grande Dourados. A referida instituição, vinculada à rede estadual de ensino, passou a ser considerada na modalidade Educação Básica do Campo em dezembro de 2011. A partir de então, foi inserida, no início do ano letivo de 2012, a disciplina e eixo temático Terra-Vida-Trabalho (TVT), a fim de promover um ambiente formativo com base na realidade e nas especificidades dos estudantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

No que se refere à organização, os alunos eram atendidos no âmbito da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e médio em três turnos: matutino (Ensino Fundamental Ciclo II), vespertino (Ensino Fundamental Ciclo I) e noturno (8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A estrutura física da instituição era constituída por: sete salas de aula; uma sala de recursos multifuncionais; uma cozinha; uma despensa; uma sala de tecnologia educacional; uma sala de depósito; um refeitório

localizado numa área coberta que interliga os dois blocos de salas; um banheiro masculino e um banheiro feminino, ambos com adaptação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; um sanitário masculino e feminino, de uso exclusivo dos professores e funcionários; uma sala para os professores; uma sala para secretaria; uma sala para coordenação; uma sala da direção; um espaço para pátio; uma quadra coberta; um depósito (almoxarifado) de materiais didáticos pedagógicos e de secretaria (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Quanto à estrutura administrativa e pedagógica, era composta, em 2018, por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, 30 professores, uma secretária, duas merendeiras, seis agentes de limpeza e um agente de asseio e conservação terceirizado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Conforme *registro de diário de campo*, no ano de 2017, o quantitativo de matrículas de alunos na instituição era de 263, dentre eles, 14 considerados PAEE – 13 com laudo clínico de deficiência intelectual e um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2018, o número de matrículas gerais subiu para 274, no entanto, o número de alunos PAEE diminuiu para 12 – 11 com laudo clínico de deficiência intelectual e um com laudo de TEA.

No que diz respeito aos serviços ofertados pela Educação Especial, a escola dispunha, em 2018, de: sala de recursos multifuncionais, onde trabalham dois professores especialistas (um no turno matutino e outro no vespertino) e são atendidos 10 dos 12 alunos PAEE da instituição; três professores especialistas atuantes como apoio pedagógico especializado nas salas de aulas comuns (*registro de diário de campo*). O Quadro 5.1 apresenta os

alunos da escola do campo identificados como PAEE e os serviços especializados que recebiam no ano de 2018.

Quadro 5.1 – Sujeitos e serviços da Educação Especial – 2018

Aluno	Diagnóstico Clínico	Tem Professor de Apoio	Recebe AEE na SRM's	Recebe AEE na APAE
A	TEA	X	X	
B	Deficiência Intelectual	X		X
C	Deficiência Intelectual	X		X
D	Deficiência Intelectual		X	
E	Deficiência Intelectual		X	
F	Deficiência Intelectual		X	
G	Deficiência Intelectual		X	
H	Deficiência Intelectual		X	
I	Deficiência Intelectual		X	
J	Deficiência Intelectual		X	
K	Deficiência Intelectual		X	
L	Deficiência Intelectual		X	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de registro de diário de campo (2018).

Legenda: SRM's – Salas de Recursos Multifuncionais; APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Conforme o Quadro 5.1, havia o predomínio de alunos classificados com deficiência intelectual, tal como revelam outras pesquisas realizadas em escolas do campo de diversos contextos brasileiros (PALMA, 2016; KÜHN, 2017; NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018; RIBEIRO, 2020). Nesse sentido, é preciso indagar o cuidado e a contextualização dos diagnósticos, sob pena de se produzir a deficiência intelectual a partir de diferenças socioculturais (NOZU, 2017).

Na escola, a Educação Especial se configurava de duas maneiras: a primeira era correspondente à sala de recursos multifuncionais, que atendia a uma parcela significativamente maior dos alunos PAEE; a segunda era por meio de professor de apoio, especialista em Educação Especial, que atuava na sala de aula comum. Tal dado coaduna as investigações de Palma (2016), Kühn (2017) e Nozu (2017), as quais evidenciam a predominância, em escolas do campo, da organização da Educação Especial ofertada por meio das salas de recursos multifuncionais.

O atendimento aos alunos PAEE na sala de recursos multifuncionais da escola do campo estudada era feito, predominantemente, no turno inverso da escolarização, ao contrário do que revelaram as pesquisas de Palma (2016), Nozu (2017) e Anjos (2018). Contudo, excepcionalmente, em período de avaliações bimestrais, os alunos PAEE recebiam reforço na sala de recursos multifuncionais no mesmo horário das aulas regulares (*registro de diário de campo*).

De acordo com os relatos de professores especialistas, no ano de 2018, foi efetivamente implementada a Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), que estabelece, em seus artigos 19 e 20, que professor de apoio de estudantes com TEA poderia permanecer com o mesmo estudante por, no máximo, dois anos. Sendo assim, acabou-se por estabelecer uma espécie de “rodízio” entre os professores de apoio e os alunos PAEE na unidade escolar. Esse “rodízio” alterou a organização professor especialista-aluno, não só do aluno que possui o laudo de TEA, como também dos demais que eram acompanhados por professores de apoio na sala de aula comum.

Na sequência, os Quadros 5.2 e 5.3 apresentam dados desse “rodízio” entre professores de apoio e alunos PAEE, respectivamente, nos anos de 2017 e 2018, na escola do campo estudada.

Quadro 5.2 – Relação aluno PAEE x professor de apoio – 2017

Aluno	Professor de Apoio	Ano Escolar
A	PE1	4º ano do Ensino Fundamental
B	PE2	2º ano do Ensino Fundamental
C	PE3	3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelos autores, conforme dados de entrevistas (2018).

Conforme o Quadro 5.2, no ano de 2017, o PE1 estava como apoio do Aluno A, cujo acompanhamento teve início em 2016. O PE2 relatou que acompanhava o Aluno B também desde 2016, e o PE3 havia iniciado o trabalho como apoio do Aluno C no ano de 2017.

Quadro 5.3 – Relação aluno PAEE X professor de apoio – 2018

Aluno	Professor de Apoio	Ano Escolar
A	PE3	5º do Ensino Fundamental
B	PE1	3º do Ensino Fundamental
C	PE2 ⁶	4º do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelos autores, conforme dados de entrevistas (2018).

Em relação ao Quadro 5.3, no início de 2018, ocorreu o “rodízio”, e os Alunos A, B e C passaram a frequentar, respectivamente, as turmas do 5º,

⁶ No ano de 2018, a professora especialista em Educação Especial PE2 atuava, na escola do campo, tanto como professora da sala de recursos multifuncionais (turno matutino) como professora de apoio pedagógico na sala de aula comum (turno vespertino).

3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Os PE1 e PE3 demonstraram não saber se a implementação de tal “rodízio” é benéfica aos alunos PAEE, devido à resistência, por vezes, que eles manifestaram. Os professores especialistas expuseram que tendem a compartilhar entre si informações sobre os alunos, de modo a se auxiliarem no processo de adaptação e conhecimento das necessidades educacionais específicas dos alunos atendidos.

(Inter)ações entre professores regentes e especialistas: à guisa de inclusão?

Neste momento, pretendemos problematizar as interações entre professores regentes e especialistas em Educação Especial, bem como a dinâmica do trabalho pedagógico na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais.

Da análise dos discursos coletados, notamos elementos de encontros e desencontros quanto à articulação do ensino comum e do ensino especializado com vistas à inclusão dos alunos PAEE na escola do campo.

Sobre a relação entre professores regentes e especialistas, as falas indicavam a existência de uma aproximação, de um contato: “Olha, temos que ter sempre um diálogo! Perguntando uma para outra, para sempre uma ajudar a outra. Porque sem isso aí, a gente não consegue não” (PR2); “[...] a questão de interagir com eles [professores regentes] é de boa, a gente conversa” (PE2). Ainda assim, foi evidenciada a necessidade de uma maior articulação: “É boa [a interação]! Mas eu falo assim, eu acho que tinha que ter mais ligamento, mais diálogo!” (PE1).

Acerca do planejamento conjunto do trabalho pedagógico entre professores regentes e especialistas (que atuavam como apoio pedagógico nas salas de aula comuns e/ou na sala de recursos multifuncionais), os relatos expressavam a inexistência e/ou a fragilidade de momentos para elaboração coletiva sistematizada. Várias foram as justificativas dessa ocorrência, que transitam desde a retirada de hora-atividade de planejamento dos professores especialistas contratados da rede estadual de ensino sul-mato-grossense até chegar às microfísicas das relações de saber-poder entre regentes e especialistas. A narrativa da PE1, professora de apoio, foi ilustrativa dessa situação:

O professor regente não quer preparar atividades para o aluno [PAEE]; ele acha que o aluno [PAEE] é seu e você que se vire! Só que nós [professores de apoio] não temos hora atividade para preparar isso para o aluno. Ele [professor regente] tem hora atividade para preparar isso; só que ele não quer, ele não prepara, aí fica em cima de você, mas você não tem tempo para preparar essas atividades. No meu caso, esse ano estou tendo muita dificuldade, porque eu não sei, porque o aluno é novo, eu o peguei agora.

Algumas pesquisas em escolas do campo têm indicado o espontaneísmo da articulação entre professor regente e especialista nos horários vagos e de recreio (NOZU, 2017; SILVA, 2017; ANJOS, 2018). Entretanto, alguns relatos sinalizavam entraves até mesmo para essa troca assistemática, já que dois de três professores de apoio da escola do campo estudada passavam o momento de intervalo no pátio da instituição, “cuidando” do (“seu”)

aluno: “Mesmo porque, no meu caso e no caso da PE1, até o recreio nós passamos com nossos alunos, então nós não temos nem recreio” (PE2); “Não dá para sair de perto deles, tem que estar com eles o tempo todo” (PE1).

Tal comportamento reforça a separação entre Educação Especial e educação comum (MAZZOTTA, 2005), bem como tende a reproduzir a noção de que o aluno PAEE é “pertencente” única e exclusivamente ao professor especialista, tirando da instituição e de todo o corpo administrativo e docente “generalista” a responsabilidade pela inclusão do PAEE.

No contexto da sala de aula comum, comumente, os professores regentes, após elaboração do plano de aula, compartilhavam-no com o professor de apoio, para que esse fizesse as adaptações necessárias para o aluno PAEE (*registro de diário de campo*). Também foi relatado que, muitas vezes, esse planejamento só era compartilhado no momento da aula:

Às vezes, eu chego com uma atividade, aí a professora de apoio fala para mim: “essa aqui você pode deixar que eu me viro/ essa aqui eu já tenho/ eu já sei o que eu vou fazer”. Aí pergunto: “o que faço com esse conteúdo para ele?”. E ela diz: “esse aqui eu já bolei/ eu já tenho uma ideia”. Então estamos sempre assim, conversando uma com a outra, não tem como eu chegar lá com o meu conteúdo e querer passar para ele aquilo lá; então é ela que vai fazer essa intervenção. (PR5).

Nessa dinâmica, foram expressas relações de saber-poder nas quais, muitas vezes, subentendia-se que o professor regente é o “dono” da sala e dos alunos ditos “normais”, enquanto o professor de apoio era visto como “visitante” e, pelo seu conhecimento especializado, responsável pelos alunos PAEE.

Você não sabe até que ponto, dentro da sala de aula, está ajudando ou atrapalhando. Nós só queremos ajudar, mas, às vezes, é tão constrangedor, é tão constrangedor em alguns momentos você estar dentro de uma sala de aula, e se torna até chato sabe. (PE2).

Tem dia que você se sente uma formiguinha lá no teu canto. O professor de apoio está dentro da sala, mas ele não pode nem falar “A”, porque ele já está magoando o outro aluno. Aí você tem que ficar dentro de uma baderna [...] porque o professor [regente] está lá fora [...], se você fala com o aluno, ele responde: ‘ué você não é a minha professora’. Então você tem que ficar ali dentro daquela bagunça. (PE3).

Como professor de apoio, a gente vê muita coisa também, a gente vê muitas coisas que o professor regente não vê. (PE2).

Quanto à articulação entre o trabalho pedagógico da sala de aula comum e o desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, os participantes, de um modo geral, informaram existir pontos de contato. Conforme indicou a PR1, “[...] a gente está sempre trocando ideias. O que a gente tá trabalhando [na sala de aula comum], passa para a professora de recursos para ela também trabalhar lá também.” Por sua vez, a professora da sala de recursos, relatou: “[...] a questão de interagir com elas [professoras regentes] é de boa. A gente conversa. Já falei para elas que, se algum aluno específico estiver com dificuldade, é para avisar. Então estamos sempre conversando.”

Entretanto, a despeito do discurso oficial recomendar que “[...] o AEE não se confunde com reforço escolar” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 23), na sala de recursos multifuncionais da escola do campo, como relata a PR2, “é tipo um reforço mesmo que está acontecendo”. Tal informação foi reforçada pela PE2:

[...] indo para a sala de recursos agora, eu converso bastante com os regentes. Aí estive conversando com a professora do terceiro ano. Ela está trabalhando feminino e masculino e multiplicação e divisão. Então estou trabalhando isso com eles na sala de recursos. Tem essa vantagem de ter menos alunos, então prestam mais atenção! Sala muito cheia você sabe que eles ficam dispersos. Assim, faço reforço do conteúdo. (PE2).

[...] Eu procuro saber o que ele [regente] está passando, o conteúdo. Aí eu trabalho na sala [de recursos multifuncionais] com eles [de modo] diferenciado. Igual assim: na Matemática, a base de tudo são as quatro operações, trabalho bastante essas quatro operações. Agora quando sei que passaram para os alunos a lista das provas, já vou perguntando para a professora de Português e de Matemática: o que vocês estão trabalhando? Então estou trabalhando com eles [alunos PAEE] dentro da sala de recursos assim [...]. (PE2).

Em seus estudos, Oliveira e Lima (2011) observaram, também, em uma escola da rede estadual de Belém, que a frequência dos alunos PAEE nas salas de recursos multifuncionais intensificava-se no período em que eram realizadas as avaliações nas classes comuns.

Questionados sobre quais ações poderiam favorecer o trabalho pedagógico em “tempos de inclusão” na escola do campo, os professores indicaram desde o oferecimento de curso de formação continuada – “quem sabe um curso a mais para a gente aprender” (PR2) –, transitando pelo uso de metodologias diferenciadas com os alunos PAEE – “tem muitos que não tem laudo e você tem que trabalhar totalmente diferenciado” (PR4) – e al-

cançando um fortalecimento das interações entre professores regentes e especialistas – “mais interação entre professor e o apoio, na verdade, como trabalhar, o que trabalhar” (PE1).

Os dados empíricos sinalizam discursos de existência de diálogos entre professores regentes e especialistas em prol da inclusão dos alunos PAEE na escola do campo. Entretanto, alguns enunciados, por vezes, distanciam-se, sinalizando uma fragilidade dessa (inter)ação e evocando a emergência de uma articulação mais densa entre ambos os profissionais, tanto dos saberes curriculares comuns quanto dos saberes especializados, acerca das necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, para Heredero (2016, p. 88-89),

A escola inclusiva trabalha em equipe, todos na mesma direção, o trabalho colaborativo dos docentes é uma das chaves do sucesso, desde a perspectiva de que o problema de um professor hoje será o problema dos outros amanhã, e os problemas não resolvidos hoje terão maior dificuldade para sua resolução com o passar do tempo.

Assim, reiteramos o envolvimento de toda a equipe escolar (alunos, professores, gestores, funcionários administrativos, familiares, comunidade) para a construção de propostas mais inclusivas, quer do ponto de vista das necessidades específicas, quer das peculiaridades da vida no meio rural.

Em face desse desafio, temos investido na proposta do trabalho colaborativo (MENDES, 2006; CAPELLINI; ZERBATO, 2019), para uma sistematização do trabalho pedagógico visando à inclusão de alunos PAEE em escola do campo. Trata-se de uma possibilidade na qual os professores regentes e

especialistas “[...] dividem o planejamento, a apresentação, a avaliação e o manejo da classe visando à melhora do ambiente de aprendizagem” (MENDES, 2006, p. 31). Complementam Capellini e Zerbato (2019, p. 35) que o trabalho colaborativo prioriza “[...] a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo.”

Portanto, entendemos que a colaboração se constitui palavra-chave para organização do trabalho pedagógico em uma escola do campo que se quer inclusiva e que promova a aprendizagem, o desenvolvimento, a participação e a autonomia de todos os estudantes camponeses, inclusive daqueles tidos como PAEE.

Considerações finais

Nas duas últimas décadas, as discussões sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo passaram a compor a agenda política e científica da área educacional. Diante desse processo de construção da articulação entre Educação Especial e Educação do Campo, apresentamos, neste texto, os resultados de uma pesquisa em uma escola do campo situada em um município da região da Grande Dourados, com enfoque na (inter)ação de professores regentes e professores especialistas no processo de inclusão de estudantes camponeses definidos como PAEE.

O trabalho evidenciou avanços na escola do campo, principalmente no que diz respeito à provisão de serviços especializados (professores de apoio pedagógico na sala de aula comum e AEE em sala de recursos

multifuncionais) voltados para a inclusão do PAEE. Ademais, sinalizou que as questões atinentes à aprendizagem dos alunos PAEE têm sido pauta de diálogos entre professores regentes e especialistas da escola do campo pesquisada.

Contudo, o trabalho também identificou fragilidades nas relações entre professores regentes e especialistas na sistematização conjunta do trabalho pedagógico para os alunos PAEE. Esse aspecto é justificado pelos professores, muitas vezes, pela falta de tempo para um planejamento coletivo, já que os professores especialistas não dispõem de hora atividade na rede estadual de ensino, situação que demonstra a precarização do trabalho docente na Educação Especial.

Assim, defendemos a melhoria da qualidade de trabalho para os professores da Educação Especial nas escolas, com condições para que desempenhem suas atividades de suporte às necessidades educacionais especiais dos alunos. Superada essa barreira, temos acreditado na proposta do trabalho colaborativo como uma prática viável e legalmente amparada, na qual o professor regente e o professor especialista em Educação Especial trabalham de maneira conjunta no processo de planejamento, instrução e avaliação de um grupo heterogêneo de alunos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Nessa perspectiva, podemos apontar para uma (re)configuração da Educação Especial por meio do trabalho colaborativo, visando potencializar o ensino-aprendizagem não só dos alunos PAEE, mas de todos os alunos presentes na sala de aula comum. Para tanto, é primordial a articulação dos saberes curriculares dos professores regentes (priorizando o conteúdo – o que ensinar) e dos saberes estratégicos dos professores especialistas (priorizando a forma – como ensinar).

Para tanto, destacamos, nessa empreitada, o papel dos gestores e demais funcionários administrativos durante a construção da colaboração, visto que é um processo de conhecimento, aceitação, planejamento e atuação voltado ao trabalho pedagógico para a diversidade e para a inclusão escolar. Processo este que não é instantâneo e exige paciência, persistência e disposição de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, T. F. **Educação especial no campo: desafios à escolarização na escola agrícola Padre João Piamarta – Macapá/PA**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008b.
- BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**. Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. *In*: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 171-185.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HEREDERO, E. S. Inclusão educativa: uma realidade em construção. *In*: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (org.). **Práticas e saberes docentes**: os anos iniciais em foco. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 74-91.

KÜHN, E. R. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9281_07_11_2016. Acesso em: 30 jun. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-77.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre portei-ras marginais e fronteiras culturais.** 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Edu-cação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e disserta-ções. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; SANTOS, B. C. Alunos público-alvo da educa-ção especial nas escolas do campo da região Centro-Oeste: análise de indi-cadores de matrículas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez. 2018.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s. l.], v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C. Práticas de AEE com alunos surdos em salas de recursos multifuncionais. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 6., 2011, Nova Almeida-Serra, ES. 1 CD-ROM.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especiali-zado em sala de recursos multifuncional.** 2016. 140 f. Dissertação (Mes-trado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, prá-ticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na educação especial. *In*: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 73-87.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n.15, p. 63-71, jan./jul. 2014.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. 268 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 31-54.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, L. F. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS: POR UMA EQUIDADE DE GÊNERO

Gislaine de Oliveira CORREIA¹

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO²

Introdução

A escola é um local de socialização, fazendo-se um ambiente de forte propagação sociocultural, incluindo as relações de gênero. Com seu papel democrático, a escola tem a função social de oportunizar e possibilitar discussões sobre temas sociais que a adentram diariamente, permitindo, assim, a construção de pensamentos reflexivos e crítico de seus alunos e alunas. Professores e professoras devem, para isso, manter-se atualizados/as, contextualizando e abrindo caminhos para que seus alunos e alunas venham a produzir mais conhecimento e, dessa forma, contribuir para uma escola e uma sociedade com mais sociabilidade, incluindo as relações de gênero. Esse tema está no cotidiano da escola, em falas da comunidade escolar, dentre eles/as, os/as gestores/as, membros diretos da educação, responsáveis

¹ E-mail: igslaine@hotmail.com. Egressa do curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados – MS.

² E-mail: maju@uems.br. Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

pela discussão e aplicabilidade de tais temas, sendo preciso ter consciência e dever de estar sempre em busca de formação em prol de uma escola menos violenta e desigual quanto aos gêneros masculino e feminino. Segundo Auad (2016, p. 51),

Desigualdades, preconceitos e violências são causas de evasão e repetência. Trata-se do direito à plena vivência das experiências educativas formais e informais na primeira infância e a socialização durante toda a trajetória escolar. Os gestores e os docentes, portanto, devem ser motivados a estudar sobre o tema – até para poder articulá-lo nas disciplinas.

As escolas não precisam criar uma disciplina que fale especificamente sobre gênero, questões étnico-raciais ou *bullying*; esses temas devem ser intersetorial. As práticas na escola devem ser igualitárias, de modo que meninos e meninas tenham direitos de ir e vir conforme suas vontades. Ainda reforça Auad (2016) que a menina não deve ser reprimida por gostar de jogar futebol, do mesmo jeito que os meninos não devem ser reprimidos por não gostarem. Isso não deve ser confundido com homossexualismo; repressões como essas, que ocorrem o tempo todo nas escolas, reafirmam estereótipos naturalizados pela sociedade, resultando em desrespeito e falta de tolerância entre as pessoas. Partindo da ideia de diferenças de corpos e de sexo como categoria biológica utilizada para diferenciar homens e mulheres, na ordem do binarismo macho/fêmea, determinada pela anatomia e fisionomia do corpo humano (BOTTON *et al.*, 2015), a sociedade cria diferenciações entre o que é certo para a mulher e o que é certo para o homem.

Essa diferenciação é conhecida como representações de gênero, um conceito cultural, já que varia, de sociedade para sociedade, a forma como as pessoas veem como certas as coisas de meninos, futuros homens, e coisas de meninas, futuras mulheres. Criam padrões culturais fixados que, conseqüentemente, vêm a ser disseminados em estereótipos fortíssimos, que são aceitos culturalmente pela sociedade como condutas e modos únicos de se viver sua natureza sexual, fazendo com que homens e mulheres se moldem conforme a diferenciação de seus corpos e sexo. Isso resulta em meninos donos das quadras de esporte escolares, e meninas que varrem e organizam as salas de aula. A escola, então, tem papel fundamental em desmistificar essas diferenças, tendo a tarefa de construir valores e atitudes que possibilitem um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, em vez de ser um lugar de aceitação e ampliação de práticas de desigualdade e de produção e reprodução de preconceitos e violências de gênero.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa que está na base deste trabalho justifica-se pela necessidade urgente de se abordar, no contexto escolar, desde a Educação Infantil, assuntos relacionados a essa temática, contribuindo, assim, para uma educação menos preconceituosa e com menos regras ditadas historicamente pela sociedade, que segregam meninos e meninas de acordo com o que é considerado certo para elas e certo para eles. A principal inquietude, no momento de optar por desenvolver o projeto de extensão³

³ Projeto de extensão vinculado ao projeto coordenado pela Professora Dra. Maria José Jesus Alves Cordeiro, intitulado “Relações de Gênero e Sexualidade na Escola: os meninos e as meninas, um projeto do CEPEGRE - Centro de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Gênero Raça e Etnia”. A proposta de extensão teve como objetivo promover estudos e ações que trataram da temática “relações de gênero”, por meio de atividades desenvolvidas com as crianças do pré-escolar II com idade de 5 a 6 anos, e com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 13 anos, no (cont.)

que gerou esse trabalho, deu-se pelo fato presenciado em um ponto de ônibus, onde duas crianças, um menino e uma menina de, aproximadamente sete e cinco anos de idade, respectivamente, começaram a discutir; no meio da discussão, o menino disse para a menina: “Cala a boca! Vê se vai pra cozinha lavar louça que você ganha mais”, fala que nos gerou bastante perplexidade, pois, vinda de uma criança, causou-nos grande inquietação, opostamente a se tivesse vindo de um adulto, o que não causaria tanto estranhamento. Considerando a diversidade que compõe o contexto escolar e as manifestações preconceituosas e discriminadoras envolvendo gênero, raça e etnia, o desenvolvimento dessas atividades proporcionou a reflexão às professoras envolvidas e a intervenção e problematização da temática no cotidiano escolar, colaborando, por conseguinte, para uma educação na qual o preconceito e a não aceitação do diferente pela sociedade sejam discutidos desde a sua raiz, fazendo uso, preferencialmente, de histórias, do lúdico e das brincadeiras, por se tratar da Educação Infantil e dos primeiros anos das séries iniciais.

Na intervenção feita via extensão, procurou-se desenvolver atividades na primeira etapa da Educação Infantil, fase que é marcada pela oportunidade de as crianças conviverem em grupos sociais diferentes dos grupos formados por suas famílias, estabelecerem contatos com diferentes adultos

(cont.) município de Dourados – MS. As atividades sobre desigualdade de gênero dentro da sala de aula buscaram desenvolver atividades e intervenções pedagógicas incluídas dentro da rotina das crianças, como forma de dar suporte às professoras regentes para tratar das relações de gênero. O desenvolvimento do projeto teve como meta proporcionar um ambiente escolar em que não houvesse incentivo ou reforço dos preconceitos e reafirmações de lugares distintos para meninos e para meninas, futuramente homens e mulheres, contribuindo, assim, para uma sociedade mais igualitária e menos violenta, na qual exista o respeito à diferença e ao próximo.

e crianças vindas de diferentes contextos sociais e religiosos, como forma de propiciar um ambiente escolar em que não haja o incentivo ou o reforço de preconceitos e reafirmações de lugares distintos para meninos e para meninas, homens e mulheres futuramente, levando a uma sociedade mais igualitária e com menos violência contra a mulher, assim como para a diminuição da prática do *bullying* relacionada ao gênero, entre as crianças.

Este artigo foi elaborado a partir do registro das atividades desenvolvidas na sala de aula já citadas anteriormente, da pesquisa bibliográfica em obras, artigos, revistas científicas documentos e outras publicações sobre a temática de gênero. As atividades práticas do projeto de extensão que deu origem a este trabalho tiveram seu início no mês de outubro de 2015 e término em junho de 2016. No decorrer do projeto, foram feitas descrições e análise das atividades desenvolvidas e das situações ocorridas no cotidiano escolar.

Desenvolvimento

A violência está representada pelo abuso físico, emocional, psicológico e econômico, gerando mulheres com baixa autoestima e causando-lhes, muitas vezes, danos irreparáveis. Logo, problematizar a questão de gênero na educação é algo que se faz urgente, pois vivemos em uma sociedade explicitamente desigual em direitos e oportunidades, fato visível, por exemplo, quando mulheres que praticam as mesmas funções de homens ganham, em muitos casos, menos que eles.

A mulher, com sua jornada tripla, sente-se esgotada, pois, ao chegar em casa, ainda cumpre várias horas de trabalho com organização do lar, lim-

peza, tarefas que trazem do trabalho, ou seja, exercem papéis diferentes, de mães, esposas, mulheres, professoras, tudo de uma só vez. Mulheres que sofrem a exaustão da rotina tripla são, muitas vezes, desvalorizadas socialmente e, além de tudo, sofrem violência física e emocional; física, porque apañam, de fato, por atrasarem a comida ou por serem acusadas de trabalhar e não dar conta dos filhos ou não satisfazerem as vontades do companheiro; e emocional, devido ao peso gerado desses papéis, com diversas obrigações. Em muitas famílias, o parceiro ajuda nas tarefas, entretanto, a maioria deles chega e vai direto para o sofá, pois vê a mulher como máquina que nunca se esgota, não pensa no seu cansaço físico e mental, demonstrando que não reflete sobre o assunto nem se preocupa com a mulher.

A desigualdade de gênero que ocorre nas famílias e na sociedade, em geral, reflete-se, também, no âmbito escolar, em que as meninas são tratadas como frágeis, submissas, pois devem sempre permanecer comportadas, segundo os padrões impostos pela sociedade, ou seja, devem estar sempre limpinhas, falar com um tom de voz suave, apresentar uma letra redondinha e ter seus cadernos sempre no maior capricho. Se não se comportam assim, são rotuladas como relaxadas, algo fora do “normal”. Enquanto para os meninos, a correria, lutas durante o intervalo, cadernos sujos e letras garranchosas são vistos como “normal” (AUAD, 2012).

A educação demanda uma reflexão coletiva, na qual a família e a escola devem trabalhar juntas e buscar soluções e alternativas para que esses paradigmas sejam quebrados. A forma como o menino e a menina se comportam é algo imposto e visto, na maioria das vezes, como normal na sociedade, ocasionando, futuramente, mulheres com diversos tabus, com profissões que oferecem um lado financeiro desvantajoso e desigual.

Na profissão, a desigualdade é mais clara ainda, pois, geralmente, as mulheres partem para as áreas das humanas, fenômeno visto como “natural”, já que a mulher é mais delicada e organizada. Porém, o que acontece é que, desde cedo, os meninos são estimulados para o mundo das exatas, ao passo que as meninas, apesar de muitas gostarem, não são incentivadas a seguir, em razão de essas áreas serem dominadas por homens e rotuladas como “difíceis”. Em outras palavras, considera-se que a mulher não tem inteligência para isso. São muitas piadas e ditados populares que dizem que o “homem já nasce dirigindo”, já a “mulher no volante é perigo constante”, falas que perpassam os tempos como uma parlenda, apregoando a inferioridade da mulher e o não domínio dessas modalidades. “O homem já nasce sabendo dirigir, enquanto a mulher já nasce sabendo pilotar o fogão”, frases machistas, preconceituosas, que, provavelmente, toda mulher já ouviu falar.

O combate a essas desigualdades, assim como o combate a diversos tipos de discriminações, deve começar desde cedo, na educação escolar, por meio de atividades que proporcionem atitudes futuras, que gerarão respeito a/ao próxima/o. É necessário que as famílias e as escolas percebam essas desigualdades e trabalhem para que elas sejam vencidas, e não assistidas e perpetuadas com suposta naturalidade, como coisas de meninas e coisas de meninos. Nesse particular, Auad (2012, p. 19) afirma que,

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na ver-

dade, construídas, ao longo de anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre feminino e o masculino foram se engendrando socialmente.

Desenvolver trabalhos que abordem a temática de gênero, não é uma tentativa de homogeneização de pensamentos, mas sim de se fazer compreender as especificidades de cada gênero e que cada um pode agir conforme a sua vontade. O fato de o menino brincar de boneca não irá remetê-lo a não ser um homem hétero; pelo contrário. No texto *O menino que ganhou uma boneca*, de Majô Baptistoni (2002), por exemplo, o menino, ao ser presenteado com uma boneca, sente-se encabulado e confuso, chegando a pensar que deveriam ter se confundido ao embrulhar ou que alguém estava querendo fazer alguma brincadeira com ele. Porém, ele sente vontade de brincar com a boneca e, quando tem uma oportunidade, sem a presença de pessoas, ele o faz. Contudo, ao ser avistado com a boneca, ele se sente envergonhado, ao mesmo tempo em que, ao olhar à sua volta, percebe que seu tio não sabe sequer segurar um bebê, e que sua prima brinca de carrinhos. Logo, assim como as meninas crescem e podem se tornar motoristas, os meninos também crescem e podem vir a ser pai ou tio, tendo um filho ou um sobrinho para segurar. O brincar é um direito de toda criança e não interfere no fato de alguém se tornar homem ou mulher heterossexual, homossexual ou bissexual. Não podemos continuar ignorantes nesses aspectos por falta de informações.

Kishimoto (1997, p.1) afirma que “[...] pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física.” Por meio das brincadeiras, as crianças

aprendem; assim, propiciar às crianças, desde cedo, diversas brincadeiras e atividades em que não haja separação de gênero é uma boa medida que ser usada com as crianças menores. “Visto que o brincar é educativo e deve ser também planejado de forma que favoreça um brincar de qualidade” (BRASIL, 2012, p. 13).

Professores e professoras devem ser cautelosos/as e buscar perceber essa diferenciação de gênero, muitas vezes, em suas próprias atitudes. Quando o professor ou a professora pedir para que seus alunos e alunas ajudem na organização da sala, deve estar atento/a para que não somente as meninas façam o serviço de varrer o chão, bem como não apenas os meninos executem o serviço de carregar as caixas; as tarefas devem ser misturadas, para que cada um faça um pouco de tudo, sem distinção de gênero.

Os comentários também devem ser evitados, pois, se a menina gosta de jogar futebol ou o menino de brincar com bonecas, esses não devem ser vistos ou tratados de forma discriminatória. Esses comportamentos das crianças devem ser vistos como algo positivo que contribuirá, ao longo do tempo, para um futuro menos desigual nas práticas cotidianas entre meninos e meninas, portanto, entre homens e mulheres. O brincar é um direito de toda criança, pois brincando as elas se desenvolvem, interagem, formam pares, pensam. A brincadeira deve ser estimulada, e as escolhas das crianças devem ser respeitadas, e não discriminadas. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27-28) reforça a importância do brincar:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a in-

teriorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Portanto, este trabalho visa estimular docentes a pesquisar e desenvolver ações pedagógicas para trabalhar com crianças da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltadas para a temática de gênero e discriminação no âmbito escolar, oportunizando, assim, pensar na elaboração de projetos na escola, de modo a proporcionar uma reflexão sobre o problema abordado e suas possíveis soluções.

Questões de gênero no âmbito escolar: atividades na Educação Infantil

Este estudo empírico foi desenvolvido em dois momentos e lugares diferentes. A primeira etapa do projeto de extensão ocorreu no segundo semestre de 2015, na turma de pré-escolar II do Centro de Educação Infantil – CEIM, localizado na cidade de Dourados – MS, sendo finalizada com um questionário aplicado a duas professoras e duas coordenadoras, de ambas as instituições.

O projeto de extensão que gerou a pesquisa aqui apresentada buscou compreender como as crianças constroem diferenças de comportamento de gênero no ambiente escolar, além de dar apoio às professoras para

planejar e trabalhar as questões de gênero, de forma natural, no cotidiano da escola.

Durante as atividades de extensão desenvolvidas, houve uma forte resistência por parte da coordenadora do CEIM e, também, das professoras, apesar de a coordenadora ter aceitado o projeto quando apresentado. Por conta disso, em todo o CEIM, apenas uma professora regente se dispôs a receber o projeto em sua sala. Essa professora tem, no histórico de sua formação, estudos e discussões étnico-raciais e de gênero e, talvez por esse motivo, tenha nos acolhido sem resistência para a realização do projeto de extensão, mantendo-se sempre presente a cada visita e atividade realizada, o que foi de grande ajuda. Quanto às demais, incluindo a coordenadora, que relutou devido às possíveis reações dos pais, após as visitas iniciais à escola e das conversas para que fossem tiradas as dúvidas e para que as crianças se adaptassem a uma pessoa que não fazia parte de seu cotidiano, foram demonstrando maior aceitação, pois viram que não estávamos ali para discutir sexualidade, tema bastante temido no âmbito escolar, mas sim para desenvolver um trabalho de ruptura de estereótipos de sexo, visando, no futuro, contribuir para uma sociedade com mais equidade entre homens e mulheres.

Na primeira etapa de desenvolvimento das atividades, teve-se como foco a literatura infantil e as brincadeiras, com temas que tratavam de gênero de forma implícita, já que, para essa faixa etária, entrar em detalhes não apresentaria muitos efeitos. A primeira história contada no pré-escolar foi “Ana e Ana”, da autoria de Célia Godoy, que relata a história de duas irmãs negras, gêmeas idênticas que, por fora, parecem muito iguais, todavia, internamente, apresentam gostos e anseios diferenciados.

A história escolhida serviu como forma de investigação quanto às percepções das crianças em relação ao masculino e ao feminino, e o resultado obtido não seria em torno da história, mas sim após ela. Depois da contação, foi oferecido às crianças papel sulfite de diferentes cores (laranja, verde, azul e rosa) para que criassem um desenho relacionado à história que acabavam de ouvir. O objetivo da contação seguida da produção de um desenho era investigar o comportamento das crianças, perceber as diferenças criadas entre elas quanto ao gênero masculino e ao feminino, nesse caso, em relação à livre escolha das cores das folhas de sulfite que lhes foram oferecidas.

O que se observou foi a escolha do azul pelos meninos e do rosa pelas meninas; outras cores foram escolhidas apenas quando o rosa e o azul acabaram. A partir desse momento e pela falta de opção das folhas rosa e azul, a escolha foi aleatória, sempre acompanhada das perguntas: “Tia, não tem mais rosa?” e “Tia, não tem mais azul?”. Outra constatação foi a não utilização do lápis de cor rosa pelos meninos, diferentemente das meninas, que usavam o azul o tempo todo. Ao serem questionados por que não utilizavam a cor rosa, os meninos logo respondiam: “Rosa é de menina e não de menino!”.

Durante a atividade, conforme os conflitos surgiam sobre as cores que meninos ou meninas não queriam usar, as crianças iam sendo questionadas e chamadas a refletir sobre suas falas. Quando um dos meninos disse que rosa era de menina e azul era de menino, foi-lhe mostrado como exemplo a cor da camiseta da professora, que era azul. Quando questionado se a professora era um homem por usar uma camiseta azul, ele logo arregalou os olhos como negativa; em seguida, outras crianças começaram a falar: “Tia, meu pai tem uma camiseta rosa!” ou “Tia, minha mochila é azul!”. Por meio

de exemplos próximos a eles e elas, foi feita uma tentativa de quebra de estereótipos de forma e na linguagem que eles entendessem.

Outra história que merece ênfase foi a da autoria de Majô Baptistoni (2002), mencionada acima, “O menino que ganhou uma boneca”. Quando o título foi lido para as crianças, houve euforia pelo fato de o personagem segurar uma boneca, gerando questionamentos se a criança na capa era um menino mesmo. As crianças pediram que a história fosse contada logo e assim foi feito. Algumas crianças, ao ouvirem a história, associaram o tio do menino a seus pais com dificuldade de segurar o irmãozinho ou a irmãzinha mais novo/a.

Indagados se brincavam de bonecas, apenas um dos meninos presentes respondeu que sim, afirmando que sempre brincava, com sua irmã, de boneca e de carrinho; a partir desse relato, outros começaram a dizer que brincavam, mas de super-herói, que também era um boneco, mas de menino. Não houve um estranhamento com essa faixa etária quanto ao fato de o personagem da história ter ganhado uma boneca; o que houve foi uma negativa por parte dos meninos quanto a brincarem de boneca, sozinhos ou com alguém. Apenas um menino assumiu brincar. Outros comentários em relação à história foram no sentido de os meninos enfatizarem que, se ganhassem uma boneca daquelas, dá-la-iam a suas irmãs ou primas, e alguns disseram que dariam para suas mães.

Nessa sala, também foi feita uma investigação, por meio de brincadeiras com brinquedos diversos, que, a princípio, seriam divididos em cantos: cantinho da maquiagem; cantinho do lava rápido; cantinho das bonecas. Todavia, separar os brinquedos por gênero somente aumentaria a divisão de gênero por sexo. Resolvemos, então, colocar todos os brinquedos em um canto da sala e convidar as crianças a brincar conforme quisessem.

Percebeu-se, nessa atividade, que as crianças se dividiam, automaticamente, conforme seu sexo: os meninos escolhiam carrinhos, robôs e bonecos de super-heróis, e as meninas escolhiam as bonecas e tudo o que era relacionado a elas, como roupinhas, banheiras e maquiagens. Contribuir para a quebra desses estereótipos foi difícil, pois as crianças já vêm de suas casas repletas de conceitos prontos, trazidos das famílias e, até mesmo, da própria mídia, a qual são expostas diariamente. Esses preconceitos, às vezes, são reforçados dentro da própria escola, citando o lápis cor de pele, rosinha clarinho, que crianças aprendem, não raro, como sendo a cor da pele.

Ainda, pode-se afirmar que, no decorrer das atividades e das discussões realizadas, na medida em que cada encontro era realizado, houve uma maior aceitação e uma proximidade, mesmo que bem tímida, dos grupos formados pelas próprias crianças, ou seja, os meninos brincando com alguns brinquedos das meninas e vice-versa. O intuito de todas as atividades e histórias era mostrar para a professora e para a coordenadora que participaram do projeto de extensão que não é difícil tratar de temas transversais no cotidiano da sala de aula. Com uso de contação de história ou de brincadeiras, a temática pode ser abordada de forma simples, não se fazendo necessário um dia, um horário ou uma disciplina para falar sobre questões de gênero, raça, etnia ou violência.

Concluída a primeira etapa do projeto, pode-se perceber a necessidade de uma atenção maior quanto a essa temática, por parte da gestão escolar, professores e pais. Notou-se, em especial, a insegurança da professora e da coordenadora quanto à reação dos pais, e a preocupação de como essa informação sobre o trabalho da temática de gênero poderia chegar às casas dos alunos, algo que constitui a inquietação não apenas dessa instituição,

mas de muitas outras, como nos mostra Martins (2016, p. 33) ao relatar o trabalho em torno da temática sobre gênero e sexualidade: “Penso que é uma questão cultural. O aluno traz para dentro da sala de aula, suas crenças e valores. Não sabemos de que forma o aluno vai interpretar o assunto e como essa informação vai chegar em casa.”

Desse modo, observando essa preocupação referente aos pais, talvez uma possibilidade de solução seja a escola fazer uma reunião com as famílias para tentar sanar qualquer tipo de dúvida, ouvir e ser ouvida, ou incluir a temática em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tomando para si essas discussões, não apenas de gênero, mas de todas as formas de discriminação e violência, especialmente contra a mulher, já que a escola faz parte da sociedade e, muitas vezes, as crianças adentram as salas de aula após terem vivenciado, em suas casas, cenas de violências e abusos; isso quando as discriminações e violências não ocorrem dentro da própria instituição, levando muitas crianças a não quererem mais ir à escola. Além desse posicionamento, é importante que a escola esteja embasada em informações e documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nos quais estão incluídos os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural). Nesse tocante, Alves (apud CHUDECKI, 2016, p. 33) lembra que

É importante destacar que os temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999. Esses temas não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessam todas elas como se em todas fossem pertinentes.

Ou seja, são fatores e acontecimentos que fazem parte do cotidiano da escola, e a gestão, a comunidade escolar e a sociedade devem estar cientes dos acontecimentos, de forma que possam ajudar essas crianças, futuros homens e mulheres, a não carregarem marcas, cicatrizes, baixa autoestima e desmotivação para sua vida adulta. A Educação Infantil é o início da construção e da esperança de uma sociedade com práticas e comportamentos mais igualitários, refletindo em um futuro mais promissor em relação à equidade de gênero, no qual a menina, futura mulher, vista, atualmente, como ser inferior e passivo em relação aos homens, sofrendo altos índices de violência física e psicológica por parte da sociedade machista, possa ter esperança, condições e garantias de ter seus direitos respeitados.

Questões de gênero no âmbito escolar: atividades desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Na segunda etapa das atividades, que ocorreu no primeiro semestre de 2016, as atividades foram desenvolvidas numa escola municipal, com crianças de 9 a 13 anos de idade, em um quarto ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora de Leitura, Literatura e Produção de Texto (LLPT), que disponibilizou uma de suas aulas de 50 minutos para que as atividades do projeto de extensão fossem desenvolvidas.

Antes de conhecer os alunos e as alunas, recebemos uma advertência quanto à indisciplina e ao desinteresse da turma e, por isso, a metodologia para essa faixa etária de crianças foi bem diferenciada. A orientadora, então, orientou-nos a trabalhar bastante fora da sala de aula, o que gerou grande entusiasmo nos alunos e nas alunas.

