



UNIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Práticas e experiências
no Centro de Educação da UFPE

Maria da Conceição Silva Lima
Raab Albuquerque dos Santos Gomes
ORGANIZAÇÃO

extensão

Realização



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

Edital nº 08/2024

Incentivo à publicação
de livros digitais (*e-books*)
com temáticas de extensão

extensão

UNIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Práticas e experiências
no Centro de Educação da UFPE

Maria da Conceição Silva Lima
Raab Albuquerque dos Santos Gomes
ORGANIZAÇÃO



RECIFE
2026

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes (CIn)

Carlos Newton Júnior (CAC)

Katharine Raquel Pereira dos Santos (CAV)

Marília de Azambuja R. Machel (CFCH)

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (CE)

Projeto gráfico

Pedro Henrique Gomes

Diagramação

Lucas Xavier de Aguiar

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitora: Maria da Conceição dos Reis

Coordenação de Comunicação e Informação

Coordenadora: Nara Cavalcanti Maranhão de Albuquerque

Bureau Editorial

Assistentes: Artur Villaça Franco

Demócrito José Rodrigues da Silva

Preparação de originais: Ana Clara A. da Silva Lima

Laura Bezerra dos Santos

José Carlos Ferreira de Freitas

Revisão de texto: Dilgeane de Assis da Cruz

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

U58 Universidade, inclusão e formação humana [recurso eletrônico] : práticas e experiências no Centro de Educação da UFPE / organização : Maria da Conceição Silva Lima, Raab Albuquerque dos Santos Gomes. – Recife : Ed. UFPE, 2026.

1 recurso online (223 p. : il. : color.). – (Série Extensão)

Vários autores

Inclui referências

ISBN 978-65-5962-329-7 (online)

1. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino. 4. Surdos – Educação – Brasil. 5. Educação bilíngue. 6. Extensão universitária. I. Lima, Maria da Conceição Silva (Org.). II. Gomes, Raab Albuquerque dos Santos (Org.). III. Título da série.

371.9046

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2026-012)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



Pareceristas *ad hoc*

Aislan Vieira de Melo

Instituto Federal do Paraná

Alessandra Aniceto Ferreira de Figueirêdo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Aline Luiza de Carvalho

Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais

Ana Maria Bezerra Lucas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

André Duarte Lucena

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

André Leal

Universidade Federal do Rio de Janeiro

André Felipe Vieira da Cunha

Universidade Federal de Pernambuco

Barbara Costa Paulino

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Bernadete Perez Coêlho

Universidade Federal de Pernambuco

Caio Augusto Martins Aires

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Camilla Christine de Souza Cherol

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Carlos Luan Alves Passos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Carolina Laurenti

Universidade Estadual de Maringá

Christian Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Mesquita da Silva Gorgonio

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Edmundo Fonseca Machado Junior

Universidade Federal da Bahia

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Universidade Feevale

Ellen Priscila Nunes de Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Fernanda Ribeiro Rubini

Instituto Federal do Paraná

Fernando da Silva Cardoso

Universidade de Pernambuco

Flávia de Ávila

Universidade Federal de Sergipe

Gisele Carignani

Centro Universitário de Várzea Grande

Gustavo Simões Teixeira

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Iany Elizabeth da Costa

Universidade Federal da Paraíba

Janice Santos Viana

Universidade Federal do ABC

João Paulo Moreira de Carvalho Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana

Larissa Naiara Souza de Almeida

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Leonete Cristina de Araújo Ferreira Medeiros Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Lethicia Barreto Brandão

Universidade Federal do Amapá

Levy Félix Ribeiro

Universidade Federal de Alagoas

Lorena Maria Laskoski

Universidade Federal do Paraná

Lucas Freitas de Souza

Universidade de Évora

Luciane Porto Frazão de Sousa

Logos University

Luciano Gobo Saraiva Leite

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Tocantins

Luiz Claudio Gonçalves Gomes

Instituto Federal Fluminense

Marcelo Carlucci

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Márcia Valéria Paixão

Instituto Federal do Paraná

Maria Daniele Cruz dos Santos

Universidade Federal do Cariri

María del Pilar Anto Rubio

Universidade de San Ignacio de Loyola

Maurício Wiering Pinto Telles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Márcia de Assunção Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mércia Cardoso de Souza

Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados

Nathalia Cristina de Freitas Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orlando de Cavalcanti Villar Filho

Universidade Federal da Paraíba

Renata Borchetta Fernandes Fonseca

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rosângela Silva Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão

Talita Barbosa Domingos

Universidade Estácio de Sá

Tiago Feitosa de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco

Vera Lúcia Bogeia Borges

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Wagner Silveira Feloniuk

Universidade Federal do Rio Grande

Wellington Ribeiro Justo

Universidade Regional do Cariri

Sumário

Prefácio	12
1 Formação continuada em tecnologias para educação bilíngue de surdos	15
2 Diálogos em Libras	35
Experiências extensionistas no ensino de sinais para a inclusão de sinalizantes	
3 Extensão universitária e a visibilidade surda na UFPE	54
Um relato sobre o III Simpósio Dia Nacional dos Surdos	
4 Comemoração do aniversário da lei de Libras	76
Reflexões de um projeto de extensão	
5 Live comemorativa ao mês da Libras	94
Uma experiência de extensão na Universidade Federal de Pernambuco	
6 Coleção GEPIFHRI	116
Contributos e impactos na formação inicial do docente pesquisador	

7 A extensão universitária e o incentivo à prática docente nas licenciaturas da UFPE 135

8 Resiliência e educação 148

Enlaces promissores na percepção
de jovens periféricos

9 Nação xambá 185

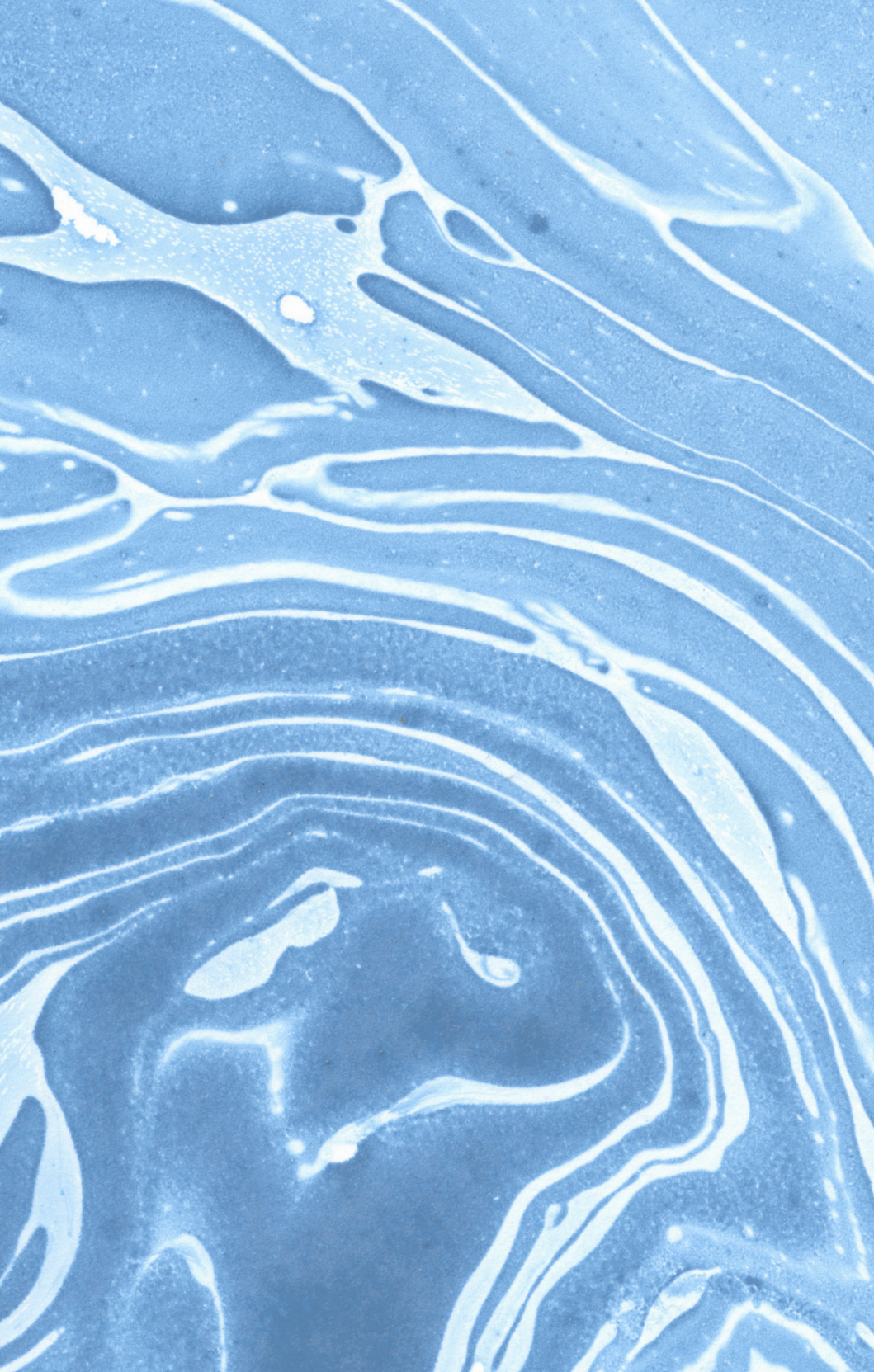
História, memórias e educação
no portão do gelo

10 Literatura e extensão universitária 197

O projeto afroversos como espaço
de fortalecimento da identidade negra
e de formação docente

SOBRE AS ORGANIZADORAS 213

SOBRE OS AUTORES 214



Prefácio

Universidade, sociedade e transformação: caminhos da extensão

Na caminhada pela democratização do conhecimento, o fortalecimento da extensão como um dos eixos estruturantes da vida acadêmica aparece como uma política de crucial importância. Nesse sentido, a Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Edital nº 8/2024 de Incentivo à Publicação de Livros Digitais com Temáticas de Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão, apoiou a produção de obras que resultam de experiências que extrapolam a sala de aula e se consolidam na interação direta com a sociedade, evidenciando o papel transformador da universidade pública brasileira.