Depois da apresentação aos/as estudantes quanto às atividades que seriam desenvolvidas, seguindo todo um planejamento, realizamos a primeira atividade, com um passeio no interior da escola, levando alunos e alunas a circular fora da sala de aula para registrar, por meio de fotos e observações no local, cartazes, pessoas, enfeites e espaços de convivência que mais ou menos apreciavam. Depois do passeio, em conversa no encontro posterior, refletimos: como era feita a distribuição das meninas e dos meninos nas salas de aula? Quais os espaços de lazer favoritos dos meninos e das meninas? Como a quadra de esportes era utilizada pelos meninos e pelas meninas? E o refeitório? E os espaços de convivência? O passeio e a conversa foram realizados em encontros distintos, já que cinquenta minutos passam muito rápido.

No encontro seguinte, fazendo uso de algumas fotos impressas que foram tiradas pelos alunos e alunas no encontro anterior, pedimos que separassem as fotos sobre as quais quisessem comentar. Foi feita uma roda de conversa e, aleatoriamente, eles foram indagados quanto ao porquê das fotos. A maioria das fotos tiradas foi da biblioteca, do refeitório, do banheiro, da quadra e de um pátio, que fica adjacente à quadra.

As meninas escolheram falar sobre duas fotos, no caso a do banheiro e a do pátio, pois, segundo elas, o banheiro seria o local onde colocavam as conversas em dia sem serem atrapalhadas pelos meninos. Já o pátio, próximo da quadra de esportes, seria o local de suas brincadeiras, já que gostavam de pular corda ali. Quanto aos meninos, selecionaram um local em especial, a quadra, lugar onde, de acordo com eles, são realizadas aulas de educação física, de que eles tanto gostavam e em que não era preciso fazer silêncio.

Para provocá-los, perguntamos se, nesses jogos e brincadeiras, tinham o costume de brincar juntos, ao que obtemos uma negativa como resposta, uma vez que as meninas não gostavam de jogar futebol, restando a bola de basquete e as cordas para elas brincarem.

A realização dessa roda de conversa possibilitou o planejamento de outra atividade, no caso, um jogo de futebol misto, para que as meninas pudessem vivenciar as brincadeiras que, geralmente, são típicas dos meninos. Além disso, os meninos puderam brincar com cordas, gerando, assim, uma troca, já que quem mais brincava de cordas eram as meninas.

Os meninos resmungaram muito, pois, para eles, o natural é que o futebol seja só para os meninos. Então, como a atividade estava no fim, foi-lhes pedido que, na próxima aula, viessem com roupas confortáveis, para que saíssemos para a quadra. Antes, os meninos foram retirados da sala de aula para uma conversa, na qual pedimos que eles dessem uma chance para as meninas. Explicamos que elas não têm medo de quebrar as unhas, porém seus corpos são diferentes, assim como os deles, que também têm suas especificidades, partes que doem mais caso haja uma batida, como os seios, nas meninas, e os testículos, nos meninos. Quando falado sobre os corpos, eles concordaram com cada especificidade, porém zombaram dizendo que “as meninas chorariam quando perdessem”.

Quanto a essa naturalização, criada socialmente, entre o certo para eles e o certo para elas, Louro (2014, p. 67) afirma que é preciso começar a desconfiar daquilo que é tomado natural, já que, a partir de determinadas situações, a escola pode contribuir com o reforço e o ensinamento daquilo que a cultura impõe sobre ser homem ou ser mulher, resultando no poder de um sexo sobre o outro.

No encontro seguinte, conforme combinado, as crianças foram levadas para a quadra. De início, jogaram futebol, sendo um time de meninas *versus* um time de meninos (os meninos ganharam de 3x1); na sequência, todos juntos pularam cordas e, no final, brincaram de queimada. Essa última brincadeira não durou 10 minutos, pois logo bateu o sinal para o recreio. Ao final das atividades, houve comentários sobre a goleira, que era muito boa; eles e elas se divertiram e pediram que, em outro dia, tudo acontecesse novamente.

Trabalhar a equidade de gênero nas relações entre meninos e meninas, por meio de atividade lúdica (no caso, a prática futebolística e a brincadeira com cordas), possibilitou que as crianças interagissem durante as brincadeiras, e se atentassem quanto ao respeito de um sexo para com o outro, em relação às especificidades de seus corpos, estimulando tanto as meninas quanto os meninos a serem respeitosos com seus corpos e com os corpos dos outros.

Durante o projeto, outras atividades foram desenvolvidas, como: reflexão sobre propagandas em relação ao papel designado às mulheres e aos homens; atividades com produção de textos sobre como era a interação entre meninos e meninas nos locais escolhidos, como os favoritos na escola. Todas essas propostas foram realizadas procurando entender de que forma as crianças constroem as diferenças comportamentais em relação ao gênero, analisando essas diferenças durante suas atividades no âmbito escolar.

Houve, também, a análise das diferenças no que se refere ao feminino e ao masculino e seus anseios futuros, ou seja, como eles e elas se viam como futuros adultos. Essa atividade foi realizada por meio de colagens que eles fizeram utilizando revistas e jornais, recortando e montando a represen-

tação de si mesmos e de seus respectivos futuros. Alguns meninos se viam casados; outros, estudando; e alguns, namorando. As meninas, por sua vez, em sua maioria, viam-se como modelos ou com namorados. Os meninos demonstraram mais interesse pelos estudos do que elas, como perspectiva de adultos.

Um dos meninos comentou que já tinha namorada, colega de escola, mas que essa teria de emagrecer para que pudessem se casar, já que estava meio “gordinha”. Talvez por esse motivo, tantas meninas desejem ser modelos, padrão imposto tão fortemente pela mídia, fazendo com que meninas e meninos queiram tanto ser magros a ponto de não se aceitarem como são.

Além do auxílio da professora da sala quanto ao planejamento das atividades que propiciaram a discussão da temática de gênero, os meninos e meninas foram participantes ativos nas discussões e atividades, as quais tiveram como objetivo estimular a formação de um pensamento cidadão, o respeito à identidade humana e a quebra de estereótipos de gênero, criados e impostos culturalmente na sociedade atual, na qual os homens se consideram superiores às mulheres e, em inúmeras vezes, com sentimentos de posse, se acham donos dos corpos e vontades delas, ao ponto de, caso sejam contrariados, chegarem a lhes tirar a vida.

Também nessa etapa de desenvolvimento das atividades, a professora esteve presente na sala de aula, observando as atividades, cujo objetivo era demonstrar que a temática de gênero poderia estar presente em qualquer disciplina, e não em uma específica.

O discurso das professoras e coordenadoras sobre a temática “gênero”

Para que as ações de extensão pudessem se tornar, também, uma pesquisa, foi aplicado um questionário com sete questões abertas, as quais foram respondidas pelas duas professoras e uma coordenadora que participaram diretamente das atividades desenvolvidas como extensão. Das quatro participantes, apenas três se propuseram a responder, sendo uma professora do CEIM, uma professora da escola e uma coordenadora da escola. A coordenadora do CEIM não aceitou responder.

No que tange às questões referentes ao conceito de gênero, citamos, a seguir, algumas respostas obtidas na questão 1:

Relações de gênero é a relação social entre homens e mulheres uma mesma construção social. (PROFESSORA DO CEIM).

Gênero é uma construção cultural e social e, como exemplo sua representação e os meios de comunicação é responsável pela construção de idéias, digo, idéias sociais, valores e preconceitos. (professora da escola).

Compreendo como relação de homens e mulheres e seu convívio social. (COORDENADORA DA ESCOLA).

Pode-se perceber que as professoras e a coordenadora demonstraram falta de conhecimento sobre a relação de gênero, visto que responderam de forma insatisfatória às questões, além de terem retirado as suas respostas de *sites* da internet sem referenciar as autorias. A professora do CEIM retirou sua resposta do texto “O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais”, de Cássia Maria Carloto, disponível no

site da UEL⁴, enquanto a professora da escola retirou sua resposta do texto “O conceito de gênero e suas representações”, de Vagner Caminhas Santana e Claudia Toffano Benevento, disponível no *site* EFD Esportes⁵.

As docentes em questão colocam gênero como uma construção social, mas não embasam teoricamente suas respostas. Wenzel (2009, p. 74) define gênero como “[...] construções sociais que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos em interação com diversas circunstâncias em que estes aprendem a tornarem-se homens e mulheres de um determinado modo”. Louro (2014, p. 26) também corrobora com a autora citada acima ao afirmar que “Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.” Também os PCNS formulados pelo MEC para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental reforça a fala das autoras, descrevendo o conceito da seguinte maneira:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. (BRASIL, 1997, p. 99).

Sendo assim, gênero é visto como um aprendizado, portanto, parte da socialização presente na família, nas escolas e instituições sociais das quais participamos durante toda nossa vida.

⁴ www.uel.br/revistas/ssrevistas/c_v3n2_genero.htm

⁵ www.efdesportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm

Quando interrogadas (questão 2), se já sofreram alguma discriminação por questões de gênero, apenas uma professora respondeu positivamente e citou exemplo a fala da professora do Ceim: “Na infância, pois a maioria dos primos são homens e como menina não podia brincar juntos em algumas brincadeiras como futebol e soltar pipas.”

Como já mencionado anteriormente, essa professora/pedagoga já tinha um histórico em estudos de questões de gênero e, talvez por sua experiência e estudos, ela tenha mais facilidade em perceber e intervir nos conflitos ligados a essa questão em sua sala de aula.

Indagadas (questão 4) sobre como deveria ser o comportamento das meninas e dos meninos em sala de aula, as professoras responderam o seguinte:

Da forma que elas quisessem (risos, escritos pela mesma) com respeito aos colegas e interação com os demais. (PROFESSORA DO CEIM quanto às meninas). Da mesma forma que eles quiserem. Com respeito e interação. (PROFESSORA DO CEIM quanto aos meninos).

É comum serem mais comportadas, mas a medida da socialização em sala de aula tornam-se iguais em convivência. (PROFESSORA DA ESCOLA quanto às meninas).

Menos agressivos, mais dóceis. (PROFESSORA DA ESCOLA quanto aos meninos).

Em relação à aprendizagem (questão 5), se elas percebiam alguma diferença de desempenho entre meninas e meninos, e à questão 3, referente à diferença de comportamento, as respostas foram:

Não, pois o desempenho escolar não depende de gênero. (PROFESSORA DO CEIM).

Sim. Essa diferença depende muito da convivência e participação dos pais na vida escolar do filho. Depende também da questão cultural familiar, etc. (PROFESSORA DA ESCOLA).

Não a diferença na aprendizagem, mas os meninos são mais agitados. (COORDENADORA DA ESCOLA).

Nesses aspectos, as professoras não concordam em suas respostas, pois, enquanto a professora do CEIM diz que o desempenho não depende de gênero, a professora da escola afirma que se faz necessária a ajuda dos pais. Contudo, essa resposta ficou vaga, já que, ao mesmo tempo em que ela responde que há diferenciação na aprendizagem, não deixa claro que diferença é essa.

Quanto à ajuda dos pais, sabe-se que, quando o pai ou a mãe da criança acompanha de forma mais presente a vida escolar do filho ou da filha, isso influencia, de fato, seu desempenho escolar, independentemente se essa criança é menino ou menina. Já a coordenadora, ao mesmo tempo em que discorda dessa diferenciação de aprendizagem, reforça que os meninos são mais agitados, deixando em dúvida se essa “agitação” maior, por parte dos meninos, interfere ou não em seu desempenho escolar.

Percebe-se, na escrita da coordenadora, a concepção de que são sempre os meninos os mais “agitados”. Quanto a essa caracterização de que as meninas são mais “calmas” e que os meninos são mais “barulhentos e agressivos”, Louro (2014) adverte que, em situações contrárias, esses comportamentos não devem ser vistos como desvio de condutas, ou causar algum tipo de preocupação às professoras e coordenadoras, pois os me-

meninos podem, sim, ser mais tranquilos e preferir atividades consideradas mais calmas, do mesmo modo que meninas podem preferir atividades consideradas mais agressivas, como jogos de futebol, por exemplo, sem que haja estranhamento por parte de professoras e professores, coordenadoras e coordenadores.

Na opinião da educadora Jane Felipe (2005, p. 34), “Se os adultos acham que meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e as meninas possuem a essência mais meiga e calma, as crianças que fugirem a essa regra serão olhadas com certo estranhamento.” A educadora (FELIPE, 2005, p. 34-35) afirma também que

[...] a construção das masculinidades e feminidades se dá de forma relacional. A masculinidade é construída pela negação e pela inferiorização de tudo aquilo que possa parecer feminino. Ou seja, os meninos aprendem primeiro o que eles não devem ser (qualquer coisa o comportamento que se pareça com atitudes ou gestos de meninas). E nós sabemos onde isso vai dar: a ideia de que homens valem mais que mulheres produz consequências ruins para a vida adulta, como baixa auto-estima, sobrecarga emocional, dificuldades afetivas e muitas vezes, estão na origem da violência contra as mulheres.

As questões 6 e 7 indagaram sobre a importância da realização de projetos dessa natureza nas escolas e se alguma delas já havia presenciado, entre as crianças, falas e brincadeiras de discriminação contra a mulher. Sobre a importância dos projetos, consideraram importantes. Entretanto, percebemos que as respostas não foram condizentes com os fatos presenciados

na execução das ações de extensão. Sobre a ocorrência de falas e brincadeiras de discriminação contra as mulheres, somente a professora do CEIM se manifestou com o sim, atribuindo o fato à cultura familiar e, também, social, considerando que “[...] muitas famílias acreditam que a mulher é o sexo frágil e a sociedade também em sua maioria.”

Analisando as respostas aqui expostas de professoras e coordenadoras, juntamente com as observações e os diálogos realizados com as demais docentes e gestoras, podemos afirmar que, em sua maioria, as escolas não estão preparadas para esse tipo de projeto sem o auxílio de uma entidade externa. Apesar de as instituições aceitarem os projetos dessa natureza, fazem-no por temer que as portas das universidades se fechem para as escolas, para não perderem trocas de favores. Dessa forma, permitem que os projetos aconteçam apesar de não os acharem importantes, pois o que é importante para as escolas são os reforços escolares em língua portuguesa e matemática. Ouvimos muito das gestoras e docentes que esses projetos não passam de utopia, que as coisas são assim e ponto, não tem como haver mudanças; “é coisa de universidade”, que não condiz com a realidade e as demandas das instituições escolares.

Considerações finais

Os resultados obtidos com estudos, observações e questionários aplicados demonstraram que existem muitos conflitos sobre a temática de gênero no ambiente escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, sendo esses conflitos muito mais uma reprodução por parte das crianças, da fala das famílias e, também, do que veem e ouvem da mídia e na escola.

Não foi nada fácil desenvolver e aplicar as ações de extensão e dizer que contamos com o apoio real das escolas, pois tivemos vários empecilhos, dentre eles, a falta de apoio das professoras por considerarem esse tipo de projeto como algo dispensável, ou seja, “coisa de universidade”.

A escola deve trabalhar com a desconstrução de estereótipos, inclusive os de gênero e outros, contribuindo para a construção de equidade entre homens e mulheres. Nosso discurso não é sobre diferenças de corpos, algo evidente, mas sim sobre desconstruir a ideia de que homens e mulheres são diferentes em capacidades, direitos e deveres. Trabalhar com essa ideia é criar uma base para a luta a favor do fim da violência mundial contra as mulheres.

Professoras e professores, cotidianamente, enfrentam desafios em sala de aula com alunos que não aceitam fazer atividades julgadas como coisas de meninas, e que não aceitam levar, por exemplo, a sacola literária para casa pelo fato de sacola ser “coisa de mulher” e não de homem (fato vivenciado no quarto ano). Conflitos no recreio, devido aos xingamentos que ocorrem tanto por parte dos meninos – que vão desde xingamentos como “vadia” à passagem de mão nos corpos das meninas, chamada de brincadeira de “passar cartão” – quanto por parte das meninas – que chamam os meninos de “viados” e “gays”, por esses não aceitarem aos convites delas para encontros. Além disso, há a questão de professores e professoras que, por falta de conhecimento, fazem insinuações sobre meninos caprichosos e quietos ou sobre meninas que gostam de brincar com os meninos, ou seja, conflitos do dia a dia escolar.

É notório que, na escola, ainda existem preconceitos, de forma geral, relacionados às questões étnico-raciais, de gênero, de diversidade sexual e outros, os quais a maioria das professoras e professores ainda não

estão preparadas/os para debater e orientar alunos e alunas quanto a essas temáticas. No caso das questões étnico-raciais e indígenas, a maioria discute apenas em datas comemorativas e nada mais. Outrossim, essas questões não são debatidas, muitas vezes, pela falta de conhecimento das/os educadoras/es ou, até mesmo, por convicções morais e sociais históricas constituídas a partir de valores baseados numa cultura eurocêntrica, patriarcal, que ainda prega a inferioridade e a submissão da mulher, por exemplo.

Urge, portanto, a necessidade de a escola buscar entender como e porquê ocorrem ações discriminatórias no ambiente escolar para, a partir de então, procurar formas e alternativas de trabalhar em parceria com a sociedade e as famílias, em prol da conscientização e da erradicação de situações preconceituosas que estão impregnadas, desde as salas de aula, pátios e secretarias, até a gestão escolar. Dessa forma, a escola educará para o respeito pelo ser humano e por uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AUAD, Daniela. Gênero é uma questão que já está nas escolas. **Nova Escola**, São Paulo, n. 289, p. 50-51, fev. 2016.

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Massoni, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SFE, 1997.

BOTTON, Andressa *et al.* Sexo/sexismo. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. p.601-604.

CHUDECKI, Laura Samudio. Muito além de der menino ou menina, sexualidade e gênero: esse debate precisa sair do armário da escola. **Revista Atuação**, Campo Grande, n. 13, p. 31-53, 2016.

FELIPE, Jane. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 40, p. 33-38, set. 2005.
GODOY, Célia Cristina. **Ana e Ana**. São Paulo: DCL, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; MONACO, Roseli Aparecida. **Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo: Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WENETZ, Ileana. Questões de gênero na escola e no recreio. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 73-80.

7

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – ITAPORÃ – MS

Janaina Dorneles TORRES¹

Míria Izabel CAMPOS²

Introdução

Conforme determinado no artigo quarto das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI),

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

¹ E-mail: janeph22@gmail.com. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

² E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A partir desse instrumento legal instituído pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 no Brasil, nós compreendemos que problematizações acerca de gênero e sexualidade precisam ser parte integrante dos diferentes espaços da Educação Infantil, pois questões acerca das diversidades constituem e são constituídas por meninas, meninos e professoras³ nas suas vivências cotidianas (ELIAS, 1994).

Nesse contexto, o presente texto tem por finalidade dar visibilidade à pesquisa realizada como Trabalho de Graduação (TG)⁴, parte integrante da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desenvolvida durante os anos 2018 e 2019 (TORRES; CAMPOS, 2019). Os estudos aconteceram no bojo do projeto de pesquisa “Trajetórias Docentes na Educação Infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul” (SARAT, 2016), no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC).

A pergunta norteadora do nosso estudo foi: como as temáticas de gênero e sexualidade se fazem presentes nas práticas cotidianas da Educação Infantil?

Entendemos que trazer à tona as discussões relativas à temática se faz necessário, pois poderão ser oportunizadoras de ricos aprendizados. Além disso, é primordial que seja assinalado, tal conduta compõe o direito de crianças e profissionais de ter acesso a todos os conhecimentos acumulados pela humanidade, isso significando respeito aos direitos humanos em toda a sua amplitude.

³ Ao longo do texto, utilizaremos linguagem de gênero, optando, sempre que necessário, pelo uso do feminino, haja vista que as mulheres são maioria no trabalho da Educação Infantil, representando, também, o maior número de estudosas da temática em pauta.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso.

Dentro desse quadro de discussões, definimos, como objetivo geral da pesquisa, conhecer os aspectos de gênero e sexualidade presentes nas práticas cotidianas da Educação Infantil, em uma turma da pré-escola, no município de Itaporã, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Elencamos, como objetivos específicos:

- 1 Aprender sobre Educação Infantil, gênero e sexualidade nos referenciais teóricos das áreas, bem como saber das determinações legais registradas nos documentos oficiais do país que nos possibilitassem fazer discussões acerca da temática em questão;
- 2 Conhecer as práticas cotidianas da Educação Infantil, buscando verificar como gênero e sexualidade se faziam presentes naquele espaço de educação;
- 3 Realizar reflexões acerca dos dados auferidos nos estudos e observações, intentando contribuir para a construção de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças.

Quanto à metodologia, ela se estruturou a partir de revisão da literatura teórica da área, constituindo-se de estudos em autoras que se dedicam à temática da Educação Infantil, de gênero e de sexualidade. Dentre elas, citamos Campos (2010), Finco (2003; 2010), Furlani (2015), Louro (2008; 2011), Scott (1995) e Xavier Filha (2000).

Também realizamos investigações nos documentos oficiais do país, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), buscando verificar quais são as determinações legais para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, que, em nosso país, foi instituída como primeira etapa da Educação Básica, conforme artigo 29 da LDB, que assim define:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, n. p.)⁵.

Concomitantemente aos nossos estudos e escritas do TG, efetuamos pesquisa de campo etnográfica (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2009), ocasião em que realizamos observações das práticas cotidianas, com registros em diário de campo, em uma turma da pré-escola em Itaporã – MS, conforme apontado anteriormente.

Consideramos relevante marcar que, antes do início da investigação na instituição, tratamos de recolher todas as autorizações, a partir dos procedimentos de encaminhamento de ofício à diretora da escola, pedindo permissão para a realização da pesquisa, bem como assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora regente, pela professora de Educação Física e pelos pais e/ou responsáveis das/pelas crianças matriculadas na referida turma⁶.

Para apresentar nosso estudo, decidimos por organizá-lo em duas seções, sendo a primeira dedicada às reflexões a partir dos estudos teóricos e análises das legislações brasileiras, e a segunda, composta pelo percurso para realização da pesquisa de campo etnográfica e pela exposição de alguns excertos do diário de campo. Fechando o texto, apresentamos considerações finais e as referências citadas.

⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁶ Todos os nomes - instituição, diretora, professoras e crianças - serão mantidos em sigilo, como foi acordado com os envolvidos. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto.

Educação Infantil, gênero e sexualidade: legislações e teorias

Com base nos estudos realizados para a efetivação desta pesquisa envolvendo a Educação Infantil e a temática de gênero e sexualidade, nesta primeira seção, contaremos um pouco acerca do que conhecemos sobre longas décadas de lutas em nosso país, cujos envolvidos almejavam alcançar conquistas imprescindíveis para garantir uma vida digna para todas as crianças (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2009).

Sendo assim, é significativo iniciarmos registrando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”⁷, que, em seu artigo 205, estabeleceu que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n. p.).

Nesse contexto histórico de promulgação da Constituição Federal, entendemos que foram alcançadas propostas indispensáveis para o desenvolvimento integral de meninas e meninos, cidadãs e cidadãos de direitos. E a nós, em nossa pesquisa acerca da temática de gênero e sexualidade e suas interfaces com a Educação Infantil, interessa bastante realçar alguns

⁷ A **Constituição de 1988** foi escrita após o final da **Ditadura Militar** e determinou os direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos do nosso país. Por ter sido criada ao final da ditadura e por se constituir do resultado de um amplo debate com a população, ficou conhecida como **Constituição Cidadã**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/constituicao-1988.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

dos princípios que integram o artigo 206 do referido documento, quais sejam, “[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988, n. p.).

Os princípios realçados nos fazem refletir sobre a garantia de educação para todas as crianças e todas as infâncias, interpretando que meninas, meninos, comunidades indígenas, quilombolas, rurais, comunidades pobres das grandes cidades, de diferentes matrizes religiosas, deficientes, pertencentes às diversas orientações sexuais etc. precisarão ser contemplados e respeitados em suas necessidades, particularidades e singularidades.

Após a promulgação da Constituição Federal, no bojo das discussões, assistimos, já no ano de 1990, precisamente em 13 de julho, ser decretada a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA reafirmou a importância da educação para o desenvolvimento humano e especificamente referente às crianças, estabeleceu no seu artigo 54 que “[...] é dever do Estado assegurar à criança [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”⁸ (BRASIL, 1990, n. p.).

A partir dessa afirmação do ECA, importa trazermos para compor nossas ponderações os escritos de Faria (2006), que nos remetem às questões de gênero e suas consequentes implicações para o atendimento das crianças pequenas no Brasil. De acordo com a autora, “[...] justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de

⁸ Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016.

seus filhos e filhas [...]” (FARIA, 2006, p. 284). Olhando por esse prisma, é significativo voltarmos ao artigo 29 da LDB, para enfatizarmos a importância do trabalho compartilhado da escola, “[...] da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, n. p.), pois, sem a construção dessa parceria, apreendemos como muito complexo o direito à educação sair das linhas do papel e se transformar em realidade.

De acordo com Finco (2010, p. 120-121),

A Educação Infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. [...] Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos.

Na perspectiva dos escritos da autora, assimilamos que a Educação Infantil é lugar de excelência para ampliar vivências e aprendizados de todas/os ali incluídas/os. Como ela explicita, para além da família, a organização das práticas daquele espaço coletivo de educação das infâncias são cruciais para estabelecer as relações entre as crianças e entre elas e os adultos, contribuindo para formar e (con)formar meninas, meninos e profissionais (SARAT; CAMPOS, 2014).

Como aspiramos, neste texto, construir um diálogo acerca de gênero e sexualidade, precisamos nos reportar novamente a Faria (2006, p. 285), quando ela destaca que “[...] neste espaço da sociedade [Educação Infantil]

vivemos as mais distintas relações de poder [...]”. Sob essa ótica, é óbvio que a discussão acerca da temática anunciada, quase sempre é considerada tabu, sendo motivo de grandes resistências por um contingente de pessoas com uma diversidade de visões, crenças e valores.

Assim sendo, para que essas problematizações façam parte dos espaços da Educação Infantil, reconhecemos como fundamental uma transformação nas relações de todas as instituições envolvidas, ou seja, escola, família e comunidade, a partir de um processo de desnaturalização e resignificação de conceitos. Para pensarmos nessa perspectiva, apontamos, primeiramente, como concebemos o conceito de gênero.

Para tratar desse conceito tão representativo e presente nos diferentes movimentos acadêmicos, sociais e políticos, registramos os escritos de Scott (1995, p. 86), para quem gênero precisa ser observado “[...] numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Corroborando com os escritos de Scott (1995), evidenciamos Felipe (2012, p. 221), que, tratando da temática, assim escreveu:

O conceito de gênero foi amplamente veiculado a partir da década de 80 do século XX, na tentativa de se opor a uma ideia de essência, que em geral pautava a explicação de comportamentos distintos de homens e mulheres. O conceito busca, portanto, enfatizar e problematizar a construção histórica, social e cultural dos comportamentos de homens e mulheres, fugindo assim das explicações que remetem a ‘essência’ [...]

Como podemos depreender a partir de Scott (1995) e Felipe (2012), questionar verdades e/ou certezas passadas de geração à geração, as quais estabelecem lugares para meninas/mulheres assim como para meninos/homens, é indispensável se quisermos viver em uma sociedade mais igualitária, na qual todas e todos possam escolher maneiras de ser e viver, sabendo que não precisarão responder a algo pré-determinado, ou seja, não necessitarão viver uma vida definida *a priori*.

Quanto à sexualidade, também a reconhecemos como processo histórico, social, cultural e plural. A partir disso, necessitamos lembrar que, ao longo dos tempos, a infância foi caracterizada como período de pureza e inocência, fase da vida identificada como assexuada. Mesmo com as contribuições de Freud (1996), datadas do final do século XIX, cujos estudos trouxeram à tona a existência de uma sexualidade infantil, para muitos, negação e silenciamento são as únicas posturas aceitas diante das expressões de sexualidade das crianças (CAMPOS, 2010).

Para nos ajudar na complexa tarefa de desmistificar preconceitos, compreendemos como muito profícuas as seguintes reflexões de Xavier Filha (2000, p. 82):

[...] apesar de teoricamente existirem estudos acerca da sexualidade infantil, ainda é muito difícil para os adultos aceitarem a sexualidade de meninas e meninos, pois estão imbuídos na própria educação sexual recebida e nos estereótipos masculinos e femininos presentes na sociedade [...]

Retornando nosso foco para o cotidiano das instituições escolares, vamos trazer as provocações de Louro (2011, p. 62), que evidenciou:

As questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser. Como a escola tem lidado com tudo isso? [a instituição de Educação Infantil?] Como nós, professoras e professores, nos vemos diante dessas questões? Quais são nossos pontos de apoio e onde se encontram nossas fragilidades e receios?

Sabemos que crianças, professoras, mães, pais se encontram diariamente, e as diferenças emergem, causando enfrentamentos no cotidiano das instituições que acolhem a pequena infância. Nessa perspectiva, as tensões que, muitas vezes, se instalam, podem ser muito prejudiciais para todos, mas, principalmente, para meninas e meninos, que são os indivíduos mais frágeis dessa figuração (ELIAS, 1994). Portanto, consideramos muito importante e significativo que os adultos envolvidos nessas relações busquem dar conta do que está se passando, pois as crianças são seres extremamente curiosos e perceptivos. E vale assinalarmos: elas não ficarão inertes; com certeza, buscarão entender o porquê da interdição do assunto gênero e sexualidade no cotidiano da creche e da pré-escola (FOUCAULT, 2009).

Nesse sentido, é relevante citarmos Finco (2003, p. 89), quando ela nos mostra que

[...] a educação infantil pode ser o lugar onde as crianças encontrem o espaço para viver a infância. Não somente uma infância que lhes garanta o direito à brincadeira, mas que lhes possibilite protagonizar seus desejos e suas escolhas; que lhes permita usufruir o

direito à diferença e à livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos.

Na perspectiva dos escritos de Finco (2003), compreendemos que a Educação Infantil é espaço de excelência para vivências e aprendizados de crianças e adultos, como já vimos afirmando ao longo do texto. Por esse enquadramento, seguimos à nossa próxima seção, intentando saber como estão sendo vivenciadas as questões de gênero e sexualidade no cotidiano de uma pré-escola em instituição de Itaporã – MS, lócus da nossa pesquisa de campo.

Práticas na Educação Infantil: famílias, crianças e professoras

Iniciamos os nossos contatos com a instituição em Itaporã – MS no mês de setembro de 2018. A instituição foi escolhida por ter sido o local de realização de estágios acadêmicos da aluna responsável pelo desenvolvimento do Trabalho de Graduação (TG) e, também, por ser próxima à sua residência, algo que, em sendo aceito, facilitaria sobremaneira a realização do estudo, haja vista que este demandaria um trabalho com observações da prática cotidiana de uma das turmas de pré-escola que ali funcionava.

Primeiramente, a proposta da pesquisa foi apresentada à professora regente, que aceitou que o seu trabalho fosse observado, o que somente aconteceria no primeiro semestre de 2019. Mas, como já estávamos construindo o projeto de pesquisa na disciplina Pesquisa em Educação da Licenciatura em Pedagogia no segundo semestre de 2018, já tratamos de adiantar

todos os procedimentos e acertos⁹.

Como já registrado na introdução do nosso texto, um ofício foi redigido à diretora da instituição em novembro de 2018, dando ciência das pesquisas a serem realizadas e solicitando autorização para as observações, bem como liberação de uma cópia do Projeto Político Pedagógico para a efetivação imediata da outra investigação, a saber, a de Iniciação Científica, já em desenvolvimento naquele momento. Assim, tendo sido aceita a realização do estudo também pela direção, finalizamos o projeto de pesquisa do TG e aguardamos o início de 2019 para voltarmos a procurar a professora regente (nome fictício: Diana), a professora de Educação Física (nome fictício: Milena), bem como os pais e/ou responsáveis das/pelas crianças da turma da pré-escola daquele ano, para os trâmites necessários para início da pesquisa de campo.

Recolhemos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das duas professoras envolvidas no estudo e, objetivando uma conversa mais próxima com as famílias, escolhemos não enviar os termos nas mochilas das crianças. Optamos pela presença da acadêmica no portão de entrada da instituição, logo cedo, no momento em que meninas e meninos fossem deixados para as atividades, quando explicitaríamos sobre a pesquisa, nos colocaríamos à disposição para os esclarecimentos que surgissem

⁹ Ademais, também realizávamos outra pesquisa na época, fato que nos fez encaminhar as tratativas com os responsáveis na instituição, ainda em 2018. A pesquisa em questão era uma Iniciação Científica que foi desenvolvida entre agosto de 2018 a julho de 2019, a partir do Edital da UFGD - PROPP nº 12, de 23 de maio de 2018: Programa de concessão de bolsa ao Pesquisador Ingressante. Fomos contempladas com duas bolsas - bolsa para a professora orientadora e bolsa para a acadêmica. O trabalho final ficou intitulado “Gênero e Sexualidade no Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil - Itaporã/MS” (TORRES; CAMPOS, 2019).

e solicitaríamos as assinaturas dos documentos. Ou seja, a nossa preferência por trabalhar com a pesquisa de campo etnográfica se deu por acreditarmos na importância de entrarmos em contato com o espaço da Educação Infantil, vivenciando com crianças, professoras, famílias e toda a comunidade daquela instituição, o cotidiano de atividades e relações, visto que

A contribuição da etnografia diz respeito à relativização do universo que estudamos, problematizando e comparando a diferença entre modos de vida, descobrindo o arbitrário e o particular, des-naturalizando os comportamentos e desvendando os princípios subjacentes. Isso porque a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores relativos à vertente cultural da dinâmica da ação humana que ocorre nos contextos pesquisados. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2009, p. 13).

Sendo assim, tendo iniciado esse contato próximo com as famílias das crianças, importa contarmos, nesse momento, que a turma da pré-escola, naquele março de 2019, contava com 24 crianças matriculadas. A partir do nosso procedimento de coleta das assinaturas diretamente com os pais e/ou responsáveis, já tivemos indicadas as primeiras respostas à nossa questão norteadora, que vale ser lembrada aqui: Como as temáticas de gênero e sexualidade se fazem presentes nas práticas cotidianas da Educação Infantil?

Somente duas famílias concordaram que suas filhas participassem do estudo (Luna e Nina - nomes fictícios). A maioria delas se esquivou alegando pressa; algumas que pararam para ouvir a pesquisadora ficaram em silêncio diante das explicitações acerca da temática, mas, ao final, disseram

preferir não assinar; outras ainda prometeram assinar, tendo, inclusive, levado o documento e se comprometido a mandá-lo no dia seguinte, o que não aconteceu. Além disso, houve o caso de uma mãe que procurou a professora regente fora da instituição, alegando que gostaria de consentir na participação da sua filha, mas “[...] tinha medo do que seria ensinado a ela sobre sexo [...]” (RELATO DE DIANA, 2019).

Assim, nota-se que algumas famílias demonstraram não saber o que é e nem como se efetiva uma pesquisa. No entanto, não se dispuseram a conhecer nem a aprender sobre o assunto, mesmo tendo a oportunidade de falar diretamente com a responsável, denotando uma resistência a se envolver com o dia a dia da instituição. Houve, também, aquelas famílias que aceitaram parar para ouvir e se manifestaram contrárias quando souberam do que se tratava a investigação, evidenciando o que nossos estudos já vêm assinalando: a “[...] temática de gênero e sexualidade envolve uma rede de discursos moralizantes, disciplinadores, que constituem a prática pedagógica desde a Educação Infantil” (CAMPOS, 2010, p. 13).

Vale discutirmos, então, sobre um movimento mundial que trouxe à baila o que chamaram “ideologia de gênero”. No Brasil, por ocasião da votação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais, circulou uma “cartilha”¹⁰ na qual as correntes conservadoras tentavam, de uma maneira distorcida, convencer pais e mães de que a escola estaria ensinando as crianças que elas não seriam mais meninas e meninos. Tal perspectiva foi motivo de pregações de pastores e padres em diversas igrejas, de inflamados discursos nas Câmaras de Vereadores, nas Assembleias Legislativas, na Câma-

¹⁰ A cartilha, intitulada VOCÊ já ouviu falar sobre a ‘Ideologia de Gênero’? Conheça essa ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo!, não traz autor nem ano nem o local e órgão da publicação.

ra dos Deputados e no Senado, causando pânico, bem como uma retaliação a pesquisadores da temática, acusados de pretender acabar com “a família” (MACEDO; CAMPOS, 2017).

No texto *Ideologia de gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha* (FURLANI, 2015), a autora explica que precisamos aprender que as crianças nascerão homem ou mulher, menino ou menina, pois sua identidade biológica será definida no nascimento¹¹. Quanto às identidades de gênero e sexual, a partir dos conceitos científicos de diferentes estudiosas da área (BUTLER, 2014; LOURO, 2008; SCOTT, 1995), apreendemos que elas são construções sociais, históricas, culturais e plurais, sendo perpassadas por relações de poder, como já destacamos na seção anterior.

Importa trazeremos para nosso texto, ainda acerca da questão da “ideologia de gênero”, o momento histórico vivido por todas e todos em nosso país, por ocasião das campanhas nos primeiro e segundo turnos das eleições para o cargo de Presidente do Brasil no ano de 2018. Assistimos ao acirramento de ataques às minorias, falas discriminatórias a mulheres, negros, bem como a toda comunidade LGBTQIA+¹². Com o resultado consumado nas urnas, vivenciamos a continuidade e o aprofundamento de discursos violentos, desrespeitosos, traduzindo-se em aumento dos índices de violências e mortes das populações já citadas, restrições de direitos, crescentes casos de censura às liberdades etc. E, obviamente, todo esse contexto

¹¹ Furlani (2015, p. 4, grifo do autor) nos alerta para o fato de que “[...] nem todas as crianças nascem com ‘essa biologia’ definida. Embora, estatisticamente, em número menor, crianças INTERSEXUAIS são aquelas que nascem com ambiguidade biológica (ausência ou formação incompleta dos genitais). Isso torna difícil determinar, ao seu nascimento, se são meninos ou meninas”.

¹² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual. O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero (SILVA, 2020, n. p.).

político e de debates acerca de gênero e sexualidade não passou despercebido às famílias, o que nos leva a compreender a resistência para consentir na participação de filhas e filhos na pesquisa.

Como explicitado por Louro (2008, p. 17), “[...] gênero e a sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado.” Portanto, essas concepções e conceitos precisam ser compreendidos e problematizados, para que sejam desconstruídos, ressignificados sob uma nova perspectiva, quer seja, aquela que respeita a “[...] multiplicidade de formas de viver e de ser” (LOURO, 2011, p. 62).

Feitos esses prolegômenos, cujo objetivo principal foi circunscrever nossos contatos com as famílias, assinalamos que, no mês de abril de 2019, após a etapa das assinaturas e antes do início das observações, decidimos por fazer uma visita formal à direção, às professoras e às crianças. Fomos recebidas pela diretora, que nos acompanhou por todas as dependências do prédio, enaltecendo todos os seus feitos, tais como uma pintura recente, criação de uma sala para brinquedoteca e reorganização da sala de tecnologia.

Precisamos valorizar esse momento, pois ele foi muito importante, primeiramente, para externarmos nossos agradecimentos pela autorização para realização da pesquisa, algo extremamente significativo para o prosseguimento do processo, e, ainda, porque ele significou uma busca de alento, haja vista que a acadêmica vinha se sentindo preocupada diante das resistências apresentadas pelas famílias, o que, de certa maneira, causou um desconforto momentâneo nas professoras envolvidas com o estudo.

Sendo assim, para que as observações não ficassem comprometidas com tal situação, consideramos ser um bom procedimento realizar a visita, quando nos comprometemos, também, a fazer uma devolutiva para toda a comunidade da instituição, em formato de palestra, quando finalizássemos o trabalho. Ou seja, ensinávamos garantir, para além da realização da pesquisa e de suas consequentes publicações, que pudéssemos participar de uma ocasião na qual a temática de gênero e sexualidade pudesse ser problematizada e, quiçá, nós conseguíssemos construir um diálogo científico acerca do tema, possibilitando contribuir para a desmistificação tão premente nesses tempos de grandes retrocessos e recrudescimento das temáticas da diversidade em nosso país.

Continuamos nossas escritas mostrando, agora, que, como havia sido programado e acordado no ofício à direção, as observações das práticas pedagógicas na instituição aconteceram durante oito semanas. Elas foram feitas ao longo dos meses de maio e junho, sendo finalizadas em agosto de 2019, sempre respeitando, principalmente, as indicações da professora regente, que levava em consideração seus planejamentos de atividades para liberar ou não a presença da pesquisadora. Nesse sentido, a partir dos materiais registrados no diário de campo, nós apresentaremos, a seguir, fragmentos representativos das atividades da professora regente Diana, bem como da professora de Educação Física Milena, quando, inclusive, será possível acompanhar um pouco do cotidiano das meninas Luna e Nina, as duas crianças sobre as quais também foi possível voltarmos nossas observações, pois suas famílias consentiram com a participação delas.

Começando com a turma em sala, temos o seguinte excerto: “Na turma da professora Diana todas as crianças, quase sempre, permaneciam

sentadas em fileiras, fila de meninos de frente para meninas, não ficavam misturados” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Nesse registro, percebemos alguns dos combinados relativos à disposição da turma, chamando nossa atenção a utilização da tradicional separação de meninas e meninos, tão presente nas instituições da Educação Básica no país. Tal organização, quase sempre, vai ao encontro da ideia preconcebida de “[...] as meninas serem consideradas as quietinhas, os meninos serem vistos como os bagunceiros [...]” (AUAD, 2006, p. 31). Por isso, tal perspectiva ser utilizada para garantir a disciplina na sala, pois as meninas sendo naturalmente bem comportadas, ao ficarem juntas, não demandariam intervenções muito constantes da professora, podendo ela permanecer com a atenção voltada para os meninos, que, de antemão, já são caracterizados como aqueles que precisarão ser contidos.

Em outro momento, temos uma cena bem representativa das discussões da temática em tela no nosso trabalho:

Nina - brinca com uma arminha de brinquedo que pegou do amigo.

Luna - pede a arminha para brincar, o coleguinha dono da arminha disse que isso não é para meninas.

Diana - guardou o brinquedo da arminha, pois estava dando atrito entre as crianças. Ela disse que a arminha é brinquedo de menino, guardou no armário e avisou que só devolveria na hora da saída. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Percebemos que as meninas não demonstraram fazer uma separação do que seriam brinquedos para meninas e brinquedos para meninos. No entanto, vimos um dos colegas se expressar acerca de a arminha não ser para

meninas, bem como a professora Diana, que endossou a fala do menino, inclusive optando por retirar o brinquedo da cena, perdendo oportunidade para trabalhar com a turma várias questões que poderiam estar envolvidas ali, tais como: preconceitos de gênero, quando se estabelecem separações de brinquedos e cores de meninas e brinquedos e cores de meninos; liberdade do uso de armas intrínseca aos homens; violências; entre outros.

Quanto à fala do menino, é importante destacarmos o fato de que, muitas vezes, as crianças expressam, na instituição, aprendizados construídos em suas outras relações, seja na família, seja com amigos, na comunidade etc. Sendo assim, torna-se fundamental que, no espaço da Educação Infantil, haja diálogo sobre as diferentes temáticas trazidas pelas crianças, uma vez que se *a escola cala, outro fala*. Deixar de problematizar os conceitos emitidos pelas crianças é contribuir para a perpetuação de preconceitos, intolerâncias e discriminações.

Precisamos ressaltar que tal posicionamento da professora regente foi constatado por nós em outros estudos, constituindo-se prática ainda muito presente no cotidiano da Educação Infantil (BONA; CAMPOS, 2013; OLIVEIRA; CAMPOS, 2016; MACEDO; CAMPOS, 2016). Entendemos que, muitas vezes, por falta de formação inicial e continuada acerca da temática, muitas profissionais continuam não problematizando as questões relativas a gênero e sexualidade. Não raro, elas também se calam por receio da reação das famílias, pois, diante das notícias distorcidas acerca do tema, quase sempre pais e mães tomam atitudes radicais em relação à presença desse debate com as crianças pequenas. Dessa forma, muitos são os enfrentamentos e as adversidades vivenciadas no cotidiano das instituições, e não podemos nem devemos culpar as professoras por não propiciarem a discussão, mas, ao

contrário, é nosso papel como professoras pesquisadoras envidarmos esforços para propiciar diferentes possibilidades para a veiculação da temática em questão.

Em outro registro, temos as seguintes atividades e posturas da professora regente: “Diana - pede para que só os meninos saiam para beber água, e determina que somente depois que os meninos retornarem, as meninas saiam. Esse é o hábito: não irem meninos e meninas ao mesmo tempo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Para nossas ponderações acerca do fragmento exposto, vale registrar o artigo quinto da DCNEI, pois ele preconiza que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas [...] que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...] (BRASIL, 2009, p. 1).

Educar e cuidar das crianças, como lemos e com o qual todas nós concordamos, é fundamental. Porém, quando se trata da temática investigada por nós, o que, normalmente, temos presenciado em diferentes instituições se materializa em vigilância constante por parte dos adultos. Para Foucault (2009, p. 37), tal postura integra “[...] o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, a sexualidade humana.” Ou seja, no caso de meninas e meninos, o que é visto como mais adequado é não deixar emergirem as expressões da sexualidade infantil, pois, dessa forma, não é necessário falar delas. Sendo assim, vale citar, novamente, Foucault (2009, p. 10), quando escreveu que

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.

Quanto à professora Milena, temos representadas algumas das suas atividades que, muitas vezes, demonstram que a separação de meninas e meninos é uma constante, também, durante as atividades de Educação Física.

Milena - colocou as crianças em fila, meninos para um lado e meninas para outro. Depois foram colocados pinos no chão para que elas derrubassem com as bolinhas, meninos contra meninas. Somente os meninos estavam conseguindo ganhar a brincadeira.

Luna - única menina que conseguiu derrubar o pino, disse: não são somente os meninos que conseguem ganhar essa brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Como apontado anteriormente, na chamada do excerto, nas práticas da professora Milena, encontramos, igualmente, uma dinâmica de separação de meninas e meninos e, indo mais além, de rivalidade entre as crianças, quando ela utiliza a perspectiva de meninas/mulheres *versus* meninos/homens. É imprescindível tratarmos disso, esclarecendo que os estudos de gêneros não dizem respeito somente às mulheres, mas também aos homens, e eles não objetivam impulsionar disputas entre mulheres e homens. Estudamos e evidenciamos que, ao longo da história, relações desproporcionais e injustas foram instituídas, quando inúmeras diferenças foram transformadas em desigualdades. No caso específico do nosso estudo, referimo-nos

às relações de gênero, mas sabemos que o desequilíbrio se espraia para as demais diversidades, carecendo uma luta constante para a construção de uma sociedade mais equânime.

Em outro dia de observações, presenciamos e registramos uma brincadeira assim organizada pela professora de Educação Física:

Milena – posicionou as crianças em círculo, e no meio Nina com várias bolinhas coloridas representando os pintinhos, as demais crianças eram raposas que tinham que pegar os pintinhos. Nina ficou no centro cuidando das bolinhas, mas assim mesmo os meninos conseguiram pegar. Milena então diz que ela que era uma galinha muito mole, pois haviam pegado todos os pintinhos dela. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Interpretamos que a brincadeira proposta foi construída sob a mesma égide da anterior, isto é, de certa maneira, ela incitava a disputa entre as crianças. É significativo tratarmos da questão referente à personagem principal da brincadeira, a galinha, quando foi escolhida uma menina para representá-la, e o fato de ela ter sido considerada pela professora Milena como “[...] muito mole [...]”, como mostrado no diário de campo. Tal perspectiva nos leva a pensar na definição da menina/mulher como sendo a mãe que precisa dar conta de cuidar muito bem dos filhos, afinal, ainda é bastante comum em nossa sociedade a “[...] configuração da maternidade e do cuidado de crianças como ‘destino natural de mulher’” (MEYER, 2007, p. 14). Assim, não nos surpreendemos ao assistirmos, na brincadeira, a galinha/menina sendo determinada como aquela que cuida dos pintinhos.

No entanto, tal fato nos instiga a perguntar: Por que não colocar um menino, que representaria o galo, para cuidar dos pintinhos? Tal ideia poderia levantar questionamentos vindos das crianças, os quais possibilitariam à professora Milena conhecer como meninas e meninos pensam as relações de gênero. Talvez, as crianças até contassem das suas realidades fora da instituição, suas vivências com as famílias; ou, quem sabe, elas e eles falassem sobre suas mães e seus pais, provocando um cenário que iria ao encontro do artigo terceiro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no qual vemos estabelecido que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, à luz das teorias estudadas, bem como a partir de análises das legislações vigentes em nosso país, refletimos e vislumbramos que diferentes práticas cotidianas poderiam ser propiciadas às crianças nas instituições de Educação Infantil, com as quais elas poderiam viver plenamente, sendo respeitadas nas múltiplas formas de ser menina e de ser menino.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, tivemos como objetivo conhecer como gênero e sexualidade estão presentes nas práticas cotidianas da Educação Infantil, em

uma turma da pré-escola, no município de Itaporã, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Para tanto, nossa opção metodológica se pautou em estudos teóricos da área, assim como conhecer acerca das leis que regem a primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Paralelamente, formalizamos e realizamos pesquisa de campo etnográfica que nos possibilitou ver em lócus, como as crianças, as professoras e as famílias constituem suas vivências frente à temática em pauta, qual seja, gênero e sexualidade.

A partir dos nossos estudos, é possível fazer algumas indicações, como, por exemplo, sobre a equipe de profissionais da instituição, que, em nosso entendimento, demonstrou não ter conhecimentos atualizados sobre a temática de gênero e sexualidade. Quase sempre, o assunto era tratado de forma muito tímida, levando-nos a considerar que elas acreditavam que falar da temática com as crianças poderia erotizá-las. Logo, percebemos que a opção delas quase sempre era pelo silenciamento e/ou negação, em vez de lidar com um tema que se investe de grande importância, como prevenção de cuidado com o corpo das crianças, como também para ensiná-las sobre por quem e onde elas podem ser tocadas e, até, sobre a própria higiene de meninas e meninos. Ou seja, a instituição deixava de educar e cuidar das crianças, o que é prerrogativa legal para o funcionamento da Educação Infantil.

Devemos assinalar que a pesquisa foi realizada em uma pré-escola pública, a qual se pressupõe laica. Porém, observamos que o espaço se encontrava impregnado de muitas manifestações religiosas, situação que, muitas vezes, foi percebida como causadora da recusa de se tratar da temática de gênero e sexualidade. As professoras apresentavam posturas conservadoras, valores e costumes trazidos de suas vidas pessoais e escolhiam não falar do assunto abertamente entre elas nem com as crianças. Ficou explicitado para nós, nesse

sentido, que meninas e meninos não estão tendo uma educação de gênero e sexualidade igualitária, pois muitos preconceitos são perpetuados nas práticas pedagógicas daquele cotidiano.

No tocante às crianças, como já trabalhado anteriormente no texto, entendemos que elas estão levando para a pré-escola aprendizados adquiridos em suas experiências vividas fora da instituição, nos seus diversos contatos sociais. Não raro, em falas e comportamentos, demonstraram diferenciações do que as meninas devem/podem fazer e do que os meninos devem/podem fazer. E, efetivamente, as profissionais não problematizaram tais concepções, deixando passar e consolidar conceitos que, na nossa compreensão, precisariam ser desnaturalizados e ressignificados.

A respeito das famílias, vale assinalarmos, mais uma vez, as resistências apresentadas, haja vista a recusa quanto à participação das filhas e filhos na pesquisa, denotando o quanto estão pouco acessíveis os conhecimentos científicos para elas, fato que nos desafia muito na busca de caminhos para chegarmos até essas mães e esses pais.

Todavia, nós precisamos deixar um alento antes de finalizarmos, pois ficou muito premente o quanto a pesquisa e as fundamentações teóricas que nos nortearam em falas e atitudes causaram curiosidades e especulações diferenciadas advindas das profissionais, das crianças e de algumas famílias. Isso nos causou contentamento, porque as pessoas que se encontravam fechadas a essas discussões, em diferentes momentos, nos abordaram, demonstrando querer saber sobre o tema que tanto temor causou nos envolvidos no estudo naquela instituição.

Dessa forma, precisamos enaltecer o quanto o conhecimento científico é imprescindível para que a questão de gênero e sexualidade venha a ser

compreendida de uma maneira a possibilitar a construção de uma sociedade que saiba conviver, respeitando as diferenças.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo, Contexto, 2006.

BONA, J. M. G. de; CAMPOS, M. I. **Gênero nas interações de crianças e adultos: estudo em um Centro Integrado de Educação Infantil - Maracaju/MS**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – UEMS/Unidade Universitária de Maracaju, Maracaju, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAMPOS, M. I. **Memórias de infância de professoras da educação infantil**: gênero e sexualidade. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, 2010.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FURLANI, J. **Ideologia de gênero?**: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

FREUD, S. **A sexualidade infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905].

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan/jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/31>. Acesso em: 08 ago. 2017.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

MACEDO, E. de M.; CAMPOS, M. I. Educação infantil, gênero e sexualidade: estudo com meninas e meninos - Indápolis/MS. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 3., 2017, Dourados. **Anais** [...]. Dourados, MS: 2017.

MACEDO, E. de M.; CAMPOS, M. I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras e nos brinquedos de meninas e meninos**: estudo na educação infantil - Indápolis/MS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. D. C. S. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: ENCUENTRO ETNOGRÁFICOS CONNIÑ@S Y ADOLESCENTES EM CONTEXTOS EDUCATIVOS, 2009, Buenos Aires. **Resúmenes**. Buenos Aires: 2009. Disponível em: http://encuentroetnograficos.weebly.com/uploads/7/7/4/6/5/7465057/i_simposio_resumenes_sesiones.pdf . Acesso em: 13 fev. 2017.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. C. C. de; CAMPOS, M. I. **Gênero e sexualidade na educação infantil**: projeto político pedagógico e práticas cotidianas nas instituições. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência da Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SARAT, M. **Projeto de pesquisa: trajetórias docentes na educação infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul.** Dourados, MS: 2016.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 7, n. 12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>. Acesso em: 01 mar. 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, G. Qual o significado da sigla LGBTQIA+? **Educa mais Brasil**, 06 out. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 18 fev. 2021

XAVIER FILHA, C. **Educação sexual na escola: o dito e o não-dito na relação cotidiana.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

TORRES, J. D.; CAMPOS, M. I. **Gênero e sexualidade no projeto político pedagógico da educação infantil - Itaporã/MS.** Trabalho de Iniciação Científica/Edital Pesquisador Ingressante – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019a.

TORRES, J. D.; CAMPOS, M. I. **Gênero, sexualidade e educação infantil: um olhar para as práticas cotidianas-Itaporã/MS.** Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019b.

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS DA ALDEIA PORTO LINDO NAS SUAS BRINCADEIRAS

Brenda Maria Alves CORDEIRO¹

Beatriz dos Santos LANDA²

Introdução

Os estudos realizados com crianças indígenas de diferentes etnias no país tornaram-se um campo interpretativo importante para compreender com mais profundidade as relações que elas estabelecem entre si, com a sua rede de parentesco, com os não indígenas e com outros seres que as rodeiam. Buscamos, neste artigo, apresentar como as crianças Guarani e Kaiowá situadas na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey e na área retomada do Yvy Katu, localizadas no município de Japorã – MS, produzem, fortalecem e vivenciam relações sociais mediadas por atividades corporais, brincadeiras e outras formas de se conectar com as outras crianças de sua parentela, com colegas da escola, de outros espaços e com os adultos.

Grande parte do desenvolvimento motor e cognitivo da criança se deve ao ato de brincar, pois, por meio dele, ela experimenta sensações vi-

¹ E-mail: brenda_maria@hotmail.com. Professora efetiva da Escola Municipal Prefeito Luiz Antônio Álvares Gonçalves, da rede pública municipal de Dourados.

² E-mail: bialanda@uems.br. Professora Adjunta da UEMS.

suais, auditivas, táteis e olfativas, desenvolvendo percepções e habilidades sem a intervenção de uma pessoa adulta. É a partir da brincadeira que elas constroem parte de sua identidade cultural, lembranças e laços sociais.

Na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), o direito de brincar se depreende da conjugação dos direitos ao lazer, à convivência familiar e à convivência comunitária, e do direito de não trabalhar. Por ser extensão do direito à infância, deve ser considerado como tutela autêntica, completa e compartilhada entre a família, a sociedade civil e o Estado, pois assim afirma a CF em seu artigo 227.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n. p.).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17/12/2009³, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI), o educar e o cuidar devem estar entrelaçados, considerando, de forma democrática, as diferenças individuais e a natureza complexa da criança.

³ A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b, em seu art.8º - § 2º, estabelece que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém. Considerando que, nesse período (0 a 5 anos de idade), o indivíduo se constitui enquanto parte de um corpo social, falante de uma língua, compartilhando uma visão de mundo com o grupo social ao qual pertence, muitos povos indígenas entendem que não há melhor situação para uma criança, na sua primeira infância, do que o convívio com os seus familiares e o aprender por meio das vivências de práticas socioculturais que a vida nas aldeias proporciona.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) orienta que educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por meio do brincar, as crianças são motivadas a pensar de maneira autônoma, desenvolvem a confiança nas próprias capacidades e se expressam com a autenticidade que lhes é inerente. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p. 27). No “faz-de-conta”, a criança age em um mundo imaginário, porém, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente a realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

Sendo assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, auxiliando-a a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos vivenciados no cotidiano, aprofundando, assim, seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

O direito de brincar está estabelecido, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando trata dos direitos fundamentais, mais especificamente no artigo 16 do Capítulo II, no qual são elencados os

direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança. O referido artigo dispõe que “[...] o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.” (BRASIL, 1990, n. p.).

A aplicação do ECA (BRASIL, 1990) para crianças e adolescentes indígenas foi regulamentada pela Resolução nº 91, de 23 de junho de 2003, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). De acordo com a deliberação, aplicam-se às crianças e aos adolescentes indígenas as disposições do ECA desde que observadas as peculiaridades socioculturais de suas comunidades. A consideração refere-se ao artigo 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante aos povos indígenas o direito de ter respeitadas suas características particulares quanto à organização social, aos costumes, às crenças, aos valores e às tradições.

As brincadeiras realizadas pelas crianças indígenas quase sempre representam funções e aspectos de vida cotidiana. Verifica-se, também, que os homens indígenas Guarani e Kaiowá ainda são os maiores responsáveis pelas atividades que remetem a ações de manutenção da família, que, hoje, assumem as mais variadas formas, desde as vinculadas estritamente às aldeias até a atuação em órgãos públicos, ONGs, empresas privadas, entre outras, servindo de inspiração para os meninos no momento de assumir papéis e funções durante as brincadeiras.

As mulheres indígenas, que têm papel principal relacionado à criação de seus filhos - principalmente aquelas em que a possibilidade de estudo foi de alguma forma impedida – e aos cuidados da casa, inspiram as meninas indígenas durante as brincadeiras. Entretanto, é importante destacar que, atualmente, muitas mulheres, especialmente aquelas que concluem o Ensino Médio e graduações nas mais diferentes áreas de conhecimento,

estão alterando profundamente as relações econômicas tradicionalmente existentes nos territórios indígenas, em muitos casos, assumindo como professoras, gestoras e coordenadoras de escolas ou outros ambientes de exercício profissional.

[...] há entre as crianças (até 7 ou 8 anos entre os meninos e até mais entre as meninas) brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como “fazer comidinhas”, “brincar de casinha” etc. [...] nos brinquedos, a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social. As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de “pai” e “mãe” de modo genérico, desempenhando nas brincadeiras as suas funções. (FERNANDES, 1979, p. 387)⁴.

Ou seja, ao brincar e produzir seus próprios brinquedos, as crianças indígenas estão, em alguns momentos, vivenciando ações e atividades que percebem como importantes no seu cotidiano familiar e que podem reproduzir nas suas vidas quando adultos; em outros, estão projetando a continuidade dessas ações já conhecidas, mas, pelo contato com outras atividades de outros adultos, também estão transformando o que era usual, há pouco tempo, em outras perspectivas de vivência, assumindo suas próprias posições na comunidade em que estão inseridas (LANDA, 2011). Ao mesmo tempo, Pereira (2011) ressalta que cada família imprime uma forma diferenciada de conduzir as relações na própria comunidade e que isso “[...] teria grande influência nos processos de socialização das crianças”, citando

⁴ Em outras palavras, chegamos a formulações deste tipo: “As interações das crianças não são preparações para a vida, já são a própria vida” (THORNE, 1993, p. 3, tradução nossa).

a pesquisa de mestrado de Tônico Benites (2009, p. 19), que denomina *teko laja* essa forma de diferenciação entre parentelas.

O brincar pode ser considerado uma prática educativa, pois a criança não brinca apenas por brincar, mas produz conhecimentos, vivências, sociabilidades, e também promove a aprendizagem durante a realização das brincadeiras. É importante destacar que, muitas vezes, essa educação é realizada apenas entre as crianças. A pesquisadora Camila Codonho (2007, p. 119) mostra que boa parte da socialização das crianças ocorre no interior dos grupos, nos quais as crianças com mais idade ensinam muitas habilidades, conhecimentos e técnicas aos mais novos, e a autora considera essas práticas como “transmissão horizontal de saberes”. Essa educação realizada entre as próprias crianças, de modo independente de adultos, produz uma nova forma de se pensar sobre o vivido e o aprendido, colocando-as como sujeitos de sua própria educação, capazes de ensinar as outras crianças e, também, de escolher o que desejam aprender.

Mais recentemente, o universo da criança indígena vem despertando a atenção dos/as pesquisadores/as da temática. Tassinari (2007) destaca a autonomia destinada ao mundo da criança indígena e seu poder de escolha e decisão, que pode interferir e afetar a vida dos/as adultos/as, seus pais, mães, parentela e comunidade. A autora apresenta um estudo sobre que noção o povo Guarani tem sobre a infância. Diferentemente da visão “ocidental” da criança como um “ser em formação”, para os Guaranis, a criança é respeitada e a sua autonomia é reconhecida. A criança é um ser portador de um “espírito, que deve ser cativado na terra” (TASSINARI, 2007, p. 14).

Estudos abordam metodologias, a construção da pessoa, os ambientes urbanos e rurais, os processos históricos de escolarização, o uso e a

apropriação dos espaços, a produção de laudos, a compreensão da morte, a construção de conceitos, entre outros temas, podendo ser citados: Bergamaschi, 2007; Brand, 2003; Codonho, 2009; Cohn, 2005, 2016; Hara, Lopes, Landa, 2018; Landa, 2011; Lopes da Silva, 2001; Nascimento, Aguilera Urquiza, Vieira, 2006, 2009, 2011; Nascimento *et al.*, 2009; Nunes, 2002; Pereira, 2002, 2011 e Tassinari, 2011.

Optou-se por apresentar dados etnográficos, a autorização das lideranças indígenas e dos familiares. A aproximação das crianças se deu por meio de estratégias como: passeios, brincadeiras, conversas e oficinas de desenhos, fotos e filmagens. Ouvimos as descrições e interpretações das crianças sobre os materiais produzidos por elas. Segundo Nascimento *et al.* (2009, p. 198), existe, ainda, uma certa resistência dos pesquisadores, dos professores índios e das crianças indígenas em estabelecer uma relação de troca durante esses momentos da pesquisa.

A partir dessas informações, buscou-se produzir dados sobre os/as companheiros/as de brincar, as brincadeiras comuns entre as crianças indígenas de 3 a 13 anos de idade e a importância da interação entre as crianças, e entre as crianças e os/as adultos/as durante as brincadeiras na aldeia Porto Lindo⁵, no município de Japorã – MS, com vistas a compreender como são construídas as relações.

A Terra Indígena Porto Lindo/*Jakarey* e a área retomada do *Yvy Katu*, que são o campo empírico da pesquisa, localizam-se no município de Japorã, no sul do estado de Mato Grosso do Sul e distam 25 km da

⁵ No decorrer do texto, poderão ser usados tanto os termos reserva e terra indígena quanto aldeia, que é a forma mais usual, como a comunidade a denomina. Diz-se reserva cada uma das oito áreas que foram destinadas às populações Nandeva/Guarani e Kaiowá demarcadas até 1928: Dourados ou Horta Barbosa (Dourados), Amambai e Limão Verde (Amambai), Caarapó (Caarapó), Pirajuy (Paranhos), Porto Lindo (Japorã) e Sessoró/Ramada (Tacuru), e Taquaperi (Coronel Sapucaia).

sede. A primeira é uma das oito reservas criadas até 1928 no MS, com o objetivo de recolher os índios que, naquele momento, passaram a ser vistos como um entrave para a primeira expansão territorial e agrícola orquestrada pelo governo federal. Tem demarcada uma superfície de 1648 ha e, atualmente, apresenta uma população em torno de 4500 pessoas, distribuídas em 1012 famílias, aproximadamente.

O *Yvy Katu* (Terra Sagrada) é uma área retomada no ano de 2003, que, por meio dos movimentos indígenas, organizam-se para garantir o que está previsto na Constituição, sendo a retomada dos territórios tradicionais uma das pautas mais importantes dessas demandas, seguidas por educação, saúde, sustentabilidade, entre outras. Assim, esse segundo espaço ampliou o antigo território reservado com a criação da Porto Lindo, em 14 de novembro de 1928, pelo governo do Mato Grosso, e as dinâmicas desenvolvidas nesse local retomado pelos/as seus/suas moradores/as diferem, em alguns aspectos, da área reservada naquele ano.

Sobre as relações com a população de entorno que as crianças mantêm com pessoas que, diariamente, frequentem a aldeia e a área retomada, e, ao mesmo tempo, realizam atividades internas às suas famílias extensas, os/as pesquisadores/as Hara, Lopes e Landa (2018, p. 30) afirmam que

[...] elas tem acesso à água encanada, luz elétrica, televisão brinquedos industrializados, mas, ao mesmo tempo, se realizam outras atividades e ações que são consideradas tradicionais, como acompanhar os pais para aprender a plantar, preparar a terra, sobre a importância das plantas medicinais no cotidiano da família, manejar as ferramentas que são utilizadas pelos pais, e as meninas começam a envolver-se em ativi-

dades realizadas pelos anciãos ou conhecedores de práticas que pouco a pouco estão sendo substituídas pelo similar da sociedade envolvente, como é o caso dos partos que anteriormente ocorriam na própria aldeia, acompanhadas por pessoas especializadas nesta prática.

Essa constatação é mais um elemento considerado nesta pesquisa, pois, em vários momentos, foi possível perceber a inter-relação entre essas interferências na vida das crianças com as quais se teve contato.

Relatos etnográficos com as crianças indígenas da aldeia Porto Lindo

Em uma cerimônia na escola indígena Guarani Pólo, na reserva Porto Lindo, na formatura do 9º ano, turma de 2013, composta por 29 alunos/as, era possível perceber o orgulho para pais, professores/as e para os/as próprios/as jovens. Após observar o cenário do evento, buscou-se focar a atenção nas crianças menores presentes, e em uma caminhada na escola, procurou-se saber onde estavam, o que faziam e com quem formavam grupos. A conclusão do Ensino Fundamental é um evento extraordinário naquela região e, por envolver jovens de toda a comunidade, acaba por reunir dezenas de crianças e adolescentes, muitas/os parentes daqueles/as que estavam concluindo essa etapa da educação. A faixa etária apresentava uma variação, nesse grupo, de 0 a 17 anos. Não foi possível acompanhar a chegada das crianças ao local, para observar como se reuniram, formaram os grupos e escolheram os pares, pois, ao chegarmos à escola, grande parte da comunidade e parentelas já estava reunida no local.

A formatura contou com uma apresentação da banda de percussão⁶ da escola, da qual alguns/algumas dos/as formandos/as faziam parte. Os meninos com os mais “velhos”⁷, membros da banda, estavam reunidos em uma sala, afinando os instrumentos ou na quadra, ensaiando. Alguns de óculos escuros, perfumados, com colares⁸ e cabelos alinhados. A empolgação era grande. Percebia-se que aquele era um momento importante para todos eles e que estavam se dedicando ao máximo para que tudo corresse bem. Registraram-se todos os momentos em fotografias, sendo que

O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. [...] A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. [...] a fotografia reconstrói o próprio

⁶ Formada em abril de 2013, por determinação do prefeito Vanderley Bispo (PT), e comandada pelo professor Everson Dias Camargo, a primeira Banda de Percussão Indígena do Brasil, é formada, exclusivamente, por estudantes da aldeia Porto Lindo, das etnias Guaraní e Kaiowa. (Gazeta do Pantanal, 11 de setembro de 2013).

⁷ Os termos “mais velho” e “mais novo” são comuns dentro da comunidade indígena, e as crianças os utilizam todo o tempo para se referir à parentela. Por conta disso, optamos por utilizar os termos na nossa pesquisa. O máximo expoente da cultura guarani está presente no membro “mais velho” de cada parentela. O relacionamento dos “mais velhos” com os mais jovens é bastante complexo na contemporaneidade, pois é atravessado por situações envolvendo questões internas e externas à aldeia e de constituição das famílias extensas. Buscam, juntos, novos e antigos conhecimentos em estreita harmonia com a dinâmica da vida, sem perder a identidade Guarani. (DOS SANTOS, TORRES-MORALES, s. d., p. 2).

⁸ Alguns, artesanais, feitos de sementes de olho-de-cabra, jatobá, pau-brasil, leocena etc., e outros, industrializados, com diversos pingentes.

olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

As meninas de 4 a 15 anos de idade estavam ensaiando para a apresentação de dança com bastões. Estavam animadas, mostrando movimentos, sorrisos, habilidades. Sempre que percebiam ter a atenção da lente da câmera, as mais “velhas” sorriam e faziam poses, sendo acompanhadas por algumas das mais novas, mas a maioria agia com naturalidade e mal percebia que eu as observava; outras apenas se escondiam envergonhadas. É importante destacar que foram obtidas as autorizações das pessoas responsáveis para evitar interpretações ou situações constrangedoras em algum momento.

Martins Filho e Barbosa (2010) apontam que, quando são realizadas pesquisas com crianças, quase sempre ocorre um impasse: a quem devemos pedir consentimento para a pesquisa? Como adultos/as, facilmente, respondemos que aos pais e às mães, porém, não teriam as crianças que aceitar ou recusar participar da pesquisa, serem fotografadas? Se um dos objetivos se baseava em compreender a perspectiva das crianças, como garantir a autorização por parte delas de forma que suas vozes estivessem presentes na pesquisa? “Parece que é unânime a autorização dos familiares para se realizar pesquisas com crianças pequenas [...] Em relação às crianças, já existem pesquisas que sinalizam a importância de pedir autorização destas para a utilização de suas fotografias.” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 25). A Antropologia tem demonstrado que a participação das crianças em eventos que marcam a vida da comunidade, como as retomadas de terra, precisa garantir que elas sejam ouvidas por terem coisas singulares a relatar sobre os

mesmos fenômenos vividos pelos adultos, conforme explicita Sousa (2018, p. 115):

Ademais, as pesquisas desenvolvidas entre crianças indígenas demonstram que as crianças têm opiniões próprias sobre o processo e sua relação com a terra, estão atentas às demandas da comunidade, e compartilham os conhecimentos nativos além dos demais sinais diacríticos da cultura na qual estão inseridas.

Outro grupo de alunos/as estavam reunidos na sala dos/as professores/as, onde preparavam as rifas do sorteio de uma bicicleta, doada pela Prefeitura de Japorã, que ocorreria naquele mesmo dia após a formatura. Na mesma sala, um professor auxiliava as meninas nas pinturas corporais e a colocar os adereços de cabeça e tornozelos, produzidos por professores/as e alunos/as, utilizando penas de aves, tratadas e tingidas, juta e barbante. Os acessórios se mostravam essenciais para a apresentação que fariam mais tarde naquele dia, e as meninas exibiam com orgulho o resultado final. “A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido.” (COHN, 2005, p. 20), assim como os conceitos e categorias considerados tradicionais que são

[...] oriundos da oralidade e transmitidos no âmbito da família extensa, sofrem mudanças e sejam ressignificados a partir do processo de escolarização; outros conceitos tradicionais, no entanto, já deixados de lado por algumas famílias (fruto da fragmentação da família extensa, provocada pelo processo de desterritorialização física e cultural, ausência da figura paterna devido ao assalariamento nas usinas de álcool

e açúcar, entre outros motivos) são retomados na escola, por professores indígenas, como conteúdos culturais importantes no diálogo intercultural. (NASCIMENTO *et al.*, 2009, p. 189).

Assim, esta pesquisa visa analisar as relações estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultos, além das expressões e experiências delas durante o próprio brincar, a partir da perspectiva das crianças Guarani e Kaiowá da aldeia Porto Lindo, e também da área retomada *Yvy Katu*.

Desafios da pesquisa com crianças⁹

Uma questão que se colocou foi que a primeira autora estava iniciando suas relações na comunidade e percebeu que havia três desafios: em primeiro lugar, qual a metodologia e os limites¹⁰ de uma pesquisa etnográfica com crianças indígenas?. Em segundo lugar, como interagir com as crianças sem passar uma imagem de imatura tanto para elas quanto para os/as adultos/as que estariam presentes frequentemente, e aparentar não saber o que estava fazendo? Como afirma Pires (2007), ser adulta e trabalhar com crianças requer certa habilidade em se conseguir driblar as distinções marcadas entre adultos/as e crianças. Finalmente, em terceiro lugar, como obter a confiança dos membros da comunidade quando da realização das atividades?

⁹ Em muitos momentos, será escrito em primeira pessoa, respeitando as questões colocadas, especialmente, para a primeira autora como iniciante em pesquisas com crianças indígenas em uma terra indígena, com vistas a evidenciar as angústias, tensões e inseguranças que esse tipo de investigação suscita em quem as realiza.

¹⁰ Era preciso refletir a respeito de que temas seriam abordados com as crianças, como seria a relação estabelecida com elas, e quais comportamentos seriam adequados, tendo em mente que o meu objetivo ali não era impor minha pesquisa às crianças.

Era preciso escutar a voz das crianças, e também os/as adultos/as próximos/as a elas, mesmo não sendo um dos objetivos fundamentais, pois isso evitaria que eles se sentissem excluídos da pesquisa em tela, e contribuiria para o exercício analítico sobre como os/as adultos/as indígenas veem suas crianças, promovendo condições para que a interferência das pessoas adultas, que muitas vezes, falam pelas crianças, fosse menos sentida, mantendo-as como sujeito de conhecimento.

[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. (ROCHA, 2008, p. 46).

Por outro lado, havia, também, a resistência por parte das crianças, pois, afinal, não era comum uma pessoa adulta e ainda nova no convívio do local, interessar-se por se envolver em suas brincadeiras. Era necessário demonstrar àquelas crianças, naquela situação específica, que era possível a pesquisadora ser adulta e brincar, e mais ainda, que era possível que elas confiassem e interagissem nas atividades propostas. Deveriam ser criadas condições para que houvesse, mesmo que momentaneamente, uma dissociação da figura de autoridade ou adulta “típica”, mas, também era desejável que fosse aceita entre as crianças sem ser criança. Contornar essa situação foi causa de aflição em diversos momentos e ocasiões.

O não domínio da língua Guarani também se tornou um fator de insegurança, pois, em algumas oportunidades, como iniciante, via-me incomodada ao perceber que as crianças me tinham como tema das conversas, analisando, medindo e trocando informações na língua materna, cientes de que eu não as entendia. Por vezes, senti-me realmente desamparada, mesmo com a presença da minha orientadora muito próxima, consequência da visão adultocêntrica de que os/as adultos/as devem estar sempre no controle, e do costume de sermos sempre nós, os/as adultos/as, os que excluem as crianças, e não o contrário.

Para a ciência, a racionalidade adultocêntrica era a que teria que prevalecer, a qual encerrou a possibilidade de escuta das vozes infantis. Nesse caso, o que seria indicado pelas crianças não teria cientificidade, aumentando a disparidade de poder entre adultos e crianças nas pesquisas com infância. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12).

Os/as “adultos/as”, historicamente, estabelecem um conjunto de regras sobre o que é ser criança e o que é ser adulto/a, considerando uma falta grave quando um ou outro saem de seus papéis. Esse grupo de regras subentendidas poderia ser um empecilho nesta pesquisa, pois, ao sentar no chão e brincar com as crianças, os/as adultos/as em volta me julgavam com olhares, e eu sabia que me consideravam jovem e infantil naquele momento, principalmente por participar das brincadeiras com as crianças. Meu receio era de que isso invalidasse minha pesquisa, tirando dela toda a credibilidade que lhe cabia. Segundo Escoura (2010), o ato de brincar como crianças, nos brinquedos das crianças, causa uma ruptura no protocolo estabelecido entre os estatutos adulto e infantil.

No horário do almoço, feito pelas merendeiras e servido na própria escola, aproveitei para me sentar próxima às crianças, ao que algumas levantaram desconfiadas e foram se sentar em outros locais. Internamente, repetia para mim mesma que aquela era apenas a primeira visita a campo, e que isso mudaria conforme fossem me conhecendo, afinal, aquela situação também era uma grande novidade para mim. As crianças menores eram mais receptivas, pegavam no meu cabelo, passavam a mão em minhas tatuagens; eu era um corpo estranho ali, era a diferente e teria que conquistar meu espaço.

Decidi que a melhor forma de me aproximar seria escutando-as; queria conhecer aquelas crianças, tendo-as como interlocutoras de sua infância. A observação participante se fez fundamental em minha pesquisa etnográfica, pois, por meio das relações sociais que estabeleci, tive a oportunidade de obter informações sobre o universo pesquisado. José Guilherme Magnani (2009, p. 135) destaca que

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Enquanto almoçávamos, todas as crianças sentadas próximas a mim falaram, meninos e meninas, sobre como gostavam de participar da banda,

da música, e sobre como se prepararam para estar ali. Todos os diálogos foram em português, e algumas crianças falantes apenas do guarani contaram com a tradução das crianças mais velhas para participar da conversa. Ao final do almoço, um grupo de crianças já se sentia à vontade com a minha presença e elas se ofereciam para mostrar os lugares onde costumavam brincar, as brincadeiras e, mais do que isso, queriam que eu brincasse com elas. Se eu quisesse estabelecer um vínculo com as crianças, não poderia agir com elas da mesma forma que os/as adultos/as que elas conheciam. “A etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados.” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 21). Eu não podia ter voz de autoridade, recriminá-las ou as tratar como inferiores. Minha intenção era ser diferente de todas as intervenções feitas pelos adultos/as com quem se relacionavam cotidianamente, e seria a brincadeira, a forma, o caminho e a melhor maneira de provar isso.

Cohn (2005) afirma que, para se entender a criança indígena, deve-se, primeiramente, entender o papel que ela exerce no mundo em que está inserida: suas condições de vida, cotidiano, ambiente, brincadeiras, criatividades, explorando o modo como se expressam e experimentam a vida social. As brincadeiras e o brincar desempenham papel fundamental para a compreensão de mundo e da cultura em que estão imersas, mesmo que, hoje, esse mundo esteja perpassado pela influência exercida pela cultura material, pelas mídias e atividades provenientes dos não indígenas.

A presença da orientadora, já conhecida na aldeia pelo trabalho que realiza no projeto “Saberes Indígenas na Escola”¹¹, foi essencial, além de

¹¹ “Saberes Indígenas na Escola” é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da Educação Escolar Indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da Educação Básica nas escolas indígenas.

abrir caminho para a realização da pesquisa, fez com que, mesmo brincando, minha presença ali fosse vista com seriedade e que meu trabalho com as crianças obtivesse credibilidade. Aliás, sem os contatos estabelecidos anteriormente, não teria fácil acesso à aldeia, tampouco às crianças, já que não conhecia o local até o início desta pesquisa.

Em relação aos/as adultos/as, eu era, constantemente, posta em meio termo, já que sempre que me aproximava dos grupos de adultos/as, passava por uma verdadeira entrevista social; quase todas as mulheres perguntavam se eu era casada e se tinha filhos; os homens perguntavam minha idade e se já era formada. Percebi, então, que lá, essas eram características essenciais para determinar se eu seria considerada uma pessoa adulta. Sendo assim, eu não era tão adulta quanto eles/as, uma vez que ainda não possuía filhos na ocasião, não era casada, não era formada e era mais jovem do que muitos/as ali presentes. Outro fator que me colocava em uma situação limítrofe entre a infância e a adultez era a escolha metodológica estratégica de participar das brincadeiras com as crianças, buscando compreender como se estabeleciam as relações entre os grupos contatados.

Qualquer atitude considerada inadequada pelos/as responsáveis poderia colocar minha posição de adulta em risco, e me equiparar a uma criança, ou me colocar em uma condição marginal por não ocupar nenhuma posição reconhecida como compreensível nas relações estabelecidas com os não indígenas que, comumente, circulam no local. Não queria que me vissem como alguém que tomaria conta das crianças, que lhes ensinaria algo, ou qualquer condição considerada “mais típica” ou esperada para uma pessoa adulta. Era necessário que compreendessem, inclusive as próprias crianças, que eu estava ali, antes de tudo, para aprender com elas e estabe-

lecer relações o mais simétricas possíveis em todos os contatos que seriam estabelecidos em outras atividades de campo.

Brincando como/com as crianças

A primeira autora não acompanhou a cerimônia de formatura do começo ao fim, pois houve a opção de participar da abertura do evento e depois ir para o pátio da escola onde estavam algumas crianças com as quais ainda não havia tido contato naquele dia, e elas estavam brincando de pega-pega¹². Primeiramente, eu as observei e reparei que as mais novas sempre corriam próximas às mais velhas; as crianças mais velhas assumiam a posição de líder, apontando quem deveria ser o pegador¹³, sendo que meninos e meninas brincavam juntos nessa brincadeira. Ainda não sabia se, entre as crianças da Porto Lindo, havia forte divisão de gênero durante o brincar, e naquele momento, também percebi que seria uma das variáveis que deveria observar e analisar na investigação em tela.

As crianças logo perceberam que eram observadas, olhando seguidamente; algumas estavam curiosas, outras, desconfiadas e outras, receosas. Por meio de gestos como sorrisos, algumas me respondiam com o mesmo gesto, enquanto outras desviavam o olhar. Quando as crianças fizeram uma pausa na brincadeira para beber água, aproximei-me de uma das meninas

¹² O pega-pega ou apanhada é uma brincadeira infantil muito conhecida. Pode ser jogada por um número ilimitado de jogadores/as e possui inúmeras variantes. De modo geral, o jogo consiste em dois tipos de jogadores/as: os/as pegadores/as e os/as que devem evitar ser apanhados/as.

¹³ Pegador é a criança que deve correr atrás das demais, tentando encostar sua mão em alguma parte do corpo, e a criança em quem encostar torna-se o novo pegador, e assim sucessivamente.

mais velhas, e perguntei se ela me deixaria brincar. Seu olhar foi de espanto; percebi, imediatamente, que ela não compreendia porque eu, adulta, não indígena¹⁴, queria brincar de pega-pega com crianças. Eu era uma estranha ali, e pedir para brincar com eles causou uma ruptura no protocolo com as quais estavam acostumadas: apenas crianças brincam. Pelo seu olhar, vi que não era bem-vinda na brincadeira, e isso me deixou constrangida. Aquele era um momento decisivo na pesquisa: ou elas autorizavam minha entrada ou eu teria dificuldade em dar continuidade na pesquisa naquele dia.

Depois de alguns instantes de um silêncio constrangedor, agachei-me, ficando na mesma altura da criança, e repeti a pergunta. Com o gesto de me abaixar e ficar na altura da criança, estabeleci uma relação simétrica com ela: eu estava fazendo um pedido, e não dando uma ordem. Mesmo eu sendo a adulta (ou somente maior) e ela, a criança, naquele momento, era eu quem dependia da permissão dela para brincar, o que a fez ficar surpresa, mas, ao mesmo tempo, a fez perceber que eu respeitava sua opinião. Ela acenou positivamente, me pegou pela mão, disse algo em guarani para as outras crianças, e todas fizeram a mesma cara de espanto que ela, o que me levou a pensar que tenha sido pela mesma razão. Essa metodologia foi utilizada em outras pesquisas com crianças:

¹⁴ Além da diversidade que existe entre os indígenas por causa de suas línguas, culturas, modos de viver e pensar tão distintos, há uma outra que se refere às diferentes formas de contato que eles mantiveram e/ou mantêm com os não indígenas: se razoavelmente pacífico ou violento, se antigo ou recente, se direto com a população regional (fazendeiros, posseiros, madeireiros, garimpeiros, pescadores etc.) ou mediado por alguma instituição, governamental ou não-governamental, laica ou religiosa. A maioria dos povos foram vítimas de violência na época de seus primeiros contatos com a população não indígena.

Não estou dizendo que as crianças me aceitaram rapidamente como uma delas. [...] Fui aceito como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande. [...] Primeiro, permitiam-me entrar no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma interrupção. (CORSARO, 2005, p. 451).

Começamos a brincar, e percebi que todas as crianças que assumiam o papel de pegador tinham como desafio me alcançar. Notei que ou elas estavam me testando, verificando se, em algum momento, eu desistiria da brincadeira e me recusaria a ser o pegador, ou estavam empolgadas com a minha presença ali, e queriam que eu corresse atrás delas. A segunda hipótese foi a que se concretizou, pois foi possível perceber que as crianças estavam contentes com a minha presença, que estavam gostando da experiência de brincar com uma pessoa adulta, e mais que isso, elas estavam contentes por eu também estar gostando de brincar com elas, e não fazendo isso por obrigação.

Posteriormente, naquele dia, o Sr. Joaquim Adiala Hara, diretor da escola Guarani Pólo, reuniu, em sua casa, algumas crianças¹⁵ que ainda não haviam participado de nenhuma oficina do projeto, para a realização de mais uma oficina de desenho, e dessa vez, o tema da oficina foi “Do que eu gosto de brincar?”. As crianças tinham a idade entre 2 e 11 anos, e foi possível perceber que estavam ansiosas para participar da atividade, demonstrando alegria ao mesmo tempo. Segundo o Sr. Joaquim, foi dito a elas, antes da nossa chegada, que haveria uma atividade que envolveria brincar e desenhar, o que as deixou animadas. A fala por parte da liderança, por

¹⁵ Não se pode afirmar o número exato, pois, como o espaço era aberto, algumas crianças passavam e logo iam embora, outras não permaneceram até o final, e algumas chegaram do meio para o final da oficina.

ser uma pessoa respeitada pelas crianças, preparou-as positivamente para as atividades que se seguiram. Por meio dessa ação, foi possível inferir a significação que assumem as orientações por parte de um adulto da comunidade em relação às ações realizadas por pessoas não indígenas, e disso resulta uma maior ou menor interação entre elas e os/as pesquisadores/as. Entretanto, não houve obrigatoriedade para a participação de nenhuma das crianças presentes, apenas a antecipação do que ocorreria, sendo que cada uma decidiria, autonomamente, realizar ou não a atividade.

Utilizamos alguns bancos de madeira e uma mesa que estava no quintal da casa; o material de desenho foi colocado sobre a mesa, e folhas de sulfite foram distribuídas. Enquanto desenhavam, eu puxava assunto, perguntava sobre os desenhos, tirava fotos e observava os diálogos que elas estabeleciam entre si enquanto desenhavam. Elas elogiavam umas às outras pelos desenhos, sugeriam cores, aquelas com mais idade ajudavam as menores a desenhar, e mostravam os desenhos assim que terminavam. Os elogios eram em português, assim como os diálogos entre a maioria das crianças¹⁶. Creio que, cientes de que as pesquisadoras não eram falantes da língua Guarani, e querendo que a promotora daquela ação específica interagisse e participasse da oficina, optaram pelo português naquele momento, exceto em algumas ocasiões, em que falavam em guarani intencionalmente, para que não se compreendesse o que era verbalizado. As crianças que falavam apenas na língua materna contavam com o apoio das demais para traduzir para o português tudo o que queriam repassar para as pesquisadoras.

Foram produzidos 12 desenhos, cuja análise foi feita apontando-se os elementos, aspectos e representações presentes em cada um. Examinan-

¹⁶ A maioria das crianças da Reserva Porto Lindo têm como língua materna a língua guarani, e também falam o português.

do os desenhos, percebeu-se que as crianças indígenas, diferente das crianças urbanas, consideram atividades como “capinar um lote” – *jupi arasa matare* - uma brincadeira. O que reforça a ideia de que, nas brincadeiras, aquelas crianças estão, na verdade, representando também uma função social no meio em que vivem.