Ao articular ensino e pesquisa às demandas concretas da população, a extensão possibilita a construção de conhecimentos socialmente referenciados, comprometidos com a redução das desigualdades e a promoção da cidadania. Esse processo se fortalece quando se apoia na observação sistemática da realidade, na análise de dados e na reflexão crítica sobre fenômenos sociais, econômicos e culturais, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção no mundo.

Os livros produzidos no âmbito deste edital representam não apenas resultados acadêmicos, mas também registros de práticas que impactam territórios, comunidades e sujeitos diversos. Muitas dessas experiências se desenvolvem em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, nos quais a atuação extensionista se configura também como exercício

de escuta, cuidado e compromisso ético-político com a dignidade humana. Ao promover espaços de participação e processos formativos baseados na construção coletiva do conhecimento e no debate público, essas ações contribuem para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento da autonomia intelectual e cidadã.

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, iniciativas que ampliam a circulação de saberes e o acesso à informação assumem papel estratégico. A publicação de livros digitais, especialmente aqueles vinculados à extensão, amplia o alcance do conhecimento produzido nas universidades públicas, permitindo que ele chegue a públicos diversos por meio de múltiplas plataformas. Esse movimento dialoga com as transformações contemporâneas da comunicação científica e reforça o compromisso com uma ciência mais aberta e acessível.

A produção editorial decorrente dessas experiências também evidencia o protagonismo de estudantes, docentes e técnicos na construção coletiva do conhecimento. Ao participarem dessas ações, seus integrantes vivenciam processos formativos que vão além da dimensão técnica, incorporando valores como responsabilidade social, ética e compromisso com o bem comum. A articulação entre estudo, reflexão e socialização do conhecimento – em diferentes formatos e voltada a públicos variados – reforça o caráter formativo, democrático e inclusivo dessas iniciativas, além de contribuir para a redução de barreiras geográficas e econômicas no acesso ao saber.

Ao incentivar a publicação de obras resultantes dessas ações, a Universidade Federal de Pernambuco reafirma sua missão pública e sua responsabilidade social, consolidando-se como espaço de produção de conhecimento crítico, inclusivo e transformador, em permanente articulação com a sociedade.

Que estas obras possam inspirar novas iniciativas, fomentar o diálogo entre diferentes saberes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Maria da Conceição dos Reis

Pró-Reitora de Extensão

Formação continuada em tecnologias para educação bilíngue de surdos

Severina Batista de Farias Klimsa¹

Antônio Carlos Cardoso²

Adriana Di Donato Chaves³

Bernardo Luís Torres Klimsa⁴

José Roniero Diodato⁵

Introdução

A educação bilíngue para alunos surdos proporciona o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Esse modelo reconhece e valoriza a singularidade dos alunos surdos, incorporando aspectos de identidade e cultura surda no processo de ensino.

No entanto, a educação para os surdos só passou a ser denominada de bilíngue, a partir da sua inclusão no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/14), Meta 4, onde, no item 4.7, destaca-se a importância de:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

4 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

5 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

A educação bilíngue pode ser implementada em diferentes níveis de ensino, como educação infantil, creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio. Para isso, as escolas precisam adaptar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) para permitir que crianças, jovens e adultos surdos desenvolvam ambas as línguas, além de organizar todo o suporte necessário para esses alunos.

Segundo o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (2014):

A Educação Bilíngue de Surdos envolve a criação de ambientes linguísticos que favoreçam a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado, semelhante ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). Trata-se de uma educação regular, ministrada em Libras, que integra ambas as línguas ao currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado.

O Relatório também enfatiza que o principal objetivo da educação bilíngue é garantir a aquisição e o aprendizado das línguas, fundamentais para a formação educacional do surdo. Isso permite a construção de sua identidade linguística e cultural em Libras, assegurando que ele possa concluir a educação básica em condições de igualdade com as crianças ouvintes e falantes de português.

Neste documento, a educação bilíngue Libras-Português é compreendida como um modelo de escolarização que

respeita a condição da pessoa surda e valoriza sua experiência visual como elemento central de sua cultura única (Brasil, 2014). Ao mesmo tempo, reconhece a importância do aprendizado do português no contexto educacional. Para isso, é fundamental elaborar uma política linguística que estabeleça a presença das duas línguas em todo o processo de escolarização, garantindo à Libras o devido reconhecimento e prestígio como língua curricular essencial para a formação da identidade da pessoa surda.

O Decreto nº 10.195 de 30 de janeiro de 2019 estabelece diretrizes importantes para a promoção da acessibilidade no Brasil. Os incisos VI e VIII tratam especificamente de garantir a acessibilidade em serviços e instalações públicas, além de promover o desenvolvimento de tecnologias assistivas. Isso é fundamental para a educação bilíngue de surdos, uma vez que assegura o direito de uso da Libras como meio de comunicação, além de incentivar a criação de ferramentas que facilitem o acesso à educação de forma inclusiva.

O uso de tecnologias na educação bilíngue de surdos é essencial, pois permite maior interatividade e adapta o ensino às necessidades dos alunos, facilitando a construção de conhecimentos em Libras e em português. Para garantir uma prática pedagógica eficaz, os professores precisam dominar essas ferramentas tecnológicas, tornando o ensino mais dinâmico e acessível. A formação docente focada em recursos digitais, como vídeos, plataformas interativas e materiais visuais, contribui para um aprendizado mais inclusivo, promovendo o engajamento dos estudantes surdos e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas.

Nesse cenário, os educadores precisam reformular suas abordagens, reconhecendo que não são mais os únicos detentores do saber dentro das instituições de ensino. Desconsiderar o contato dos alunos com as tecnologias é impraticável, pois esses recursos estão profundamente

integrados ao cotidiano. Além disso, o conhecimento está amplamente disponível online, promovendo a autonomia dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Isso é particularmente relevante na educação bilíngue de surdos, na qual o uso de tecnologias e ferramentas visuais permite maior acessibilidade, interatividade e construção do conhecimento de forma inclusiva. Essas tecnologias possibilitam que os professores adaptem o conteúdo à realidade dos alunos, garantindo que a Libras e o português estejam acessíveis de maneira simultânea, o que reforça a importância de uma formação docente qualificada.

Entretanto, é importante destacar que a formação docente no Brasil ainda é insuficiente. Saviani (2010, p. 53) defende que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite a realizar uma prática pedagógica coerente. [...] É fundamental que haja condições adequadas de trabalho que possibilitem a atualização constante, a preparação consistente de atividades curriculares e o atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e métodos de ensino.

Essa falta de preparação reflete diretamente na educação de surdos, na qual a compreensão de sua realidade e a utilização de metodologias adequadas ainda são um desafio para muitos docentes. Para alcançar uma prática pedagógica inclusiva e eficaz, a formação continuada deve ser vista como essencial, permitindo que os educadores desenvolvam habilidades específicas para lidar com as particularidades da educação bilíngue e garantam uma aprendizagem significativa para os alunos surdos.

Neste artigo, trazemos um recorte de uma ação extensionista realizada pelo Grupell – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Educação de Surdos e Linguística da Libras, vinculado ao Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE) do Centro de Educação da CE-UFPE. A proposta envolveu um curso de Formação Continuada em Tecnologias para Educação Bilíngue de Surdos, que aconteceu de agosto de 2023 a janeiro de 2024, com carga horária de 90h/a.

A ação teve por objetivo capacitar 500 docentes que atuam em escolas e salas bilíngues para surdos, escolas inclusivas, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de Apoio aos Surdos (CAS) e profissionais da Educação Básica de escolas da rede pública, privada e/ou privadas conveniadas com a rede pública da esfera estadual ou municipal e estudantes das licenciaturas da UFPE.

Em suma, o curso proporcionou aos participantes uma compreensão aprofundada da educação bilíngue para surdos, incentivando a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas. A utilização de tecnologias e mídias foi essencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para uma abordagem mais acessível e adaptada às necessidades dos alunos surdos.

Formação docente para educação bilíngue de surdos

A educação bilíngue para surdos, que envolve o uso da Libras como primeira língua e o português, como segunda língua, representa um avanço significativo no campo da educação inclusiva. A formação docente adequada é fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para atender às necessidades específicas dessa população. Segundo Quadros (1997), a formação de professores para a educação de surdos deve contemplar tanto a competência linguística

em Libras quanto o conhecimento das práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem de alunos surdos. Portanto, essa formação deve ser integral, considerando as diversas dimensões que envolvem a educação bilíngue.

Historicamente, a educação de surdos passou por diversas transformações, refletindo a evolução das concepções sobre surdez e a valorização da língua de sinais. De acordo com Skliar (2013) e Fernandes (2003), a trajetória da educação de surdos no Brasil é marcada por momentos de exclusão e inclusão, onde a Libras foi, por muito tempo, desconsiderada como língua legítima. Nesse contexto, a formação docente deve também incluir um entendimento crítico das políticas educacionais e dos marcos legais que regulamentam a educação bilíngue no país, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras.

A formação dos docentes deve contemplar diversas áreas do conhecimento. Quadros (1997), Strobel (2016) e Fernandes (2003) enfatizam que a preparação de professores para a educação bilíngue deve envolver conhecimentos sobre a língua de sinais, aspectos culturais da comunidade surda e metodologias de ensino que promovam a inclusão. Assim, é fundamental que os professores que trabalham com formação docente integrem conteúdos relacionados à Libras e ao contexto sociocultural dos surdos no currículo de formação inicial e continuada.

A prática docente em salas bilíngues deve ser pautada por metodologias ativas que promovam a participação efetiva dos alunos surdos. Vygotsky (2007), Quadros (1997) e Fernandes (2003) indicam que o uso de abordagens pedagógicas que valorizem a interação e a comunicação é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem bilíngue. Métodos como trabalho em grupo, projetos interdisciplinares e utilização de tecnologias assistivas podem

ser eficazes para engajar os alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Um aspecto crucial para o sucesso da educação bilíngue de surdos é a utilização de material didático visual. De acordo com Ausubel (2003), Mayer (2009) e Quadros (1997), os recursos visuais, como imagens, gráficos e vídeos, são fundamentais para facilitar a compreensão dos conteúdos e promover a aprendizagem significativa. Esses materiais ajudam a construir conexões entre a Libras e o português, além de atender às diferentes formas de apreensão do conhecimento que os alunos surdos podem ter. Assim, os professores devem ser capacitados para desenvolver e selecionar materiais didáticos que sejam acessíveis e que favoreçam a interação e a comunicação entre os alunos.

A formação continuada dos professores também se revela imprescindível. Como afirmam Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Brasil (2014), a formação continuada deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, oferecendo oportunidades para que os docentes possam atualizar seus conhecimentos e práticas. É essencial que as instituições de ensino promovam espaços de formação que possibilitem o diálogo entre teoria e prática, além da troca de experiências entre educadores. Programas de capacitação, cursos de especialização e encontros formativos são exemplos de ações que podem contribuir para a melhoria da formação docente.

Outro ponto importante é a colaboração entre os diferentes profissionais que atuam na educação de surdos. A atuação conjunta de professores, tradutores e intérpretes de Libras e outros especialistas é fundamental para promover uma educação de qualidade. Segundo Mantoan (2003), Brasil (2008) e Fernandes (2003), a colaboração interdisciplinar é uma estratégia eficaz para atender às demandas educativas dos alunos surdos, assegurando que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas. Essa colaboração deve ser

promovida nas instituições de formação inicial e continuada, visando à construção de um ambiente educativo que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural.

É necessário que a formação docente discuta questões relacionadas à avaliação na educação bilíngue, entendida como um processo contínuo, que considera as especificidades dos alunos surdos e suas formas de expressão. Conforme Luckesi (2011) e Fernandes (2003), a avaliação deve contemplar tanto a aquisição da Libras quanto o domínio do português, respeitando o tempo e o modo de aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, a formação dos educadores deve incluir estratégias de avaliação que sejam coerentes com os princípios da educação bilíngue, evitando práticas que possam perpetuar estigmas ou preconceitos.

Portanto, a formação docente para a educação bilíngue de surdos deve ser uma preocupação central nas políticas educacionais, contemplando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. A preparação dos educadores deve ser integrada e contínua, com o objetivo de promover uma educação inclusiva que respeite a identidade e a língua dos alunos surdos. Conforme Nóvoa (2009) e Tardif (2014), uma formação docente de qualidade é fundamental para garantir que a educação bilíngue se torne uma realidade efetiva e acessível para todos os alunos surdos.

A importância das tecnologias na educação bilíngue de surdos

A integração de tecnologias na educação bilíngue de surdos tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a inclusão e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No contexto da educação bilíngue, onde a Libras é utilizada como primeira língua e o português, como segunda, as tecnologias podem desempenhar um papel fundamental na construção

do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades linguísticas. De acordo com Mayer (2009), as tecnologias educacionais oferecem recursos que podem enriquecer a prática docente e possibilitar novas formas de interação e aprendizado para os alunos surdos.

As tecnologias podem ser divididas em diferentes categorias, como ferramentas digitais, aplicativos e plataformas de ensino que favorecem a comunicação e a interação. O uso de vídeos com legendas e janela de intérpretes de Libras é uma das estratégias mais eficazes para ensinar Libras, pois permite que os alunos vejam e pratiquem a língua em um contexto visual e dinâmico. Segundo Quadros (1997), os recursos audiovisuais são essenciais para a aprendizagem de surdos, pois a Libras é uma língua visual-gestual, e sua aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os alunos têm acesso a materiais que respeitam essa característica. Assim, vídeos educativos com intérpretes podem auxiliar na compreensão de conteúdos, tornando o aprendizado mais acessível e interessante.

Os jogos digitais se tornaram uma ferramenta poderosa na educação, especialmente na aprendizagem de línguas. Jogos que ensinam Libras e que oferecem recursos interativos, como quizzes e desafios, tornam o aprendizado mais lúdico e atraente. Essas ferramentas digitais podem aumentar a motivação dos alunos e contribuir para a aprendizagem de forma divertida, conforme aponta Mayer (2009). A interatividade proporcionada por esses jogos permite que os alunos pratiquem suas habilidades de comunicação de maneira mais efetiva e envolvente.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem facilitar o acesso a conteúdos educativos e promover a inclusão digital. A utilização de plataformas *on-line*, como Google Classroom e Moodle, permite que os alunos surdos acessem materiais de forma autônoma e interajam com seus

professores e colegas de forma mais fluida. Conforme destaca Valente (2014), a inclusão digital é um fator determinante para a participação efetiva dos alunos surdos no ambiente escolar, contribuindo para a construção de um espaço de aprendizado mais equitativo.

A formação continuada dos educadores em relação ao uso de tecnologias é um aspecto crucial para o sucesso da educação bilíngue. É necessário que os professores estejam capacitados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica e crítica, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Nóvoa (2009), a formação dos professores deve incluir o domínio das tecnologias educacionais, permitindo que eles integrem essas ferramentas de maneira eficaz em suas práticas. A capacitação contínua dos educadores em relação ao uso das TICs contribui para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento de habilidades essenciais dos alunos surdos.

Além disso, a utilização de tecnologias assistivas pode ser uma estratégia importante para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Ferramentas como legendas, transcrições e softwares de reconhecimento de voz podem facilitar o acesso à informação e promover uma aprendizagem mais inclusiva. Segundo Bersch (2017), as tecnologias assistivas têm o potencial de eliminar barreiras e promover a acessibilidade, permitindo que os alunos surdos se sintam mais incluídos no ambiente escolar. A utilização dessas ferramentas deve ser considerada no planejamento das práticas pedagógicas, visando à promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível.

A educação bilíngue de surdos é um campo em constante evolução, e a inserção de tecnologias na prática pedagógica representa uma oportunidade para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Grosjean (2010), as tecnologias devem ser vistas como aliadas na educação de surdos,

proporcionando recursos que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A combinação de tecnologias com metodologias ativas, o uso de materiais didáticos visuais e interativos, como jogos e vídeos, contribuem para a criação de um ambiente educativo que respeite a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos.

Portanto, a importância das tecnologias na educação bilíngue de surdos é indiscutível. Elas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem a inclusão e a acessibilidade. A formação dos educadores, o uso de recursos audiovisuais, vídeos com intérpretes, aplicativos e jogos digitais, bem como a implementação de tecnologias assistivas, são aspectos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos surdos. Como destaca Valente (2014), a tecnologia é uma ferramenta poderosa que pode transformar a educação bilíngue, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e acessível.

O caminho percorrido

A proposta metodológica adotada para a formação foi desenvolvida na plataforma Moodle, um recurso amplamente utilizado na Educação a Distância (EAD). A escolha dessa plataforma foi estratégica, pois, além de oferecer um ambiente acessível e inclusivo, permitiu a participação de docentes e profissionais da educação de diversas regiões do Brasil. A plataforma Moodle destacou-se por sua flexibilidade e adaptabilidade, proporcionando uma interface interativa e amigável, essencial para o contexto da educação bilíngue de surdos.

O Moodle facilitou o acesso remoto a uma ampla gama de conteúdos desenvolvidos para a formação, incluindo videoaulas com janelas de intérpretes de Libras, materiais de leitura em PDF elaborados pelos docentes formadores, além

de *links* para recursos complementares. Um dos aspectos mais enriquecedores do processo formativo foi o papel desempenhado pelos fóruns de discussão, que incentivaram a troca de experiências e reflexões entre os cursistas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e engajada. Essas interações foram mediadas por tutores especializados, tanto surdos quanto ouvintes, que estiveram à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer *feedback* contínuo, garantindo um acompanhamento personalizado e de qualidade aos participantes.

Durante o curso, o processo avaliativo foi contínuo, composto por atividades teóricas e práticas, que permitiram aos participantes consolidar os conhecimentos adquiridos em cada módulo. A avaliação incluiu, também, o monitoramento da participação nos módulos, do acesso à plataforma e da execução das atividades propostas. Para garantir a certificação, foi estipulado que os cursistas deveriam alcançar o mínimo de 75% de aproveitamento nas atividades e presença virtual. Esse critério foi acordado desde o início como requisito fundamental para o recebimento da certificação final.