O tema era “do que eu gosto de brincar?”, e nos desenhos, as crianças reproduziram tarefas realizadas também pelos/as adultos/as, como pescar, varrer a casa, capinar o quintal, entre outras. É importante dizer que essas crianças não possuem obrigações propriamente ditas dentro da aldeia, a não ser ir à escola. Porém, elas ajudam muito, cotidianamente, seus/suas familiares nas mais diferentes tarefas diárias, conforme os desenhos apontaram. Os meninos pescam, e adoram exibir os peixes que trazem para casa, assim como auxiliam seus pais na roça, o que consideram mais uma brincadeira do que uma obrigação, quando a realizam.

Por exemplo, na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc. Na margem do córrego, lagoas e rios, aprendem como se deve ter boa interação, respeitosa, com os donos dos seres que vivem nas águas (*yjara*), para liberar seus *rymba* (os seres de sua posse), para não espantar os peixes, não podendo ser chamado nenhum ser que vive nas águas antes de ir e durante a pescaria. Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos caçar (e pescar). (BENITES, 2009, p. 68).

Com os/as mais velhos/as, as crianças indígenas aprendem brincando a cumprir as obrigações que terão quando adultos/as. As meninas, às vezes, levam as roupas para lavar no riacho, acompanham suas mães na roça, cuidam de seus/suas irmãos/ãs menores para que a mãe possa ir a algum lugar ou participar de encontros, reuniões, cerimônias, na própria residência, como foi observado nas atividades realizadas, e também na escola.

Conversando com os/as mais idosos/as, foi-nos relatado que

[...] as crianças já não podem mais ser crianças, antes aprendiam a caçar, pescar, limpar o peixe. As meninas lavavam a roupa, aprendiam a fazer comida, a cuidar dos irmãos. Só que agora o branco acha que isso é obrigar a criança a trabalhar, então a gente não pode ensinar nada, e a criança cresce e não sabe nada, não sabe nada pra sobreviver. Se a gente tenta ensinar, vem à lei e manda a gente parar, por que diz que criança não pode trabalhar, mas isso não é trabalhar, é viver.¹⁷

Com esse relato, percebe-se que a influência das legislações para a proteção das crianças provenientes, especialmente, do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990) tem impactado muitos aspectos da vida social anteriormente construída nesse local, incluindo a transmissão de saberes e conhecimentos acumulados ao longo do tempo por parte dos/as mais velhos/as para com os/as mais novos/as.

As legislações universalistas, quando aplicadas sem considerar as diferenças culturais e sem a compreensão dos valores das tradições e costu-

¹⁷ Depoimento de um idoso de Porto Lindo – MS, registro em diário de campo, 2015.

mes de cada povo indígena, como verificado na pesquisa em tela, ocasiona rupturas nas relações sociais, e as pessoas que são agentes do Estado extrapolam as suas funções, podem incorrer em situações como na fala anterior, ao tratarem as relações geracionais com desprezo, acreditando que as aprendizagens das crianças devem ocorrer somente na escola. Depreende-se, também, a dependência das políticas públicas no seu cotidiano, e conforme Cariaga, Nascimento e Pereira (2019, p. 288), “[...] quando se trata da extensão dos direitos da criança e do adolescente para as crianças indígenas, o que se observa é a configuração de um campo da proteção à criança no interior de um campo indigenista.”

Constatou-se que a incompreensão em aplicar uma categoria externa para o interior da aldeia, como trabalho infantil, interfere nos processos próprios de aprendizagem em relação às atividades que devem ser realizadas pelas crianças para que aprendam os códigos próprios de cada comunidade/povo, e as relações sociais construídas e vivenciadas pelos habitantes da aldeia Porto Lindo não devem ser consideradas como trabalho *stricto sensu*, porque envolvem complexas produções, reelaborações, atualizações de práticas que garantem o modo de ser guarani, e essa diferenciação cultural deve ser assimilada para que não ocorram interpretações equivocadas sobre situações consideradas pedagógicas nessa comunidade.

[...] os integrantes que são os responsáveis diretos pela educação (como pais e mães) são orientados pelos líderes (avó e avô) da família no sentido de vigiarem e avaliarem, além de repreenderem quaisquer atitudes consideradas incongruentes com as regras da família extensa. Neste sentido, há grande preocupação em garantir a construção e a fixação da perso-

nalidade e sua adequação ao estilo comportamental vivido pela família extensa. (HARA; LOPES; LANDA, 2018, p. 43).

Em outra oficina, a organização social dos Guaranis foi evidenciada, pois participaram crianças e adolescentes de 3 a 14 anos, pelo fato de suas moradias estarem localizadas próximas à casa dos avós e todos/as fazerem parte da mesma parentela, compartilhando o mesmo pátio onde foram realizadas as atividades. Optou-se por não excluir nenhum/a criança pelo critério de idade. Nessa oficina, que envolvia desenho e pintura, o tema era o que é “ser criança” e “ser adulto”. Após o tempo necessário para elaborarem seus desenhos, e após serem indagados sobre a sua produção, as crianças deram respostas que indicaram uma diferenciação importante ao se considerar sua faixa etária e gênero, o que indica que as atividades sociais de ocupação do tempo podem significar o aprendizado daquilo que é ensinado pelas pessoas adultas, e do que é esperado que façam, assim como há expectativas diferentes em relação ao menino e à menina. Sobre o que seria ser criança, a criança “X”, 13 anos, menino, afirmou que “[...] ser criança é muito chato, a gente nunca tem nada pra fazer e fica só em casa.” Já a criança “Y”, 10 anos, menina, diz que “[...] ser criança pra mim é lavar roupa no rio, cuidar dos irmãos, brincar também.”

Analisando as respostas, percebe-se que, desde cedo, as meninas começam a desenvolver responsabilidades diretamente ligadas ao cuidado com o lar e com as crianças menores, e que elas mesmas não enxergam essas atividades como uma obrigação, mas sim como tarefas comuns às crianças, pois, para elas, funções como lavar roupa e cuidar dos irmãos fazem parte de “ser criança”. Isso fortalece a ideia de que o conceito de infância está di-

retamente interligado ao meio em que a criança vive, sua cultura, tradições, condição social da família etc.

[...] as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo. (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Ao serem perguntadas sobre as brincadeiras preferidas e como brincavam, se as meninas e meninos brincavam juntos, a criança “X” respondeu: “Gosto de brincar de guerra, de *videogame* e desenho, aqui em casa brinca todo mundo, na escola só menino.” Já a criança “Y” destacou: “Gosto de brincar de boneca, esconde-esconde, e de muitas outras coisas”; sobre brincar com os meninos, ela afirma: “Não, só quando é brincadeira de menino, aí a gente brinca junto”, evidenciando que, nas brincadeiras ditas “de menina”, como brincar de boneca e casinha, os meninos não devem participar, pois não são coisas que meninos (e homens) fazem. O mesmo se percebe em relação aos meninos, que demonstraram preferir brincar apenas entre meninos, mas, na falta destes, permitem que as meninas brinquem junto. Verificou-se que a idade não é um fator decisivo no momento das brincadeiras, pois crianças menores e maiores brincam juntas, sendo que as maiores cuidam das menores, para que não caiam enquanto correm e não se machuquem. Sempre que as crianças menores se mostraram cansadas, alguma das crianças maiores as pegou no colo e continuou brincando.

As meninas relacionam, com mais ênfase, os serviços domésticos à brincadeira. Isso fica ainda mais evidente quando se pergunta o que é “ser adulto”, e a criança “Y” diz que “ser adulto é cuidar da casa, dos pequenos né, lava roupa, trabalhar”. Pergunto o que ela gostaria de ser quando crescer, e ela, quase de imediato, responde: “Cantora”. Já a criança “X”, que é um menino, acha que ser adulto é “Trabalhar!”. A resposta foi direta e curta. Ele se referia a ser um adulto homem, e é enfático ao afirmar que o papel desse homem seria trabalhar, e nada mais. Até mesmo durante as brincadeiras da tarde, todas as decisões eram feitas pela criança “X”. Quando perguntei às crianças sobre quem era o “líder” das brincadeiras, todos disseram que ele era o mais velho, logo, ele deveria ser o líder, indicando a importância das questões geracionais vivenciadas pelos povos indígenas desde a infância.

Considerações finais

As pesquisas com crianças indígenas permanecem desafiando pesquisadores e pesquisadoras no exercício da alteridade, pois requerem que as metodologias já consagradas tenham que sofrer alterações para atender às especificidades dessa faixa etária, ou continuam estimulando a proposição de novas formas para a obtenção das informações que respeitem as individualidades e coletividades e permitam entender como elas são vistas na comunidade da qual fazem parte, e como se compreendem nessas relações.

Foi possível constatar que as brincadeiras entre as crianças indígenas é resultado de envolvimento, aprendizagem e valorização cultural muito maior do que aquelas mais comuns entre as crianças não indígenas. Nas visitas realizadas à aldeia, houve a oportunidade de acompanhar brincadei-

ras coordenadas pelas próprias crianças, algumas tradicionais e outras não. Percebeu-se que, para as crianças indígenas da aldeia Porto Lindo, não há uma hora “certa” de brincar; tudo pode ser entendido como um brinquedo em potencial, e cada momento pode se tornar apropriado para brincar.

Verificou-se que o brincar, no local, é um processo educativo, pois a criança extrai conhecimentos, bem como ensina durante a realização das brincadeiras; muitas vezes, essa educação é realizada apenas entre as crianças, em um processo de trocas sociais, culturais e educacionais, isto é, a vida social indígena em abrangência. Quando a criança indígena brinca, na maior parte do tempo, está se preparando para assumir tarefas que podem vir a lhe caber na vida adulta; sendo assim, para elas, o brincar é essencial no processo de construção de suas identidades como indígenas, na transmissão de saberes, tradições e significados.

Por meio das oficinas realizadas, das brincadeiras com as crianças e da observação participante, percebeu-se que, se não há uma divisão estrita entre brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas, existe uma preferência para o agrupamento diferenciado, sendo que as meninas podem se inserir naquelas propostas pelos meninos, o mesmo não correndo com os meninos. Também foi verificado que aquelas/es com mais idade são responsáveis pela organização, orientação e propostas das atividades, e essa precedência não foi questionada em nenhuma das ocasiões presenciadas.

Espera-se que este estudo contribua para a compreensão de que a atividade de brincar, as brincadeiras e os grupos que se organizam na infância influenciam na construção das identidades das crianças indígenas, e que esses dados auxiliem na consolidação de investigações específicas sobre a mesma temática, agregando elementos para a compreensão do que são os

conceitos de infância e criança entre os Guarani e Kaiowá, especificamente na aldeia Porto Lindo, também sob a ótica das crianças, respeitando a diferença cultural da qual são possuidores/as, transmissores/as, criadores/as e que ressignificam a todo o momento.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp085221.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRAND, A. J. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. **Série-*Estudos***, Campo Grande, v. 1, n. 15, p. 59-70, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 91, de 23 de junho de 2003**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2124.htm>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 05, de 12 de dezembro de 2009**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 19 out. 2016.

CARIAGA, Diógenes Egídio; NASCIMENTO, Silvana Jesus do; PEREIRA, Levi Marques. Os problemas nos direitos: os efeitos da extensão das políticas de direitos da criança e adolescente entre os Kaiowá e Guarani. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 282-307, 2019.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 93-115, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

FERNANDES, Florestan. **As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro**. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979 [1961]. p. 153-256.

HARA, Joaquim Adiala; LOPES, Júlio César; LANDA, Beatriz dos Santos. A pesquisa com e sobre crianças na aldeia Porto Lindo e na área retomada do Yvy Katu, município de Japorã/MS. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; MEDEIROS, Heitor Queiroz. (org.). **O indígena na escola e em outros espaços: experiências interculturais**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 25-45.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças guarani: atividades, uso do espaço a formação do registro arqueológico. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis. (org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 45-74.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz dos Santos; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, v. 9, n. 17, p. 187-205, 2009.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43- 51.

SOUSA, Emilene Leite. Laudinhos antropológicos: as crianças indígenas e os processos de demarcação de terra. **Tellus**, Campo Grande, v. 18, n. 35, p. 113-138, jan./abr. 2018.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Renata Silva de SOUZA¹

Marta Coelho Castro TROQUEZ²

Introdução

Este artigo foi escrito a partir de resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia que teve como intuito inicial fazer uma reflexão sobre a temática da Educação Escolar Indígena e as leis e diretrizes que garantem o direito à educação diferenciada das crianças indígenas³. A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena vem passando por várias mudanças. Entre elas, a conquista da educação diferenciada e bilíngue, que pode contribuir para que a língua materna não se perca, respeitando a diversidade linguística e cultural de cada comunidade. A conquista da educação escolar diferenciada dentro das áreas indígenas

¹ E-mail: luca.renatass@gmail.com. Indígena da etnia Guarani. Especialista em Educação Especial. Assistente administrativa na Escola Municipal Francisco Meireles. Prefeitura Municipal de Dourados – MS.

² E-mail: martatroquez@gmail.com. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

³ SOUZA, Renata Silva de. **Educação infantil indígena e as leis que garantem este direito**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de

é uma forma de fortalecimento das culturas e, também, da autonomia dos povos indígenas.

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 9).

O desenvolvimento de projetos que sejam de interesse dos povos indígenas e a oferta da Educação Básica em suas comunidades evita que crianças e adolescentes migrem para as cidades em busca de estudo. A conquista da educação básica é um meio de enfrentarem os desafios que aparecem devido ao contato permanente com a sociedade não indígena. A procura por uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, que respeite e que trabalhe a diversidade cultural, os saberes tradicionais, as línguas maternas indígenas, o conhecimento científico e os conhecimentos de outros grupos ou povos, é tarefa primordial da escola indígena em seus diferentes contextos (BRASIL, 1998).

A partir dessa reflexão, verificamos a importância de fazer um estudo sobre a questão da Educação Infantil Indígena. Esse estudo fez-se ne-

Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Orientação da Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez.

cessário devido aos avanços das políticas públicas que garantem o direito à Educação Infantil formal a todas as crianças no Brasil e, também, devido às mudanças que vêm acontecendo no contexto social das comunidades indígenas hoje, principalmente, onde o contato com a cultura nacional é constante, como é o caso da Reserva Indígena de Dourados (RID), “campo” escolhido para nossa pesquisa.

A Educação Infantil tem sido tratada como a base da Educação Básica. As políticas públicas atuais caminham no sentido da universalização e da obrigatoriedade do oferecimento da Educação Infantil no país (BRASIL, 2009, 2014). Segundo as diretrizes curriculares específicas da Educação Infantil, nessa modalidade, as instituições educativas devem priorizar a educação e o cuidado das crianças pequenas e deve ser respeitada a especificidade da cultura infantil (BRASIL, 2009).

O oferecimento de Educação Infantil para as comunidades indígenas é uma discussão recente e precisa ser assumido com cuidado e seriedade. Como discutido por Troquez (2016, p. 78), “[...] podemos dizer que estudos sobre a Educação Infantil indígena são considerados raros” e são muitos os desafios postos para pensar a educação e o cuidado da criança indígena. Alguns pesquisadores têm procurado discutir essa questão. Entre as leituras realizadas, destacamos os textos: *Entender o outro: a criança indígena e a questão da Educação Infantil* (NASCIMENTO et al., 2006); *A criança indígena e a Educação Infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola* (VENERE; VELANGA, 2008); *Educação Infantil na Educação Indígena: pontos e contraponto* (SILVA; MOTA, 2014); entre outros. Os estudos apontam para desafios que envolvem o oferecimento da Educação Infantil Indígena que devem considerar o contexto cultural específico das comunidades indígenas.

De acordo com a legislação educacional brasileira, a Educação Infantil é um direito subjetivo da criança (BRASIL, 1996, 2009, 2010, 2012c). No caso específico da Educação Escolar Indígena, o oferecimento será de acordo com a “opção de cada comunidade”:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (BRASIL, 2012a, n. p.).

Diante disso, pensamos nas crianças da Reserva Indígena de Dourados, MS (RID) e suas especificidades. A RID tem uma área de 3.474,59 ha, dividida nas aldeias Jaguapiru e Bororó, e possui uma população superior a 16.000 pessoas, pertencentes a mais de 3.500 famílias. Essa tem sido considerada uma reserva multiétnica e multicultural, pois, em termos étnicos, é habitada por famílias Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, alguns indivíduos de outras etnias e alguns não indígenas (TROQUEZ, 2019a). A história singular da criação e composição multiétnica da RID, bem como processos socioculturais relacionados à presença de instituições externas (oficiais ou não) – órgão indigenista, escolas, igrejas – têm sido estudados por alguns pesquisadores. Os estudos têm apontado violências crescentes que atingem as crianças pequenas e as outras faixas etárias, entre outros conflitos e

problemas decorrentes da situação de reserva (MOTA; CAVALCANTI, 2019; TROQUEZ, 2019b).

A RID possui cinco escolas indígenas específicas de Ensino Fundamental⁴ criadas, a partir de 2002, por decretos municipais decorrentes das políticas públicas desencadeadas com a Constituição Federal de 1988 e outras legislações específicas (TROQUEZ, 2006, 2015; LOURENÇO, 2008; SOUZA, 2013). A escola indígena mais antiga e que possui o maior número de alunos é a Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu. Essa escola tem sua origem em salas de aulas mantidas pela Fundação Nacional do Índio; tornou-se escola municipal em 1992 e foi elevada à categoria de Escola Indígena em 2007.

A RID não possui nenhum espaço formal específico destinado à educação e ao cuidado das crianças pequenas, como as creches ou os Centros de Educação Infantil (CEI), muito comuns nas áreas urbanas. O que há são algumas salas de pré I e/ou pré II nas escolas indígenas, onde são atendidas crianças de quatro a seis anos. Contudo, as salas existentes não são suficientes para atender toda a demanda (MACHADO, 2016).

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu oferecia a pré-escola II para crianças de cinco anos de idade até 2015. A partir de 2016, a direção da escola, em conjunto com gestores da Coordenadoria Especial para Assuntos Indígenas (CEAID), e também a pedido da comunidade, começou a oferecer a primeira sala de pré I para crianças de quatro anos, sendo que

⁴ A RID também possui uma escola indígena de Ensino Médio intercultural, localizada na aldeia Jaguapiru, e a Escola Municipal Francisco Meireles, que oferece a pré-escola e o Ensino Fundamental completo. Essa escola está localizada na Missão Evangélica Caiuá, que fica ao lado da aldeia Jaguapiru. A Missão está entre os indígenas de Dourados desde 1928 e, por meio de seus missionários, iniciou as primeiras atividades de escolarização na RID junto ao posto do SPI (ver mais em: TROQUEZ, 2006, 2015; LOURENÇO, 2008).

começou a obrigatoriedade dessa oferta começou a vigorar por meio da Lei 12.796 de 04/04/2013. Essa decisão foi tomada após uma consulta prévia à comunidade e ao estabelecimento da demanda.

Nesse contexto, questionamos: Como tem sido o cuidado e a educação da criança pequena na RID? Qual é o posicionamento da comunidade da RID sobre a Educação Infantil Indígena? Qual é a relevância da Educação Infantil Indígena para a comunidade da RID?

A pesquisa teve como objetivo geral entender a importância da Educação Infantil Indígena para a comunidade da RID. Já os objetivos específicos eram: estudar as leis sobre a Educação Infantil Indígena; verificar como é realizada a Educação Infantil Indígena nas escolas indígenas da RID; verificar a opinião de mães, pais e profissionais da educação sobre o oferecimento da Educação Infantil Indígena; refletir sobre a demanda e/ou necessidade do oferecimento da Educação Infantil às crianças da RID.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo com ênfase no Grupo Focal (GF), baseada em observação participante, perguntas abertas, tendo uma pergunta de base como ponto de partida para as entrevistas (DUARTE, 2000). Escolhemos a Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu - Pólo como campo privilegiado da pesquisa, por ser a escola mais antiga e, também, por ficar localizada na parte central da aldeia Jaguapiru. Próximos à escola, há um posto de saúde e a primeira escola estadual indígena de Ensino Médio intercultural, a Escola Estadual Guateka Marçal de Souza. Outro motivo é o fato de que, nessa escola, há uma maior procura por vagas no pré. Como uma das autoras/pesquisadoras era, na época, secretária dessa escola, foi possível manter contato estreito com a comunidade escolar (professores, gestores, mães/pais) e participar de reuniões importantes.

No sentido de explicitar os resultados do trabalho, a seguir, discorreremos a respeito da Educação Escolar Indígena dando destaque para a Educação Infantil Indígena; na seção seguinte, expomos sobre a pesquisa realizada a respeito da Educação Infantil na Reserva Indígena de Dourados; e, por último, apresentamos nossas considerações finais.

Educação Escolar Indígena e Educação Infantil

Desde o século XVI, a educação oferecida às comunidades indígenas foi marcada pela tentativa de catequização, civilização e integração dos índios à cultura nacional. O modelo de instituição escolar serviu de instrumento de desvalorização de suas culturas, de suas línguas, e de imposição de valores dos outros, negando suas identidades próprias (SILVA; MOTA, 2014).

Depois das lutas advindas de diferentes grupos sociais e indígenas no final dos anos 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a instituição escolar vem ganhando novos papéis e significados, pois está deixando de lado “[...] a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, com isto, a escola indígena tem se tornado um local de afirmação de identidade e de pertencimento étnico” (BRASIL, 2012b).

O direito à escolarização nas próprias línguas vem valorizando o processo de aprendizagem dos indígenas, como, por exemplo, a formação de professores da comunidade indígena, com produção de materiais didáticos específicos para valorização dos saberes e das práticas tradicionais. Com isso, a autonomia pedagógica está sendo assumida pelas escolas indígenas.

A escola tem se tornado um lugar estratégico para a continuidade sociocultural dos indígenas, pelo seu modo de ser, viver, pensar e produzir significados. “Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.” (BRASIL, 2012b).

No ano de 1993, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou as “Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Em 1998, lançou o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) com o objetivo de oferecer suporte para elaboração de projetos pedagógicos nas escolas indígenas, a fim de melhorar a qualidade do ensino das crianças indígenas (BRASIL, 1998).

As crianças indígenas têm direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a qual está definida na legislação brasileira que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Conforme Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é facultativa para as escolas indígenas, ficando a critério de suas comunidades optarem por sua implantação. Isso se deve à preocupação com a valorização cultural indígena, com os processos próprios de aprendizagem e com a identidade da criança indígena.

A Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garantem aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem ao longo do processo educativo. O trabalho do MEC deveria, desde então, pautar-se pelo princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas e de sua manutenção.

No que diz respeito à especificidade de Educação Infantil Indígena, é preciso atentarmos ao movimento da Educação Infantil no país enquanto primeira etapa da Educação Básica. Segundo Campos *et al.* (2006, p. 88),

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

Conforme esclarecimentos dos autores, a perspectiva inicial das reivindicações no âmbito dos movimentos sociais tinha um viés assistencialista, pois

[...] a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora”; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco. (CAMPOS *et al.*, 2006, p. 88).

De acordo com Correa (2003), no período dos anos 70 a 80, a educação ficava em segundo plano e não havia qualidade na que era oferecida. Porém, após a ampliação do atendimento em creches, por meio do repasse

de recursos públicos a entidades filantrópicas, que, na maioria das vezes, trabalhavam em péssimas condições, houve aumento das ofertas nas pré-escolas municipais. A partir de então, houve maior preocupação com a qualidade da Educação Infantil, no sentido de colocar a criança e suas necessidades no centro das discussões.

Com os avanços possibilitados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, a Educação Infantil passou a ser compreendida no plano legal como a primeira etapa da Educação Básica. O oferecimento da Educação Infantil para a criança de zero e seis anos de idade tornou-se uma obrigatoriedade do Estado, e a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola também se tornou obrigatória (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida em “[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, n. p.). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo da Educação Infantil deve “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” no sentido de “[...] promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, n. p.). Ainda, conforme o documento,

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, n. p.).

No que diz respeito à Educação Infantil Indígena, há que ser considerado o contexto histórico, sociocultural e linguístico específico em que se desenvolve a criança indígena de cada povo ou grupo étnico específico. “Na cultura indígena a criança pequena é geralmente educada no seio da família, que inclui avós, pais e tios, de acordo com os valores e costumes de cada etnia” (MACHADO, 2016, p. 6). Como discutido por Troquez (2016, p. 78), “De acordo com cada povo ou sociedade indígena há que se considerar diferentes formas de ser criança, de socialização, de transmissão e aprendizagem de conhecimentos”. Para Venere e Velanga (2008, p. 180), “A criança indígena vive a sua comunidade, interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo.”

A criança indígena aprende por observação, sem que o adulto precise ficar explicando como as coisas acontecem, e toda comunidade ou parentela é envolvida na sua educação, ao contrário do que, normalmente, acontece na chamada “sociedade ocidental”.

Entre os Kaiowá e Guarani, as crianças estão presentes em todas as atividades do cotidiano, quando pequenas acompanham as mães em todos os lugares; quando mais crescidas, perambulam pelos espaços da

aldeia através das trilhas que levam as casas da parentela, até que chega a idade escolar, quando o tempo espaço começa a ser demarcado por outras lógicas. (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2007, p. 35).

Dessa forma, a criança Guarani é criada participando de quase todas as atividades familiares, brincando em meio à natureza e reconhecendo o que ela representa para a permanência do grupo ou da comunidade em que vive. Com o processo de escolarização, isso se torna um desafio para a preservação e para a prática cultural, no sentido de que não haja uma ruptura entre o processo educacional tradicional familiar e o escolar, que introduz outras lógicas espaço-temporais. Por conta disso,

O oferecimento de Educação Infantil para as crianças indígenas tem suscitado muitas críticas e um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Muitos defendem que a Educação Infantil atenta contra as tradições indígenas, mas algumas comunidades indígenas têm reivindicado espaços educativos para suas crianças pequenas. (TONETO, 2007, p. 34).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012a), a oferta da Educação Infantil Indígena pode ser uma opção de cada comunidade. Essa opção deverá ser realizada mediante consulta prévia. Havendo demanda e realizada a opção pela Educação Infantil Indígena, os espaços formais/escolares devem considerar, em seus currículos e propostas pedagógicas, as línguas, os conteúdos culturais próprios, a organização do calendário escolar, entre outros aspectos específicos relacionados às dinâmicas culturais das crianças. Como segue:

Artigo 8º [...]

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, mu-

seus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político pedagógicos e nos calendários escolares. (BRASIL, 2012a, n. p.).

De acordo com as orientações do documento, o educar e o cuidar, práticas fundamentais da Educação Infantil devem se pautar pelas “práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena” e devem considerar, também, “seus espaços e tempos socioculturais” (BRASIL, 2012a, n. p.).

Educação Infantil na Reserva Indígena de Dourados

Nesta pesquisa, procuramos compreender a relevância da Educação Infantil para a comunidade da Reserva Indígena de Dourados (RID). Para tanto, procuramos conhecer os posicionamentos da comunidade (lideranças, gestores, professores, mães e pais) sobre a questão, mediante a análise de documentos, a observação participante e a realização de conversas e entrevistas.

Em 2014, aconteceu uma assembleia na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu – Pólo, na aldeia Jaguapiru, para discutir a possível criação de um Centro de Educação Infantil na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Reserva Indígena de Dourados – MS - RID). Estiveram presentes o procurador do Ministério Público Federal, a representante da Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Educação Infantil, gestores da Coordenadoria Especial para Assuntos Indígenas, bem como lideranças indígenas, caciques e capitães das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

Conforme ficou decidido e lavrado na ata da reunião (Ata nº. 16, 2014), “[...] todos os representantes da Comunidade Indígena, são favoráveis ao oferecimento da Educação Infantil na RID, e veem urgência na construção do Centro de Educação Infantil (CEI), já que a demanda é muito grande.” Segundo manifestação da representante da SEMED/Núcleo de Educação Infantil (NEI), o oferecimento do CEI era urgente, mas não iria resolver o problema de vagas, devido à crescente demanda.

A gestora enfatizou que um currículo específico para a Educação Infantil Indígena deveria ser estudado e aprovado antes de qualquer coisa, pois as questões culturais e o modo de vida dessas crianças deveriam ser respeitados e contemplados no currículo. Segundo o procurador do Ministério Público Federal, a consulta à comunidade era de suma importância, pois, sem a aprovação dela, a liberação de recursos para construção de um CEI na RID não poderia acontecer, visto que a comunidade tem autonomia para aceitar ou não o oferecimento da Educação Infantil dentro da aldeia. Ainda, na ata, fica claro que não houve participação significativa de pais e mães indígenas nem dos professores na assembleia realizada para aquela consulta prévia.

Outra assembleia, para consulta prévia à comunidade indígena sobre o assunto, aconteceu na aldeia Bororó em data posterior, no mesmo ano (2014). Na ocasião, também estiveram presentes o procurador do Ministério Público Federal, representante da SEMED/NEI, gestores da CEAID, e lideranças indígenas da Aldeia Bororó, cacique, capitão e agentes de saúde Kaiowá e Guarani que atuam naquela região, conforme foi registrado na Ata de número 17/2014. Nessa assembleia, a participação dos pais e mães moradores/as na aldeia Bororó foi mais significativa. De acordo com os registros da

assembleia (Ata nº. 17, 2014), para as lideranças indígenas Kaiowá e Guaraní, atuantes na aldeia Bororó, havia urgência do oferecimento da Educação Infantil na aldeia, pois a violência contra crianças indígenas tinha crescido muito dentro da RID. Principalmente nessa aldeia, as crianças precisam de um lugar seguro para ficar enquanto suas mães saem para trabalhar seja na cidade, seja dentro da própria aldeia.

As lideranças foram unânimes em exigir que todo o contexto cultural e/ou modo de vida e a língua materna das crianças sejam respeitados para que seus valores não sejam esquecidos, e que os professores precisam ser falantes das línguas indígenas das crianças. Uma agente de saúde, que teve seu depoimento registrado em ata, esclareceu que a maior preocupação das mães com quem ela tinha contato era a questão da segurança dos/as filhos/as enquanto elas trabalhavam fora. Ela relatou que a maioria das mães não queria mais depender da cesta básica entregue pelo governo; que o benefício do Bolsa Família não era suficiente para o sustento de toda a família, que é, em geral, bem extensa. Isso obriga-as a buscar outros meios de subsistência. Algumas mães não querem mais sair para a cidade para pedir⁵, pois sofrem muita discriminação e humilhação por parte dos não indígenas, sobretudo por serem acusadas de explorar seus filhos.

Os posicionamentos das pessoas, nessas duas assembleias, permitiram verificar a necessidade da criação de espaços apropriados de Educação Infantil Indígena na RID como forma de proteção social para as crianças que ficam em situação de vulnerabilidade enquanto suas mães saem para trabalhar fora.

⁵ Em Dourados, é um costume as mulheres indígenas irem à cidade com suas crianças para pedir utensílios e mantimentos que não existem na área indígena e/ou venderem produtos da agricultura familiar.

Outrossim, procuramos ouvir, separadamente, a comunidade escolar da Escola Municipal Tengatú Marangatu sobre a questão. Para tal, entre os meses de janeiro e março de 2016, conversamos/entrevistamos 36 mães, 01 pai⁶, 04 gestores, 01 diretor, 01 coordenadora e 03 professores, além de uma professora Guarani, aposentada, que trabalhou 35 anos nas escolas indígenas de Dourados, dez deles como coordenadora da Educação Infantil e séries iniciais na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu.

No dia 18 de janeiro de 2016, aconteceram as primeiras conversas/entrevistas com 15 mães no recinto da Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu. Nesse dia, elas estavam fazendo as matrículas dos seus filhos na pré-escola, e aproveitamos a oportunidade para interrogá-las a respeito de questões pertinentes à pesquisa. Entre os dias 19 a 26 de fevereiro de 2016, foram entrevistadas 21 mães no recinto escolar. Entre as mães que estavam sendo entrevistadas, quatro delas eram funcionárias da escola e tinham filhos com idade entre oito meses a seis anos de idade. No dia 09 de março de 2016, foi realizada a entrevista com o pai, que também era funcionário da escola e tinha dois filhos com menos de seis anos de idade.

As questões de base para iniciarmos as conversas/entrevistas com as mães/pais foram: 1. “Você acha importante a Educação Infantil escolar? Por quê?”; 2. “Você acha necessário oferecer creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 e 5 anos na Reserva Indígena de Dourados? Por quê?”.

Em resposta à primeira questão, uma mãe relatou que a Educação Infantil é importante sim, pois ela poderia deixar as crianças no espaço de Educação Infantil enquanto trabalha, acrescentando que ela precisa traba-

⁶ A acadêmica pesquisadora, à época, trabalhava na secretaria da escola, e isso facilitava a proximidade e o diálogo com as mães e os pais.

lhar fora porque não pode sustentar seus filhos só com a cesta básica que o governo fornece. Essa mãe tinha cinco filhos na ocasião e dois deles tinham idades de oito meses e de três anos.

Das 36 mães entrevistadas, 16 já haviam trabalhado na cidade e foram categóricas em dizer que necessitavam de um lugar seguro para deixar seus filhos para poderem trabalhar tranquilas, sendo esse o principal motivo pelo qual as crianças necessitam estar dentro do ambiente escolar. A idade das 36 mães entrevistadas estava entre 20 e 35 anos. As mães foram unânimes em dizer que, na RID, é necessário e relevante o oferecimento da Educação Infantil escolar com a creche de zero a três anos, e a pré-escola de quatro a cinco anos.

Quando as mães precisam trabalhar fora, acabam deixando os filhos pequenos com parentes, como tios, avós, primos e irmãos mais velhos, que, às vezes, não têm idade superior a 12 anos. Essas crianças ficam em situação de vulnerabilidade social, sujeitas a diferentes tipos de violência, como estupro, na maioria das vezes, praticado por parentes próximos, acometidos pelo uso de drogas e álcool.

Para as mães, as creches e pré-escolas seriam lugares seguros para deixarem seus filhos a fim de que elas pudessem trabalhar fora sem se preocupar com o bem-estar das crianças. Um total de 70% (setenta por cento) das mães entrevistadas já trabalharam fora ou estavam trabalhando na ocasião da entrevista e, por conta do trabalho, já precisaram deixar seus filhos pequenos aos cuidados de parentes.

O pai entrevistado trabalha na escola na função de zelador e, fora da escola, “faz bicos” como pedreiro. Ele disse que há necessidade de uma creche para as crianças na escola da aldeia, e que ele mesmo, às vezes, pre-

cisou deixar seus dois filhos pequenos aos cuidados de pessoas que nem são da família. O pai foi categórico sobre a urgência do oferecimento de um CEI na RID.

Quando questionamos sobre o currículo que a escola precisa desenvolver, oito mães responderam que a creche precisa trabalhar aspectos da cultura indígena e que os professores precisam ser falantes da língua guarani⁷. Essas mães destacaram a necessidade de que as crianças não percam a sua cultura na escola, diante da cultura do não índio, dando continuidade ao aprendizado que elas dão aos seus filhos em suas casas, respeitando seu modo de vida. As outras mães e o pai deram respostas menos específicas e favoráveis ao oferecimento do CEI na aldeia, desde que os professores cuidem bem dos seus filhos para que eles possam trabalhar despreocupados. Essas mães destacam a importância de um local de educação e cuidado que atente para suas “referências culturais” e que tenha “[...] compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (BRASIL, 2012a, n. p.).

O debate atual com relação à Educação Escolar Indígena é de um currículo voltado para as culturas indígenas numa perspectiva de interculturalidade, desenvolvido por professores das respectivas etnias falantes da língua indígena, com uso de livros e materiais didáticos diferenciados. Contudo, as escolas municipais indígenas usam livros didáticos enviados pela SEMED, que são os mesmos usados nas escolas da cidade, e muitos professores indígenas não são falantes da língua de seu povo, sendo que alguns professores das séries finais do Ensino Fundamental não são indígenas, fi-

⁷ A maioria dos indígenas da RID é das etnias Kaiowá e Guarani (Ñandeva), falantes da língua guarani da família linguística tupi-guarani do tronco linguístico tupi.

cando a critério dos professores confeccionar materiais didáticos específicos e diferenciados para trabalhar com as crianças.

Foram entrevistados, ainda, gestores indígenas e não indígenas, professores indígenas que atuam na pré-escola na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu e uma professora Guarani aposentada. No que diz respeito à opinião dos professores e gestores, constatamos divergências nas opiniões em relação à criação de um CEI na aldeia, devido ao contexto multicultural, multiétnico e multilinguístico da RID. Essa divergência de opiniões pode ser observada, também, na pesquisa realizada por Machado (2016, p. 69):

Para muitos, a Educação Infantil em escolas ou no CEIM é considerada como um 'ataque' às tradições indígenas. Mesmo assim, podemos ver que em algumas comunidades indígenas, assim como na RID, essa reivindicação tem tomado força por parte, principalmente, das mães, que buscam um local para cuidar das crianças pequenas.

Um espaço adequado de educação e cuidado às crianças é necessário, contudo, o respeito às culturas indígenas está acima de tudo para muitos professores, e um currículo específico precisa ser considerado para respeitar desde a dinâmica cultural até o modo de subsistência das etnias. Nesse caso, é preciso atentar para as diferenças entre os processos escolares e os processos próprios de socialização e aprendizados das culturas indígenas (NASCIMENTO *et al.*, 2006, p. 10).

Entre os professores e gestores indígenas, os que foram favoráveis à criação de CEI entendem que a RID está inserida em um contexto total-

mente diferente das outras reservas indígenas do Mato Grosso do Sul, pois está muito próxima da área urbana, entre duas cidades, sendo uma delas a segunda maior do estado – Dourados, MS – e a RID vem sofrendo com o impacto dessa proximidade. Segundo o relato de um gestor, “Fica cada vez mais difícil trabalhar e valorizar a cultura própria, sendo que o que mais chama a atenção das crianças é a cultura ocidental.” Ainda há o fator da violência muito destacado. Como afirma Machado (2016, p. 06),

A RID está localizada nas proximidades de duas cidades, tem uma densidade populacional elevada e alto grau de violência. Esta situação coloca as crianças em risco. A educação indígena tradicional, que estava sob a responsabilidade de famílias extensas no passado, tem sido influenciada por diferentes fatores externos.

Outro fato que preocupa os entrevistados é a constante migração de indígenas vindos de outras aldeias do estado, mudanças que estão cada vez mais constantes. De acordo com Troquez (2019a, p. 48), “Ao desmatamento que comprometeu a subsistência das famílias que aqui residiam, somou-se um progressivo aumento demográfico decorrente do crescimento natural da população e da vinda de outras famílias que sucessivamente foram chegando para a área.” A divisão atual de 3.600 hectares entre mais de 3.500 famílias resulta, em média, um hectare por família. A RID sofre com a superpopulação e com o “confinamento” numa área restrita (BRAND, 1993; MACHADO, 2019). Atualmente, com o processo de devastação do meio ambiente no espaço em que se encontram, os Kaiowá e Guarani ressignificam seus espaços de liberdade, e isso é um desafio para a permanência e a prática cultural.

Ainda hoje a aldeia para os Kaiowá e Guarani é o espaço para continuidade do seu modo de ser. Tradicionalmente, no entanto, cada aldeia era composta de casas, roças e matas, que manteve até muito recentemente características semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e organização sócio-econômica-política. (NASCIMENTO *et al.*, 2006, p. 04).

A superpopulação seria mais um dos motivos que levam os adultos a buscarem alternativas de empregos nas cidades do entorno, pois a agricultura já não rende mais. A maioria dos homens trabalha nas usinas de cana-de-açúcar, na coleta de lixo nas cidades, entre outros serviços gerais, e as mulheres buscam trabalhos domésticos ou em grandes empresas como Seara e Perdigão. Muitas delas trabalham no período noturno.

Uma gestora não indígena⁸ que trabalha no Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Dourados afirmou a importância de estudos voltados para a elaboração de um referencial curricular que atenda às necessidades específicas de educação e à necessidade cuidado da criança pequena indígena. Segundo ela, Dourados foi a primeira cidade brasileira a elaborar um referencial curricular específico para crianças indígenas de seis anos que estudam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse referencial, que contempla crianças indígenas com idade de seis anos, foi formulado em parceria com professores, coordenadores e diretores indígenas das escolas indígenas da RID, e publicado no Diário Oficial do Município de Dourados, N° 4.149 de 15 de fevereiro de 2016, páginas 45 a 68.

Consultamos a presidente do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) sobre a oferta da Educação Infantil Indígena. Em 04

⁸ Entrevista realizada em 20 de março de 2016.

de abril de 2016, a presidente do Conselho esclareceu que não havia nada normatizado sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil Indígena (EII) e que, para o Conselho, o que estava valendo era a facultatividade. A gestora enfatizou que o município tem o dever de oferecer a EII, mas que fica a critério dos pais matricularem ou não seus filhos (na pré-escola). E acrescentou que os membros do conselho tinham agenda para começar uma discussão sobre um possível referencial indígena que contemplaria a Educação Infantil nas suas especificidades.

Na Coordenadoria Especial para Assuntos Indígenas de Dourados da Secretaria Municipal de Educação (CEAID), os gestores consultados afirmaram que havia uma agenda para começarem as discussões sobre o referencial curricular específico para Educação Infantil Indígena. As discussões seriam feitas com a participação de professores, coordenadores e diretores indígenas que trabalham nas escolas municipais indígenas de Dourados – MS.

Um dos gestores, que denominamos Gestor 1, relatou que “As lideranças indígenas são contra a escolarização das crianças antes dos 4 anos de idade, por questões culturais; eles acham prejudicial aos processos próprios de aprendizagem da criança indígena.” (GESTOR 1, 2016).

Outro gestor entrevistado (Gestor 2), formado em Pedagogia pela UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados), disse que há urgência na implantação de CEI na RID e que só um não resolverá o problema, devido ao fato de a demanda de crianças ser muito grande, acrescentando que “[...] a Educação Infantil não contempla só as crianças filhas das mães trabalhadoras, mas que todas elas têm direito a vagas nesses Centros de Educação Infantil.”

Esse gestor afirmou que “criança cuidando de criança gera violência”, destacando ser recorrente a situação de as crianças menores ficarem aos cuidados dos seus irmãos maiores, mas, na maioria das situações, esses irmãos/irmãs não têm idade nem para cuidar delas mesmas. O gestor é favorável ao CEI que permita a participação ativa das mães nos processos de educação e cuidado das crianças, defendendo que as mães recebam cursos de capacitação e outros cursos profissionalizantes para que estejam aptas a participar, como membros diretos, no desenvolver das atividades, em conjunto com o professor dentro do espaço escolar e fora dele.

Uma gestora, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, não favorável ao CEI antes dos quatro anos de idade, afirmou que a escolarização, mesmo que na creche, “onde o lema é cuidar e educar prejudicaria nos processos de aprendizagem cultural das crianças”. Segundo ela, a Educação Infantil formal levaria a criança a se afastar de suas referências linguísticas e culturais: “A criança entra falante da língua e cheia das tradições culturais e sai da escola falante de outra língua e com a cultura do outro.” (GESTOR 3, 2016).

Os gestores que defendem a necessidade do oferecimento da EII o fazem a partir da demanda por cuidados e proteção da criança em situação de vulnerabilidade, e os que discordam assumem essa postura em defesa de questões culturais e linguísticas.

As três professoras entrevistadas são formadas em Pedagogia, sendo duas formadas pelo Centro Universitário de Dourados (UNIGRAN), e uma, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). As duas primeiras já atuavam como professoras da pré-escola há mais de dez anos, mesmo antes de terem formação acadêmica, e a última atuava como professora do

pré I, para crianças de quatro anos desde 2014. As professoras são favoráveis à implantação ou criação dos Centros de Educação Infantil (CEI), desde que contemplem um currículo específico e garantam o direito à Educação Indígena com responsabilidade e ética. Conforme relato de uma professora⁹ (PROFESSORA 1, 2016),

Se o CEI tiver que trabalhar somente a cultura indígena e só falar a língua indígena, então para que precisariam de escolas? Precisam achar um jeito de trabalhar o currículo diferenciado, mas eu e a maioria dos professores indígenas que tem formação em pedagogia, não somos mais falantes da língua.

Outra professora, da etnia Kaiowá, falante da língua guarani, docente na pré-escola, relatou-nos que “o currículo precisa ser diferenciado”, mas se incomoda com a questão da língua, pois não fala a língua Tèrena: “[...] então como vamos fazer para falar as duas línguas na sala já que as crianças são todas misturadas, estou querendo dizer, de pais Tèrena e mães Guarani e vice e versa, não podemos excluir ninguém” (PROFESSORA 2, 2016).