A formação foi organizada em 3 módulos, com 30 horas cada. O Módulo I – Fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos abordou os pressupostos da educação de surdos no Brasil, considerando o contexto sócio-histórico e as bases legais conquistadas por meio de lutas para o reconhecimento dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos. Esse módulo destacou a Libras como primeira língua (L1) e o português, como segunda língua (L2).

No Módulo II – Tecnologias para a Educação de Surdos, o foco foi no estudo dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o uso das tecnologias digitais na educação. Foram discutidos os paradigmas da incorporação e utilização dessas tecnologias em sala de aula, bem como o desenvolvimento de atividades práticas e avaliativas com recursos

de informática. Este módulo também explorou os impactos das TICs na educação de surdos e na formação docente, além da construção de ambientes digitais lúdicos utilizando recursos multimídia.

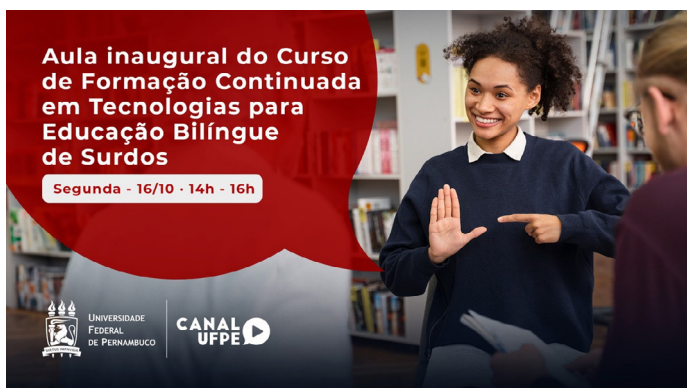
O Módulo III – Mídias Digitais e Educação de Surdos examinou os processos pedagógicos das mídias e tecnologias digitais, suas implicações no ensino-aprendizagem de alunos surdos e a avaliação dos recursos tecnológicos para aulas bilíngues. Foram analisadas as mídias como ferramentas para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, promovendo o uso de recursos tecnológicos que enriquecem o ambiente educacional para alunos surdos.

Para finalizar, a metodologia do curso foi centrada em uma abordagem prática e colaborativa, proporcionando aos participantes uma experiência de formação continuada e reflexiva. Ao longo dos módulos, foram incentivadas interações significativas entre cursistas, tutores e docentes, por meio de fóruns, atividades práticas e avaliações formativas. Essa metodologia assegurou que os participantes não apenas adquirissem conhecimentos teóricos, mas também desenvolvessem habilidades práticas no uso de tecnologias e mídias digitais aplicadas à educação bilíngue de surdos, promovendo, assim, a resignificação de suas práticas pedagógicas.

Resultados e discussões

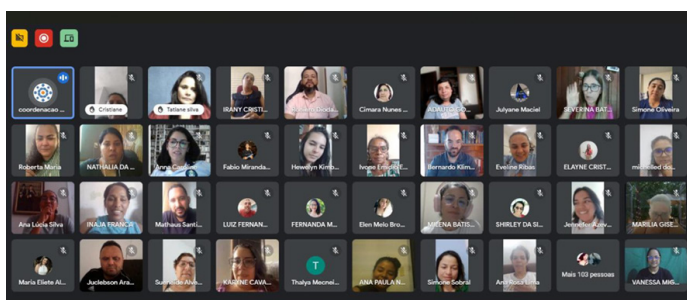
A aula inaugural do curso aconteceu no dia 16 de outubro de 2023, das 14h às 16h, por meio da plataforma Google Meet. A participação foi bastante expressiva, com 80% dos inscritos presentes no evento. A sessão foi aberta com uma mesa composta por autoridades da UFPE, que ressaltaram a importância da formação continuada e dos objetivos do curso. Em seguida, a coordenadora do curso proferiu as palavras iniciais de boas-vindas, apresentando a metodologia que seria

FIGURA 1. Tag de divulgação da aula inaugural



Fonte: acervo do GRUPELL.

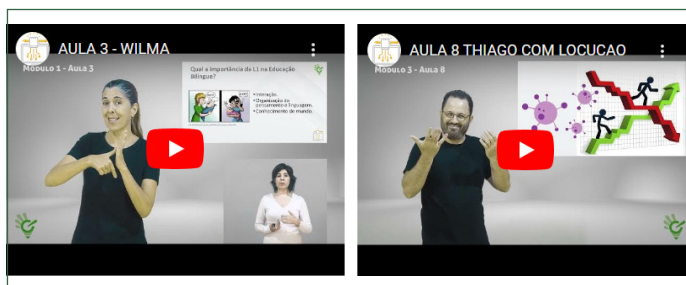
FIGURA 2. Aula inaugural pelo Meet



Fonte: acervo do GRUPELL.

adotada ao longo das atividades, esclarecendo aos participantes sobre o formato dos módulos e as dinâmicas a serem seguidas. Após essa introdução, teve início a aula inaugural, ministrada pelos professores da área, que discutiram temas fundamentais relacionados à educação bilíngue de surdos, proporcionando uma visão inicial e instigante sobre os desafios e possibilidades dessa prática educacional.

FIGURA 3. Videoaula com docente ouvinte e surdo



Fonte: Plataforma da formação (Moodle/EAD da UFPE).

As aulas do curso foram gravadas pelos docentes em todos os três módulos, com a participação de intérpretes de Libras, garantindo a acessibilidade dos conteúdos. Quando o professor era ouvinte, a gravação era organizada de forma a dar maior destaque visual ao intérprete de Libras, assegurando a visibilidade clara da sinalização. Os *slides* eram exibidos acima do professor, que ministrava a aula oralmente em língua portuguesa. No caso de professores surdos, que ministravam suas aulas diretamente em Libras, o intérprete realizava a tradução simultânea para a língua falada, mantendo os slides na mesma posição. Essa estratégia assegurou a acessibilidade a todos os participantes, incluindo pessoas com deficiência visual e baixa visão, ao adaptar o formato visual e auditivo dos conteúdos.

Todos os textos produzidos para as aulas pelos docentes foram traduzidos para a Libras pelos intérpretes do CE-UFPE e do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE, garantindo a acessibilidade comunicacional a todos os cursistas. O material traduzido foi cuidadosamente analisado pelos intérpretes e posteriormente filmado e editado no estúdio do curso de Letras/Libras da UFPE, assegurando a qualidade e precisão das traduções em Libras.

FIGURA 4. Tradução dos textos em Libras pelos intérpretes



Fonte: canal do Youtube do GRUPELL/UFPE. Acervo do GRUPELL.

FIGURA 5. Equipe técnica no estúdio de gravação

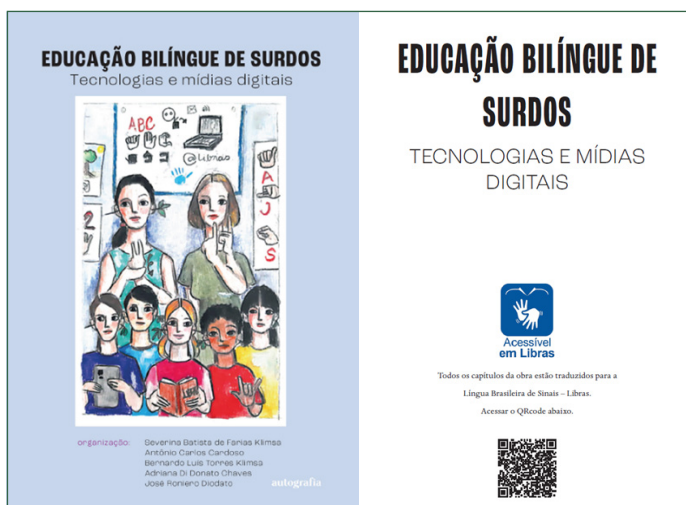


Fonte: Acervo do GRUPELL.

Para garantir o sucesso da formação, uma equipe qualificada foi mobilizada, composta por intérpretes, docentes, técnicos, designers e editores de vídeo. Cada etapa foi cuidadosamente executada no estúdio do curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFPE, assegurando que todos os materiais fossem acessíveis e adequadamente adaptados às necessidades dos cursistas, especialmente no que diz respeito à tradução e à produção de conteúdos visuais de qualidade.

Como resultado da formação, foram produzidos um livro impresso e um *e-book* em PDF. A capa, criada pela artista surda pernambucana Kilma Coutinho, traz elementos que simbolizam a educação bilíngue de surdos, tecnologias, professores (surdos e ouvintes) e crianças surdas. Os exemplares

FIGURA 6. Capa e contracapa do livro com QR Code



Fonte: Acervo do GRUPELL.

impressos foram distribuídos para a equipe organizadora, bibliotecas de universidades públicas de Pernambuco, salas e escolas bilíngues em diversos estados do Brasil e para a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. O *e-book* foi disponibilizado tanto para os cursistas quanto para o público interessado na área.

Tanto no livro quanto no *e-book*, os leitores têm acesso a um QR Code que direciona para as versões traduzidas dos capítulos em Libras. Isso garante que o material seja acessível e inclusivo, atendendo às necessidades do público surdo e proporcionando uma experiência de leitura bilíngue.

A oferta da formação foi um grande sucesso, conforme demonstram tanto o *feedback* positivo dos cursistas quanto os indicadores pactuados. Das 500 vagas ofertadas, 462 cursistas se matricularam, com uma taxa de evasão mínima – apenas 8 desistências ao longo do curso. Ao final, 454 cursistas foram aprovados, representando um percentual

significativo de conclusão. Esses resultados refletem o comprometimento dos participantes e a qualidade do conteúdo ministrado, além de reforçar a relevância da formação para a prática pedagógica e do uso de tecnologias na educação bilíngue de surdos.