Já a Professora 3, da etnia Tèrena, veio de outra aldeia muito jovem, é falante da língua terena, mas dá aulas para crianças falantes da língua guarani. Atualmente, é professora da pré-escola, de quatro anos, na escola. É favorável à valorização da cultura no currículo e na prática pedagógica, porém, vê uma grande dificuldade de colocar em prática o ensino na língua.

⁹ Essa professora é da etnia Tèrena, filha de pai indígena e de mãe mestiça, não fala a língua materna e trabalha num contexto em que há crianças de três etnias. Algumas falantes da língua materna guarani, outras, não.

A professora aposentada é da etnia Guarani Ñandeva, falante da língua materna guarani, formada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trabalhou como professora, nas escolas da RID, por 25 anos e, depois, por mais 10 anos à frente da coordenação da EMI-Tengatuí Marangatu – Pólo. A professora é favorável à construção de CEI na aldeia Jaguapiru. Segundo ela, nessa área da RID, as famílias já são muito misturadas entre as três etnias e o não índio, e os adultos não educam mais seus filhos nos moldes tradicionais. Contudo, ela é contra a construção do CEI na aldeia Bororó, onde a concentração dos Kaiowá e Guarani é maior e onde a maioria das famílias ainda educam seus filhos nos moldes tradicionais. Ela afirma que “[...] colocar a criança Kaiowá e Guarani no CEI só iria matar mais cedo a identidade própria delas.”

Durante a conversa, a professora lembrou fatos que ficaram na memória de como seu pai passava os conhecimentos tradicionais para ela e para os irmãos na infância:

Marcado em minha memória estão os momentos em que íamos com meu pai Marçal de Souza¹⁰ fazer coleta de frutas silvestres. Não era apenas fazer a coleta, mas durante o trajeto em meio à mata recebíamos aula de identificação das plantas, suas utilidades e como prepará-las para eventuais doenças. Era o perambular para fortalecer o equilíbrio espiritual fazendo o ritual do “ka’aguy jára” (dono do mato) para se obter permissão para entrar na floresta. (PROFESSORA APOSENTADA GUARANI, 2016).

¹⁰ Marçal de Souza Tupã'i, líder guarani assassinado em 1983, em decorrência da luta pela terra.

Ela relatou, ainda, que sempre aconteciam reuniões entre as parentelas, todos que tinham laços de parentesco, familiares que iam chegando com o cair da noite. As reuniões ou encontros eram liderados pelos mais velhos, que se reuniam para tomar chimarrão e, nessas ocasiões, discutiam sobre os problemas familiares da comunidade, questão da terra e os mutirões de roça coletiva. Esses encontros aconteciam ao redor do fogo, momentos em que os mais velhos contavam os mitos e histórias para as crianças, que não precisavam ser chamadas para ouvir. Muitos desses mitos determinavam regras de conduta e obediência, cada um possuindo uma regra de conduta, o que é diferente da educação ocidental, em que, quando a criança desobedece, é sempre reprimida no que mais gosta de fazer.

Outro fato que ela não esquece é seu processo de escolarização na infância: “Foi uma experiência muito dolorosa, porque tínhamos que deixar de falar a nossa língua. E não compreendíamos o português, eram palavras frias e sem vida.” (PROFESSORA APOSENTADA GUARANI, 2016). Segundo a professora, isso ainda acontece nas escolas indígenas de Dourados – MS, porque a maioria dos alunos Kaiowá e Guarani que residem na aldeia Bororó só fala a língua materna em suas casas, e quando elas precisam ir à escola, começam a internalizar a cultura do outro, desvalorizando a sua própria identidade.

Considerações finais

Esta pesquisa demonstrou a relevância da Educação Infantil Indígena para a comunidade da RID e a demanda de criação de Centros de Educação Infantil em seu território. As diferentes falas/vozes que ouvimos durante

a pesquisa revelam a necessidade de ter um local seguro que garanta a educação e o cuidado das crianças pequenas da RID, diante de um contexto de violência e de vulnerabilidade social. Isso aponta para um apelo assistencialista, contudo, os pais e profissionais manifestam, também, a preocupação com o modo de condução dessa educação, ou seja, se ocorrerá segundo as pautas culturais próprias, respeitando suas línguas, seus costumes, suas identidades, suas histórias, seu modo de ser.

Dessa forma, verificamos a importância da Educação Infantil para a comunidade da Reserva Indígena de Dourados – MS, e a necessidade de garantir o direito à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, bem como o imperativo de que esse processo contemple professores indígenas capacitados e aptos para proporcionar educação e cuidado de qualidade à criança indígena e respeite as suas especificidades socioculturais e linguísticas, entre outras.

Evidencia-se, também, a importância das políticas públicas de educação que busquem um ensino de qualidade na pré-escola para as crianças indígenas. O levantamento de dados pode revelar que ainda existem vários desafios a serem enfrentados quanto ao processo pedagógico nas escolas indígenas, sobretudo no que diz respeito ao ensino na língua materna e ao uso de materiais didáticos específicos.

A história da Educação Infantil Indígena, nos dias atuais, é uma consequência da infância, da criança e da educação. Cada época praticava sua própria concepção pedagógica no contexto a que estava relacionada. As ideias que surgiram sobre a criança, a infância e a Educação Infantil estão inseridas na sociedade, e o apoio da família e da comunidade contribui para o desempenho e desenvolvimento das crianças e dos profissionais. É

importante garantir a interação entre professor, família e criança, para que se alcancem bons resultados. Notamos que os membros da comunidade escolar (professores, gestores, mães, pai) estão cientes da importância das políticas públicas de educação para a obtenção desses resultados.

É necessário que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil Indígena avancem no sentido de garantir a Educação Infantil em espaços/tempos adequados e que ofereçam conforto e respeito às crianças indígenas. Também urge que os espaços de Educação Infantil Indígena tenham como referencial fundamental os princípios culturais dos povos aos quais se destinam, como instrumentos de afirmação das suas identidades.

Ainda, reforçamos que o oferecimento de Educação Infantil para as comunidades indígenas é uma discussão recente e que precisa ser focalizada com cuidado e seriedade, dependendo de um estudo cuidadoso e, sobretudo, da demanda advinda de cada comunidade envolvida. Assim, esperamos que este estudo abra portas para outros, na direção da efetivação de uma Educação Infantil para crianças indígenas que atenda às demandas atuais e que respeite suas especificidades culturais.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; BRAND, A. J. A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil. *Série Estudos*, v. 22, p. 11-26, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEF/CIEDI, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.] n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S; CHAMUSCA, A. (org.). **Cadernos SECAD 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, DF: Cadernos SECAD/MEC/BRASIL, 2007.

LOURENÇO, R. **A política indigenista do estado republicano: junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2008.

MACHADO, M. A. **Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

MIEIB. **Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena**, 2006. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=biblioteca>. Acesso em: 20 maio 2018.

MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2018/12/RID-Hist%C3%B3rias-e-Desafos-Contempor%C3%A2neos.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. *In: Reunião anual da ANPED*, 29., 2006. **Anais** [...]. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. R. da; MOTA, M. L. Educação infantil na educação indígena: pontos e contrapontos: desafios metodológicos. *In: SIMPÓSIO LUSO BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA*, 2., 2014. **Anais** [...]. 2014.

SOUZA, T. de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010)**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TONETO, B. Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins? **Revista Criança**, São Paulo, 2007. Disponível em: www.2.ufpl.edu.br/CIC/2008/cd/pages/pdf/CS/cs-01573. Acesso em: 01 mar. 2018.

TROQUEZ, M. C. C. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 4, n. 7, p. 78-88, jan./jun. 2016.

TROQUEZ, M. C. C. Notas sobre a presença terena na Reserva Indígena de Dourados, MS. *In*: MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019b. p. 95-110.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. *E-book*. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multi-etnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005-marta-coelho-castro-troquez.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

TROQUEZ, M. C. C. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. *In*: MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019a. p. 43-58. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2018/12/RID-Hist%C3%B3rias-e-Desafos-Contempor%C3%A2neos.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

VENERE, M. R.; VELANGA, C. T. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Revista Tellus**, v. 8, n. 15, p. 175-191, 2008.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Aparecida BATISTA¹

Gustavo LEVANDOSKI²

Maria de Lourdes dos SANTOS³

Introdução

“Ningún pibe nasce chorro (o violento).”⁴

Esse texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no último ano do curso de Pedagogia, recentemente concluído, e é parte integrante de um Trabalho de Graduação (TG), que teve como finalidade desenvolver

¹ E-mail: leticia_batista14@hotmail.com. Graduada em Pedagogia (2019) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

² E-mail: gustavolevandoski@ufgd.edu.br. Professor Doutor em Educação Física pela UFPR; atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), como docente nos cursos de Educação Física e Pedagogia.

³ Email: marialourdes@ufgd.edu.br. Professora Doutora em Sociologia pela UNESP; atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), como docente do curso de Pedagogia.

⁴ Nenhuma criança nasce a jato (ou violenta). (KAPLAN, 2012, p. 53).

uma análise sobre a violência doméstica que os alunos da Educação Infantil sofrem e as consequências que essa violência acarreta na mudança de comportamento das crianças, afetando-as no desempenho escolar. A escolha do tema ocorreu a partir de uma disciplina do curso que despertou o interesse sobre violência escolar na Educação Infantil. Foi feita uma explanação simples sobre o tema durante as aulas, e constatou-se que os estagiários/discentes de Pedagogia estavam lidando com esses desafios nas escolas e centros de Educação Infantil. Assim, a partir dessa pesquisa e dos estágios supervisionados realizados durante o curso, foi observado que havia muitos casos de violência doméstica e violência escolar, e que eles poderiam estar relacionados, comprometendo o desempenho acadêmico, o comportamento e o desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi identificar o que é violência doméstica, analisar e identificar os sinais de violência sofridos pelas crianças e a sua relação no desenvolvimento e no desempenho escolar, ou seja, almejou esclarecer como a violência doméstica afeta o desenvolvimento e comportamento da criança, podendo causar-lhe efeitos negativos.

De acordo com Saveli e Tenreiro (2012), o direito à educação é um dos instrumentos que asseguram às pessoas a possibilidade de igualdade de oportunidades. Esse direito está estabelecido por lei, sendo dever do Estado se responsabilizar pelo acesso de todos de forma gratuita. Os autores ainda citam estudos que têm a Declaração dos Direitos Humanos (1948) como base, afirmando que os cidadãos têm direito à educação e ao pleno desenvolvimento humano. Dessa forma, o professor tem um papel importante na vida de seus alunos, pois mais do que ensinar, deve estar atento à aprendizagem, visando um ensino de qualidade e levando em conta a influência que

os fatores externos possam apresentar na sala de aula e como isso afeta o desempenho escolar das crianças. No caso da Educação Infantil, trata-se de uma parte importante da educação em que a criança está em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, n. p.),

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, desde muito pequenas, as crianças passam a frequentar o espaço escolar – às vezes, em tempo integral –, que, bem como a família e o lar, torna-se espaço de socialização, onde aprenderão a se desenvolver e a interagir com outros, sejam crianças ou adultos (professores, monitores, gestores, servidores da limpeza e da cozinha). Como escrevem Tirtorelli, Carreiro e Araújo (2010, p. 33), “[...] a escola é um lugar que permite a observação de questões relacionadas à socialização, promoção da cidadania, expressão de atitudes e opiniões, e onde o desenvolvimento pessoal e social deve ser estimulado.”

Devido a isso, os professores devem estar atentos, uma vez que a convivência escolar lhe permitirá observar ou perceber se seus alunos podem ou não estar sendo vítimas de violência fora do espaço escolar, ou seja, no seio familiar. Nas séries iniciais e na Educação Infantil, os professores têm mais contato com a criança, em razão dos cuidados demandados, como o auxílio na higiene pessoal, por exemplo, tendo, assim, mais facilidade para detectar situações fora do comum, como a presença de marcas no corpo e

mudanças em suas atitudes, como retração ou expansão na fala e na forma como interage socialmente com os demais colegas de turma.

Partindo do princípio de que o comportamento violento, muitas vezes, tem início dentro dos lares, já que o primeiro espaço de socialização das crianças é dentro de casa junto com os pais ou seus substitutos (avós, tios, irmãos mais velhos, madrastas e padrastos, entre outros), cabe destacar o papel da família, que tanto pode contribuir no sentido de solucionar, como também de ampliar os comportamentos violentos. Assim, a família poderá servir como um refúgio ou como um espaço que contribui para aumentar o medo das crianças, por colocar “[...] em risco a segurança física e emocional de seus membros” (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Em todo o mundo, milhões de crianças são expostas à violência dentro de suas casas. A violência assume formas e é influenciada por fatores distintos, que envolvem desde as características pessoais da vítima e do agressor até seu ambiente cultural e físico. Outro fator importante é a aceitação da violência por parte da sociedade, como inevitável e normal. O uso do castigo físico como prática pedagógica e a disciplina por meio de punições físicas e humilhantes são frequentemente percebidas como normais, particularmente quando não provocam lesões visíveis ou duradouras. (WAKSMAN; HIRSCHHEIMER, 2011, p. 17).

Ao avaliar o desempenho escolar da criança, deve-se considerar e analisar, também, suas características pessoais, os diversos momentos de sua vida escolar, e não apenas uma determinada atividade avaliativa com hora e dia marcados para ocorrer. Deve-se buscar, ainda, obter informações sobre

seu ambiente familiar, pois a família tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, e o ambiente doméstico pode influenciar no seu desempenho acadêmico, de acordo com Santos e Graminha (2005, p. 2019).

Este trabalho de pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a realidade em que o aluno está inserido e como comportamentos violentos no lar podem refletir no comportamento das crianças na escola, além de como o professor deve agir e/ou observar seu aluno e estar atento aos possíveis sinais que se apresentarem tanto fisicamente quanto no comportamento.

Dessa forma, foi necessário buscar compreender como se caracteriza a violência doméstica e como ela reflete no ambiente escolar, para que, entendendo melhor esses conceitos, os professores consigam fazer uma intervenção que visem amenizar ou impedir a continuidade da violência doméstica na infância, seja por meio de conversas com os responsáveis, seja, principalmente, pela denúncia aos órgãos competentes pela saúde e segurança das crianças e dos adolescentes.

A Educação Infantil compreende a fase da infância em que a criança está em desenvolvimento. Situações de violência doméstica podem prejudicar e acarretar problemas, geralmente, evidenciados nos comportamentos, impedindo a criança de interagir socialmente. Cada vez mais, os casos aumentam, podendo levar suas vítimas a ter problemas não só na infância, mas também em outras fases da vida, conforme declara Pesce (2009, p. 508):

Diversos estudos têm mostrado os prejuízos que a violência praticada nos lares pode acarretar na infância, fase da vida crucial para o desenvolvimento humano. A violência familiar potencializa o desenvol-

vimento de problemas de comportamento, manifestações cada vez mais presentes na vida de milhares de crianças, encontradas nos ambulatórios de psicologia e de psiquiatria, nas salas de aula das escolas e na literatura especializada internacional. Problemas de comportamento são considerados como comportamentos socialmente inadequados, representando déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com os pares e adultos de sua convivência.

Pesce (2009, p. 516) cita, ainda, alguns estudos que demonstram o efeito da violência conjugal entre os pais na vida das crianças, indicando depressão, agressividade, isolamento, entre outros, prejudicando, inicialmente, a saúde mental e provocando baixa autoestima. Logo, se os professores forem capazes de identificar mudanças de atitudes e estiverem atentos a esses comportamentos, identificarão que algo vem acontecendo com as crianças fora do ambiente escolar, podendo ser situações de violência doméstica.

De forma isolada, encontra-se violência dentro das famílias, à agressão mais oculta de todas, porém a mais poderosa, pois desestrutura a personalidade em desenvolvimento da criança e adolescente, impedindo a formação ou destruindo os valores morais positivos, fazendo com que o respeito a si mesmo e ao outro nunca seja aprendido. Propõe uma relação de poder desigual e assimétrica entre o adulto e a criança. (WAKSMAN; HIRSCHHEIMER, 2011, p. 20-21).

E quais seriam esses tipos de violência a que crianças e adolescentes estão sujeitos? Os autores estudados apontam que as manifestações de violência podem ser de ordem física, psicológica, sexual, emocional, negligência ou abandono, trabalhos forçados não compatíveis com a idade das crianças, e podem ser praticadas por pessoas próximas a elas, como os pais ou, até mesmo, funcionários de instituições educativas ou de acolhimento, provisórios ou não.

Os efeitos negativos da violência intrafamiliar podem ser observados nas partes cognitiva, psicológica e emocional das vítimas. Como as crianças passam grande parte do seu tempo na escola, o professor pode ser um dos primeiros a observar mudanças de comportamento. Portanto, buscar se informar sobre os tipos de violência doméstica e suas consequências possibilita ampliar a compreensão diante de um problema presente em nossa sociedade, que se não for cuidado, poderá resultar, inclusive, em morte prematura das vítimas.

Waksman e Hirschheimer (2011, p. 27) vão além e afirmam que não cabe somente aos professores, mas a todos os segmentos da sociedade, como médicos, pais, babás, buscar [...] “a superação do problema da violência contra crianças e adolescentes”, assumindo “o compromisso de empreender uma mudança de cultura a médio e longo prazos sobre os vários aspectos que o envolvem” e, desse modo, buscar “estratégias de prevenção”, tais como:

1. Identificar a população de alto risco;
2. Considerar o contexto cultural e demográfico dos participantes;
3. Obter a participação da comunidade e dos pais no

- planejamento das intervenções;
- 4. Estabelecer metas e objetivos bem definidos;
- 5. Elaborar material educativo;
- 6. Capacitar os pais.

Assim, sabendo identificar a ocorrência de algo de errado e, posteriormente, confirmar que a criança está apresentando mudanças no seu comportamento costumeiro, ou mesmo lesões ou marcas corporais, o professor, junto à gestão escolar, poderá tomar medidas de intervenção para tentar a resolução desse problema, além de também atuar no trabalho de prevenção, associado à família do aluno em questão e de outros alunos.

Um estudo realizado para conhecer a opinião de professores sobre a temática de violência apontou que parte da insegurança dos docentes é consequência da perda simbólica da figura de autoridade do professor, de modo que a falta de respeito dos alunos de faixas etárias maiores torna-se evidente. A falta de diálogo familiar é um fator que pode explicar esses acontecimentos, visto que os pais são omissos no ensino de valores sociais aos filhos, transferindo essa tarefa aos professores (SANTOS; TAQUES; LEVANDOSKI, 2019).

De acordo com a pesquisa de Vasgottello *et al.* (2003), o comportamento das crianças apresenta algumas características que sinalizam o abuso vivenciado por elas, como a agressividade, marcas corporais e a tristeza. Assim, os profissionais de educação, se capacitados, são capazes de reconhecer casos de violência doméstica. Mas, infelizmente, no momento da intervenção, a escola acaba tendo algumas falhas:

A relação entre violência doméstica e desempenho escolar (agressividade, baixo desempenho, indisciplina,

falta de concentração e falta de motivação) foi maciçamente apontada pelos profissionais (professores e diretores), com destaque para a agressividade. Por outro lado, o desconhecimento de serviços que preparam profissionais para a identificação e prevenção dessas situações mostrou-se generalizado nesta amostra. (VASGOTELLO *et al.*, 2003, p. 195).

Para a realização deste trabalho, optou-se por uma metodologia de cunho bibliográfico. Para tanto, foi realizada uma ampla busca de textos científicos que apresentassem relatos, experiências, reflexões e vivências que ocorrem nos dias atuais. Sendo assim, optou-se por utilizar artigos de profissionais da Educação Escolar, da Sociologia, da Psicologia e da Saúde para buscar identificar e/ou reconhecer se as crianças que sofrem ou sofreram algum tipo de violência doméstica têm seu desempenho escolar prejudicado, alterações de comportamento, e como os professores têm lidado com isso, no sentido de identificar e intervir nos casos.

Por fim, nas considerações finais, registra-se a expectativa de que a pesquisa consiga, além de levantar conhecimentos a respeito do tema, conscientizar as pessoas de como a violência doméstica pode afetar de forma negativa o desenvolvimento das crianças e, posteriormente, sua adolescência e vida adulta. Outrossim, a pesquisa destaca a necessidade de mais estudos a respeito dessa etapa da educação, pois os levantamentos bibliográficos apontam, na sua maioria, para os resultados de pesquisas que envolvem os descritores “violência e juventude”, “violência sexual”; “violência no ambiente escolar” em relação aos professores e entre os jovens das séries finais e do Ensino Médio, e “violência e *bullying*”.

Metodologia

Trata-se do tipo de pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002 p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Embora seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza em quase todos os estudos, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Para Gil (2002 p. 61), “[...] o levantamento bibliográfico preliminar depende de muitos fatores, tais como a complexidade do assunto e o nível de conhecimento que o estudante já dispõe a respeito”, de modo que já ocorreu, nesta pesquisa, uma investigação científica de forma minuciosa, optando-se pela utilização de artigos de profissionais da área da Educação e da Saúde.

A pesquisa foi realizada visando constatar se as crianças que sofrem ou convivem com a violência doméstica têm seu desempenho escolar prejudicado e/ou se sofrem alterações de comportamento, e como os professores têm lidado com isso, a fim de identificar e intervir nos casos.

Violência doméstica *versus* violência escolar: o reflexo de sua indissociabilidade

Crianças e adolescentes vêm enfrentando um problema crescente, a violência doméstica. Essa violência pode envolver abusos físicos e psicológicos, deixando marcas que poderão ser refletidas nos comportamentos das vítimas. O conceito de violência doméstica é complexo, e pode-se afirmar que, quando ocorre contra crianças e adolescentes, causa mudanças negativas no comportamento das vítimas:

A gravidade da violência familiar é incontestável. É um evento de grande complexidade, contraditório, apresenta uma diversidade de formas e múltiplas conseqüências. Quanto aos riscos de crianças expostas à violência doméstica, tem-se observado que estas tendem a ser mais agressivas, apresentam alterações de conduta nas escolas e na comunidade, apresentam também problemas de saúde mental como depressão e ansiedade, fobias, insônia e baixa autoestima. (ARCOS, 2003 apud SANTOS; FERRIANI, 2007).

Sendo assim, a violência familiar é um tema complexo que apresenta muitas conseqüências e prejuízos na vida das vítimas. Em estudos de Pereira e Williams (2008, p. 143), observa-se que os sinais mais comuns percebidos pelos educadores que identificaram essa violência foram por meio de verbalização da própria criança, por marcas de ferimento no corpo, pelo comportamento e, ainda, por presenciar a criança sendo agredida pela mãe.

Santos e Ferriani (2007, p. 526) também realizaram estudos que evidenciam a relevância e necessidade de dar continuidade a pesquisas sobre os casos de violência contra crianças pequenas, visto que os existentes na literatura dão maior importância às crianças do Ensino Fundamental. Como apontado anteriormente, os maus-tratos comuns às crianças na primeira infância não recebem tanta atenção ou não são tão estudados. No entanto, a violência física a que são submetidas as crianças da Educação Infantil pode deixar sequelas para a vida, como lesões físicas, marcas corporais decorrentes de queimaduras, por exemplo, e outros traumas decorrentes dos abusos físicos sofridos.

Esse estudo constatou que a negligência é muito notada pelos educadores nas crianças com faixa etária de até seis anos, sendo que 58,1% (cinquenta e oito vírgula um por cento) dos monitores e 61,5% (sessenta e um vírgula cinco por cento) dos professores declaram que existe violência doméstica contra a criança que frequenta as creches e pré-escolas. Os autores destacam que os casos de violência podem deixar sequelas negativas na vida da criança, que, por meio de comportamentos agressivos, podem estar querendo dizer algo, sinalizando alguma coisa, seja negligência ou outra situação difícil. Ou seja, é de suma importância que os estudos sobre a temática da violência doméstica tenham continuidade, pois podem trazer diversas contribuições para a prática dos educadores no ambiente escolar, familiar e da saúde, a fim de evitar que a violência continue fazendo mais vítimas (PESCE, 2009, p. 517).

A relação entre violência doméstica e desempenho escolar dos alunos é percebida pela maioria dos professores que apontam “[...] entre as categorias, agressividade, baixo desempenho, indisciplina, falta de concentração e falta de motivação” (VASGOTELLO *et al.*, 2003, p. 194). Quando se trata de violência, a resiliência é um fator a ser considerado, pois, mesmo diante das adversidades e dos problemas que podem prejudicar o desenvolvimento, as crianças expostas à violência podem ter o desempenho escolar igual ao daquelas que não são expostas a essa situação, não apresentando problemas de aprendizagem e desempenho acadêmico, tendo o mecanismo de proteção como base (BRACALHONE; FOGO; WILLIAMS, 2004). Apesar de não se verificar uma distinção no desempenho escolar, não se descarta que essas crianças apresentem outros problemas “como depressão, baixa autoestima, medo e agressividade” (BRACALHONE; FOGO; WILLIAMS, 2004, p. 116).

Os educadores percebem que muitas crianças reproduzem, na escola, a violência que vivenciam em casa; assim, comportamentos mais agressivos podem começar a se manifestar desde a creche e pré-escola. Quase sempre, o ambiente familiar se confirma como sendo a causa desses comportamentos nas instituições escolares. Professores devem ter um olhar atento e trabalhar na prevenção da violência, buscando sempre, de forma pedagógica, ajudar seus alunos, trabalhando em conjunto com a comunidade.

No aprendizado da criança, a imitação é um comportamento constante, e, através deste, amplia seu conhecimento do mundo que a cerca. Os educadores destacam a reprodução da violência familiar no ambiente da creche e pré-escola, sendo um complicador para o trabalho dos educadores. Nesse sentido, volta-se a preocupação para com a fragilidade da estrutura das famílias, e, assim sendo, fortalece a importância da permanência da articulação entre a instituição e a família, para melhorar a qualidade da assistência nas instituições. (SANTOS; FERRIANI, 2007, p. 528).

Para Frota *et al.*, (2012), em alguns casos, os educadores não percebem suas ações como autoritárias ou violentas, ou seja, não se veem como protagonistas, de modo a fazer uso de práticas punitivas como medidas educativas e disciplinares. Nesse sentido, tal forma de intervenção tende a reforçar a baixa autoestima dos alunos e a distanciar-se de uma cultura de paz e promoção de valores solidários.

Conforme apontado até aqui, reflexões mais aprofundadas sobre o tema revelam que se trata de um problema social crescente ainda hoje, e

que é preciso ter conhecimento e/ou treinamento para identificar casos de violência doméstica que os alunos possam estar sofrendo, bem como saber como as instituições educacionais podem ser um apoio no combate a esse tipo de violência.

Na questão da criança agressiva, muitas vezes este comportamento pode ser considerado normal, pelos familiares, e pode ser a reprodução de um modelo familiar, de agressividade, que deve ser levado a sério. A violência exige intervenções múltiplas envolvendo medidas protetoras que devem garantir assistência psicológica, social, médica e educacional. Se o modelo de violência for transmitido e perpetuado, provavelmente será reproduzido nas relações familiares e interpessoais, na rua, nas escolas e no trabalho. (SANTOS; FERRIANI, 2007, p. 528).

A escola é uma instituição que pode fazer as intervenções necessárias para prevenir a violência e lidar com os desafios dos casos vivenciados por crianças e adolescentes, junto com profissionais capacitados e com uma comunidade comprometida, promovendo assim, um diálogo entre os pais, a direção, a coordenação pedagógica, além de buscar entender e debater sobre quem são os agressores e quais suas motivações.

A violência doméstica caracteriza-se como “[...] manifestações de violência interpessoal, pautadas no abuso de poder dos pais e/ou responsáveis que reduz sua vítima (criança ou adolescente) à condição de objeto. A família é o *locus* no qual a violência doméstica é engendrada, operacionalizada, fortalecida e executada” (VASGOTELLO *et al.*, 2003, p. 191). Quase sempre é cometida no contexto familiar pelos responsáveis pela criança ou

adolescente, podendo ser percebida em outros ambientes, como a escola, em que o comportamento do aluno se diferencia, chamando a atenção e mostrando que há algo de errado. Crianças que convivem com a violência doméstica podem ter prejuízos em seu desenvolvimento.

Segundo Carneiro *et al.* (2017, p. 3-4), quem convive com a violência no âmbito familiar tem sua saúde e qualidade de vida comprometidas, sendo as crianças consideradas mais vulneráveis para o adoecimento mental, posterior envolvimento com drogas e baixo desempenho escolar, ou seja, essa exposição à violência acaba comprometendo a saúde mental e influenciando as crianças na vida acadêmica. Conforme declaram Maia e Willians (2005, p. 92), os danos de negligência e abuso contra crianças causam muitos prejuízos no desenvolvimento, pois “[...] as crianças maltratadas, geralmente, apresentam déficit em suas habilidades de regular afeto e no comportamento geral.”

Na Educação Infantil, estão presentes crianças de zero a cinco anos com uma condição física frágil, e quando sofrem algum tipo de violência doméstica, geralmente, possuem uma relação de afetividade com o agressor. Nesse contexto, além de não terem como acionar os meios devidos para se defender, ficam sujeitos ao olhar de outros. Desse modo, a violência infantil merece atenção dentro das creches e pré-escolas, pois, quanto menor a criança, mais desprotegida está em relação às situações de violência. Logo, o profissional de educação deve ter uma atenção voltada para essa questão, sempre observando as crianças a fim de que sejam identificados casos de violência e, também, para que se evitem futuros casos, afirmam Santos e Ferriani (2007, p. 526).

É importante essa consciência e preocupação dos professores com a relação aos casos de violência doméstica e ao desempenho escolar das crianças que são vítimas, visto que os fatores externos devem ser levados em conta na hora da aprendizagem e do desenvolvimento. O meio em que a criança está inserida tem influência direta sobre sua vida, podendo tanto contribuir para seu desempenho quanto prejudicá-lo.

Pesce (2009, p. 508) destaca que muitos autores apontam que os problemas de comportamento, no início da infância, são mais graves, com graus de agressividade considerados mais críticos, podendo continuar na vida adulta. A autora também chama a atenção para os estudos que têm o olhar voltado para as diferenças no comportamento que as crianças apresentam de acordo com o gênero, sendo consequência da violência doméstica.

Santos e Ferriani (2007, p. 528) destacam o relato dos educadores e, também, a presença da reprodução da violência física por meio de comportamentos agressivos no dia a dia da criança na creche e na pré-escola, apontando que a violência familiar é a determinante de comportamentos violentos nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, entende-se que a questão necessita ser trabalhada por educadores e pela comunidade escolar, dentro da proposta pedagógica da instituição, fazendo uma articulação com os pais e/ou responsáveis, para construir alternativas na busca de evitar manifestações de violência também no interior das escolas.

Cabe também destacar que, conforme aponta Vasgotello *et al.* (2003, p. 195),

A escola não é um espaço de intervenção propriamente dita, na medida em que não possui autoridade e recursos adequados para apurar e atuar diretamente

em casos de violência doméstica, mas pode e deve ser um espaço de prevenção e proteção de seus alunos, através da identificação e comunicação aos órgãos competentes.

Desse modo, conforme apontam as leituras, as ações a serem tomadas quando houver suspeitas de violência doméstica começam com o encaminhamento ao Conselho Tutelar, visando medidas de proteção que assegurem a assistência psicológica, social, médica e educacional. Assim, “[...] o exemplo de violência vivenciado em casa não será reproduzido nas demais relações, nas escolas e no trabalho”, afirmam Santos e Ferriani (2007, p. 528).

Também vale destacar que é de suma importância que os profissionais de Educação Infantil não silenciem diante de casos de violência doméstica contra as crianças. De acordo com Santos e Ferriani (2007, p. 528),

[...] a interferência da sociedade e a efetiva implantação das políticas traçadas, certamente poderão minimizar o problema, com acompanhamento, notificações, denúncias, punição e alternativas saudáveis para o atendimento da criança que vive em ambiente de violência.

As crianças de zero a cinco anos que frequentam a Educação Infantil ainda não têm condições de se defender ou procurar seus direitos; os riscos que sofrem expostas à violência doméstica são vários, e o comportamento é o primeiro a denunciar que algo não vai bem. Nesse contexto, Pesce (2009, p. 517) assegura que o comportamento agressivo das crianças está sempre

evidenciando algo, desde maus-tratos até outros tipos de sofrimentos. Dessa maneira, os estudos podem colaborar para que outras condutas sejam efetivadas no ambiente escolar, familiar e da saúde, objetivando prevenir danos ao desenvolvimento das crianças. Comportamentos agressivos podem ser as consequências da violência doméstica e, ao manifestar essa conduta, a criança está instintivamente pedindo ajuda:

Pode-se afirmar que o comportamento agressivo das crianças na escola poderia ser entendido como “um pedido de ajuda” das mesmas, já que a apresentação de comportamento agressiva pode ser considerada um indicador de que a criança se encontra em situação de risco, frente à exposição à violência severa. (MALDONADO; WILLIAMS, 2005, p. 360).

Santos e Ferriani (2007, p. 528) chamam a atenção para a atitude dos educadores diante da questão, evidenciando uma preocupação em relação ao preparo das ações tomadas frente à violência infantil, destacando a importância de ações articuladas a fim de que se possa diminuir e inibir novos casos. Afirmam que a boa relação dos educadores com as famílias viabiliza uma melhora na qualidade da assistência prestada à criança na creche e na pré-escola, valorizando a importância e a indissociabilidade dessas instituições na vida da mesma. Ainda, segundo a pesquisa das autoras, é possível perceber “[...] a criança num cenário que suscita a interferência de políticas públicas em diversos setores da sociedade, com vistas à proteção e à garantia da boa qualidade de vida, seja na família ou nas instituições de assistência.” (SANTOS; FERRIANI, 2007, p. 528).

Ristum (2010, p. 240), por sua vez, traz uma proposta para a criação de programas que visem conscientizar e impactar os profissionais que trabalham nas escolas, chamando a atenção para a seriedade da violência doméstica, a fim de que se promovam instrumentos para estratégias de redução e prevenção dos casos de violência:

Ao nos referirmos à conscientização, queremos dizer que o conhecimento sobre o que é a violência doméstica, sobre quais são os fatores causais e quais os principais danos por ela produzidos é um requisito essencial, tanto para a identificação, como para a decisão sobre como agir diante de casos identificados. (RISTUM, 2010, p. 240).

A autora também aponta as medidas tomadas pela escola a respeito da orientação dos profissionais sobre as ações a serem realizadas na suspeita e identificação dos casos de violência doméstica, bem como quais caminhos devem ser seguidos para que sejam realizadas medidas eficazes, que visem ao bem-estar das crianças e adolescentes, destacando que reconhecer esses indícios é fundamental para poder transformar realidades.

Os resultados observados, na presente pesquisa, mostram que a violência doméstica pode afetar o comportamento da criança, com destaque para os comportamentos agressivos, a qual pode apresentar, também, baixo desempenho acadêmico, falta de motivação e concentração. O fator resiliência também foi encontrado nas leituras dos estudos pesquisados, sendo destacado como um mecanismo de proteção, em que a violência doméstica não interfere na aprendizagem, mas pode afetar o comportamento.

Maia e Williams (2005) buscaram analisar a literatura existente sobre fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil, evidenciando que existem pesquisas sobre crianças que, frente a situações de extrema dificuldade e de violência, conseguem ser resilientes. No entanto, ainda se sabe pouco sobre resiliência em crianças que sofrem violência doméstica, fazendo-se necessário que os profissionais atuantes na infância tenham conhecimento dos fatores de risco e proteção, objetivando o bem-estar da criança.

Os professores percebem os casos de violência, mas os estudos apontam algumas falhas de prevenção e intervenção, já que nem sempre estão preparados para intervenções como conversa e orientação aos responsáveis da criança. É importante destacar que as consequências da violência doméstica na vida das crianças são múltiplas, podendo se estender pela adolescência e pela vida adulta, e a prevenção dos casos ainda é a solução mais citada a ser realizada no ambiente escolar, juntamente com a família. Assim, essas instituições devem estar comprometidas em trabalhar juntas, priorizando a proteção, a qualidade de vida e de ensino para seus alunos.

Considerações finais

No presente texto buscou-se apresentar um estudo bibliográfico sobre o tema da violência doméstica e sua relação com o desempenho escolar e o comportamento da criança na Educação Infantil. A pesquisa também procurou refletir sobre o impacto da violência doméstica no ambiente escolar, advertindo que essa é uma realidade que faz parte das escolas e evidenciando a sua importância nesse contexto:

A importância da escola no enfrentamento da violência doméstica e familiar fica ainda mais evidente quando se considera que crianças e adolescentes têm contato diário e prolongado com ela e com seus profissionais e quando se coloca que, em grande parte dos casos, ela se constitui na única fonte de proteção, especialmente para as crianças e adolescentes que têm familiares como agressores e não encontram, em outros membros da família, a confiança e o apoio necessários à revelação da violência. (RISTUM, 2010 p. 238).

É notório que o ambiente em que a criança vive influencia no seu desempenho escolar. Crianças que convivem com violência doméstica apresentam problemas de comportamento, psicológicos, emocionais, cognitivos, além dos ferimentos físicos deixados em caso de agressões. Elas poderão reproduzir essa violência para com os coleguinhas da Educação Infantil e, se não forem contidas nessa fase, seja por meio de conversas ou atendimento especializado, provavelmente, continuarão repetindo atos de violência na adolescência, na juventude e na vida adulta. Conforme apontam Waksman e Hirschheimer (2011, p. 27),

Nossas crianças necessitam de segurança e lares acolhedores, livres de violência e pais que as respeitem, amem e protejam, com estabilidade e rotina. As crianças precisam aprender que a violência não é um método correto de resolução de conflitos, e conhecer os modelos alternativos de educação, sem o uso da violência, que lhes propiciem uma ideia positiva do futuro.

No entanto, cabe destacar que foram encontrados poucos estudos sobre a relação da violência doméstica na vida das crianças que se encontram na Educação Infantil, principalmente trabalhos realizados na área da educação, prevalecendo os das áreas de Psicologia e de Saúde, que descrevem os tipos de casos que chegam às emergências médicas, como crianças com ossos fraturados, com queimaduras de cigarro pelo corpo, e vítimas de espancamentos provocados por um adulto.

Desse modo, observou-se a falta de estudos de pedagogos com relatos de experiências sobre a identificação e a intervenção nos casos, assim como relatos da relação da violência doméstica na aprendizagem. Logo,

A continuidade dos estudos pode contribuir para que diversas práticas possam ser conduzidas especialmente no contexto escolar, familiar e da saúde, visando à prevenção de agravos ao desenvolvimento desses pequenos cidadãos, muitas vezes transformados de vítimas em réus. (PESCE, 2009, p. 517).

Também foi possível auferir, pela pesquisa realizada, que ainda se sabe pouco sobre o fator resiliência na aprendizagem, no desempenho escolar e no comportamento das crianças na Educação Infantil.

A escola pode e deve atuar junto à comunidade, promovendo a prevenção e realizando intervenções mais eficazes com profissionais devidamente capacitados. Cabe à gestão escolar possibilitar o levantamento de casos de crianças com históricos de agressões e promover, sempre que possível, encontros com os pais ou responsáveis e convidados, como representantes do Conselho Tutelar, psicólogos, enfermeiros e médicos, para debaterem sobre os diferentes tipos de violência, sobretudo a doméstica, contra os filhos.

Por fim, os professores são capazes de reconhecer os casos de violência doméstica, mas ainda se faz necessária uma capacitação para que as intervenções sejam realizadas com êxito por todos os profissionais das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BRACALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 113-117, maio/ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

CARNEIRO, J. B. *et al.* Violência conjugal: repercussões para mulheres e filhas(os). *Escola Anna Nery, on-line*, v. 21, n. 4, p. 1-7, 2017.

FROTA, M. A. *et al.* Crianças no âmbito escolar: incivilidade, agressividade e violência na percepção do professor. *In*: NORONHA, C. V.; ALMEIDA, A. O. (org.). **Violências intencionais contra grupos vulneráveis**: crianças, adolescentes, adultos jovens, mulheres e idosos. Salvador: Edufba, 2012.

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

KAPLAN, C. V. Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización: experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. *In*: KAPLAN, C.; KROTSCH, L.; ORCE, V. **Con ojos de joven**: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires - EFFL, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 91–103, 2005.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. de A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.

PEREIRA, P. C.; WILLIAMS, L. P. C. de A. Concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [s. l.], v. 12, n. 1, p.139-152, jan./jun. 2008.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010.

SANTOS, L. E. da S. dos; FERRIANI, M. das G. C. A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 524-529, 2007.

SANTOS, O. H. R.; TAQUES, M. J.; LEVANDOSKI, G. A violência no cotidiano escolar: um estudo envolvendo professores de Dourados-MS. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 27, p. 175-183, 2019.

SANTOS, P. L. dos; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SAVELI, E. de L. TENREIRO, M. O. V. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio/ago. 2012.

TORTORELLI, M. F. P.; CARREIRO, L. R. R.; ARAÚJO, M. V. de. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 3242, 2010.

VAGOSTELLO, L.; OLIVEIRA, A. de S.; SILVA, A. M. da; DONOFRIO, V.; MORENO, T. C. de M. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003.

WAKSMAN, R. D.; HIRSCHHEIMER, M. R. (coord.). **Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência**. Brasília, DF: CFM, 2011.

**A MULHER INDÍGENA E SUA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA
DE GÊNERO E SEXUAL NA ALDEIA JAGUAPIRU,
DOURADOS – MS**

Ilda Pereira dos SANTOS¹

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO²

Introdução

A resistência e a luta originária de todas as mulheres indígenas, não só as Guarani Kaiowá, mas tantas outras originárias, são o sustento e a força de seus territórios.

As Nhandesy de todo o povo Guarani Kaiowa.

A mundialização da produção, da cultura e da informação é uma das características da globalização, que aproxima realidades e encurta distâncias, mas também põe em evidência as profundas diferenças de um cenário cheio de contradições e desigualdades. Esse cenário traz à tona a complexidade dos conceitos relacionados a gênero e às condições étnicas e raciais, ocasionada pela consciência de pertencimento na vida cotidiana derivada do avan-

¹ E-mail: ildaguaranikaiowa@gmail.com; Egressa do Curso de Pedagogia da UEMS - Unidade Universitária de Dourados – MS.

² E-mail: maju@uems.br; Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

ço tecnológico e da divulgação dos meios de comunicação e informação, a despeito da quebra das fronteiras econômicas. É, ainda, responsável pelo crescimento visível dos níveis de pobreza e exclusão em todos os países.

De acordo com notícia publicada no site Mayroses (MULHERES..., 2011, n. p.), que discute questões de gênero e violência contra as mulheres, são as indígenas as

Mais gravemente afetadas pelo modelo de desenvolvimento econômico imposto no Brasil. São elas que sofrem de forma mais contundente os impactos provocados sobre o meio ambiente. Quando os indígenas perdem acesso aos recursos ambientais que garantem sua segurança e soberania alimentar, são as mulheres as mais penalizadas, pois geralmente são elas as responsáveis por cuidar da alimentação. Essa é uma característica comum a muitas comunidades tradicionais. Também são elas as mais impactadas pelas grandes obras que perturbam o modo de vida de suas comunidades. Com o inchaço das cidades próximas, o modo de vida e os costumes dos povos passam a ser profundamente impactados e isso acaba recaindo de modo violento sobre as mulheres.

Nossa história registra, embora não seja explicitado, que durante os massacres e conflitos sofridos durante séculos, as mulheres indígenas sempre foram as maiores vítimas, principalmente dos estupros por parte dos opressores que, historicamente, foram chamados de conquistadores, desbravadores e outras denominações “honrosas”. Além disso, como se não bastassem todas as outras formas de violações de direitos e agressões que recebem da sociedade em geral, as mulheres indígenas também são vítimas,

dentro da própria comunidade, de violências, tais como: estupros, casamentos forçados, violência doméstica, impedimentos para organização e participação política nas diversas organizações femininas etc.

No entanto, nota-se que o Estado brasileiro não tem se mostrado interessado ou capaz de desenvolver políticas públicas efetivas, com estratégias para o enfrentamento da violência contra mulheres indígenas, apresentando apenas ações pontuais, principalmente quando se tornam mais fortes as denúncias por parte das comunidades ou organizações de mulheres.