Considerações finais

A formação docente em educação bilíngue de surdos tem um papel crucial na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao capacitar professores para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, o curso promoveu uma reflexão crítica sobre o ensino tradicional e incentivou a implementação de estratégias adaptadas à realidade desses estudantes. A tecnologia e os recursos multimídia, amplamente utilizados ao longo dos módulos, mostraram-se ferramentas essenciais para criar um ambiente de aprendizado acessível, garantindo que a Libras fosse integrada de forma equitativa ao currículo.

Os resultados alcançados durante o curso demonstram como a formação continuada pode impactar diretamente a qualidade do ensino, ao capacitar os educadores para adaptar suas práticas com base em novas metodologias e tecnologias. Isso reforça a importância de ampliar o acesso a esse tipo de formação, garantindo que um número crescente de docentes esteja preparado para enfrentar os desafios da educação bilíngue. Assim, o conhecimento teórico e prático adquirido transforma-se em ações concretas, que favorecem a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

O curso não apenas impactou a sala de aula, mas também a sociedade como um todo, visto que a qualificação dos docentes promove uma quebra de barreiras atitudinais, abrindo espaço para um novo paradigma de inclusão que valoriza a diversidade linguística e cultural. Essa mudança é

crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual o acesso à educação de qualidade é um direito garantido a todos, independentemente de suas especificidades linguísticas.

Por fim, a formação docente em tecnologias na educação bilíngue de surdos não é apenas uma resposta às demandas educacionais contemporâneas, mas também uma estratégia fundamental para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar ferramentas tecnológicas e metodologias inovadoras, a formação proporciona um ambiente mais dinâmico, engajador e acessível, atendendo às necessidades dos estudantes surdos e promovendo um aprendizado significativo que transcende as barreiras tradicionais.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2017.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 out. 2024.
- FERNANDES, S. F. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Orientador: Carlos Alberto Faraco. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193718/FERNANDES%20Sueli%20de%20Fatima%202003%20%28tese%29%20UFPR%20.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MAYER, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SAVIANI, D. *Formação de professores*. In: SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: entrevistas*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, J. A. *Tecnologias e educação*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Diálogos em Libras

Experiências extensionistas no ensino de sinais para a inclusão de sinalizantes

Thiago Ramos de Albuquerque¹

Introdução

A educação inclusiva representa um desafio contínuo nas instituições de ensino, especialmente em um país como o Brasil, que destaca-se por sua rica diversidade cultural e linguística. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge como uma ferramenta fundamental para a comunicação e inclusão da comunidade surda. Autores como Gesser (2009) e Botelho (2012) ressaltam a necessidade de reconhecer e valorizar a Libras como uma língua legítima, com suas próprias regras e estruturas, coexistindo com o português, que é a língua predominante no Brasil. Para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, essa valorização é imprescindível.

O curso “Dialogando em Libras” foi concebido com o objetivo de facilitar a aprendizagem inicial da Libras, proporcionando aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação com pessoas surdas. Essa iniciativa representa um passo importante na promoção de uma

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

sociedade mais inclusiva, pois, ao ensinar Libras, capacitamos futuros educadores e profissionais para compreender melhor as nuances da surdez e as realidades enfrentadas pela comunidade surda.

Iniciado em 2020, o projeto foi estruturado em resposta às necessidades emergentes durante a pandemia de COVID-19, que impôs restrições ao contato presencial. O curso foi desenvolvido em um formato on-line, utilizando plataformas digitais para criar um ambiente de aprendizado acessível. As aulas expositivas e práticas, transmitidas via Instagram, permitiram que o projeto alcançasse não apenas os alunos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas também um público mais amplo, incluindo pessoas de diferentes idades e formações que desejavam familiarizar-se com a Libras. Essa ampliação do alcance reflete o compromisso do projeto em democratizar o acesso à educação em Libras, promovendo um espaço colaborativo e enriquecedor.

Com uma carga horária total de 60 horas, distribuídas ao longo de três meses, o curso foi cuidadosamente planejado para garantir um aprendizado eficaz e acessível a todos os participantes. As atividades foram elaboradas para integrar conteúdos teóricos e práticos, permitindo que os alunos e não-alunos não apenas compreendessem a estrutura da Libras, mas também praticassem a comunicação em situações reais. Além disso, a avaliação foi projetada para ser processual, valorizando a participação e o envolvimento dos participantes, com feedback recebido através da plataforma.

Compreender a surdez e as línguas de sinais requer uma abordagem que considere as especificidades e os desafios enfrentados pela comunidade surda. Autores como Quadros (2004) enfatizam a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, promovendo reflexões sobre as realidades e necessidades dessa comunidade.

O curso “Dialogando em Libras” buscou incentivar os participantes a adotarem metodologias inclusivas em seus ambientes de atuação, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades.

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências e metodologias utilizadas no curso “Dialogando em Libras”, destacando a relevância da educação bilíngue e da inclusão no contexto educacional brasileiro. Além de relatar as práticas pedagógicas implementadas, discutiremos os impactos do curso na formação de profissionais mais conscientes e preparados para atuar em um ambiente educacional inclusivo.

A formação continuada é um aspecto essencial para a promoção da inclusão e a efetividade do ensino bilíngue, especialmente em relação à Libras. Acreditamos que educadores e profissionais de diversas áreas devem estar constantemente atualizados e capacitados para atender às demandas de um ambiente educacional diversificado. Assim, o curso “Dialogando em Libras” não se limita ao ensino da língua, mas também promove uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a inclusão da comunidade surda no cotidiano escolar.

As metodologias adotadas no curso foram desenvolvidas com base em abordagens interativas e colaborativas, incentivando a participação ativa dos participantes. As aulas combinaram exposições teóricas, demonstrações práticas e atividades em grupo, proporcionando um espaço para a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. O uso de recursos audiovisuais e materiais didáticos diversificados facilitou a aprendizagem e a compreensão dos conceitos apresentados.

Outro aspecto importante do curso foi a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os participantes, independentemente de suas experiências prévias com a Libras, sentiram-se acolhidos e motivados a participar. Essa

abordagem está alinhada às diretrizes da educação inclusiva, que enfatizam a importância de respeitar e valorizar a diversidade. A utilização de tecnologias digitais também foi crucial, pois possibilitou que o curso alcançasse pessoas de diferentes regiões e contextos, ampliando o alcance da proposta educativa.

As interações realizadas durante o curso, por meio de fóruns de discussão e *feedback* em tempo real, permitiram uma construção coletiva do conhecimento. Os participantes compartilharam suas experiências e desafios ao aprender Libras, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a convivência entre as diferentes realidades dos participantes. Essa troca de saberes é fundamental para formar profissionais mais sensíveis às necessidades da comunidade surda e comprometidos com a inclusão.

Além das aulas práticas, o curso “Dialogando em Libras” também abordou temas relacionados à cultura surda, promovendo uma maior compreensão sobre a identidade e as vivências dos surdos. Essa perspectiva é essencial para desconstruir estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao incluir discussões sobre a cultura surda e a importância da Libras como língua de reconhecimento e valorização, o curso tornou-se um espaço de conscientização e empoderamento para todos os participantes.

A continuidade desse trabalho é vital, pois a formação em Libras e a promoção de práticas inclusivas devem ser vistas como um compromisso permanente. Portanto, este artigo não apenas relata as experiências vivenciadas no curso “Dialogando em Libras”, mas também reflete sobre as implicações dessas práticas para a formação de educadores e a promoção de uma educação bilíngue mais eficaz e inclusiva.

O projeto “Dialogando em Libras” tem como objetivo geral promover a inclusão e a comunicação entre a

comunidade surda e ouvinte, através do ensino da Libras, contribuindo para a formação de um ambiente educacional mais inclusivo.

Os objetivos específicos incluem: promover contextos de conversação, criando um ambiente virtual que simula interações reais, permitindo que os participantes iniciem conversas com pessoas surdas de maneira prática e significativa; ampliar as possibilidades de comunicação, estimulando a interação com a comunidade surda e aumentando o conhecimento e a compreensão da língua de sinais entre ouvintes, o que contribui para uma maior inclusão social; e refletir sobre a inclusão, gerando uma reflexão crítica acerca dos desafios enfrentados pela comunidade surda, especialmente no contexto educacional e tecnológico, promovendo a conscientização sobre a importância da acessibilidade e do respeito à diversidade.

Formação para o ensino de libras e inclusão social

O ensino da Libras é fundamental para garantir a inclusão social e educacional de surdos. A formação de professores para o ensino de Libras deve ser abrangente e considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e pedagógicos. Nesse sentido, a formação de educadores que ensinam Libras precisa incluir o domínio da língua e a compreensão da cultura surda, promovendo uma prática pedagógica que valorize a identidade dos participantes. Essa abordagem é crucial para assegurar que os educadores estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

O reconhecimento da Libras como língua oficial e a implementação de políticas públicas voltadas para a educação de surdos marcaram um avanço significativo na busca por equidade. A valorização da Libras reflete uma mudança de paradigma na educação, onde a língua de sinais é reconhecida

não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos surdos. A formação de professores deve, portanto, contemplar um entendimento crítico dessas políticas e dos marcos legais que sustentam a educação bilíngue no Brasil.

A prática pedagógica no ensino de Libras deve ser fundamentada em metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Abordagens que incentivam a interação e a colaboração entre alunos surdos e ouvintes são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem eficaz. Métodos como o ensino por projetos e o uso de recursos tecnológicos podem facilitar a inclusão e promover a troca de experiências entre os alunos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Os materiais didáticos utilizados no ensino de Libras devem ser adaptados para atender às necessidades dos alunos surdos. A utilização de recursos visuais, como vídeos e ilustrações, é fundamental para a compreensão dos conteúdos e para a construção do conhecimento, considerando o caráter visual-gestual da língua de sinais (Quadros; Karnopp, 2004). Além disso, práticas pedagógicas voltadas à Libras devem valorizar a experiência visual dos sujeitos surdos e a mediação por recursos visuais (Gesser, 2009). Os professores devem ser capacitados para desenvolver e selecionar materiais que favoreçam a interatividade e a compreensão dos alunos, respeitando suas particularidades.

A formação continuada dos professores é um aspecto crucial para a eficácia do ensino de Libras. Os programas de formação continuada devem ser implementados para garantir que os educadores atualizem suas práticas e conhecimentos em relação à Libras e à cultura surda (Silva, 2019). Tais iniciativas são essenciais para fortalecer a prática pedagógica e promover a inclusão de maneira efetiva.

A colaboração entre os diferentes profissionais que atuam na educação de surdos também é um ponto importante a ser destacado. A interação entre professores, intérpretes de Libras e outros especialistas pode enriquecer o processo de ensino. A atuação conjunta de profissionais é uma estratégia eficaz para atender às demandas educacionais dos alunos surdos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva (Lacerda, 2006). Essa colaboração deve ser incentivada nas instituições de ensino, criando um ambiente educativo que respeite a diversidade linguística e cultural.

A avaliação na educação de surdos deve ser entendida como um processo contínuo que considera as especificidades dos alunos. A avaliação deve refletir o progresso na aquisição de Libras e na aprendizagem do português, respeitando as diferentes formas de expressão dos alunos (Lacerda, 2006). A formação docente deve incluir estratégias de avaliação que sejam coerentes com os princípios da educação bilíngue, evitando práticas que possam reforçar preconceitos ou estigmas.

Enfim, a formação para o ensino de Libras deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, contemplando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. A preparação dos educadores deve ser integrada e contínua, visando promover uma educação inclusiva que respeite a identidade e a língua dos surdos. Segundo Silva (2019), uma formação de qualidade é essencial para garantir que a educação bilíngue se torne uma realidade acessível e efetiva para todos os surdos.

A importância das tecnologias digitais na educação bilíngue de sinalizantes

A inserção de tecnologias digitais na educação bilíngue de sinalizantes surge como uma estratégia inovadora para promover a inclusão e enriquecer o processo de aprendizado. No

ambiente educacional, onde a Libras é considerada a língua materna e o português, a língua adicional, as ferramentas digitais desempenham um papel crucial no aprimoramento da comunicação e no desenvolvimento de competências linguísticas (Moura, 2013).

As tecnologias podem ser categorizadas em uma variedade de recursos, incluindo redes sociais, aplicativos e plataformas digitais que favorecem a interação. O uso de vídeos informativos com legendas e intérpretes de Libras destaca-se como uma abordagem eficaz para o ensino de Libras, pois permite que os participantes acessem conteúdos visuais e dinâmicos. Os recursos audiovisuais são fundamentais para a educação de sinalizantes, considerando que a Libras é uma língua visual-gestual, e a aprendizagem se torna mais efetiva com materiais que respeitam essa característica.

Além disso, as redes sociais tornaram-se uma ferramenta poderosa para a educação, especialmente para a aprendizagem de línguas. Plataformas que promovem a troca de experiências em Libras, como grupos de estudos e fóruns, criam um espaço de aprendizagem colaborativa. As interações nesses ambientes podem aumentar a motivação dos participantes e contribuir para um aprendizado mais engajado e dinâmico (Gesser, 2009).

A inclusão digital é um elemento essencial para garantir que os sinalizantes tenham acesso equitativo a materiais educativos. O uso de plataformas de ensino *on-line* e redes sociais permite que os participantes acessem conteúdos de forma autônoma e interajam com seus educadores e colegas. O acesso a essas tecnologias contribui para a participação ativa dos sujeitos surdos no ambiente educacional, promovendo um espaço de aprendizado mais inclusivo (Strobel, 2008).

A formação continuada dos educadores no uso de ferramentas digitais é fundamental para o sucesso da educação bilíngue. É imprescindível que os professores sejam

capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira pedagógica, visando a potencializar o aprendizado dos participantes. A formação dos educadores deve incluir o domínio das tecnologias digitais, permitindo que integrem essas ferramentas de maneira eficaz em suas práticas (Silva, 2019).

Além disso, as tecnologias assistivas representam uma solução importante para atender às necessidades específicas dos sinalizantes. Ferramentas como legendas automáticas, transcrições e *softwares* de interpretação de Libras podem facilitar o acesso à informação e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Essas iniciativas estão alinhadas às políticas de acessibilidade e inclusão previstas na legislação brasileira (Brasil, 2005).

A educação bilíngue de sinalizantes está em constante transformação, e a incorporação de tecnologias digitais representa uma oportunidade valiosa para aprimorar o processo educativo. As tecnologias devem ser encaradas como aliadas na educação de sinalizantes, oferecendo recursos que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos participantes (Gesser, 2009). A combinação de metodologias ativas, materiais interativos e o uso de redes sociais pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado que respeite a diversidade linguística e cultural dos sinalizantes.

Enfim, a relevância das tecnologias digitais na educação bilíngue de sinalizantes é indiscutível. Elas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem a inclusão e a acessibilidade. A formação dos educadores, o uso de recursos audiovisuais, redes sociais e tecnologias assistivas são aspectos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os sinalizantes. Nesse contexto, as tecnologias podem ser compreendidas como ferramentas que potencializam

práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e inclusivas (Gesser, 2009).

A trajetória do projeto

A metodologia desenvolvida no projeto “Dialogando em Libras” foi estruturada com base em videochamadas, utilizando ferramentas digitais que permitiram que sete professores diferentes colaborassem de maneira integrada. Durante as aulas, optou-se por um modelo em que os professores e instrutores ensinavam a Libras sem o uso do português falado, utilizando a tela de computadores e dispositivos móveis para apresentar palavras e sinais novos. Essa abordagem garantiu que a comunicação se mantivesse no âmbito da Libras, promovendo a imersão dos participantes na língua de sinais.

Os vídeos desempenharam um papel crucial nesse processo, servindo como suporte para as práticas dialógicas em Libras. No entanto, desafios tecnológicos foram enfrentados, como a dificuldade de alguns professores em utilizar aplicativos adequadamente. A posição da câmera também mostrou-se um fator determinante para que os sinais e expressões dos educadores fossem visíveis para os participantes. Assim, a adaptação do ângulo da câmera tornou-se uma preocupação constante para garantir a melhor visualização dos sinais.

A avaliação da aprendizagem dos participantes foi realizada de maneira contínua, com foco em sua participação e interação. Observamos que alguns participantes estavam dispostos a esclarecer dúvidas, enquanto outros demonstraram timidez na comunicação com os professores. Esse aspecto ressalta a importância de criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde todos os participantes sintam-se à vontade para interagir.

Durante o curso, a participação variou entre 50 e 100 participantes por aula, o que evidencia o interesse pela formação. Os *feedbacks* recebidos foram, em sua maioria, sobre a riqueza do vocabulário apresentado, indicando uma busca ativa dos participantes pelo conhecimento. Apesar de não ser possível determinar se a maior parte dos participantes eram sinalizantes, a quantidade de interações sugere um reconhecimento crescente sobre a importância da inclusão de surdos.

Os principais desafios enfrentados durante a execução do projeto envolveram a diversidade de metodologias adotadas pelos sete professores. Cada um trouxe suas particularidades, o que dificultou a padronização das aulas. Devido à pandemia, a ausência de encontros presenciais impediu um alinhamento mais estreito entre os educadores, tornando essencial uma comunicação eficaz para garantir a continuidade do projeto. Para contornar algumas limitações, utilizou-se a impressão de vocabulários e o uso de papel quando não era possível mostrar o conteúdo no computador.

As principais lições aprendidas ao longo do projeto incluem a diversidade de experiências dos professores, que englobam docentes da UFPE e outros profissionais de diferentes instituições. Essa variedade demonstrou que é possível ensinar Libras de maneira eficaz, independentemente do local onde se está, reforçando a ideia de que a educação bilíngue de surdos pode ocorrer em múltiplos contextos.

O projeto “Dialogando em Libras” pode servir como um modelo para futuras ações extensionistas e cursos de Libras, uma vez que demonstrou que a educação a distância pode ser uma ferramenta poderosa para disseminar o conhecimento em Libras. A utilização de redes sociais e plataformas digitais pode fomentar a inclusão e a interação entre sinalizantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade linguística.

FIGURA 1. O anúncio das aulas de Libras



Fonte: Acervo da formação.

Resultados e discussões

O curso “Dialogando em Libras” teve início em 17 de junho de 2020 e estendeu-se até 17 de setembro do mesmo ano, totalizando 60 horas/aula. Durante esse período, as aulas foram realizadas ao vivo, via Instagram (@dialogolibras), todas as quartas-feiras, às 20h, com uma participação expressiva de participantes, em sua maioria iniciantes na aprendizagem da Libras. A metodologia adotada priorizou práticas dialógicas e interativas, que mostraram-se eficazes para a inclusão dos participantes. Fizemos o anúncio das aulas de Libras por meio do Instagram, visando atingir um público amplo e potencialmente interessado na aprendizagem da Libras.