Em relação à educação, fonte de acesso ao conhecimento e à emancipação política, as mulheres indígenas da região de Dourados – MS vêm buscando exercer esse direito, principalmente, no acesso à Educação Superior, adentrando os cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que oferece cota de 10% (dez por cento) para indígenas, na qual sou acadêmica no curso de Pedagogia na Unidade Universitária de Dourados. A participação das mulheres indígenas na Educação Superior é vista como uma forma de empoderamento na aquisição de conhecimentos para a luta contra a discriminação e a violência em todas as suas formas.

Por conta disso, como mulher indígena da etnia Kaiowa, residente na aldeia Jaguapirú, no município de Dourados – MS, e acadêmica cotista do quarto ano do curso de Pedagogia da UEMS, o meu interesse em pesquisar a temática, desde o primeiro ano do curso, está ligado ao fato de que essa é uma realidade da aldeia em que resido, bem como das demais comunidades indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e, quiçá, de outros estados.

O município de Dourados – MS tem uma grande população indígena e precisa da atenção do poder público e das autoridades responsáveis pela segurança, como todo cidadão brasileiro, principalmente as mulheres

indígenas, que são as que mais sofrem com a violência gerada pelo aumento populacional e pela falta de terras para a cultura de subsistência.

Metodologia

Desenvolvi essa pesquisa como bolsista do Programa de Iniciação Científica da UEMS vinculado a um programa de Ações Afirmativas do Conselho Nacional de Pesquisa - PIBIC/AAF/UEMS/CNPq, durante os anos de 2014 e 2015. A pesquisa teve como objetivo geral identificar as principais formas de discriminação e violência que sofrem as mulheres indígenas da aldeia Jaguapiru em Dourados – MS, e os mecanismos de luta e resistência que as mesmas usam contra isso, bem como verificar quais são as políticas públicas de combate à violência contra a mulher implementadas nessa comunidade indígena. Além disso, a pesquisa foi vinculada a um projeto institucional do Grupo de Estudos, Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/UEMS/CNPq, e também ao Centro de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS.

A pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, durante o qual foi feito um estudo bibliográfico sobre temáticas de gênero, políticas públicas, violência doméstica e sexual e outras sofridas pelas mulheres indígenas, as quais ocorrem na aldeia e fora dela. De acordo com André (1995, p. 27-29),

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para antropólogos, o termo tem dois sen-

tido (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não produto ou nos resultados finais. [...] é a preocupação com o significado.

Com base nessa perspectiva de pesquisa, os dados foram colhidos por meio de entrevista com roteiro semiestruturado e de relatos registrados em caderno de bordo, a maioria, na língua materna, guarani, junto às mulheres indígenas de diferentes idades – 17 mulheres indígenas da Aldeia Jaguapirú, com idade entre 19 e 51 anos – que se propuseram a colaborar, garantidos o sigilo e o anonimato delas a partir dos laços de confiança criados pelo fato de a pesquisadora ser mulher indígena, com idade acima de cinquenta anos e residente na aldeia desde o nascimento.

Para isso, foram realizadas conversas informais durante as quais marcamos os momentos de conversas individuais ou em grupo sobre o assunto. Durante as entrevistas, foram feitas anotações escritas que, no final, foram lidas para todas as mulheres participantes, com a finalidade de receber ou não a aprovação de seu teor e a garantia do sigilo quando citadas suas falas, usando apenas letras iniciais de seus nomes. A partir dos resultados, confeccionamos os relatórios para o projeto de PIBIC/AAF, agora um TCC, o qual pretendemos enviar para lideranças femininas da comunidade, como

subsídio na luta pela implementação de políticas públicas de atendimento e proteção às mulheres, a fim de um melhor desempenho na igualdade de direito da sociedade.

Diante desse quadro, discutimos, ainda nas entrevistas, as formas que as mesmas acreditam poderem auxiliá-las ao procurar ajuda das lideranças indígenas da aldeia, das autoridades policiais e dos órgãos que lutam pelos direitos e bem-estar das mulheres brasileiras. Suas respostas, em língua materna, traduzidas por mim, foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa, transformada em TCC, descrevem quais são os tipos de discriminações e violências sofridas pelas mulheres da aldeia, quem as agride, como lidam com isso no dia a dia e o que esperam do poder público e do órgão de defesa da mulher. Os dados apontam, ainda, que a desistência da escola, por parte das mulheres que não estudaram, estava, de alguma forma, relacionada com algum tipo de violência que sofreram durante o período em que estavam estudando, seja dentro de casa, seja fora, durante o trajeto até a escola. Também verificamos que a maioria tem sido agredida pelos companheiros, sendo o consumo abusivo de álcool um dos motivos.

Relação de violência da aldeia mais a violência da universidade

Falar da igualdade de gênero é romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento. As mulheres emergem como alteridade feminina, sociocultural e política, passam a estar presente, reconhecidamente, nas arenas da vida cotidiana,

onde se redefinem com base na cultura, na história, nas relações de trabalho e nas formas de inserção no mundo político, portanto, em um novo campo de possibilidades para estabelecer convenções capazes de vencer sua condição de desigualdade. (BANDEIRA, 2005, p. 6)³.

De acordo com Bandeira (2005, p. 7) “[...] entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente significada”, e de acordo com Scott (1995 apud BANDEIRA, 2005, p. 7) “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais construídas com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Trata-se, assim, de uma construção social, de uma forma primária de significar as relações de poder, uma vez que tais diferenças se configuram como desigualdades.”

No entanto, as políticas públicas no Brasil, geralmente, são construídas para mulheres (foco no feminismo e na reprodução), não contemplam os diversos processos de socialização para mulheres e homens, tanto nas relações individuais quanto nas coletivas. Os reflexos desses processos se apresentam durante toda nossa vida, incluindo os comportamentos e atos de violência contra a mulher. Nas políticas para mulheres, a centralidade está na responsabilidade feminina pela reprodução social, ao contrário das políticas com centralidade na questão de gênero que buscam o empoderamento e a autonomia das mulheres.

³ Documento: Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar para a transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas, elaborado pela Profa. Dra. Lourdes Bandeira, do Departamento de Sociologia da UnB.

No Brasil, assim como em vários outros países, as mulheres constituem o grupo com maior desvantagem no mercado de trabalho e instâncias de poder, desvantagem que é evidenciada na vulnerabilidade à violência doméstica e sexual, bem como no acúmulo de atividades não remuneradas. Para Bandeira (2005, p. 15),

As mulheres, nesse contexto, é o grupo mais passível de sofrer as consequências da precarização, pois as desigualdades de gênero ainda constituem um padrão e um elemento indispensável para se compreender a condição de pobreza das mulheres, a despeito dos compromissos assumidos pelos governos brasileiros nos tratados e convenções anteriormente descritos.

Esse cenário traz à tona a complexidade nos conceitos relacionados a gênero e às condições étnicas e raciais, ocasionada pela consciência de pertencimento na vida cotidiana, derivada do avanço tecnológico e da divulgação dos meios de comunicação e informação, a despeito da quebra das fronteiras econômicas. É, ainda, responsável pelo crescimento visível dos níveis de pobreza e exclusão em todos os países.

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em agosto de 2006, é uma das três leis mais avançadas no mundo para o enfrentamento da violência contra as mulheres, segundo dados da ONU para a mulher (UNIFEM, 2009). Contudo, informações atuais já mostram que, no primeiro ano após a criação da lei, a violência diminuiu, mas aumentou nos últimos três anos, ou seja, os homens perderam o medo da lei. Outras atitudes vêm sendo tomadas pelo governo brasileiro para diminuir a violência doméstica contra as mulheres.

Uma atitude do governo Lula nesse sentido foi a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, no âmbito das ações previstas no Plano Plurianual - PPA 2012-2015, nos termos da Lei 12.593, de 18 de janeiro de 2012, principalmente no que tange às seguintes diretrizes: a garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e de gênero; ampliação da participação social; a valorização da diversidade cultural e da identidade nacional; e o estímulo e a valorização da educação, da ciência e da tecnologia.

Conforme aponta o II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres⁴, “[...] há que ser combatida não apenas a discriminação de gênero, mas todas as outras formas de discriminação – geracional, étnico-racial, por orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras – que as afetam e interferem não apenas no acesso, mas também no seu desempenho escolar” (BRASIL, 2008, p. 53).

Abordar a violência contra a mulher indígena e os diversos processos de discriminação de que elas são vítimas é uma tarefa difícil, pois exige tratar o assunto com base na perspectiva intercultural, ou seja, com respeito à cultura e à autonomia dos povos indígenas. Além disso, extrair da mulher indígena informações reais sobre a violência sofrida é uma missão que, geralmente, somente outra mulher indígena consegue realizar. Assim, como esta pesquisa foi realizada por uma mulher indígena, moradora da aldeia Jaguapiru, foi possível ouvir, dessas mulheres, relatos que, de modo geral, não são feitos a outras mulheres ou autoridades, pois, de acordo com Kaxuyana e Silva (apud VERDUN, 2008, p. 35),

⁴ Ver: <http://www.sepm.gov.br/pnpm/livro-ii-pnpm-completo09.09.2009.pdf>.

No contexto das mulheres indígenas, a falta de informação sobre a Lei Maria da Penha apresenta-se como uma realidade ou, quando não, as informações são repassadas de forma distorcida. Por exemplo, tem amedrontado bastante as mulheres indígenas a informação de que, caso façam a denúncia de que foram vítimas de violência, serão tiradas das suas casas, das suas terras, dos seus territórios de convívio e levadas para as tais casas de abrigo, fora do seu lar.

Entretanto, o Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra a mulher oportuniza o entendimento de que

Para lidar com um problema que envolve relações afetivas, projeto de vida, dor, vergonha e humilhação, é necessária a adoção de políticas públicas, de caráter universal, acessíveis a todas as mulheres e que englobem as diferentes modalidades nas quais a violência se expressa, considerando, também, ações de combate ao tráfico de mulheres, jovens e meninas para fins de exploração sexual. (BRASIL, 2007, p. 5).

Em 2011, foi publicado o novo Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra a mulher, na verdade uma releitura do pacto de 2007. O novo pacto traz, logo no início do texto intitulado contextualização, o compromisso do governo ao afirmar:

O fenômeno da violência doméstica e sexual praticado contra mulheres constitui uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingin-

do-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. A Constituição Federal, em seu art. 226, parágrafo 8º assegura “a assistência à família, na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência, no âmbito de suas relações”. Dessa forma, o Estado brasileiro assume um papel no cumprimento do enfrentamento a qualquer tipo de violência, seja ela praticada contra homens ou mulheres, adultos ou crianças. (BRASIL, 2011b, p. 2).

O enfrentamento à violência contra as mulheres indígenas está inserido nesse compromisso, pois a Constituição Brasileira de 1988 garante a todas as mulheres os mesmos direitos, incluindo aqueles reservados ao trabalho doméstico, pois, de acordo com Perrot (2012, p. 109), “As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades, jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível.”

O trabalho doméstico resiste às evoluções igualitárias. Praticamente, nesse trabalho, as tarefas não são compartilhadas entre homens e mulheres. Ele é invisível, fluido, elástico. É um trabalho físico, que depende do corpo, pouco qualificado e pouco mecanizado apesar das mudanças contemporâneas. É um trabalho que parece continuar o mesmo desde a origem dos tempos, da noite das cavernas à alvorada dos conjuntos habitacionais (PERROT, 2012, p. 115).

A violência nas vozes das mulheres indígenas da aldeia Jaguapiru em Dourados – MS

A partir do entendimento teórico aqui colocado, analisamos os dados coletados com as 17 mulheres indígenas da aldeia Jaguapiru em Dourados – MS. Foram entrevistadas 17 mulheres: a mais nova, de 19 anos, e a mais velha, de 51 anos; 7 são solteiras, 8 são casadas, 2 são separadas e 1 vive em regime de união estável. Em relação ao tempo de casada ou de convivência, o menor tempo é de 5 anos, e o maior, de 30 anos.

No quesito filhos/as, 12 mulheres têm filhos, e 5 não têm. As 12 mulheres, juntas, totalizam 49 filhos, sendo a maioria do sexo feminino. Sobre a escolaridade, oito estudam, oito não estudam e uma já tem curso superior. Nesse assunto, o dado que chama a atenção é que as 8 mulheres que não estudam já estudaram e são casadas, mas o fator que ocasionou suas desistências da escola, de alguma forma, teve relação com algum tipo de violência que sofreram durante o período em que estudaram, dentro ou fora de casa, ou, ainda, durante o trajeto até a escola, segundo relatos feitos durante as entrevistas.

A violência externa sofrida por essas mulheres são diversas, como discriminação por pessoas com atitudes machistas, ciúmes, inveja, intriga de outras mulheres que não estudam, mas também não têm coragem de enfrentar essa busca do conhecimento. Algumas vezes, essa violência chega ao extremo, como em um dos casos que presenciei, quando uma colega sofreu agressão física ao sair da escola, ficando bastante machucada e com a roupa toda rasgada. Entre essas, também estão as praticadas por homens, que foram desde o assédio até o estupro, durante a volta da escola para casa.

É importante frisar que falo não apenas como pesquisadora, mas também como vítima dessa violência, pois não há sofrimento maior do que ser a vítima e, ao mesmo tempo, ser considerada culpada pelo ocorrido, como acontece à maioria das mulheres vítimas de estupro ou violência doméstica.

Entre as oito mulheres que não estudam, seis estudaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas só duas chegaram a concluir a segunda fase, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. As outras seis não chegaram a concluir a quarta fase, que corresponde ao oitavo e ao nono ano do Ensino Fundamental.

Das oito mulheres que ainda estudam, o que chamou a atenção é que seis delas estão cursando o Ensino Superior, pois as cotas para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde 2003, e o curso específico para indígenas oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) trouxeram a possibilidade de essas mulheres prosseguirem seus estudos, fator essencial para o empoderamento e autonomia não só das mulheres, mas dos povos indígenas, principalmente no conhecimento e na defesa de seus direitos relacionados à terra, à educação, à saúde, à segurança e outros, garantidos constitucionalmente desde 1988.

O mais importante, é o que o texto constitucional tem significado para a formulação de outra ideia de Estado, como suporte para a imaginação social, onde o reconhecimento dos direitos dos indígenas joga um papel de destaque. A Constituição de 1988, junto com a Convenção 169/OIT, criou um horizonte de construção de novas práticas administrativas, e consequentemente, de construção de espaços políticos abertos à necessária participação das organizações

indígenas, esses elementos foram essenciais à quebra da visão unitária que defendia a necessidade da tutela, supondo-a como essencialmente protetora. (LIMA, 2013, p. 23).

No item II da entrevista, que tratou especificamente da violência contra a mulher na aldeia Jaguapiru, inquiridas se já sofreram ou não algum tipo de violência, das 17 mulheres entrevistadas, todas responderam afirmativamente e acrescentaram que tanto elas quanto alguma mulher da família já sofreram algum tipo de violência ou discriminação. Essas afirmações só confirmam o quanto a violência contra a mulher prejudica o desenvolvimento de qualquer sociedade e, no caso da comunidade indígena, culturalmente, é a mulher a responsável pela organização da família, o que significa um prejuízo ainda maior.

Segundo Fernandes (2012), no que se refere à violência contra as mulheres, não há “sociedade civilizada”, e prova disso é que a violência doméstica contra a mulher obedece a um ciclo devidamente comprovado, pelo pedido de “perdão” que o agressor faz à vítima, prometendo que nunca mais tal ato acontecerá.

Durante todo aquele flagelo eu não podia deixar de lembrar as tantas mulheres que sofrem violência no âmbito familiar, e mais, as que perdem suas vidas, vítimas desse tipo de violência. Eu sabia que não estava sozinha. Conhecia também uma violência praticada de forma quase invisível, que é o preconceito contra as mulheres, desrespeito que abre caminho para atos mais severos e graves contra nós. (FERNANDES, 2012, p. 30-31).

Nesse aspecto, as 17 mulheres entrevistadas responderam que já sofreram uma ou mais formas de violência, sendo que: 01 foi discriminada por ser mulher; 09 foram discriminadas por serem indígenas; 09 sofreram violência física (surras, tapas, queimaduras e outras); 02 sofreram violência sexual (estupro, relações sexuais forçadas com companheiro, assédio etc.); e 07 sofreram violência simbólica (xingamentos, pressão psicológica, ameaças, proibições contra a liberdade etc.).

Entre os motivos que os agressores usaram para justificar a violência, segundo as entrevistadas, estão: bebidas, drogas, ciúmes da independência da mulher, briga de casal, o fato de ser indígena, o fato de ser melhor aluna que os não indígenas (caso de aluna que estudou em escola urbana). Quanto aos agressores, das 17 mulheres, 08 afirmaram terem sido agredidas pelos maridos; 08, por pessoas estranhas, e uma, por amigo da família.

Quando perguntamos sobre qual foi a atitude tomada após a violência sofrida, as respostas, que poderiam ser múltiplas, foram as seguintes: cinco procuraram auxílio médico; quatro procuraram ajuda de órgãos de apoio (CRAS, FUNAI, Defensoria Pública, lideranças indígenas, igrejas, etc.) ou da família; cinco registraram queixas junto às autoridades; oito responderam que se afastaram do agressor, sendo seis delas casadas e duas solteiras.

Perguntamos às mulheres indígenas: Em sua opinião, quais ações podem ser realizadas nas aldeias e pelo poder público para diminuir ou acabar com a violência contra as mulheres indígenas? Nesse tocante, pelo que ouvimos dessas mulheres e pudemos constatar durante a pesquisa, lamentavelmente, as ações do poder público sobre a questão da violência nas aldeias são mínimas; no que diz respeito à violência contra a mulher indígena, menores ainda. Não há um atendimento específico para as mulheres

que sofrem violência física ou psicológica. Das 17 pesquisadas, 10 disseram que falta mais ação por parte do poder público para combater essas formas de violência contra as mulheres indígenas, com ações punitivas contra os agressores que cometem esse tipo de crime.

Segundo uma das pesquisadas, o poder público deveria “[...] fazer com que de fato os casos de agressões físicas ou psicológicas que as mulheres sofrem sejam de fato punidas para que todos vejam que houve respostas por parte dos órgãos responsáveis.” (A. P. S.). Outras falaram sobre a necessidade de um atendimento social específico para as vítimas que passam por algum tipo de violência doméstica dentro da aldeia, já que elas não contam com esse tipo de atendimento. Para isso, afirma uma mulher indígena, “[...] deveria criar uma organização composta só por mulheres pra esse tipo de atendimento.”

A aldeia Jaguapiru dispõe apenas do atendimento dos agentes de saúde feito nas casas, oferecido pela SESAI e pela Funai, e não é oferecido atendimento específico para as vítimas. Por isso, segundo apurado nos depoimentos das mulheres entrevistadas, o poder público e as autoridades de fora da aldeia precisam: a) oferecer segurança efetiva e cumprimento da lei, porque as lideranças indígenas desconhecem as leis, contribuindo para o aumento da violência com abuso de poder; e b) desenvolver ações para atender às mulheres vítimas que têm sofrido qualquer tipo de violência, principalmente as vítimas de discriminação por ser indígena, com psicólogo para atendê-las.

Contudo, um dado da pesquisa que nos entristeceu foi o fato de que quase todas as mulheres que ainda estudam confirmaram já terem sido discriminadas devido a serem indígenas. E isso só confirma o pensamento

que uma delas coloca: “[...] o ser humano apesar ter sofrido todo um processo de evolução quando é tomado pelo preconceito e a ignorância, sua mente se torna a mais retrógrada que a de todos os animais.” (I. P. S.).

Assim, esta pesquisa revela que, para as mulheres indígenas, estudar é um dos caminhos para superar as situações colocadas, mas, ao mesmo tempo,

Através das sondagens iniciais e informais, o perfil revelado foi de pessoas esperançosas, que superaram inúmeras barreiras, tanto internas como no relacionamento interpessoal com familiares ou amigos, mas possuidoras de muitos medos: do fracasso da incapacidade de lidar e conciliar novas rotinas em suas vidas, e de não conseguir acompanhar as aulas. Além desta realidade, o histórico de insucessos anteriores, momentaneamente bloqueados, poderia aflorar por mínimos deslizes ou por dificuldades que fossem surgindo no cotidiano escolar. (COSTA, MACHADO, 2007, p. 81).

Portanto, em termos de políticas públicas ou qualquer outra forma de amparo às mulheres indígenas vítimas de violência, não existe nada na aldeia Jaguapiru, e fora dela, essas mulheres sequer procuram, primeiro, porque são ameaçadas pelos agressores e, segundo, pelo medo da forma como serão tratadas, ou melhor, destratadas, nos ambientes de segurança pública.

Considerações finais

O preconceito e a discriminação da sociedade não indígena ferem tanto quanto as agressões aqui relatadas. As dificuldades que as mulheres indígenas enfrentam vão além dos atos de violência aos quais são cotidianamente submetidas. Nós, mulheres indígenas, que vencemos essas barreiras e chegamos a um curso superior, enfrentamos, até hoje, outras dificuldades, tais como: as barreiras da língua, pois a maioria é falante de língua materna e possui grandes dificuldades com a língua portuguesa; o uso da informática, já que, na aldeia, dificilmente, temos acesso à internet e a computadores; o emprego de normas técnicas e da própria redação em língua portuguesa, haja vista que o povo indígena tem, por tradição, a comunicação oral.

Essas dificuldades, somadas às já enfrentadas com relação à violência de gênero e sexual dentro da aldeia, tornam-se barreiras quase intransponíveis para as mulheres indígenas acessarem o conhecimento desde a Educação Infantil e, especialmente, a Educação Superior. Além disso, na universidade, os estigmas, rótulos e olhares preconceituosos e discriminatórios de discentes e docentes sobre nós, indígenas, especialmente as mulheres, são violências que produzem a mesma dor que as violências sofridas dentro e fora das aldeias e descritas neste trabalho.

Nossa perspectiva, ao terminar esse TCC, é a de que possamos ter contribuído para a causa das mulheres a respeito dessa questão, bem como divulgar os resultados, ajudando a construir uma nova realidade, na qual haja respeito ao ser humano e defesa dos direitos constituídos para todos e todas, independentemente da raça, etnia, geração e orientação sexual. Eu, mulher indígena e cotista, luto todos os dias, cheia de esperanças, para

realizar o sonho de ser professora. A universidade, mesmo reproduzindo violências, continua sendo o sonho das mulheres indígenas e a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 45. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011a.

BRASIL. **Governo Federal no enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

BRASIL. **Governo Federal no enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011b.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, 2009.

BRASIL. **Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional**: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003.

COSTA, Alessandra David Moreira da; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Golan e SICCA, Natalina Aparecida Laguna. (org.). **Questões curriculares: políticas e práticas escolares**. Florianópolis, SC: Insular, 2007.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi: posso contar**. 2. ed. - Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

KAUFMAN, Roberta Fragozo Menezes. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. (org.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

MULHERES indígenas: violência, opressão e resistência. **Blog Mayroses**. 25 nov. 2011. Disponível em: <http://mayroses.wordpress.com/2011/11/25/mulheres-indigenas-violencia-opressao-e-resistencia/>. Acesso em: 08 jun. 2014

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M.S. Côrrea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Sergio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, 2010.

**PROTAGONISMO INDÍGENA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DOM BOSCO**

Eva Maria Luiz FERREIRA¹

Lenir Gomes XIMENES²

Introdução

O Brasil é marcado pela diversidade étnica e cultural, mas também pela desigualdade social e pela discriminação racial, que tiveram forte impacto sobre a estrutura da educação formal no país, resultando em modelos colonizadores, como o estabelecido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão indigenista oficial atuante entre 1910 e 1967, responsável por organizar a vida das populações indígenas, a partir de uma perspectiva assimilacionista. Após o processo de instalação dos postos do SPI, iniciaram-se os processos de educação escolar, por meio da imposição da língua portuguesa e de um currículo destoado das especificidades culturais dos povos indígenas, visto que suas narrativas não estavam nos objetivos da escola ofi-

¹ E-mail: evam@ucdb.br. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

² E-mail: rf4473@ucdb.br. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

cial. Mesmo com a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), essas diretrizes ainda persistiram.

No final da década de 1980, como fruto do processo de redemocratização e de mobilização dos próprios indígenas, as relações com esses povos alteraram-se significativamente, ao menos do ponto de vista legal. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito desses grupos às suas formas de organização social, suas línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras (BRASIL, 1988). Essa mudança de perspectiva alterou, também, a legislação educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998 (BRASIL, 1998). O direito a uma educação escolar diferenciada demandou maior ingresso dos indígenas nos cursos de licenciatura, com intuito de acessar as funções escolares e efetivar uma educação referenciada em seus conhecimentos, saberes, valores e línguas.

Por outro lado, os povos indígenas, a população negra e outros grupos antes invisibilizados e estereotipados na educação escolar, na mídia, no espaço universitário e na literatura passaram a buscar maior representatividade nessas esferas. Surgiram, então, dispositivos legais para garantir que esses grupos fossem retratados sob perspectivas de valorização de suas histórias e culturas, no sentido de reverter ideias preconceituosas e racistas presentes na sociedade brasileira. Nos anos 2000, foram criadas leis para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2003, 2008). O resultado, em médio prazo, foi a adequação dos cursos de Ensino Superior, notadamente as licenciaturas, no sentido de incluir, em seus currículos, discussões acerca da diversidade étnica.

Essas mudanças epistemológicas e a ampliação do acesso ao Ensino Superior impulsionaram a produção acadêmica de indígenas inseridos em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento. Esses estudantes, nas licenciaturas, trazem uma perspectiva de reconhecimento da sua diversidade nos projetos pedagógicos dos cursos, colocando em pauta suas demandas, como pode ser percebido na análise dos trabalhos de conclusão de cursos que será explicitada nesse texto.

A presença dos povos tradicionais no Ensino Superior e nas licenciaturas da Universidade Católica Dom Bosco

A Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT), que, há 125 anos, dedica-se ao trabalho com os povos Boe Bororo e Xavante no estado de Mato Grosso, é a mantenedora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), uma instituição de Ensino Superior, de caráter comunitário, situada no estado de Mato Grosso do Sul. Desde sua criação, em 1993, a instituição assume o compromisso de apoiar iniciativas de trabalho com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

O estado tem a segunda maior população indígena do Brasil, com cerca de 75 mil pessoas (IBGE, 2010), pertencentes a onze povos, sendo Terena e Kinikinau, da família linguística arawak, kaiowá; Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo, de língua zamuco; Atikum e Camba, ambos com línguas isoladas, que, atualmente, não falam mais (CHAMORRO; COMBÈS, 2015).

O processo histórico desses povos, assim como de outros no país, foi marcado pela diminuição de seus territórios, promovida por particulares interessados nas terras produtivas nas quais estavam inseridos, por vezes, com o aval do poder público. Tal processo resultou na criação de reservas para esses grupos, com áreas diminutas e escassos recursos naturais, como apontam Brand (1997) e Ferreira (2007), em relação aos povos Guarani e Kaiowá, e Vargas (2003), Eremites de Oliveira e Pereira (2003) e Ximenes (2017), em relação ao povo Terena, para citar apenas dois exemplos.

Na década de 1980, os indígenas começam a se organizar em movimentos de reivindicação de reconhecimento étnico, assistência à saúde, educação, segurança, produção alimentar, e, principalmente, a demarcação de terras consideradas tradicionais e cujo direito imemorial passou a ser reconhecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, relacionado à perda territorial e às suas consequências, um grupo de professores criou o Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) na UCDB, com o objetivo da melhoria da qualidade de vida e de empoderamento dessas populações, por meio de ações coletivas e dialogadas com as comunidades tradicionais, nas áreas de saúde, meio ambiente, territorialidade e Educação Básica e Superior. No âmbito da Educação Superior, as comunidades demandam às universidades o ingresso de seus jovens em várias áreas do conhecimento, em especial, na formação de professores.

A inserção desses jovens no ambiente acadêmico abriu a discussão sobre a permanência dos mesmos nos cursos de graduação. Uma situação que passa a ser discutida por representantes indígenas e apoiadores nas universidades, no caso NEPPI/UCDB e Universidade Estadual de Mato Gros-

so do Sul (UEMS). Desde o ano de 2005, essas universidades executam, em parceria, o projeto Rede de Saberes (URQUIZA *et al.*, 2018; URQUIZA; NASCIMENTO, 2013; VIANNA *et al.*, 2014), com ações objetivando o apoio à permanência dos estudantes indígenas, tornando essa tarefa mais inclusiva e estimulando-os para o exercício da interculturalidade, o diálogo entre os saberes ancestrais e a valorização dos vínculos com suas comunidades. A partir do ano de 2008, duas universidades federais integraram o projeto: Federal da Grande Dourados e de Mato Grosso do Sul. Nos 15 anos de projeto, as atividades de permanência são realizadas com aporte financeiro da Fundação Ford. As instituições de Ensino Superior, parceiras da UCDB no projeto Rede de Saberes, desenvolvem políticas próprias de atuação com os estudantes indígenas.

A UCDB tem, como política de ação afirmativa para os povos indígenas, um programa de oferecimento de bolsas de estudos que cobre 100% (cem por cento) do valor das mensalidades. As bolsas são oferecidas para todos os cursos de graduação disponibilizados pela universidade, nas áreas sociais aplicadas, saúde, engenharias e humanas. Também, executa as ações propostas no plano de trabalho do Projeto de Rede de Saberes, em relação à permanência dos 80 (oitenta) estudantes nos cursos de graduação. São ações como cursos temáticos extracurriculares em direito indigenista, saúde indígena, educação escolar diferenciada e específica, saberes tradicionais e saberes acadêmicos, sustentabilidade em terras indígenas, produção agroecológica, ciências da terra e tutorias temáticas para sanar as dúvidas dos estudantes, visando diminuir o número de reprovações.

As ações elencadas fazem com que, a cada ano, aumente o número de ingressantes indígenas nos processos seletivos da universidade. São es-

tudantes oriundos dos povos Terena, Kadiwéu e Kinikinau, e Xavante e Boe Bororo, dos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, respectivamente. Essa presença indígena enriquece a universidade e impulsiona iniciativas de apoio à inclusão da diversidade, colocando em pauta questões fundamentais não só para a formação de estudantes indígenas, mas para a formação dos não indígenas, que fazem parte de uma sociedade plural e multifacetada como é a sociedade brasileira.

A UCDB busca a sensibilização do seu corpo docente para a importância de uma educação inclusiva e que valorize a diversidade, por meio de oficinas de formação continuada oferecidas no início de cada semestre, em meio a outras temáticas pertinentes à docência no Ensino Superior.

Acrescenta-se que, nos cursos de licenciatura da universidade, há duas disciplinas voltadas especificamente para a questão étnico-racial, como resultado de políticas públicas nacionais da educação. Ao longo da década de 1990, legislações, documentos e referenciais do Estado brasileiro passaram a reconhecer a necessidade da valorização da diversidade cultural e étnica no país. A lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece, em seu artigo terceiro, que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, 2013, n. p.).

Entretanto, a redação do ano de 1996, que já estabelecia que o ensino da História do Brasil deveria levar “[...] em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, n. p.), não assegurou a presença da história e da cultura dos afro-brasileiros e indígenas no nível de igualdade na Educação Básica. Como fruto das lutas

dos movimentos negros, a história e a cultura afro-brasileira entraram na pauta das políticas educacionais e, em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, alterando a lei nº 9.394/1996 e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da temática afro-brasileira na Educação Básica. Em 2008, a lei foi alterada novamente, incluindo a temática indígena e passando a vigorar o texto da Lei nº 11.645/2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008, n. p.).

Em decorrência das exigências para a Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior começaram a incluir disciplinas relacionadas à diversidade étnica e cultural nos currículos das licenciaturas. Na UCDB, desde o ano de 2012, são ministradas as disciplinas Diversidade e Inclusão: His-

tória e Cultura Afro-brasileira e Diversidade e Inclusão: História e Cultura Indígena. Buscam, além de apresentar conteúdos referentes à temática, trazer inquietações, problematizações e questionar as “[...] formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade [...] [seria como] uma experiência de descentramento, de se sair das próprias certezas e verdades construídas a partir do pensamento hegemônico” (AZIBEIRO; FLEURI, 2010, p. 286).

As disciplinas são ministradas nos sextos semestres dos cursos de Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Filosofia. As discussões fomentadas nessas aulas incentivaram a produção de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) voltados para a temática da diversidade, produzidos por estudantes não indígenas e indígenas que estudam nos cursos citados.

Além dessa alteração curricular, nas licenciaturas, os estudantes indígenas têm atendimento individualizado quando necessário e abertura para trabalhar temáticas trazidas pelos mesmos nos projetos de TCCs, o que resulta em pesquisas relacionadas às demandas das comunidades, como será demonstrado no item “Produção do conhecimento nos trabalhos de conclusão de curso nas licenciaturas da Universidade Católica Dom Bosco”. Também são oferecidos eventos como Semana Pedagógica e procura-se motivar os discentes a participarem de congressos ou seminários relacionados à temática indígena e de projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, os cursos de licenciatura oferecidos pela UCDB vêm contribuindo para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas, ao passo que a presença desses estudantes na universidade contribui para a diversificação e inclusão de temas fundamentais na produção acadêmica acerca da educação no Brasil.

O foco deste artigo são os trabalhos produzidos pelos estudantes indígenas nos cursos de licenciatura, e dois grupos aparecem de forma mais representativa neste texto: Terena e Xavante. A proximidade entre os Terena e a UCDB foi facilitada pela localização geográfica de suas terras indígenas, próximas à cidade de Campo Grande. É o caso das áreas terena nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo. Portanto, os Terena sempre tiveram uma presença significativa na universidade, desde a fundação do NEPPI em 1995, com o programa Terena (FERREIRA *et al.*, 2019), até a atualidade, nos diversos cursos de graduação.

Os Xavante, assim como os Boe Bororo, também têm participação expressiva em vários cursos da universidade. Embora suas terras indígenas localizem-se em Mato Grosso, o vínculo da Missão Salesiana em suas comunidades facilita a vinda de estudantes dessas etnias para a Universidade Católica Dom Bosco.

Produção do conhecimento nos trabalhos de conclusão de curso nas licenciaturas da Universidade Católica Dom Bosco

Entre os anos de 2005 e 2020, aproximadamente 35 estudantes indígenas concluíram cursos de licenciatura na UCDB. Diversos trabalhos de conclusão de curso foram produzidos tendo como foco suas próprias histórias, culturas e demandas de suas comunidades. A seguir, abordaremos alguns desses trabalhos, orientados ou avaliados em bancas pelas autoras³, e

³ Contribuíram para as reflexões deste texto, as discussões do projeto de pesquisa “Protagonismo indígena no Mato Grosso do Sul em estudos de autoria etnográfica: reflexões sobre pedagogias, escolas, crianças/infâncias e historiografia”, coordenado pelo prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira/UCDB, e do qual as autoras participam orientando planos de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

textos publicados por esses estudantes na *Revista Tellus*.

A *Tellus*, vinculada ao NEPPI/UCDB, está voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas. A revista tem uma seção denominada Escritos Indígenas, cujo objetivo é publicar textos produzidos por autores indígenas, em português ou na língua materna com tradução para o português, que abordem pontos de vista sobre questões históricas, relatem saberes, conhecimentos tradicionais, contos, entre outros. Dessa forma, neste texto, foram analisados dez trabalhos de conclusão de curso (monografias e artigos) e três textos publicados na seção de Escritos Indígenas da *Revista Tellus* que resultam de pesquisas de conclusão de curso.

Com a monografia *Alfabetização Bilíngue no 1º Ano na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo*, inicia-se a apresentação dos TCCs desenvolvidos no curso de Pedagogia. Foi produzida pelas acadêmicas Ilca Rocha Jorge, Marcia Conceição Borge e Vilma Gabriel. Vilma, Terena, reside na aldeia Buriti; Ilca, Terena, na época, era residente em Campo Grande; Márcia não é indígena, mas, ao longo do curso e na interação com as colegas, interessou-se por conhecer mais a história, a cultura e a educação protagonizada por esse grupo étnico. As autoras desempenharam uma busca teórica para contextualizar e embasar a trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil e a história da educação escolar na aldeia Buriti, contextualizando a história do povo terena. Foi realizada pesquisa de campo para compreender a atuação dos professores terena na alfabetização bilíngue, por meio de entrevistas e observação na referida escola (JORGE; BORGES; GABRIEL, 2015, p. 11).

Margarida da Silva, Terena, residente em Campo Gande, elaborou a monografia *A relação entre estudantes indígenas e não-indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no espaço de uma escola municipal de Campo Grande/MS*. A motivação para seu trabalho foi sua própria vivência, a expressiva presença dos Terena no espaço urbano e as interações no espaço escolar. Além da questão educacional, a autora abordou a história dos Terena (SILVA, 2017).

As estudantes Terena Fernanda Patrocínio Gabriel e Gleiciele Silva Mamedes Gabriel, moradoras da aldeia Córrego do Meio, da Terra Indígena Buriti, município de Sidrolândia – MS, elaboraram o artigo *O brincar da criança Terena na Educação Infantil: um olhar para a Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, aldeia Córrego do Meio*. O objetivo da pesquisa era “[...] compreender o papel do brincar da criança terena como um ato de aprendizagem, na etapa da Educação Infantil, enumerando alguns dos brinquedos e brincadeiras presentes no cotidiano dessas crianças, dentro e fora do contexto escolar” (PATROCÍNIO GABRIEL; MAMEDES GABRIEL, 2018, p. 1).

O estudante Xavante Leosmar Tsimiudo Tseretsu produziu a monografia intitulada *Educação Escolar Indígena Xavante nos anos iniciais*. Leosmar é da Terra Indígena São Marcos, estado de Mato Grosso, e seu trabalho aborda a história da etnia Xavante e da referida Terra Indígena, as especificidades da Educação Escolar Indígena, e da Educação Escolar Xavante nos anos iniciais, com foco na educação bilíngue. De acordo com o autor, “[...] na Terra Indígena São Marcos ocorre um diálogo entre a aprendizagem que as crianças trazem de casa e os conhecimentos que a escola busca construir, na tentativa de aliar conhecimento tradicional e educação escolar” (TSERETSU, 2016, p. 8).

No curso de Letras, o estudante Xavante Advailson Tserewane Tserewa'rã, elaborou a monografia *Tecnologias digitais e redes sociais: aproximações na produção de um dicionário on-line da língua xavante*. Advailson é da aldeia Sangradouro, estado de Mato Grosso, e a partir de suas vivências na universidade, passou a refletir sobre as possibilidades do uso de tecnologias e redes sociais no contexto escolar em sua comunidade. O autor apontou a “[...] importância da construção de um dicionário *on-line* pelos próprios indígenas Xavante, que sejam estudantes das escolas, estudantes universitários indígenas, pesquisadores, comunidade, aproveitando o potencial das tecnologias de informação e comunicação e redes sociais”, com o objetivo de incentivar o fortalecimento da língua xavante (TSEREWARÃ, 2018, p. 7).

Iniciando a apresentação dos TCCs produzidos no curso de História, elencamos o trabalho da Terena Devane Alves Gabriel, que elaborou o artigo “A participação das mulheres Terena na retomada da terra da Aldeia Buriti em Mato Grosso do Sul” (ALVES GABRIEL, 2015a). Devane é moradora da aldeia Buriti, na Terra Indígena de mesmo nome, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul.

O estudante Terena José Carlos Rodrigues Mamede elaborou o artigo “História e cultura Terena: os trajes tradicionais na aldeia Buriti”. Morador da referida aldeia, José Carlos abordou questões identitárias e culturais, perpassando a importância do território tradicional para as expressões culturais dos Terena (MAMEDE, 2016).

Simião Antônio Gomes, estudante Terena, produziu o artigo “História, memória e identidade indígena Terena na aldeia Água Branca”. Ele aborda a história do seu povo e faz reflexões sobre memória, identidade,

cultura e o trabalho em sua comunidade, Água Branca, Terra Indígena Tau-nay/Ipegue em Aquidauana, Mato Grosso do Sul (GOMES, 2016).

O estudante Terena Gleison Vasconcelos Figueiredo escreveu o artigo “A presença dos Terena em Rochedo/MS – Aldeia Bálamo: olhares de um pesquisador indígena” (FIGUEIREDO, 2016a). O autor escreve sobre a sua comunidade, destacando a importância de registrar sua História, a partir de entrevistas com os anciãos.

A estudante Terena Daniele Francisco Sebastião produziu o artigo “A resistência do povo Terena durante a Ditadura Militar”, abordando a História dos Terena, as violências sofridas pelos povos indígenas na Ditadura Militar brasileira e, especificamente, as violações de direitos do seu povo nesse período. A autora destacou que

Pesquisar as violações dos direitos dos Terena foi essencial na formação acadêmica, pois a partir deste conhecimento da história do meu Povo, é possível compreender os problemas do passado se perpetuam e refletem em questões atuais e no comportamento, atitudes e decisões ao longo da história terena, baseada na resistência para continuar a existir, e assim garantir a continuidade de cultura e do povo. (SEBASTIÃO, 2018, p. 16).

Três desses trabalhos desdobraram-se em publicações na *Revista Tellus*, na seção Escritos Indígenas, ampliando a circulação dessa produção acadêmica. Devane Alves Gabriel publicou o texto “Mulheres Terena: das universidades para as terras retomadas da aldeia Buriti em busca do direito coletivo: Terra Mãe”. Nesse texto, a autora aborda questões cruciais para o

povo Terena a partir de sua vivência: a presença nas universidades, o papel das mulheres e a luta pela demarcação de seus territórios tradicionais.

O interesse em escrever sobre a importância das mulheres Terena da aldeia Buriti na retomada de nosso território tradicional tem sido por fazer parte deste povo e estar presente em todas os momentos das retomadas ocorridas entre o ano 2000 a 2013, principalmente por pertencer ao território onde ocorreu uma das piores ações policiais em 2013⁴, tido como um verdadeiro cenário de guerra. (ALVES GABRIEL, 2015b, p. 159).

Simião Antônio Gomes publicou o texto “Ituketí Noxoneké Pohuty Kopenóty Uquéaty Hopunoéwotyke Uné”. O título, que está em língua terena, significa “O trabalho a partir da visão de um indígena da aldeia Água Branca”. Nesse texto, ele aborda alguns aspectos históricos do trabalho dos Terena, iniciando pela agricultura, atividade que, historicamente, tem um papel importante na cultura desse povo (GOMES, 2017).

Gleison Vasconcelos Figueiredo é autor do texto “Aldeia Bálsamo, Rochedo, MS: olhar de um filho seu”, abordando questões históricas e atuais de sua comunidade, destacando as dificuldades advindas da falta de reconhecimento oficial do território.

Para concluir, faz-se necessário destacar que a pesquisa proporcionou uma recuperação histórica da minha comunidade e me ajudou a compreender a trajetória e as lutas enfrentadas pela minha comunidade, a Al-

⁴ Em 2013, em uma ação policial de reintegração de posse contra os Terena na Terra Indígena Buriti, foi morto o indígena terena Oziel Gabriel.

deia Bálsamo, que até então era mantida apenas na memória daqueles que vivenciaram todos os momentos de trabalho e da busca pela manutenção da nossa aldeia. E ousou ainda destacar que minha pesquisa fez-se necessária para evidenciar ainda mais a grande perda cultural que sofremos ao seguir as exigências daqueles que não hesitaram em inferiorizar o modo de vida e a dignidade dos povos indígenas, o que era um dos objetivos deste pesquisador indígena. (FIGUEIREDO, 2016b, p. 176).

É imprescindível que os estudantes indígenas, nas licenciaturas, sejam estimulados a pesquisar sobre suas histórias, culturas e saberes tradicionais. Sua produção inicia-se na graduação e segue para cursos de mestrado e doutorado, como apontam Vargas e Castro (2013), abordando a produção acadêmica, principalmente dos Terena, em programas de pós-graduação. As autoras destacam que, nas últimas décadas, a pesquisa sobre a temática indígena fortaleceu-se com o aumento de pesquisadores indígenas, que têm buscado recompor a sua própria história, apresentando seus pontos de vista e demandas:

A produção examinada insere-se no diálogo entre história e antropologia e no debate sobre as possibilidades de atuação de sujeitos históricos até recentemente ignorados, considerando-se que as novas abordagens se orientam pelo reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos plenos de seus processos históricos. Nesse quadro, os Terena elegem a escola e a educação escolar como os lugares privilegiados a partir dos quais se situam na sociedade envolvente.

Demonstram através de suas pesquisas o que deve ser registrado, de acordo com a ciência dos não índios, elegendo suas prioridades a partir da história e da posse efetiva dos seus territórios, reivindicando seus direitos, reafirmando sua identidade e seus laços de pertencimento. Dessa forma, recuperam vivências, histórias, memórias, experiências junto à sociedade envolvente, estabelecem táticas, entre as quais se destaca o seu envolvimento com a escola e com a universidade, fortalecendo politicamente a aldeia, lugar que possibilita suas ações na busca de seus direitos históricos. De posse da sua identidade indígena elaboram o tempo presente e projetam seu futuro. (VARGAS; CASTRO, 2013, p. 22).

Reichert (2019), a partir de trabalhos de doutorado de pesquisadores indígenas, argumenta que a autoria acadêmica indígena, no Brasil contemporâneo, está atrelada aos processos de lutas e afirmações identitárias protagonizadas pelos povos indígenas. Isso também pode ser percebido na produção dos estudantes de graduação discutida nesse texto.

A Educação Escolar Indígena configura-se como temática bastante significativa, presente em cinco dos dez trabalhos de conclusão de curso analisados. Em parte, essa predominância ocorre pela natureza dos cursos (licenciatura), mas também pela crescente importância que a escola adquiriu entre os indígenas a partir da legislação que dispõe sobre seu direito a uma Educação Escolar Indígena diferenciada. A questão linguística e a língua materna aparecem em três trabalhos, também articulados com as discussões sobre educação escolar.

Questões ligadas à história, à memória, à cultura e à identidade estavam presentes em cinco trabalhos de conclusão de curso e em dois textos publicados na *Revista Tellus*, evidenciando a preocupação dos Terena em escrever sua própria História e fortalecer elementos identitários.

A luta pela demarcação dos territórios apareceu, de algum modo, nos onze textos produzidos pelos Terena e, de modo mais destacado, em três trabalhos de conclusão de curso e em dois textos da *Revista Tellus*. Os movimentos indígenas e a luta por direitos (além do direito à educação escolar diferenciada) foram abordados, de modo mais evidente, em dois trabalhos de conclusão de curso e em um texto da *Revista Tellus*. A participação das mulheres nesses movimentos foi tema de um trabalho de conclusão e do texto da mesma autora na *Revista Tellus*.

Corroborando com o que pontuam Castro e Vargas (2013) e em exercício de análise semelhante ao de Reichert (2019), percebemos que os trabalhos de conclusão de curso elencados neste texto foram produzidos a partir de temas que se relacionam com as lutas contemporâneas dos indígenas, com as demandas por garantia de direitos e com as necessidades específicas de suas comunidades, por vezes, relacionando mais de uma discussão em um mesmo trabalho.

Considerações finais

A expressiva presença dos povos tradicionais no ambiente universitário promoveu uma melhoria no relacionamento entre esses povos e a comunidade acadêmica, embora ainda existam desafios na efetivação de uma academia mais plural e efetivamente aberta à interculturalidade. As

Instituições de Ensino Superior foram provocadas a perceber o que os estudantes indígenas traziam para esse espaço e possibilitaram uma saída para a invisibilidade universitária desses indivíduos. A escuta desses estudantes permitiu, nos cursos de graduação, um maior diálogo intercultural, autonomia e autoconfiança desses discentes frente às atividades acadêmicas e na resolução de problemas. A presença indígena também está marcada na escrita acadêmica, quando trazem os conhecimentos dos mestres tradicionais, os anseios e a voz das comunidades para os trabalhos de conclusão de cursos ou, ainda, para as revistas científicas.

Embora a análise da produção acadêmica dos estudantes indígenas nas licenciaturas da UCDB tenha sido feita a partir de um recorte limitado (produções orientadas ou avaliadas pelas autoras e/ou publicadas na *Revista Tellus*), foi possível demonstrar o protagonismo desses estudantes. Suas pesquisas de conclusão de curso resultaram em monografias e artigos com demandas das suas comunidades e tendo como temas centrais a retomada de seus territórios tradicionais e a efetivação do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.

Por fim, vale destacar que o trabalho de conclusão de curso marca o encerramento de uma etapa da graduação no caso dos trabalhos aqui apresentados, mas vai além das expectativas do estudante: é a marca de um povo que se registra na academia por meio dos traços identitários presentes em sua escrita e que são, em geral, externalizados nos eventos de apresentação desses trabalhos. Nessas ocasiões, normalmente, os estudantes indígenas usam vestimentas tradicionais, cocares, brincos, pinturas corporais e outros elementos diacríticos que marcam sua etnicidade. Representam, portanto, não apenas conquistas individuais, mas a presença dos povos indígenas na

academia, apropriando-se dos saberes universitários como forma de resistência, apesar das amarras que esse modelo ainda impõe.

REFERÊNCIAS

ALVES GABRIEL, Devane. **A participação das mulheres Terena na retomada da terra da Aldeia Buriti em Mato Grosso do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015b.

ALVES GABRIEL, Devane. Mulheres Terena: das universidades para as terras retomadas da aldeia Buriti em busca do direito coletivo: Terra Mãe. *In: Telus*, Campo Grande, v. 15, n. 28, p. 157-163, jan./jun. 2015a.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. *In: Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii/FAPERJ, 2010. p. 275-296.

BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Perícia antropológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Autos nº 2001.60.00.003866-3, 3ª vara da 1ª subseção judiciária de Mato Grosso do Sul, 2003.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowa e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira.** 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

FERREIRA, Eva Maria Luiz; NOGUEIRA José Francisco Sarmiento; SKOWROSKI, Leandro; XIMENES, Lenir Gomes. O compromisso dos Salesianos com os povos originários no Brasil e o trabalho do NEPI na Universidade Católica Dom Bosco, em Mato Grosso do Sul. *In*: MACIEL, Josemar Campos (org.) **Missão Salesiana de Mato Grosso: 125 anos de compromisso com educação, cultura e saberes locais.** Campo Grande: UCDB, 2019.

FIGUEIREDO, Gleison Vasconcelos. **A presença dos Terena em Rochedo/MS – Aldeia Bálamo: olhares de um pesquisador indígena.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016a.

FIGUEIREDO, Gleison Vasconcelos. Aldeia Bálamo, Rochedo, MS: olhar de um filho seu. *In*.: **Tellus**, Campo Grande, v. 16, n. 30, p. 169-176, jan./jun. 2016b.

GOMES, Simião Antônio. Ituketí Noxoneké Pohuty Kopenóty Uquéaty Hopunoéwotyke Uné. **Tellus**, Campo Grande, v. 17, n. 34, p. 173-176, set./dez. 2017.

GOMES, Simião Antônio. **História, memória e identidade indígena Terena na aldeia Água Branca.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010.** Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

JORGE, Ilca; BORGES, Marcia Conceição; GABRIEL, Vilma. **Alfabetização bilíngue no 1º ano na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

MEMEDE, José Carlos Rodrigues. **História e cultura Terena: os trajes tradicionais na aldeia Buriti**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

PATROCÍNIO GABRIEL, Fernanda; MAMEDES GABRIEL, Gleicieli. **O brincar da criança Terena na Educação Infantil: um olhar para a Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, aldeia Córrego do Meio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

REICHERT, Inês Caroline. Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo. *Tellus*, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 17-48, jan./abr. 2019.

SEBASTIÃO, Daniele Francisco. **A resistência do povo Terena durante a Ditadura Militar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVA, Margarida. **A relação entre estudantes indígenas e não-indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental no espaço de uma escola municipal de Campo Grande/MS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

TSERETSU, Leosmat Tsimiudo. **Educação escolar indígena xavante nos anos iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

TSEREWARÃ, Advailson Tserewane. **Tecnologias digitais e redes sociais:** aproximações na produção de um dicionário on-line da língua xavante. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; BRAND, Antônio; BROSTOLIN, Marta; FERREIRA, Eva Maria Luiz; AZAMBUJA, Fernando; LANDA, Beatriz dos Santos. Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade. *In:* LIMA, A. C. de S.; BARROSO, M. M. (org.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil:** uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 207-232.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de Saberes:** políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: Flacso, 2013.

VARGAS, Vera Lucia Ferreira; CASTRO, Iára Quelho de. Pesquisadores de índios e índios pesquisadores. **Outros Tempos**, [s. l.], v. 10, n. 16, p. 1-22, 2013.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território Terena (1870-1966):** uma sociedade entre a imposição e a opção. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito Vianna; FERREIRA, Eva Maria Luiz; LANDA, Beatriz dos Santos; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. **Indígenas no ensino superior:** as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

XIMENES, Lenir Gomes. **A retomada terena em Mato Grosso do Sul:** oscilação pendular entre os tempos e espaços da acomodação em reservas, promoção da invisibilidade étnica e despertar guerreiro. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA DAS EGRESSAS E DOS
EGRESSOS INDÍGENAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DA UEMS**

Lidimara Francisco VALÉRIO¹

Beatriz dos Santos LANDA²

Introdução

Nos últimos anos, a presença dos estudantes indígenas nas universidades tem atingido um volume significativo, pois a universidade tem sido utilizada como um espaço para reafirmação da identidade cultural e fortalecimento do coletivo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2018, estavam matriculados 57706 indígenas em todo o país (INEP, 2018). A participação dos movimentos indígenas, por meio de alianças com parceiros históricos, incidiu sobre a elaboração da Constituição Federal de 1988, e garantiu a inclusão do Capítulo VIII – Dos Índios, com os artigos 231 e 232, que fundamentam todas as lutas empreendidas como a retomada dos territórios tradicionais,

¹ E-mail: lidimarafrancisco215@gmail.com. Professora da Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu.

² E-mail: bialanda@uems.br. Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

saúde e educação diferenciadas, sustentabilidade a partir das práticas culturais, direitos indígenas, entre outras demandas advindas do cotidiano dos povos indígenas.

A criação de uma escola diferenciada e específica, ancorada nos saberes e conhecimentos locais, nas pessoas sábias da comunidade, com participação de todos e amplamente discutida internamente, com a perspectiva de superar as práticas homogeneizadoras, integradoras e negadoras da diversidade e dos conhecimentos não ocidentais, ainda é um desafio em cada território indígena. Conforme o pesquisador indígena Bruno Kainganguê (2019, p. 31),

Nesta ótica, a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade. É onde se busca o crescimento e o desenvolvimento da cultura e sua especificidade, pela ação crítica dos próprios sujeitos, para que as práticas sociais venham a produzir e expandir o conhecimento, consolidando sua concepção de seu mundo e desenvolvendo relações com os demais saberes da sociedade não indígena, por meio da interculturalidade.

Em amplo processo que se seguiu após o reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, a escola transforma-se em um campo de elaborações e disputas importantes para atender às demandas que se apresentaram a partir de então. Assim, ampliam-se a criação de escolas, as iniciativas visando à formação de professores/as para atuarem no Ensino

Fundamental e Médio, a oferta de Ensino Fundamental completo, e consolidando-se rapidamente, a criação de escolas em nível médio em territórios indígenas, além da discussão de um currículo que atenda e respeite aos saberes indígenas que devem circular na escola. A continuidade dos estudos no Ensino Médio, tanto nas áreas indígenas como fora delas, com os desafios a ela relacionados, com a consequente conclusão dessa etapa, começou a impactar as instituições de Ensino Superior como um direito. Para Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 37),

O aumento significativo de escolas e de alunos aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, que sugere também a universidade como um direito, fomentando a exigência política de que se abram as portas para esse setor da sociedade brasileira até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos.

As lutas para o acesso de indígenas ao Ensino Superior a nível nacional, e também no Mato Grosso do Sul, resultaram na Lei Estadual 2589, de 26 de novembro de 2002, que instituiu a reserva de vagas em cursos universitários para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e a Resolução COUNI/UEMS 239, de 17 de julho de 2003, aprovou o ingresso por meio de ações afirmativas destinando a cota de 10% (dez por cento) às pessoas indígenas, conforme Landa (2013, p. 5), Nascimento e Landa (2019, p. 190), Cordeiro, Landa e Lacerda (2019, p. 51) e Cordeiro (2008, p. 18).

A possibilidade de ingresso em nível superior tornou-se fundamental para os povos indígenas, pois ainda é a única universidade que tem cota

específica em todos os seus cursos, com percentual de 10% (dez por cento) definido, permitindo o ingresso anual de diversos povos indígenas, especialmente os originários do MS, e após a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), atraindo jovens de vários estados. Outro fator relevante é que a UEMS é uma universidade pública conceituada, e o estado de MS possui um programa que oferece uma bolsa que contribui para a permanência do/a ingressante, o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI).

O curso de Pedagogia ainda é bastante procurado, principalmente em Campo Grande, e um dos motivos que justificam a alta procura por essa graduação pode estar relacionado às novas oportunidades de emprego no interior das aldeias, que demandam a presença de professores indígenas com formação em nível superior para atuarem na segunda etapa da Educação Básica e no Ensino Médio, em virtude da abertura de mais escolas ocasionada pela garantia de direitos após a promulgação da Constituição Federal de 88, que, em seu capítulo VIII, artigo 231 dispõe:

São reconhecidos aos índios, o direito de sua escolarização e de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A legislação a seguir, consolidou as demandas para a Educação Escolar Indígena. A Lei 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, em seus artigos 78 e 79, garantiu aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, e foi referendada pelo Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) aprovado em 1998. Essas

duas legislações fundamentaram a construção de oferta de Educação Escolar Indígena alicerçada nos saberes indígenas, nos anciãos e anciãs (que são a memória da comunidade), na interculturalidade, nos processos próprios de aprendizagem e bi/multilinguismo, respeitando os aspectos políticos, históricos, antropológicos e educacionais de cada povo, com vistas à construção de propostas específicas e diferenciadas que atendam aos processos autônomos em busca da interculturalidade e da produção de uma escola outra.

Ao mesmo tempo, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas afirmam que “[...] a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia” (BRASIL, 2002, p. 10). No início do século XXI, como resultado da implantação de ações afirmativas em variados formatos (cotas, sobrevagas, licenciaturas interculturais, entre outras), houve um aumento no número de jovens indígenas nas universidades, situação na qual a UEMS foi uma das pioneiras, pois aprovou, no ano de 2003, as cotas para ingresso, nos seus cursos, tanto para negros — 20% (vinte por cento) — quanto para indígenas — 10% (dez por cento) —, em todas as graduações.

Outras legislações vieram somar-se para contemplar a diversidade de situações que exigiram a promoção de políticas públicas que acompanhassem o avanço rápido da juventude nas escolas e nas instituições de nível superior, e mais recentemente, a Ação Saberes Indígenas na Escola/ASIE, que foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria nº 1.061 do MEC (BRASIL, 2013), da qual a primeira autora é membro integrante, por atuar como professora alfabetizadora na escola municipal Tengatui Marangatu, em

Dourados. Essa ação tem, entre seus objetivos, a formação continuada de professores e a produção de material didático diferenciado para ser utilizado no processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças indígenas (BRASIL, 2013).

Em 2013, iniciou-se a Ação Saberes Indígenas nas escolas indígenas no MS, abrangendo mais de 90% (noventa por cento) dos estabelecimentos escolares. Trata-se de uma formação continuada de professores indígenas em letramento, numeramento e produção de materiais didáticos específicos, visando trabalhar diretamente com os/as professores/as e alunos/as indígenas, valorizar os saberes tradicionais e produzir materiais nas respectivas línguas indígenas Guarani, Kaiowá e Terena. Esse projeto também tem valorizado os intelectuais indígenas, oportunizando registrar as pesquisas feitas na comunidade local e com seus anciões. Assim, o arcabouço jurídico vem garantindo a formação inicial e continuada de professores e professoras indígenas, e o ingresso em cursos universitários faz parte desse esforço dos povos indígenas de se qualificarem para resolver os problemas, desafios e demandas existentes nos territórios indígenas.

Outra legislação que tem impactado positivamente no ingresso de indígenas nas universidades federais é a Lei de Cotas, que garantiu um percentual do quantitativo de vagas para jovens que cursaram o Ensino Médio em escola pública.

A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas, encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras,

instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição. (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 40).

O objetivo deste estudo foi realizar um levantamento das produções nos Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC dos/das egressos/as indígenas dos cursos de Pedagogia da UEMS das unidades universitárias de Campo Grande, Dourados e Maracaju – em Paranaíba, mesmo tendo o curso, não há egressos/as indígenas –, aliado à discussão das temáticas mais comuns presentes neles e a identificação da inserção e discussão dos saberes tradicionais presentes nas pesquisas realizadas. O período abrangido na pesquisa foi relativo às defesas realizadas entre 2009 a 2016.

A pesquisa buscou investigar o impacto da presença de estudantes indígenas por meio da produção de conhecimento nos cursos de Pedagogia, cuja demanda é sempre alta em razão da demanda de professoras e professores indígenas qualificadas/os para atuarem na primeira etapa da Educação Básica. Há poucos estudos que correlacionam etnia com produção do conhecimento, e nesse caso, busca-se compreender se, por serem indígenas, alteraram as relações assimétrica dos saberes indígenas considerados étnicos, particulares, locais, em relação aos saberes ocidentais considerados verdadeiros, universais, globais e aplicáveis em qualquer local, estabelecendo uma relação intercultural na produção das pesquisas. Conforme o pesquisador Daniel Mato (2017, p. 195),

Esto se debe — en buena medida — a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visio-

nes de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos.

Objetivava-se identificar se houve a valorização de seus saberes ao inserirem temas, autores/as, espaços indígenas, cosmologias, gestões em escolas, e outros temas vinculados ao processo educativo ao criarem fissuras nas escolhas efetivadas, além de saber o número de acadêmicos/as indígenas que concluíram o curso de Pedagogia nas unidades universitárias da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que ofertam essa graduação, quais sejam, Campo Grande, Dourados e Maracaju. Conforme destacado anteriormente, a Unidade Universitária de Paranaíba também oferta Pedagogia, mas não há estudantes indígenas graduados/as no local.

Os dados iniciais da pesquisa foram coletados, primeiramente, no Programa Rede de Saberes³ em Dourados, por meio de levantamento dos/as alunos/as egressos/as dos cursos de Pedagogia. Posteriormente, buscou-se, na biblioteca da Unidade Universitária de Dourados, e foram obtidos somente três TCCs, das cinco alunas egressas, sendo que os outros dois foram disponibilizados pela coordenação do curso. Percebe-se não haver um controle muito efetivo dos órgãos responsáveis por esse quesito (biblioteca e coordenações de curso), já que deveriam ter informações precisas entre o que é defendido na UEMS em termos de TCC e o que é encaminhado para a biblioteca armazenar. Também não há, no site da instituição, um *link* que possa ser considerado completo e confiável nesse aspecto. Dessa maneira,

³ REDE DE SABERES – permanência de indígenas no Ensino Superior é um programa financiado pela Fundação Ford que está vigente desde o final de 2005; originou-se como um dos sub-projetos do TRILHAS DE CONHECIMENTO, coordenado pelo LACED/UFRJ, e atualmente, reúne uma parceria de quatro universidades: UEMS, UCDB, UFGD e UFMS (LANDA, 2017).

são perdidas informações importantes para pesquisas futuras.

Solicitou-se à bibliotecária que fosse enviado *e-mail* para outras duas unidades universitárias (Campo Grande e Maracaju) que apresentavam egressos/as do curso pesquisado, para solicitar a lista atualizada, acompanhada dos trabalhos de conclusão de curso para inclusão na análise em tela. A responsável pela unidade de Maracaju prontamente enviou a lista e os trabalhos dos/as acadêmicos/as egressos/as, sendo que, dos/as doze egressos/as, foram enviados somente dez trabalhos de conclusão de curso.

A Unidade Universitária de Campo Grande apresentou demora maior em atender à solicitação, mas, por meio da lista de egressos/as enviada pela coordenadora do curso, houve a necessidade de procurar pessoalmente na biblioteca de Campo Grande; porém, nada constava sobre os dados necessários para a continuidade da pesquisa, o que reforça o que foi dito anteriormente em relação ao baixo controle dos envios dos TCC defendidos a fim de que sejam armazenados para pesquisas como esta. Por meio da coordenação, foram identificadas cinco concluintes.

Como a coordenadora orientou três indígenas que concluíram suas pesquisas, enviou os mesmos para a pesquisa. Em relação às outras duas, não houve resposta. Como recurso adicional, a primeira autora, por ser indígena da etnia Terena, utilizou o *Facebook* como ferramenta para obtenção dos dados faltantes, buscando aproximar-se das egressas para que enviassem suas produções, mas não houve resposta. Nesse fato, já é possível identificar uma recorrência de orientações de estudantes indígenas por pessoas que pesquisam a temática, pois há docentes que têm dificuldade de se afastar das temáticas e orientações teórico-metodológicos e enfrentar algo que desconhecem, diminuindo as possibilidades de exercitar a colaboração intercultu-

ral (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 66) que contribui para a autonomia dos povos indígenas. Isso ocorre em praticamente todos os cursos, pois é comum a reclamação de que docentes querem impor seus temas de pesquisa, sem ouvir as razões para que o/a estudante indígena queira experimentar/aprofundar/problematizar seus saberes, que tem inquietações e curiosidade científica, mas por um viés epistemológico de outra natureza.

Esa invisibilidad es producida intencionalmente, al final, como dicen algunos docentes en clase: “universidad no es espacio de indio. Su lugar es en la aldea”. Representaciones como esta demuestran una relación asimétrica, no apenas en relaciones de poder entre personas, pero seguramente entre distintas formas de conocimiento. (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 68).

Uma das questões que se pode elencar, a partir desta pesquisa, é a não compreensão da dificuldade que as estudantes indígenas apresentam em disponibilizar sua produção acadêmica, mesmo para outra acadêmica indígena. Se fosse para pesquisador/a não indígena, seria mais fácil? Seria o receio do uso que seria feito com a pesquisa, ou de ter sua produção analisada? Mesmo que se saiba que ela é de domínio público, muitas não estão disponíveis, como foi verificado na pesquisa, quando deveria estar na biblioteca para ser consultada.

Inicialmente, buscava-se conhecer quem seriam essas/es acadêmicas/es e a quais unidades pertenciam, quais temas foram pesquisados, quais palavras-chaves foram as mais utilizadas, e autores/as mais citados/as. Outra questão era determinar se os temas abordados tiveram uma contribuição

em relação à reafirmação da identidade indígena dentro da academia e se foram abordados temas referentes aos saberes tradicionais indígenas nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, foram analisados 16 trabalhos de conclusão de curso, de três unidades universitárias que, no quadro discente, apresentavam egressos e egressas dos cursos de Pedagogia. Conforme destacado anteriormente, não foi possível obter as cópias de todas as pesquisas desenvolvidas. A Tabela 13.1 demonstra a distribuição de egressos/as por unidade universitária, e os estudos analisados.

Tabela 13.1 – Número de egressos/as e TCCs pesquisados

Unidade	Número de egressos/as	Homem	Mulher	TCCs pesquisados
Campo Grande	5	---	3	3
Dourados	5	---	5	5
Maracaju	12	5	3	8
Total	22			16

Fonte: Elaboração das autoras.

Optou-se por analisar mais detalhadamente as produções das egressas da Unidade Universitária de Dourados, e é fundamental apresentar o processo de ingresso dos/das acadêmicos/as indígenas nesse curso. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, modalidade licenciatura, prevê que o curso é ofertado no período vespertino com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, com 40 vagas. Dessas, são asseguradas 10% (dez por cento) para pessoas indígenas, segundo Landa (2013, p. 5), por meio de legislação estadual e resolução específica da instituição.

A implantação do sistema de cotas para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi fei-

ta por meio da Lei Estadual nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, publicada no D.O. de 27 de dezembro de 2002, aprovado pela Resolução COUNI/UEMS nº 241, de 17 de julho de 2003 e publicada no D.O. de 1º de agosto de 2003.

O ingresso da primeira turma de Pedagogia em Dourados ocorreu em 2008, e nesse grupo, ingressaram os/as primeiros/as cotistas indígenas no curso⁴. Nessa primeira turma, estavam previstas quatro vagas para indígenas contemplados/as, mas ingressaram mais pessoas, possivelmente porque as vagas não foram preenchidas pelas pessoas negras, sendo, portanto, remanejadas para indígenas — de acordo com o edital do processo seletivo, ampliando os 10% (dez por cento) previstos na Resolução do COUNI citada anteriormente. No edital, constava que as vagas, em caso de não completar o número previsto de ingressantes negros (que era de oito vagas), seriam preenchidas por indígenas, e vice-versa.

No ano de 2008, ingressaram oito representantes dos povos indígenas, e concluíram apenas duas acadêmicas indígenas nessa turma. É possível verificar que, somente nesse ano, houve ingressos a mais do que prevê a legislação interna da UEMS. Nos demais anos, ingressaram quatro ou menos indígenas. Até o ano de 2017, ingressaram, na unidade universitária da UEMS em Dourados, 34 alunos/as indígenas no curso, podendo-se conferir o quantitativo de ingressantes anuais. Foram analisados os cinco TCCs disponibilizados das egressas dessa unidade.

⁴ A primeira autora é originária dessa primeira turma, mas, por motivos diversos, não concluiu o curso no tempo previsto.

Quadro 13.1 – Ingressantes no curso de Pedagogia na U.U. de Dourados

Ano de ingresso	Ingressantes
2008	8
2009	4
2010	3
2011	4
2012	2
2013	2
2014	3
2015	1
2016	5
2017	2
Total	34

Fonte: Elaboração das autoras.

Diálogo com a produção indígena no curso de Pedagogia

A partir da apresentação e da discussão dos dados presentes nos trabalhos de conclusão de curso, verificou-se que todos os temas abordados são de extrema importância para os povos indígenas, para as comunidades de origem e para a produção do conhecimento a partir de uma perspectivaêmica. Em uma palestra, Antônio Carlos Seizer⁵ do povo Terena afirma que “[...] devemos dar importância à escrita e à fala dos próprios indígenas, e começar a valorizar e termos o hábito de ler o que nós indígenas escrevemos e usá-los como uma fonte bibliográfica.” Durante esse estudo, foi possível perceber, corroborando a análise das produções lidas, e em relato do sentimento da primeira autora,

⁵ Exposição oral no 10º Encontro de Estudantes Indígenas de MS, que aconteceu na UEMS de Amambai entre os dias 2 a 4 de novembro de 2017.

[...] o quanto nós acadêmicos/as indígenas produzimos textos científicos com riqueza cultural. Percebo também que por vários motivos alguns acadêmicos/as indígenas quando ingressam na universidade tem receio em afirmar qual é a sua origem étnica, talvez por medo do que vão dizer os demais colegas de turma ou mesmo os docentes.

Ao longo do processo da experiência universitária, os indígenas fortalecem a identidade cultural e assumem-se transformados/as em “intelectuais indígenas” (BERGAMASCHI, 2014, p. 2), e a universidade ajuda a valorizar e a produzir conhecimentos, resultando produções realizadas sob a orientação, muitas vezes cartesiana, que é ensinada na universidade, com pouco espaço para inovações.

Este estudo vem corroborar a transgressão dos temas, orientações teóricas, nas formas de escrita que os/as indígenas imprimem no cotidiano da universidade e nas defesas, com abertura para que sejam realizadas na língua materna, criando brechas nas certezas científicas e na produção de conhecimentos. A primeira autora reflete sobre o fato de ter escutado uma acadêmica dizer “[...] se não fosse a minha entrada na faculdade, talvez não valorizaria tanto a minha cultura”, e ela estava se referindo à importância da língua indígena. Logo, já é possível concluir que a universidade tem uma significativa contribuição para a reafirmação da cultura indígena, mesmo com todas as suas contradições, tensões, racismos e preconceitos vividos cotidianamente pelos/as indígenas.

Após os levantamentos realizados, foi elaborado o Quadro 13.2 apresentado a seguir, a fim de tornar mais evidente a visualização da produção dos/as egressos/as indígenas nos três cursos de Pedagogia da UEMS

que possuem indígenas em seus quadros, por meio dos TCCs, abrangendo os anos de 2009 a 2017.

Quadro 13.2 – Dados gerais dos trabalhos de conclusão de curso coletados e analisados

Acadêmico/a	Unidade	Etnia	Tema	Palavras-chave	Ano de conclusão do curso
1-Marly Marques Francelino	Maracaju	Terena	A formação dos professores indígenas: uma análise do processo de ensino e aprendizagem na escola cacique João Batista.	Educação Escolar indígena. Formação de professores. Ensino e Aprendizagem.	2009
2-Lourenço Rodrigues Mamedes	Maracaju	Terena	A Formação dos Professores Indígenas e Suas Implicações na Prática Docente na Educação Escolar Indígena: Uma Análise em Parceria com os Professores da Escola Indígena Bilingue da Aldeia Tereré.	Educação Escolar Indígena. Formação do Professor. Práticas pedagógicas.	2011
3-Maria do Socorro de Araújo Rodrigues	Maracaju	Terena	Por que ensinar língua materna na escola indígena é importante? Buscando compreender a relevância do idioma terena com/ para a comunidade da aldeia Tereré.	Língua Materna. Educação Indígena. Educação Escolar Indígena.	2011
4-Nilzilene Paiz Flores	Campo Grande	Terena	O ensino da dança kipaé'xoti e siputrena na Escola Municipal Indígena Feliciano Pio de Mato Grosso do Sul, Brasil.	Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Cultura Indígena.	2011
5-Dalva Paulo Vallejo	Dourados	Terena	A educação escolar indígena no contexto pedagógico da escola municipal indígena Agostinho – aldeia Bororo – O legal e o real	Educação. Escolar Indígena. Prática pedagógica. Escola Indígena. Professores.	2012
6- Karine Silva Sobrinho	Campo Grande	Terena	Vozes dos acadêmicos indígenas Terena na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Perspectiva e desafios na formação.	Etnia Terena. Educação. Saberes Tradicionais. Acadêmicos Indígenas. Ensino Superior.	2012
7- Aurelino Silva Jorge	Maracaju	Terena	Brincadeiras Tradicionais Indígenas como Fortalecimento Cultural dos Povos Terena.	Educação indígena. Brincadeiras. Cultura indígena.	2013

(continuação)

Acadêmico/a	Unidade	Etnia	Tema	Palavras-chave	Ano de conclusão do curso
8-Christiane de Queiroz Aedo Souza	Dourados	Terena	As percepções de uma aluna com baixa visão incluída na sala de aula comum na rede pública de ensino: Acolhimento, aprendizagem e discriminações.	Baixa visão. Inclusão escolar. Deficiência.	2013
9-Norma Tiago	Dourados	Terena	Mitos terenas contados pelas indígenas anciãs: A memória como fonte de cultura.	Anciãs terena. Aldeia. Mitos terena. Escola indígena.	2013
10- Janice Moreira Bonifácio	Campo Grande	Terena	Educação e narrativa orais na formação dos professores indígenas da escola indígena Pilad Rebuá, Mato Grosso do Sul, Brasil.	Escola indígena. Professor indígena. Narrativas. Formação de Professores.	2013
11- Marcio da Silva Rodrigues	Maracaju	Terena	A interculturalidade na educação escolar indígena na Aldeia Terere.	Educação diferenciada. Educação Escolar Indígena. Educação Indígena.	2013
12- Oider Pereira Figueredo	Maracaju	Terena	Educação Escolar Indígena da Aldeia Tereré: Agir ou Aceitar... Buscar e Compreender... Uma reflexão acerca do Ensino da Língua Materna.	Educação Indígena. Língua Materna. Ensino Fundamental.	2013
13- Valeria Marcelino Figueiredo	Maracaju	Terena	A interculturalidade na educação escolar indígena na Aldeia Tereré.	Educação Indígena. Interculturalidade. Cultura.	2013
14-Josilaine Machado Fernandes	Dourados	Terena	A importância do ensino da língua materna no quarto ano da escola indígena Tengtui Marangatu – Dourados MS	Leitura em língua materna. Escola indígena Tengtui Marangatu. Língua indígena.	2014
15-Cicero Henrique Rodrigues Figueredo	Maracaju	Terena	Cultura Indígena Terena: Um Desafio para Professores/as do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Aldeia Tereré em Sidrolândia/ MS.	Cultura Indígena. Povos Terenas. Ensino Fundamental.	2014
16-Lenilza Flores da Silva	Dourados	Terena	A aprendizagem da leitura e da escrita das crianças indígenas da escola Lacui Roque Isnard: Reflexões a partir da teoria do Vigotsky	Aprendizagem. Leitura e Escrita. Cultura Indígena	2016

Fonte: Elaboração das autoras.

Uma constatação realizada, e corroborada pelo Quadro 13.2, é o maior número de egressas da etnia Terena, pois, dos 16 TCCs defendidos, somente um foi elaborado por uma pessoa não Terena, o que pode ser justificado pelo fato de que Campo Grande e Maracaju estão em áreas predominantes das etnias Terena. Mesmo em Dourados, que está assentado em território Kaiowá e Guarani, as matrículas são, em sua maioria, de pessoas Terena, e das que ingressaram na instituição, só uma Kaiowá⁶ defendeu no final do ano de 2017; por isso, não entrou na análise deste estudo. Houve a defesa de um TCC de uma aluna da etnia Tuyuca⁷ do Amazonas realizada no início de 2017, mas, por estar fora do intervalo definido para a pesquisa, não entrou na análise.

Após a análise dos temas trabalhados, percebeu-se que, na unidade de Maracaju, todos/as tinham preocupação sobre bilinguismo, interculturalidade e valorização da língua indígena, e apreende-se que uma parte dessas inquietações foi resultado do período no qual estiveram na universidade, que gerou o amadurecimento dessa identidade cultural. Esses/as acadêmicos/as residem em uma aldeia confinada em uma minúscula área de território indígena, a aldeia Tereré, localizada no município de Sidrolândia. Dedicam-se, cotidianamente, para manter viva sua cultura, repassando a língua materna para as crianças dentro da escola, sabendo que esta é uma ferramenta de transição/transmissão de conhecimento. Ressalta-se que esses/as acadêmicos/as, que tiveram suas pesquisas voltadas para as questões indígenas e com as quais concluíram o curso, estão trabalhando dentro das

⁶ O TCC foi defendido no mês de novembro e ainda não foi disponibilizada a versão final.

⁷ Aluna Francinete Galvão Noronha. Título do TCC Movimento dos/as professores/as indígenas Guarani e Kaiowá em MS e as contribuições para a educação escolar indígena.

suas respectivas comunidades, e continuam lutando e criando demandas para manter a cultura indígena viva, sabendo que não é uma tarefa fácil de ser executada. Dos doze trabalhos concluídos, tivemos acesso a nove para fazer a leitura e a análise.

Na unidade de Campo Grande, foram cinco acadêmicas egressas, com acesso a três trabalhos. Dentre esses três trabalhos, um dos que chamou muito a atenção, especialmente pela vivência da primeira autora, foi o trabalho sobre o ensino das danças masculina e feminina da etnia Terena, usando a escola como um *locus* para essa reafirmação. Utilizando esse espaço como meio de revitalização da cultura indígena, a aluna Nilzilene Paiz (2011, p. 39) afirma: “[...] os pais incentivam seus filhos a aprenderem a dançar, isso é de extrema importância para a manutenção da tradição da dança, o que falta é somente o incentivo ao aprendizado da língua materna, pelos pais e pela comunidade em geral.” Achamos interessante a colocação dela sobre a preocupação da aprendizagem da língua materna, porque, sabendo da realidade daquela região, Taunay-Ipegue, na qual a maioria das pessoas não é mais falante da língua materna Terena, deveria-se manter viva essa tradição do costume da fala da língua.

Na unidade de Dourados, foram cinco acadêmicas egressas, e tivemos acesso a todas as pesquisas produzidas por elas. O resultado desses trabalhos foi de extrema importância, e cada pesquisa falou da realidade vivida: o trabalho da Dalva Vallejo (2012) foi *A educação escolar indígena no contexto pedagógico da escola municipal indígena Agustinho – aldeia Bororo – O legal e o real*. Esse trabalho faz uma abordagem da Educação Escolar Indígena e de como a mesma está regulamentada e é desenvolvida na prática pedagógica da escola municipal indígena Agustinho, na aldeia

Bororó em Dourados. Ela conclui que seria de suma importância o respeito à especificidade dos indígenas, à sua cultura e à sua língua.

O trabalho da Joselaine Machado Fernandes (2014) foi *A importância do ensino da língua materna no quarto ano da escola indígena Tengatui Marangatú – Dourados MS*. Ela pesquisou sobre a leitura na língua portuguesa e na língua indígena, concluindo que seria melhor que uma criança aprendesse, primeiramente, a ler na sua língua indígena, pois, assim, o aprendizado seria significativo para a vida das crianças.

O trabalho de conclusão de curso da acadêmica Cristiane de Queiroz Aedo de Souza (2013), cujo título é *As percepções de uma aluna com baixa visão incluída na sala de aula comum na rede pública de ensino: acolhimento, aprendizagem e discriminações*, abordou como a escola, desde a estrutura física, e a comunidade escolar devem acolher uma criança com algum tipo de deficiência. Baseando-se na experiência com uma aluna com baixa visão, destaca seus desafios e suas conquistas dentro de uma escola pública de Dourados – MS.

Já Lenilza Flores da Silva (2016) trouxe o tema *A aprendizagem da leitura e da escrita das crianças indígenas da escola Lacui Roque Isnard: reflexões a partir da teoria do Vigotsky* e teve por objetivo investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na escola indígena onde estão matriculadas crianças Guarani e Kaiowá que são falantes da língua materna, constando o quão difícil seria a aprendizagem dessa nova língua, a língua portuguesa, para a criança indígena, já que não apresenta significado nem é de uso no dia a dia da criança.

Por fim, o trabalho da Norma Tiago (2013) trata dos *Mitos Terena contados pelas indígenas anciãs: a memória como fonte de cultura*. Foi

um dos trabalhos que trouxe muita reflexão sobre os saberes tradicionais ao oportunizar o registro de mitos na forma escrita, pois, na maioria das vezes, são apenas passados de forma oral. O registro desses saberes indígenas é muito importante como uma fonte cultural que será deixada para as futuras gerações, sabendo, também, que os jovens indígenas têm pouco interesse sobre o assunto. Esse item cultural, ao ser transformado em TCC, é uma forma de preservar a cultura e a história do povo Terena, pois servirá como instrumento de pesquisa, fonte bibliográfica e material didático para os professores que, futuramente, trabalharão com o tema dos mitos indígenas Terena. Outro tópico muito importante foi a valorização das anciãs, que são as sábias de cada comunidade, a partir das narrativas dessas “bibliotecas vivas” que contribuem na construção de documentos a serem registrados.

Concluiu-se que os/as acadêmicos/as indígenas têm uma produção acadêmica de altíssimo valor cultural, trazendo esse saber para dentro da universidade, onde esses materiais deveriam ser mais valorizados. Bergamaschi (2014, p. 12-13) afirma, entre outras reflexões, que os intelectuais indígenas são, em geral, “[...] intelectuais compromissados com seu grupo social”, e “[...] compromissado com seu povo”, apropriando-se “da escrita e das metodologias”, “[...] atuando como diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena.”

Em outras palavras, na graduação, os/as acadêmicos/as indígenas fazem pesquisas e produzem conhecimento, deixando registrados por meio dos trabalhos de conclusão de curso, criando condições para a valorização e o fortalecimento da sua identidade étnico-cultural. A presença desses/as acadêmicos/as indígenas dentro da universidade traz o anseio de se apropriar dos códigos escritos dos não índios, tanto da parte desses/as quanto da

comunidade (lideranças, pais e mães, conhecedores/as da cultura etc.), procurando retribuir, de alguma forma, mediante o registro do conhecimento indígena, tornando-se pesquisadores/as da sua própria cultura.

Durante os levantamentos de dados de TCCs defendidos nos cursos de Pedagogia entre 2009 a 2016, foi possível comprovar que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, nas unidades de Campo Grande, Dourados e Maracaju, formou 22 pedagogos/as indígenas Terena, e apenas uma indígena da etnia Tuyuca, do Amazonas. O que se destacou, nesse dado muito importante, foi que a Reserva Indígena de Dourados, sendo território indígena Guarani e Kaiowá, não possui nenhum/a indígena graduado/a no curso de Pedagogia da UEMS em Dourados, mesmo que esse curso tenha sido implementado no ano de 2008. Nesse ano de 2017, a primeira acadêmica Kaiowá defendeu o seu TCC, mas não entrou nos dados da pesquisa em tela porque o trabalho ainda não foi catalogado e ela não é egressa.

Todavia, é algo a se refletir para conhecer os motivos pelos quais as etnias Guarani e Kaiowá, pertencentes a essa área, não têm um número significativo de graduadas nesse curso, sabendo que a procura dessa vaga de Licenciatura em Pedagogia é alta, chegando a ser uma das mais disputada entre indígenas, 19 por 1 no ano de 2016, em Campo Grande; quanto a Dourados, não temos os dados, mas sabe-se que é sempre concorrido no SISU, mesmo que não se concretize em matrículas efetivas. No ano de 2017, havia somente duas matriculadas da etnia Kaiowá, e novamente não há a ocupação das quatro vagas previstas pelo sistema de cotas da instituição por indígenas; logo, isso também deve ser tema de investigação, pois ajudará a conhecer o perfil das pessoas indígenas que ingressam nesse curso.

Outra informação importante a ser considerada pelo curso, pela instituição e pelas lideranças indígenas é o fato de, após nove anos de oferta da Pedagogia na unidade sede, com o ingresso de 34 pessoas indígenas, apenas cinco concluíram o curso nesse período, o que é, ainda, um número pequeno, sobretudo aliado aos fatos de a universidade ser pública e oferecer uma bolsa de estudo pelo Programa Vale Universidade Indígena/PVUI⁸ e de existir o Programa Rede de Saberes, que está bem estruturado nessa unidade, e ambos terem a perspectiva de apoiar a permanência desse segmento de alunos/as.

Considerações finais

Após a realização deste trabalho, com muitos desafios e dificuldades para a obtenção dos dados para análise, foi possível tornar visível dados que não estavam sistematizados e que apresentam elementos para reflexão. O mais impactante foi descobrir que, excetuando-se uma aluna da etnia Tupyuca, todos/as os/as demais indígenas graduados/as nos cursos de Pedagogia da UEMS são da etnia Terena, o que, afirma a primeira autora,

[...] ao mesmo tempo me deixa feliz porque eu sou desta etnia, mas preocupa em saber que mesmo em Dourados, que está em território tradicional Guarani e Kaiowá a universidade não tem conseguido aproximar-se deste povo para a formação com foco na atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais.

⁸ Instituído pela Lei 3783, de 16 de novembro de 2009, que criou o Programa Vale Universidade/PVUI, cujo objetivo é oferecer aos estudantes universitários de baixa renda e aos acadêmicos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) oportunidade de aprimorar a sua formação profissional, por meio de estágio, mediante a concessão de benefício social.

Verificou-se que foram produzidos excelentes estudos, diferentes uns dos outros, mas pensados, planejados e executados pelos/as próprios/as indígenas, a fim de criar condições de uma efetiva formação diferenciada que atenda aos anseios das comunidades. Destacamos o fato de que essas pesquisas, direta ou indiretamente, procuraram respostas às inquietações presentes na formação acadêmica, nos núcleos familiares e comunitários, como, por exemplo, a questão do fortalecimento da língua onde ela não é mais falada, o processo de alfabetização em língua materna e os desafios presentes, a formação diferenciada, que está presente na legislação, mas que, muitas vezes, não é efetivada, os processos próprios de aprendizagem, e a valorização das sábias da aldeia por meio dos mitos, entre os demais temas de interesse para os pedagogos e pedagogas indígenas graduados/as pela UEMS.

Como sugestão, acredita-se que seria importante continuar pesquisas com essa perspectiva em outros cursos, para verificar o que está sendo produzido pelos/as estudantes indígenas da UEMS no momento da graduação, e também identificar se, passados alguns anos, a percepção que se tem sobre os conhecimentos tradicionais, o fortalecimento da identidade étnica, e a valorização dos saberes ancestrais se fortaleceu ou sofreu modificações no contato com a academia.

Retomando a fala do professor Antônio Carlos Seizer, mencionado anteriormente, que chamou a atenção para a questão de os indígenas pouco citarem os parentes, foi possível trazer à tona um número importante de pesquisas feitas por indígenas, mas que necessitam maior aprofundamento para fazer emergir os saberes indígenas e as angústias de quem passa pela academia.