Na Figura 1, o anúncio teve como objetivo divulgar as aulas de Libras, resultando em uma alta taxa de inscrições. A estratégia de divulgação mostrou-se eficiente, contribuindo

FIGURA 2. Aula ministrada via Instagram



Fonte: Acervo da formação.

significativamente para a formação de uma comunidade engajada no aprendizado da Libras. As aulas foram estruturadas de forma que os participantes pudessem interagir e refletir sobre os conteúdos abordados, o que possibilitou um aprendizado significativo. O *feedback* dos participantes foi fundamental, evidenciando o impacto positivo do curso na formação de habilidades de comunicação com a comunidade surda. A interação nos comentários, durante as aulas ao vivo, e o *feedback* contínuo foram cruciais para a avaliação processual do curso.

As aulas foram conduzidas por professores e instrutores que utilizaram a Libras para ensinar, exibindo simultaneamente a palavra correspondente em português, tudo de forma visual e sem interação oral em português.

A Figura 2 ilustra uma das aulas ministradas pelo Instagram, onde um professor utiliza a Libras para ensinar,

exibindo simultaneamente a palavra correspondente em português. A abordagem visual, sem interação oral, foi escolhida para facilitar a compreensão dos participantes, especialmente daqueles que estão iniciando no aprendizado da Libras. Esse formato garantiu que todos os participantes pudessem acompanhar as aulas, mesmo que não fossem familiarizados com a Libras, pois os conteúdos foram escritos e apresentados visualmente.

Os objetivos do curso, que incluíam o desenvolvimento de habilidades práticas de comunicação em Libras, foram alcançados de forma satisfatória. As aulas abordaram temas fundamentais, como saudações em Libras e categorias gramaticais, permitindo aos participantes compreender e utilizar a língua em contextos práticos. A avaliação do curso foi realizada de forma contínua, levando em conta a participação dos participantes nas atividades e nas discussões.

As gravações das aulas contaram com um formato visual planejado para destacar a sinalização em Libras, garantindo a visibilidade clara dos sinais e dos conteúdos abordados. Os professores, sejam eles surdos ou ouvintes, ensinaram todo o conteúdo em Libras. Se algum participante não entendia, os conteúdos eram escritos e mostrados aos participantes, assegurando a inclusão e a compreensão.

Na Figura 3, na primeira imagem, um professor interage com os participantes da aula, ilustrando a dinâmica interativa do curso, ao utilizar um *notebook* para mostrar imagens relacionadas ao conteúdo. Já na segunda imagem, outro professor interage com os participantes, utilizando papel e escrita. Essa interação é fundamental para o processo de aprendizagem, pois promove um ambiente de troca e prática das habilidades em Libras. Essas interações foram essenciais para fomentar a participação ativa dos participantes e para criar um espaço seguro para a prática da língua.

FIGURA 3. A integração entre os professores e os participantes

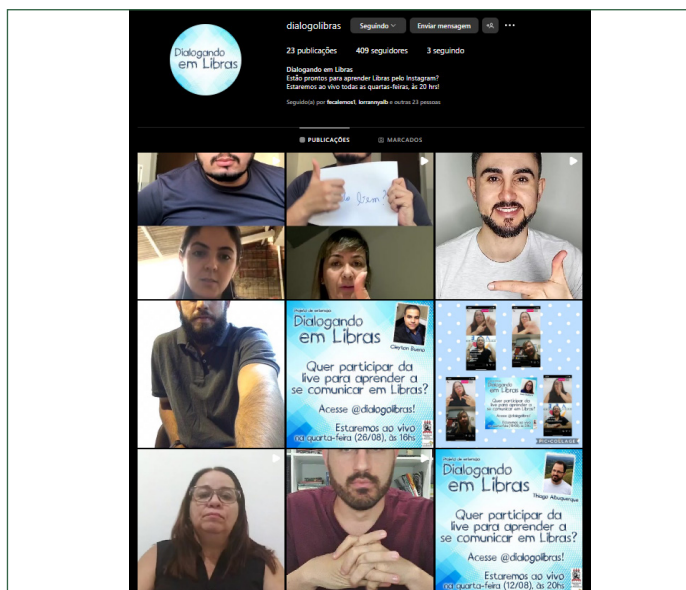


Fonte: Acervo da formação.

A Figura 4 apresenta uma tela do Instagram, onde estão organizadas todas as gravações das aulas do curso “Dialogando em Libras”. Os participantes tiveram acesso a esses vídeos para revisar os conteúdos e aprofundar seus estudos, permitindo que eles consolidassem o aprendizado e esclarecessem dúvidas a qualquer momento.

Esse recurso foi vital para o processo de aprendizagem, pois proporcionou a flexibilidade de estudar de acordo com o ritmo individual de cada participante. Além disso, todos os textos produzidos para as aulas foram traduzidos para a Libras, garantindo a acessibilidade comunicacional a todos os cursistas. O material foi cuidadosamente elaborado e apresentado nas casas dos professores e instrutores, assegurando a qualidade dos conteúdos.

FIGURA 4. As gravações das aulas no Instagram



Fonte: Acervo da formação.

Os dados coletados, incluindo interações e comentários dos participantes, demonstram um impacto positivo na formação e na inclusão da comunidade surda. Ao final do curso, foi possível notar a ampliação do entendimento dos participantes sobre a educação bilíngue e os desafios enfrentados, além de uma maior sensibilização para a importância da comunicação com a comunidade surda.

A experiência acumulada durante o “Dialogando em Libras” servirá como base para futuras iniciativas, destacando a necessidade de projetos que promovam a inclusão e a diversidade linguística nas instituições de ensino. O curso não apenas atendeu à demanda de aprendizado de Libras, mas também fomentou uma discussão mais ampla sobre metodologias inclusivas e a educação bilíngue de surdos.

Considerações finais

O curso “Dialogando em Libras” mostrou-se uma iniciativa eficaz para promover a inclusão e o aprendizado da Libras entre os participantes, especialmente iniciantes. Ao longo das 60 horas de aulas, realizadas ao vivo e de forma interativa via Instagram, foi possível observar a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo e engajador, onde os alunos sentiram-se à vontade para interagir e praticar suas habilidades.

As metodologias adotadas, que priorizaram práticas dialógicas e visuais, revelaram-se apropriadas para atender às necessidades dos alunos, permitindo que mesmo aqueles sem conhecimento prévio da Libras conseguissem acompanhar e participar ativamente das aulas. A interação constante, tanto através de comentários nas aulas ao vivo quanto por meio das atividades propostas, foi um diferencial que contribuiu significativamente para o aprendizado e a reflexão sobre a educação bilíngue.

Além disso, a estrutura do curso, com gravações acessíveis, possibilitou que os alunos revisassem o conteúdo no seu próprio ritmo, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Essa flexibilidade foi fundamental, considerando a diversidade de perfis dos participantes e suas diferentes demandas.

Os resultados do curso também apontaram para uma maior sensibilização dos alunos acerca da importância da comunicação com a comunidade surda e da necessidade de metodologias inclusivas nas práticas pedagógicas. O *feedback* positivo recebido reforçou a relevância do projeto e a necessidade de continuidade de iniciativas semelhantes que busquem expandir o conhecimento e a valorização da língua de sinais.

A experiência adquirida durante o “Dialogando em Libras” serve como um importante legado para futuros projetos,

evidenciando a necessidade de formação continuada para docentes e estudantes em busca de uma educação mais inclusiva e diversificada. O compromisso com a formação bilíngue e a promoção da acessibilidade comunicacional deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de se expressar e se comunicar plenamente.

Por fim, a formação docente em tecnologias na educação bilíngue de surdos não é apenas uma resposta às demandas educacionais contemporâneas, mas também uma estratégia fundamental para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar ferramentas tecnológicas e metodologias inovadoras, a formação proporciona um ambiente mais dinâmico, engajador e acessível, atendendo às necessidades dos estudantes surdos e promovendo um aprendizado significativo que transcende as barreiras tradicionais.

Referências

BOTELHO, M. C. A. *A Língua Brasileira de Sinais: uma introdução*. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 abr. 2026.

GESSER, A. *Libras: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/ao4v2669.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2013.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: um enfoque bilíngue*. Brasília: Editora UNB, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, T. S. *Ensino de Libras: metodologias e práticas pedagógicas*. Fortaleza: Editora UFC, 2019.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Extensão universitária e a visibilidade surda na UFPE

Um relato sobre o III Simpósio Dia Nacional dos Surdos

José Arnor de Lima Júnior¹

Adriana Moreira de Souza Corrêa²

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um sistema linguístico reconhecido no Brasil como língua da comunidade surda há pouco mais de duas décadas, através da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), e, por esta razão, é relevante intensificar as ações para sua difusão em diferentes espaços sociais, entre eles a universidade.

Em função disso, os docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) realizam ações para discutir o uso da Libras e sobre a pessoa surda. Entre essas ações, é possível citar os trabalhos “Jogos para a mediação do conhecimento e avaliação: uma experiência na Universidade Federal de Pernambuco”, de autoria de Lima-Júnior, Corrêa e Silva (2024), e “Experiência de uma ação extensionista para difusão da Libras na Universidade Federal de Pernambuco”, produzido por Corrêa, Silva e Lima-Júnior (2023). O primeiro aborda

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

a construção e aplicação de jogos pelos discentes da disciplina de Libras; o segundo, por sua vez, apresenta o relato do evento de extensão com a temática “Destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE”, realizado de outubro de 2021 a abril de 2022, com o objetivo de difundir a língua de sinais na instituição.