Como indígena, Lidimara Valério, primeira autora deste texto, dá o seguinte depoimento:

Sendo assim, acredito que com um número mais significativo de indígenas dentro da instituição unam forças e dialoguem para a superação de situações de preconceito enfrentadas dentro da universidade, e com as cotas que resultam na formação de um grupo, estes sejam minimizadas através de diálogos entre os indígenas, pois um ajuda o outro e se fortalecer. Presenciei várias situações de acadêmicos/as indígenas que vinham de outras cidades para estudar na unidade de Dourados que passaram por situações delicadas, por falta de mantimentos para se alimentar. A aproximação e o conhecimento da realidade um do outro, através da coletividade fez com que vários não desistissem dos seus cursos.

Com essa reflexão é possível perceber que as universidades devem se tornar espaços onde coexistam várias epistemologias e formas de produção do conhecimento que sejam aceitas, válidas e contribuam para a transformação da sociedade a fim de que seja mais acolhedora em relação às diferenças. Ao mesmo tempo, devem possuir e articular, com os demais agentes públicos, políticas institucionais que promovam a permanência de segmentos vulnerabilizados social e economicamente – especialmente os indígenas –, pois o sucesso acadêmico depende, também, de questões materiais, como acesso à alimentação, transporte e aquisição de material para uso em seus cursos.

Neste artigo, evidenciou-se, por meio de TCCs de indígenas nas graduações em Pedagogia da UEMS, como a produção acadêmica se assenta em suas lutas, demandas e protagonismo das vivências individuais e coletivas trazidas das comunidades de origem.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Educação superior no Brasil e modalidades de colaboração intercultural – espaço estratégico de construção da autodeterminação dos povos indígenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 50, p. 63-81, jan./abr. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande, v. 14, n. 26, jan./jun. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelo; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BONIFÁCIO, Janice Moreira. **Educação e narrativa orais na formação dos professores indígenas da escola indígena Pilad Rebuá, Mato Grosso do Sul, Brasil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD/MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/RCNEI**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; LANDA, Beatriz dos Santos; LACERDA, Léia Teixeira Permanência na Educação superior: ato de resistência de negros/as e indígenas pela identidade e formação. *In*: SOUSA, A. da S. Q.; MACIEL, C. E. (org.). **Desafios na educação superior: acesso, permanência e inclusão**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 51-70.

FERNANDES, Josilaine Machado. **A importância do ensino da língua materna no quarto ano da escola indígena Tengatui Marangatu – Dourados MS**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2014.

FIGUEIREDO, Cicero Henrique Rodrigues. **Cultura indígena Terena: um desafio para professores/as do ensino fundamental anos iniciais da aldeia Tereré em Sidrolândia/MS.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2014.

FIGUEIREDO, Oider. **Educação escolar indígena da Aldeia Tereré: agir ou aceitar... buscar e compreender... uma reflexão acerca do ensino da língua materna.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2013.

FIGUEIREDO, Valéria Marcelino. **A interculturalidade na educação escolar indígena na Aldeia Tereré.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2013.

FLORES, Nilzilene Paiz. **O ensino da dança Kipaé'xoti e Siputrena na Escola Municipal Indígena Feliciano Pio da Aldeia Ipegue, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

FRANCELINO, Marly Marques. **A formação dos professores indígena: uma análise do processo de ensino e aprendizagem na escola cacique João Batista.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas do ensino superior 2018.** Disponível em: inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 20 jun. 2020.

JORGE, Aurelino Silva. **Brincadeiras tradicionais indígenas como fortalecimento cultural dos povos Terena**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2013.

KAINGANGUE, Bruno. **Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais**. Rio de Janeiro: Sesc/Departamento Nacional, 2019.

LANDA, Beatriz dos Santos. 10 anos de ação afirmativa para indígena na UEMS: avaliando resultados. *In*: SEMIEDU 2013 - Seminário de Educação, 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MAMEDES, Lourenço Rodrigues. **A formação dos professores indígenas e suas implicações na prática docente na educação escolar indígena: uma análise em parceria com os professores da escola indígena bilíngue da aldeia Tereré**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2011.

MATO, Daniel. Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. **Revista +E versión em línea**, Santa Fe, Argentina, v. 7, n. 7, p. 188-203, 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz dos Santos. Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas. *In*: MATO, Daniel. (org.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**. 1. ed., Buenos Aires, Argentina: Tres de Febrero – Editora de La Universidad Nacional, 2019. p. 187-194.

NORONHA, Francinete Galvão. **Movimento dos/as professores/as indígenas Guarani e Kaiowá em MS e as contribuições para a educação escolar indígena**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2017.

RODRIGUES, Marcio da Silva. **A interculturalidade na educação escolar indígena na Aldeia Tereré**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2013.

RODRIGUES, Maria do Socorro de Araújo. **Por que ensinar a língua materna na escola indígena é importante?:** buscando compreender a relevância do idioma terena com/ para a comunidade da aldeia Tereré. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Maracaju, 2011.

SILVA, Lenilza Flores da. **A aprendizagem da leitura e da escrita das crianças indígenas da escola Lacui Roque Isnard: reflexões a partir da teoria do Vigotsky**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2016.

SOBRINHO, Karine Silva. **Vozes dos acadêmicos indígenas Terena na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: perspectiva e desafios na formação**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SOUZA, Christiane de Queiroz Aêdo de. **As percepções de uma aluna com baixa visão incluída na sala de aula comum na rede pública de ensino: acolhimento, aprendizagem e discriminações**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2013.

TIAGO, Norma Floriano. **Mitos terenas contados pelas indígenas anciãs: a memória como fonte de cultura**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2013.

VALLEJO, Dalva Paulo. A educação escolar indígena no contexto pedagógico da Escola Municipal Indígena Agostinho – aldeia Bororó: o legal e o real. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2012.

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA
SOB PERSPECTIVA DE ESTUDANTES EXTENSIONISTAS**

Claudenilde Lopes dos SANTOS¹

Lupita de Amorim Novais SILVA²

Rodolfo Rodrigues do NASCIMENTO³

Candida Soares da COSTA⁴

¹ E-mail: claudenildelopes@gmail.com. Graduada em Psicologia. Extensionista voluntária no Programa de Extensão Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT.

² E-mail: lupitaamorimcoulee@gmail.com. Graduada em Ciências Sociais. Extensionista bolsista no Programa de Extensão Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT.

³ E-mail: rodolfobio.rodrigues@gmail.com. Graduando em Ciências Biológicas. Extensionista bolsista no Programa de Extensão Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT.

⁴ E-mail: candidasoarescosta@gmail.com. Doutora em Educação – Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) e do Programa de Extensão Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT.

Introdução

A extensão universitária compõe, junto com o ensino e a pesquisa, o tripé que sustenta o que se tem entendido por universidade enquanto significativo espaço social, tanto no que diz respeito à formação humana e técnica quanto ao que se refere à produção de conhecimentos. Essa concepção coloca esses três elementos em equivalência, o que significa que uma formação universitária que desconsidere qualquer um deles, ou que priorize um em detrimento de outro(s), está falhando em sua finalidade e no cumprimento de sua função social quanto à formação de cidadãos e cidadãs competentes para atuar de modo a compreender as interfaces das necessidades sociais com a própria área de atuação. O presente relato tem por objetivo tecer reflexões acerca da vivência potencializadora da extensão no que tange à formação universitária.

O programa de extensão denominado “Ação afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT” foi proposto e desenvolvido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), congregando, como extensionistas, docentes, estudantes de pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e estudantes de diferentes cursos de graduação: Psicologia, Geografia, Filosofia, Ciências Biológicas, História, Física e Ciências Sociais, e compondo-se por sete projetos: 1) Cultura preta: ações afirmativas na UFMT; 2) Ciclo de Estudos Relações Raciais e Ações Afirmativas na UFMT; 3) Ciclos de Debate Relações Raciais e Pesquisas; 4) Boneca Abayomi: memória e identidade negra; 5) Capoeira Antiga de Angola: articulando vivências e saberes na UFMT; 6) Ciclo de Cinema - em cena: relações

raciais e desigualdades sociais; 7) Afirmação na Pós-graduação: preparatório de negras e negros. Entretanto, os projetos “Ciclo de Estudos Relações Raciais e Ações Afirmativas na UFMT” e “Afirmação na pós-graduação: curso preparatório de negras e negros” foram os únicos que tiveram a execução de suas ações coordenadas, diretamente, por docentes vinculados ao Nepre, sendo que a execução de cada projeto se deu com envolvimento de público interno e externo à UFMT.

O programa teve por objetivo geral possibilitar a estudantes, ingressantes tanto por ação afirmativa quanto pelo sistema de ampla concorrência, um espaço de convivência e troca de conhecimentos, acesso e/ou aprofundamento de conhecimentos sobre relações raciais na sociedade brasileira. Para efeito de elaboração do presente relato, foram consideradas as experiências vivenciadas no contexto de realização dos projetos “Ciclos de Debate Relações Raciais e Pesquisas”, “Ciclo de Cinema - em cena: relações raciais e desigualdades sociais” e “Boneca *Abayomi*: memória e identidade negra”.

A motivação para a elaboração do presente relato se deve à consideração da importância da proposta do programa de realização das ações, articulando a extensão com o ensino e a pesquisa, assim como ao entendimento de que esse propósito fora cumprido à medida que buscou o envolvimento de cada graduanda e graduando, extensionistas, em todo o processo de execução das ações, até culminar na elaboração individual do relatório reflexivo final, abordando sua atuação, bem como os sentidos e significados da extensão em sua formação acadêmica.

O programa “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT” foi desenvolvido em 2017 e 2018M apenas como projeto, mas, em função da amplitude de suas ações, fora transfor-

mado em programa de extensão em 2019. Em termos metodológicos, foi executado com características de inovação pedagógica, pois impulsionou o grupo de estudantes de graduação à articulação de sua participação com o ensino e a pesquisa, considerando suas respectivas áreas formativas, ao mesmo tempo que promoveu interlocução, em movimento de mão dupla, entre a universidade e a sociedade.

Para efeito da elaboração deste relato de experiência, buscou-se inspiração no método *escrevivência*, que, segundo Miranda (2019), foi cunhado no campo da literatura, em 2005, por Conceição Evaristo. Segundo Miranda (2019), o conceito de *escrevivência*, formulado por Evaristo, inicialmente, como método de trabalho, ultrapassa, na atualidade, os limites de sua obra, sustentando diversas textualidades de autoria negra contemporânea.

Escrevivência refere ao processo duplo – político e epistemológico – de “tomar o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p. 202). A partir de tal orientação, assume-se no texto a experiência vivida como fonte de construção literária, e, ao mesmo tempo, assume-se que a vivência, embora parta da realidade, é elaborada/tecida/significada no ato da escrita. A *escrevivência* articula em seu bojo uma dialética estratégica entre escrita e experiência. Estratégica, justamente porque se destina a enunciar tessituras de sujeitos que têm sido mantidos em silêncio, e cujas experiências não são vertidas em arquivo – permitindo o sono tranquilo dos “da casa-grande”. (MIRANDA, 2019, p. 17).

Justifica-se essa opção porque a composição textual não se faz por mero contar de história, mas por se tratar de uma narrativa que se enraíza em experiências vividas, enquanto estudantes extensionistas, no entrelaçamento dos acontecimentos no cotidiano acadêmico.

A elaboração do presente relato de experiência somente se tornou possível em função da disposição de diferentes sujeitos a realizar reflexões sobre o papel da extensão em sua formação universitária por meio da elaboração de leituras sobre suas vivências, experienciando a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão no processo formativo acadêmico. Nesse processo, delinea-se o compartilhamento de autoria por um grupo, composto por um estudante negro e duas estudantes negras, ingressantes no Ensino Superior mediante políticas afirmativas (cotas), sobre as experiências vividas coletivamente.

Embora as experiências formativas e de vida possibilitem, a cada participante, diferentes construções de percursos no programa, buscou-se exprimir, neste relato, impressões construídas coletivamente a respeito de sentidos e significados sobre a importância da extensão em sua formação acadêmica. Diante disso, faz-se, na primeira pessoa do plural, a composição do tópico “Extensão na formação universitária: um relato reflexivo de estudantes extensionistas de graduação”, de modo a contemplar os aspectos considerados pertinentes em uma reflexão coletiva acerca de um processo vivido em um mesmo espaço, multifacetado em termos de dimensões acadêmicas, geográficas, históricas, sociais e assim por diante. O compartilhamento da autoria por esse trio de estudantes de graduação – dos cursos de Ciências Sociais, de Psicologia e de Ciências Biológicas – deve-se à proximidade com que partilharam vivências das ações no decorrer da realização

do programa “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT”, bem como aos apontamentos sobre a significação da extensão feitos em respectivos relatórios finais de participação.

Compreende-se que um relato como esse, pela perspectiva de estudantes do Ensino Superior, possa contribuir para o debate sobre políticas de formação universitária, especialmente no que se refere à importância da extensão na formação inicial, articulada ao ensino e à pesquisa. Desse modo, justifica-se a sua elaboração pela necessidade sempre presente de subsídios à formulação de políticas públicas sobre extensão universitária, assim como pelo fato de haver poucas produções de estudantes, colocando em pauta a importância da extensão como parte do processo, tomando por base as experiências extensionistas vividas na graduação.

Extensão na formação universitária: um relato reflexivo de estudantes extensionistas de graduação

Quando iniciamos o programa de extensão, no ano de 2019, foi-nos proposto pela coordenadora assumir, individualmente e à nossa escolha, a coordenação de um dos projetos que compunham o programa de extensão “Ação Afirmativa no Ensino superior: articulações de vivências e saberes na UFMT”. Para tanto, teríamos de, respectivamente, compor uma equipe com extensionistas do programa para o planejamento e execução das ações do projeto escolhido. Neste relato, serão contempladas as experiências vividas no programa, mais precisamente em relação aos projetos “Ciclos de Debate Relações Raciais e Pesquisas”, “Ciclo de Cinema - em cena: relações raciais e desigualdades sociais” e “Boneca Abayomi: memória e identidade negra”.

Sobre o delineamento do programa

O programa de extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT” se desenvolveu sob uma perspectiva participativa, focado no envolvimento coletivo. As atividades ocorreram sempre mediadas pelo diálogo entre extensionistas, coordenadora do programa e demais membros do grupo de pesquisa, visando dialogar e articular o planejamento, a execução e a avaliação das ações a serem desenvolvidas. Necessitou, portanto, dispor-se de dinâmica de funcionamento que respondesse ao grande desafio de articular, de modo dialógico, o tripé constitutivo da universidade pública.

Nesse sentido, consideramos que a condução metodológica do programa dialoga com a metodologia participativa, conforme Bedim (2012, n. p.), visto o entendimento de que, “No que se refere à extensão, importa a perspectiva de uma proposta diligente, participativa, capaz de concorrer para o desenvolvimento de estudos, experimentações, ações coletivas sobre problemas sociais [...]” A metodologia participativa, segundo a autora, configura-se como uma estratégia em potencial para desenvolvimento da extensão universitária.

[...] é entendida como um conjunto de procedimentos através dos quais os sujeitos (internos ou externos à universidade), envolvidos no projeto estão interligados em dispositivos de consulta, diagnósticos, ensino, pesquisa, capacitação, comunicação, efetivamente elaborados para alcançar objetivos em comum. (BEDIM, 2012, n. p.).

A autora argumenta, ainda, que o emprego da metodologia participativa nos projetos de extensão possibilita o compartilhamento e a construção coletiva dos e com os atores envolvidos. Desse modo, “[...] é possível efetivar o conhecimento e viabilizar soluções para os problemas detectados, potencializar o espírito crítico através de discussões e outras formas de atuação coletiva [...]” (BEDIM, 2012, n. p.).

O referencial teórico para tecermos as reflexões está baseado nas discussões sobre extensão universitária realizadas por Maciel (2010), Ayres (2015), Souza e Costa (2015). Ancoramos, no entendimento de sentidos e significados, nos conceitos de Aguiar e Ozella (2013; 2015), assim como no de experiência em Bondía (2012).

Explicitações sobre os projetos desenvolvidos

O “Ciclo de Debate Relações Raciais e Pesquisas” teve por objetivo geral contribuir para a compreensão de estudantes da graduação e da comunidade em geral a respeito de diferentes possibilidades de pesquisa sobre relações raciais na área da educação. Nesse sentido, desenvolveu-se por intermédio de quatro atividades: “Raça e imigração: pesquisas e experiências”, “Relações raciais e pesquisas”, “Quilombos: políticas públicas, memórias e narrativas” e “Religiões de matriz africana e a Lei nº 10.639/03”.

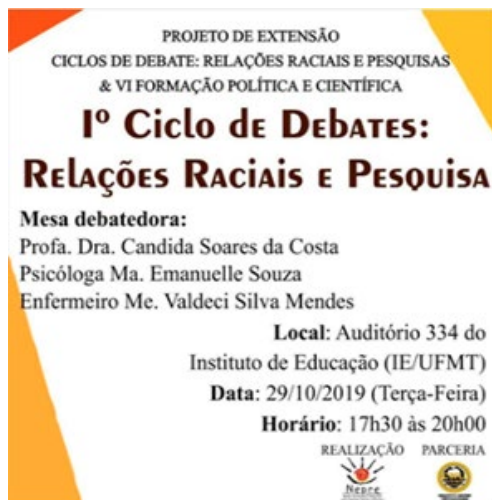
A atividade “Relações Raciais e Pesquisas” se realizou em dois momentos: no primeiro, em formato de mesa-redonda, composta por pesquisadoras e pesquisadores e por estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que apresentaram, em diálogo com o público participante, as investigações que realizam sobre relações raciais, com recortes

temáticos em interlocução com áreas de Educação, Psicologia e Enfermagem⁵. O segundo momento consistiu em uma roda de conversa, intitulada “Roda de conversa: pesquisa e relações raciais”, que contou com a participação de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais (NEPRE) e convidados.

A atividade “Raça e imigração: pesquisa e experiências” visou discutir o desenvolvimento de pesquisas sobre relações raciais e o fenômeno da imigração, considerando a experiência de negros africanos e seus descendentes na diáspora.

⁵ Para acesso aos arquivos das dissertações, ver: SOUZA, Emanuelle Carine da Silva. Relações raciais e memória: um estudo sobre o processo escolar e seus aspectos psicossociais na construção da identidade negra. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central da UFMT. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7824892, e MENDES, Valdeci Silva. Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT: uma abordagem étnico-racial. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=Valdeci&filtro=autor&categoria=>.

Figura 14.1 – Arte de divulgação da primeira atividade do “Ciclo de Debates: relações raciais e pesquisas” – 2019



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 14.2 – Atividade “Quilombos: políticas públicas, memórias e narraivas” – 2019



Fonte: Elaboração dos autores.

Essas atividades foram realizadas no Auditório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A atividade “Quilombos: políticas públicas, memórias e narrativas” ocorreu na Escola Estadual Souza Bandeira, localizada no bairro Jardim Shangri-lá, Cuiabá – MT, mediada por estudantes de doutorado, tendo como foco central o diálogo com estudantes e docentes da Educação Básica sobre “situações juvenis quilombolas” e “quilombos em Mato Grosso”. Participaram dessas atividades, dialogando com os presentes sobre o tema, duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), ambas vinculadas ao Nepre⁶.

A atividade “Educação e as dimensões do sagrado: aplicabilidade da lei 10.639/03” visou discutir as dimensões do sagrado sob diferentes perspectivas, partindo das religiões de matriz africana em articulação com a Lei nº 10.639/03. Foi realizada no Museu de Arte Sacra de Mato Grosso, situado na região central de Cuiabá – MT. O debate contou com a participação de membros de religiões de matrizes africanas, sendo um Babalorixá, e outro professor, com dissertação defendida sobre relações raciais étnico-raciais e

⁶ Para se ter acesso aos arquivos de suas respectivas dissertações, cf. SANTOS, Zize Ferreira. Situações juvenis: juventudes e políticas públicas no quilombo Morrinho em Poconé/MT. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=Zizele+Ferreira+dos+Santos&filtro=autor&categoria=>; COSTA, Benedita Rosa da. Comunidade quilombola Tanque do Padre: memórias, narrativas e vivências. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=Benedita+Rosa&filtro=autor&categoria=>.

religiões afro-brasileiras⁷. O público foi composto por funcionários do museu, integrantes do Coletivo Negro da UFMT (CNU), estudantes de graduação e de pós-graduação e participantes em geral.

Em todas as atividades, realizadas em espaços internos ou externos à UFMT, buscou-se dialogar com o maior número de experiências e públicos possíveis, considerando a abrangência de cada atuação, sendo compartilhadas reflexões e contribuições com a comunidade interna e externa, propiciando aprofundamento acerca do tema de relações raciais e pesquisas.

O projeto “Boneca Abayomi: memórias e identidade negra” se constituiu de duas ações: 1) Oficina Boneca Abayomi: memória e identidade negra e; 2) Oficina Boneca Abayomi: memória e identidade negra nas escolas. O objetivo do projeto era propiciar aos participantes conhecimento sobre a história da boneca Abayomi e, conseqüentemente, aspectos que a história narra do povo africano e afro-brasileiro.

A metodologia que abrange o planejamento proposto se enquadra à concepção de oficina, conforme Paviani e Fontana (2009).

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. [...] é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incor-

⁷ VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=Maur%C3%ADcio+Benedito&filtro=autor&categoria=>.

porar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Do modo como a oficina da boneca Abayomi se organiza, configura o encontro entre a teoria e a prática à medida que permite a articulação da reflexão, a partir da contação de história, à ação de confecção da boneca.

Em termos de procedimentos metodológicos, estabeleceu-se à realização das oficinas um ciclo de quatro etapas: conversa com os participantes sobre informações prévias que possuíam acerca da boneca Abayomi; relato sobre a história da boneca Abayomi pelos oficinairos; confecção manual da boneca e, por fim, uma exposição dos participantes sobre as percepções e a experiência em relação à oficina.

A primeira ação se desenvolveu em duas atividades em parceria com o Coletivo Negro Universitário (CNU), compondo a programação do evento em comemoração ao dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e ao Dia Nacional de Tereza de Benguela, organizado pelo coletivo. Uma atividade ocorreu no Quintal de Siriri Flor do Campo e outra no Quintal de Siriri Raízes Cuiabana, ambos situados no bairro Parque Ohara, no município de Cuiabá – MT⁸. Contou com a participação das famílias residentes dos Quintais de Siriri, entre crianças, jovens e adultos praticantes do Siriri.

⁸ Siriri é uma dança típica da cultura popular do estado de Mato Grosso, uma tradição secular que é acompanhada por versos cantados, manifestação cultural típica da região mato-grossense passada de geração em geração. Os passos de dança são, frequentemente, realizados em festas tradicionais, festivais, festejos religiosos etc. Os quintais de siriri, por sua vez, são espaços de construção das práticas culturais, local de residência de famílias negras que, em sua maioria, são rurais e ribeirinhas, local onde também são realizados os ensaios da dança e a construção de vivências de um povo que mantém a tradição cultural viva.

A segunda ação, “Oficina Boneca Abayomi: memória e identidade negra nas escolas”, foi executada na EMEB José Luís Borges Garcia, localizada no bairro Bela Vista, Cuiabá – MT, a convite do projeto “Timoun Yo - Português para alunos imigrantes”, um projeto proposto a aperfeiçoar e apoiar a alfabetização em língua portuguesa para crianças de nacionalidades estrangeiras. Contou com a participação de crianças imigrantes originárias de distintos países, tais como República Dominicana, Haiti e Venezuela, na faixa etária de 7 a 11 anos de idade.

Portanto, as oficinas possibilitaram um processo educativo emancipador, por meio de reflexão, discussão, trocas, diálogos e ação. A oficina ainda propiciou, para ambas as partes envolvidas (participantes e extensionista), o reconhecimento da história e da identidade afro-brasileira a partir das bonecas pretas, Abayomi.

Os resultados da oficina se expressam com força na última etapa do procedimento metodológico utilizado, no qual se evidenciam os sentidos conferidos pelos participantes ante a história da boneca Abayomi e sua confecção. Percebemos que, ao fazer os relatos, cada participante dialogou com suas memórias, evidenciando aspectos a respeito de suas identidades raciais em relação à ancestralidade negra africana. Por fim, o grupo de participantes foi instigado a escolher, individualmente, a quem doar a boneca confeccionada na oficina. Houve quem escolhesse colegas presentes, quem resolvesse levar a boneca para doar a uma pessoa querida, ou mesmo, quem decidisse ficar para si, afirmando que a escolha se fazia em diálogo com a criança que fora no passado à qual a experiência na oficina as teria remetido.



Figura 14.3 – Oficina “Boneca Abayomi memória e identidade negra” – 2019

Fonte: Elaboração dos/as autores/as.



Figura 14.4 – Atividade “Raça e gênero, diálogos necessários” – 2019

Fonte: Elaboração dos/as autores/as.

O “Ciclo de Cinema - em cena: relações raciais e desigualdades sociais” teve por objetivo oportunizar uma visão mais ampla das vivências e dos impactos causados pelo racismo, apontando os desafios e as possibilidades de combatê-lo diariamente. Utilizamos a metodologia de organizar as ações a serem realizadas por temáticas, o que dinamizou a escolha dos documentários e dos mediadores. Definimos, assim, as seguintes temáticas: “A população negra no Brasil”, “Raça e gênero diálogos necessários” e “A saúde da população negra no Brasil”. A realização de cada atividade se iniciou pela apresentação da programação, seguida pela exibição do documentário e finalização com o debate. Tínhamos como público-alvo discentes de graduação e pós-graduação, estudantes de escolas públicas e movimentos sociais.

A temática “Raça e gênero: diálogos necessários” foi desenvolvida no Auditório do Centro Cultural da UFMT, em parceria com o Coletivo Negro Universitário da UFMT e com o Coletivo Negro Audiovisual Quariterê, no âmbito das programações do coletivo em celebração ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e ao Dia Nacional de Tereza de Benguela (25 de julho). Debates sobre resistência feminina negra entre os séculos XIX e XX a partir do documentário *Tia Ciata* (2017), dirigido por Mariana Campos e Raquel Beatriz.

As outras duas temáticas, “A população negra no Brasil” e “A saúde da população negra no Brasil”, foram realizadas no mês de novembro, integrando a programação do Mês da Consciência Negra, em duas escolas públicas da periferia do município de Várzea Grande (MT), cidade vizinha ao município de Cuiabá, onde se situa a UFMT.

A temática “A população negra no Brasil” teve por objetivo oportunizar debate sobre racismo na infância e discutir possibilidades de enfrentá-los. Para tanto, escolhemos o documentário *Guri* (2019), dirigido por Adriano Monteiro, que tem como tema central o racismo na infância, pautando subtemas como brincadeiras de rua, amizade e ancestralidade. A ação foi mediada por extensionistas do programa responsáveis pela execução do projeto, contando com a participação de parcerias externas à universidade.

A temática “A saúde da população negra no Brasil” se desenvolveu a partir da exibição do vídeo “Palavra Negra” (2019), também dirigido por Adriano Monteiro, da websérie de poesias de autoria exclusivamente de negros e negras, possibilitando discutir como a poesia pode se constituir caminho de empoderamento, à medida que pode se configurar canal de denúncia e de enfrentamento do racismo e de suas consequências.

Ao final de cada atividade de todas as ações, foi realizada avaliação oral, em que participantes se manifestaram em relação à importância da atividade em curso, o que nos propiciou *feedback* importante a respeito do conjunto de ações desenvolvidas.

A participação nessas ações nos possibilitou estabelecer diálogo com estudantes universitários de graduação e pós-graduação e da Educação Básica, com movimentos sociais e público em geral, composta tanto por quem já tem por hábito participar das ações propostas e desenvolvidas pelo NEPRE quanto pelos que aderiram ao chamamento feito mediante peças de divulgação, algumas delas elaboradas e produzidas no âmbito da equipe de extensionistas.

A execução das atividades propiciou à equipe mediar debates, estabelecer interlocuções no sentido de compor parcerias, o que exigiu não somente apropriação de conhecimentos sobre o programa e os projetos, como estudo e aprofundamento de conhecimentos necessários à fundamentação da atuação na condução das atividades. Acrescenta-se a isso que a participação no programa aparece para nós como um movimento muito relevante de aproximação entre universidade e diferentes setores da sociedade, de fortalecimento do entendimento de sua função social, à medida que possibilita interlocução com escolas da Educação Básica, de ampliação da possibilidade de entendimento, por meio do diálogo com jovens negros e brancos, sobre o atravessamento do racismo em suas vidas e em suas práticas sociais.

Nas escolas, a realização das ações contou, também, com a participação e contribuição de professores e professoras, trazendo importantes reflexões sobre o papel da escola diante das situações de preconceitos raciais. Essas ações nos propiciaram dimensões formativas para além dos limites

da sala de aula, que se configuram pelo efetivo exercício da relação extensão, ensino e pesquisa na formação universitária. Essa experiência formativa somente foi possível em decorrência de uma condução do programa sob exercício de um processo dialógico e de escuta, envolvendo todo o grupo de extensionistas e demais participantes do Nepre.

A parceria firmada entre o programa de extensão e o Coletivo Negro Universitário da UFMT (CNU) se apresentou como proveitosa e frutífera, pois o envolvimento com o Coletivo Negro tem acrescentado qualitativamente ao nosso processo formativo enquanto estudantes que buscam uma educação antirracista na academia. Trata-se de um Movimento Social Negro atuante na UFMT, cuja atuação política se dá por meio de atividades contínuas sobre relações raciais no Brasil. Também, constitui-se espaço em que tratamos de assuntos pertinentes à nossa vivência na UFMT. Para nós, enquanto extensionistas e membros do Coletivo Negro, a vivência no programa propiciou subsídios para o enfrentamento do racismo e para a valorização da população negra no Brasil.

Breve diálogo com a teoria

Todas as ações do programa tiveram como objetivo produzir e difundir conhecimentos, informações e atividades relacionadas a temáticas pertinentes a ações afirmativas, relações raciais brasileiras e culturas afro-brasileira e africana. No que se refere à importância da abordagem dessas temáticas, assumimos o entendimento de Ayres (2015, p. 3): “Produzir, conhecer, divulgar, ensinar discutir as mais diversas manifestações da cultura universal, nacional, regional e local é uma forma de produzir a tal interação

entre a universidade e o mundo na qual ela está inserida.”

A experiência vivida no programa de extensão possibilitou acréscimo na constituição da formação acadêmica, proporcionando emancipação e confiança para tomadas de decisões, viabilizando alcançar o objetivo do programa e, ao mesmo tempo, acrescentar qualitativamente à formação acadêmica. De acordo com Maciel (2010), a extensão universitária possibilita aproximar a sociedade da universidade, bem como o compartilhamento de conhecimento e produção do pensamento crítico, tanto do estudante quanto da comunidade, posto que o papel da universidade é se configurar como o espaço de reflexão-ação a respeito de distintas realidades.

A vivência da realidade dos problemas brasileiros configura-se como oportunidade e formação discente de relevantes aspectos necessários à atuação no mundo do trabalho. O protagonismo exercido pelos estudantes em realidades com carência de recursos favorece o desenvolvimento da liderança, da flexibilidade, do trabalho em equipe, da solidariedade e da capacidade de lidar com incertezas. (MACIEL, 2010, p. 21).

Ao analisar os resultados positivos alcançados, enquanto elaborávamos o relatório final, pudemos perceber a dimensão que as ações realizadas tomaram, não só em cumprir as metas expressas em números, mas também no que se refere à superação das expectativas em relação aos objetivos estabelecidos. De acordo com Silva e Vasconcelos (2006), a obtenção de conhecimentos técnicos/científicos é insuficiente para formação de alunos quando esses conhecimentos estão distantes da realidade. Desse modo, concordamos com Souza e Costa (2015, p. 35), que ressaltam a necessidade de evi-

denciar “[...] a importância do reconhecimento da extensão como imprescindível elemento constitutivo do tripé que ancora o ensino universitário.” Esse reconhecimento enfrenta, no entanto, a necessidade de superação da prática corriqueira, apontada por Bondía (2002), de refletir sobre a educação a partir da relação entre a ciência e a técnica.

Isso resulta, segundo Oliveira (2016), em currículos de cursos de graduação que, por vezes, não contemplam toda a carga horária necessária para que, no fim do tempo determinado, o estudante possua um caráter profissional entendendo diferentes realidades e como empregar a práxis nessas realidades. Vale considerar a existência, na atualidade, de alguns avanços, ainda que insuficientes, dada a obrigatoriedade de se dedicar, na Educação Superior brasileira, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária dos cursos de graduação a atividades de extensão (BRASIL, 2018). A implementação dessas atividades nos currículos possibilitará a construção de novas perspectivas a respeito da importância da extensão na formação universitária, de modo que amplie o entendimento do papel social da universidade de difundir e produzir conhecimentos, levando-se em conta a experiência, conforme afirma Bondía (2002), na produção de sentidos e significados no decorrer do processo formativo.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, 2015), significado e sentidos são categorias, apesar de singulares, intrínsecas. O significado configura-se enquanto “[...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). O sentido, por sua vez, “[...] é muito mais amplo que o significado, pois o sentido constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Dito de outro

modo, os sentidos e significados anunciam tanto a dimensão compartilhada socialmente quanto as dimensões afetivas e emocionais, que são particulares de cada sujeito. Assim, as ações de extensão desenvolvem, na formação de cada extensionista, dimensões comuns, mas às quais são atribuídos sentidos distintos e que se cruzam com a perspectiva histórica de cada sujeito, conformando as significações, que também são atravessadas pela relação com outro, ou seja, na relação com a comunidade.

O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 1999, p. 111).

Relatar uma experiência de extensão não é apenas dizer como ela funciona na prática, pois a mesma está imbricada de sentidos. Contar o que fazemos e como fazemos, ou ainda, o que acontece, é contar, também, como nos atravessa, como nos afeta, os efeitos que nos produz, como nos transforma o jeito de pensar, de agir, de ver o mundo. Não é somente informar, opinar, correr com o tempo das atividades e ações realizadas, mas é, também, demonstrar que todos os projetos ajudaram direta ou indiretamente a desenvolver experiências formativas enquanto sujeito da experiência. Conforme afirma Bondía (2002, p. 19), “[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.”

O programa de extensão se constituiu espaço de acontecimentos e o diálogo como elemento formativo. Durante todo o ano, tivemos um

cronograma de reuniões organizadas pela nossa coordenadora. Essas reuniões eram chamadas de “orientações coletivas”, envolvendo a participação de mestrandos, doutorandos e extensionistas. Esses encontros aconteciam mensalmente e o objetivo era que pudéssemos conversar sobre as atividades pelas quais estávamos responsáveis. Esses encontros propiciaram uma interface entre pesquisa e extensão, uma vez que todos os presentes participavam das discussões das atividades em andamento de extensão, de iniciação científica ou de pesquisa.

Nessas orientações coletivas, cada estudante deveria apresentar, a partir do “Diário de Bordo” (caderno de registros do percurso individual), o relato do seu processo formativo no desenvolvimento de suas atividades de extensão ou de pesquisa, incluindo os avanços, as dificuldades e as dúvidas, entre outros pontos que o processo indicasse pertinentes. Diante disso, eram feitas as orientações e o redimensionamento das ações quando esse se fazia necessário. Na oportunidade, discutíamos, ainda, sobre produção acadêmica, agendas de produção e submissão de artigos para publicações; participação em eventos, questões inerentes e de interesse às pesquisas e atividades de extensão realizadas no âmbito do NEPRE.

Enquanto etapa de desenvolvimentos das ações, participamos, também mensalmente, do grupo de estudos do Nepre, em que se discutiam textos lidos previamente. As leituras dos textos e a participação no grupo de estudos nos possibilitou a composição de referencial teórico para embasar nossa atuação nos projetos. Para além do desenvolvimento prático das ações, foi um processo de aprendizagem enquanto extensionistas e pode, além disso, contribuir diretamente para a nossa graduação, uma vez que os textos, autores e discussões a que tínhamos acesso no grupo de estudos

levaríamos para as nossas salas de aulas, assim expandindo e difundindo nosso conhecimento sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

A extensão universitária também nos instiga à elaboração e submissão de trabalhos em eventos acadêmico-científicos. Fomos incentivadas e incentivados, por nossa coordenadora, a submeter resumos expandidos e relatos de experiências para apresentação em eventos, a fim de compartilhar as experiências vividas, os sentidos e os significados que resultaram da realização das ações dos projetos e de todo o processo individual e coletivo que envolveu o integrar-se no programa de extensão. Sob a orientação da nossa coordenadora, redigimos relatos de experiências e resumos expandidos, no ano de 2019, que foram aprovados para os seguintes eventos acadêmicos-científicos: XIII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira, realizada nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 2019 na UFMT; IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Centro-Oeste, realizado entre os dias 11 e 14 de setembro de 2019 na UFMS; X Mostra de Extensão, realizado entre 30 de novembro e 3 de dezembro de 2019 na UFMT.

Conclusões ou considerações finais

No âmbito do objetivo de desenvolver ações que visam estabelecer espaços de vivência e troca de conhecimentos, possibilitando aos participantes acesso e/ou aprofundamento de conhecimentos sobre relações raciais na sociedade brasileira, o programa de extensão se compôs por projetos que possibilitaram alcance de resultados para além das expectativas, considerando sua atuação direta em nossa formação. A metodologia adotada para sua realização contribui diretamente para nossa formação, especialmente

no tocante ao desenvolvimento de habilidades de liderança na composição e condução de equipes.

Compreendemos que a extensão universitária, embora venha sendo secundarizada em relação ao ensino e à pesquisa, é tão imprescindível quanto ambas, pois possibilita experiências emancipadoras aos estudantes que dela participam. Os resultados obtidos pelo programa de extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT” demonstra possibilidades objetivas de articulação entre ensino, pesquisa e extensão enquanto tripé de sustentação da formação universitária. No entanto, torna-se preocupante o risco acerca da efetividade dessa articulação, considerando o contexto de esvaziamento que se inscreve na história das universidades públicas brasileiras: restrições orçamentárias e interferências na autonomia universitária, fragilizando a formação profissional adequada, com vivência de experiências enquanto extensionistas.

Ao elaborarmos este relato reflexivo de experiência, percebemos que o programa de extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de vivências e saberes na UFMT” foi, também, uma condição política pública de permanência na universidade, pois, em diversos momentos, foram criadas condições para que mantivéssemos a empolgação, frente às dificuldades cotidianas no ambiente universitário, em continuar e criar nossas perspectivas, pois, por meio da extensão, percebemos-nos capazes de ensinar, pesquisar e, sobretudo, aprender sobre política de ação afirmativa e relações raciais, o que constitui uma forma a mais de contribuir na luta antirracista na sociedade brasileira.

Concluimos que a extensão, em interface com a pesquisa e com o ensino, possibilita, qualitativamente, uma formação mais ampla, especial-

mente pela perspectiva empoderadora e de democratização do espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

AYRES, José Ricardo de C. M. Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. **Revista de Medicina**, [s. l.], v. 94, n. 2, p. 03, 2015.

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. Metodologias participativas na extensão universitária: instrumento de transformação social. **Revista Agenda Social**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 7/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

COSTA, Candida Soares da. **Ação afirmativa no ensino superior**: articulações de vivências e saberes na UFMT, 2019. Projeto de Programa de Extensão. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.sieux/Programa/Detalhes?programaUID=586>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MACIEL, Lucas Ramalho. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. **Participação**, [s. l.], n. 18, p. 17-27, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/22735>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. “Ponciá Vicêncio”: narrativa e contramemória colonial. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 15-29, 2019.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; SANTOS, Anelise Schaurich dos; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a realização de atividades extracurriculares na graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, out./dez. 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/4>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SILVA, Maria do Socorro; VASCONCELOS, Simão Dias. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 33, p. 119-136, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/issue/view/182>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

SOUZA, Emanuelle Carine da Silva; COSTA, Candida Soares da. Memória, identidade e linguagem: impressões a partir do processo de transcrição de entrevistas. **Revista Extensão e Cidadania**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 35-45, jan./jun. 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). Possui graduação em Pedagogia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1983), Mestrado (1999) e Doutorado (2008) em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação/UFMT, com bolsa do CNPq. Atualmente, é docente e pesquisadora no curso de Pedagogia/UEMS/Dourados, e no Mestrado em Educação/UEMS/Paranaíba. Tem experiência como docente nas áreas de Educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior, Educação Especial, supervisão, coordenação e direção escolar, e gestão na Educação Superior como coordenadora de curso, chefe de núcleo e pró-reitora de ensino. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); pesquisadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); membro da Rede Universitas/Br. Na Educação Superior, vem atuando e orientando bolsistas de iniciação científica, de extensão, e foi coordenadora de subprojeto PIBID/Pedagogia. Orienta dissertações de Mestrado nos seguintes temas: educação, currículo, cultura, violência escolar, educação especial, estudos étnico-raciais, com destaque para os temas: acesso e permanência de negros/as e indígenas, ações afirmativas, direitos humanos, gênero, sexualidade, diversidade e inclusão. É membro do Coletivo de Mulheres Negras 'Raimunda Luzia de Brito' (CMNEGRAS/MS). Pesquisadora

filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Membro da diretoria da Associação de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as e Caribenhos/as- AINALC. Pesquisadora filiada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e integrante do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED. Membro da Academia Feminina de Letras e Artes de Mato Grosso do Sul (AFLAMS) – Cadeira 18.

Beatriz dos Santos Landa

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional/ProfHistória – Unidade Universitária de Amambai/UEMS, e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Mestrado (1992) e Doutorado (2005) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Tem experiência como docente em Fundamentos da Educação em cursos de licenciatura, e na gestão da Educação Superior como Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários na UEMS, e como coordenadora e pesquisadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE-UEMS); membro da Rede Universitas/Br. Coordenou, por doze anos, o projeto Rede de Saberes de apoio à permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior, financiado pela Fundação Ford. Coordena a Ação Saberes Indígenas na Escola/ASIE, financiado pelo MEC. Tem orientado bolsistas de iniciação científica e extensão com as temáticas que tratam da presença indígena no

Ensino Superior, crianças indígenas, Educação Escolar Indígena, e temas da diversidade. Orienta dissertações de Mestrado nas temáticas de arqueologia, territorialidade Guarani e Kaiowá, educação e patrimônio, e Lei 11645/08.

Cíntia Santos Diallo

Professora efetiva da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul – UEMS. Possui licenciatura em História pela Faculdade de Ciência e Letras de Ribeirão (1997), licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2000), Mestrado em Educação pela UNISUL (2005), Doutorado em História pela UFGD (2017), bolsista Capes, e Pós-Doutorado em Educação pela UFMS/CPAN (2019), bolsista CNPq. Atuou nas redes públicas de ensino dos estados de São Paulo e de Rio Grande do Sul, no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, é docente dos cursos de Matemática, Física e Química, lecionando as disciplinas de Movimentos Étnicos, História e Filosofia da Educação e Política Educacional Brasileira. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); pesquisadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); pesquisadora Cátedra UNESCO Diversidade/UFGD; pesquisadora filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Áreas de pesquisa: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, educação das relações étnico-raciais, políticas públicas em educação.

Com a perspectiva de evidenciar as produções que tratam da temática da diversidade elaboradas por pesquisadoras e pesquisadores, especialmente graduandos, de diferentes universidades do estado de Mato Grosso do Sul (UEMS, UFGD, UFMS) e de Mato Grosso (UFMT), este e-book é a tentativa de dar visibilidade a um material que é fruto de reflexões de pessoas que estão no início de seus percursos acadêmicos, tendo, como fio condutor, a questão da produção de abordagens decoloniais, seja no conteúdo, seja na forma. A obra traz contribuições de estudantes negros e negras, indígenas, das classes populares, e, ao mesmo tempo, artigos de docentes (UCDB) que discutem as experiências com esses segmentos e sua permanência nas IES.

A organização do e-book tem como intento proporcionar visibilidade aos campos da diversidade, do currículo, da formação docente, na compreensão de que outra universidade é possível ao se propor a discutir temas ainda pouco valorizados, temas marginalizados, apresentando as perspectivas de grupos subalternizados, com metodologias construídas pelos indivíduos e comunidades com os quais os diálogos foram estabelecidos, buscando a simetria de saberes e conhecimentos. Trata-se de resultados de Trabalhos de Conclusão de Curso, de Mestrado e de pesquisas com grupos colocados à margem da sociedade realizadas em ambientes escolares e em universidades.



Curso de Pedagogia UEMS/Doutados