Diante disso, é salutar destacar o compromisso da UFPE com as atividades de ensino e pesquisa, como também com a publicização da ação para a conscientização da necessidade de criação de espaços de uso e discussão da Libras e do surdo, tendo em vista a ampliação dessas atividades. Assim, surgiu a motivação para a escrita deste relato de experiência, que tem como objetivo discutir a contribuição do III Simpósio Dia Nacional dos Surdos, ocorrido em 2023, que buscou divulgar informações sobre o surdo e a sua educação, a fim de promover a remoção de barreiras linguísticas e atitudinais entre os participantes.

Metodologicamente, este trabalho trata-se de um relato de experiência, que é, conforme a classificação de Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa aplicada, quanto a sua natureza; explicativa, no que se refere aos objetivos, e *ex-post-facto*, por analisar um fato ocorrido previamente. Os dados são oriundos de um levantamento bibliográfico sobre o tema e dos seguintes documentos: registros do professor proponente, projeto e relatório apresentados à universidade, além do perfil do Instagram: @libras_ufpe.

Este capítulo está organizado em três partes, que seguem esta introdução: o primeiro destaca conceitos e legislações relacionados à formação para a inclusão; o segundo discute a ação realizada em comemoração ao Dia do Surdo; e o terceiro traz as considerações finais.

Discussão sobre a libras e o surdo: uma ação necessária

Com o reconhecimento da Libras, foi preciso criar mecanismos para informar a sociedade sobre esse sistema linguístico e a sua relevância para a constituição da identidade do surdo, a valorização da cultura surda e para a participação social desses indivíduos. Desse modo, a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras, indicou, no seu Art. 2º, ao poder público e as empresas prestadoras de serviço a fomentar o uso e a difusão da Libras.

Essa indicação é retomada no Decreto nº 5.626/2005, que assegura a implementação, acompanhamento do uso e da difusão da Libras e de recursos humanos e materiais que oferecem o serviço de tradução e interpretação entre o par linguístico Libras/Português, bem como a adoção de recursos e realização de atividades de “[...] formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e a realização da tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 7).

Assim, é possível destacar que o foco consiste em ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes, de modo a favorecer a sua interação e a equiparação de oportunidades sociais oferecidas a esses grupos. Isso implica a remoção de barreiras e a promoção da acessibilidade, conforme dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), bem como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, ao definir as barreiras como fatores que dificultam ou impossibilitam a participação da pessoa com deficiência. Para isso, é preciso removê-las, a fim de garantir a plena participação de todos os indivíduos (Brasil, 2015).

O surdo, por ser uma minoria linguística e cultural, encontra como principais barreiras as atitudinais e aquelas que abrangem a comunicação e a informação. A esse respeito, a

lei supracitada, no Art. 3º, inciso IV, alíneas “d” e “e”, explica o seguinte:

- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 2).

As barreiras na comunicação implicam o uso da Libras nas interações presenciais e na organização de recursos humanos e materiais que favoreçam o acesso à informação e a possibilidade de participação do surdo em diferentes atividades. As atitudinais, por sua vez, implicam a internalização de saberes que acolham a diversidade humana de maneira a fomentar ações inclusivas, no que se refere a esses indivíduos.

Para minimizar essas barreiras, é possível realizar atividades em diversos formatos, inclusive através da extensão universitária. Segundo Martins, Martins-Filho e Souza (2021, p. 2):

A extensão universitária pode ser considerada uma prática social e científica fundamental para a formação dos/das acadêmicos/as e um espaço singular de produção e difusão do conhecimento, além de expressar, a depender da natureza da proposta, um compromisso com a luta contra as desigualdades sociais.

Em complementaridade, Santos, Rocha e Passaglio (2016) evidenciam a extensão como um momento fundamental da formação acadêmica, à medida que favorece a interlocução da universidade e com a comunidade.

Desse modo, a realização de atividades de ensino e extensão e a publicização dessas experiências, na literatura científica, orientam a pertinência das ações e indicam caminhos que podem ser trilhados, com os devidos ajustes para as realidades locais, para a divulgação de informações sobre o surdo e a Libras.

Uma das atividades de extensão que podem ser promovidas na universidade é o evento científico. Para Lacerda *et al.* (2008, p. 130), esses eventos “[...] constituem-se como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes”. Dessa maneira, para comemorar o Dia do Surdo, no *campus* Recife da UFPE, foi realizado um simpósio, conforme relataremos a seguir.

Simpósio Dia Nacional Dos Surdos: Divulgação Da Libras Na Ufpe

O III Simpósio do Dia Nacional dos Surdos foi um evento realizado no dia 25 de setembro de 2023, no período das 14h às 18h, no Auditório Professor Carlos Maciel, que localiza-se no Centro de Educação (CE) da UFPE, em Recife/PE. A ação foi proposta pelo surdo Professor Me. José Arnor de Lima Júnior – docente de Libras do referido *campus* – e teve como área temática a educação (Universidade Federal de Pernambuco, 2023a).

A motivação para a proposta do evento foi a realização de uma ação que contribuísse com a visibilidade da Libras e da pessoa surda, em alusão às comemorações do dia 26 de setembro, Dia do Surdo, implementado pela Lei nº 11.796/2008 (Brasil, 2008). O mês de setembro, conhecido pela comunidade surda como Setembro Azul, é marcado por lutas pela

melhoria na qualidade de vida da pessoa surda, pela conscientização sobre o ser surdo, a língua de sinais e a cultura surda.

Além do Dia do Surdo, outras datas referentes à comunidade surda são comemoradas em setembro, a exemplo do dia 23, em que se comemora o Dia Internacional das Línguas de Sinais; o dia 26 de setembro, em que, em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); e o dia 30, em que são comemorados o Dia Internacional do Surdo e o Dia do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (NTT DATA, 2022).

A escolha pela cor azul para simbolizar as manifestações evidenciadas no mês de setembro, segundo o *site* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)/*Campus* Avançado São Miguel Paulista (2022), tem uma origem histórica. O azul turquesa remete à prática eugenista, evidenciada na Segunda Guerra Mundial, na qual os surdos tinham faixas azuis amarradas nos braços para indicar a sua condição. Com a resiliência e sobrevivência do povo surdo, que protegeu a sua identidade e o uso da língua de sinais, a cor azul, que durante a Segunda Guerra foi escolhida para indicar uma pessoa em condição inferior à raça ariana, foi ressignificada para se tornar símbolo de resistência dessa minoria linguística.

O principal evento que marca essa ressignificação ocorreu em 1999, durante a Blue Ribbon Ceremony (Cerimônia da Fita Azul), que aconteceu durante o XIII Congresso da Federação Mundial de Surdos, na Austrália. Neste evento, o surdo professor e pesquisador Dr. Paddy Ladd proferiu a sua fala com uma fita azul no braço, tanto para simbolizar o movimento surdo quanto para homenagear os surdos que foram e são vítimas de opressão (NTT DATA, 2022).

Nesse sentido, para discutir e promover a educação de surdos, foi enviado e aprovado o projeto ora analisado, o qual foi regido sob as orientações do Edital 2023-01, que

teve como escopo o credenciamento das ações de extensão com ou sem movimentação financeira. Trata-se de um evento presencial, de abrangência local, que, na sua terceira edição, buscou discutir o seguinte tema: “Qualidade de vida e de educação da comunidade surda”. O foco das discussões foram as considerações da legislação que abordam a inserção da educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino, uma inserção que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (UFPE, 2023a). O referido evento teve como público-alvo “[...] docentes, discentes e pessoas interessadas no tema que envolve a nova política a ser implementada através da Lei 14.191/21” (UFPE, 2023b, p. 3).

A ação extensionista em questão, de acordo com o projeto, teve como objetivo:

- 1) Entender a implementação e construção de uma nova política de educação bilíngue na educação de Surdos;
- 2) Contribuir para a formação continuada de docentes, discentes, técnicos e demais envolvidos direta ou indiretamente na educação de pessoas surdas nos diferentes níveis de ensino (UFPE, 2023a, p. 5).

Ainda segundo o documento supracitado, o Grupo de Pesquisa “Libras como Instrução de L1 e L2 (GELIL2)”, vinculado ao INES, atuou como parceiro na organização do evento. Além dos participantes deste grupo, dois professores compuseram a equipe executora da UFPE, na qualidade de coordenador e vice-coordenador; fizeram parte também quatro tradutores-intérpretes da Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e 12 monitores – quatro surdos e nove ouvintes – estudantes de licenciaturas ofertadas pela UFPE, *campus* Recife/PE. Entre eles havia discentes dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Letras-Libras, Geografia e Ciências Biológicas, que cursaram a disciplina de Libras antes da realização do

evento, o que contribuiu com a troca de experiências durante o evento.

Desse modo, além de agregar acadêmicos(as) de cursos diferentes, a equipe organizadora promoveu a interação entre professores e estudantes de cursos diversos da UFPE e a docente do INES, vinculada ao GELIL2. Sobre isso, Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 26-27) explicam que:

O trabalho em equipe contribui para a formação do aluno ao permitir o contato com outro profissional, às vezes de outra área, mas que pode traçar ideias e planos, no sentido de aprimorar e tornar a intervenção a ser realizada mais eficaz e produtiva. A vivência com o outro permite troca de saberes e experiências, o que aprimora a desenvoltura profissional e acadêmica do aluno envolvido.

Além da interação entre docentes e discentes, os monitores realizaram 20 horas de atividades diversas, conforme indica o cronograma de atividades presente no Quadro 1.

QUADRO 1. Cronograma de atividades realizadas pelos monitores

CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
3h	Reunião para socialização da proposta, da programação do evento, apresentação de cada integrante do grupo e designação das funções dos monitores.
4h	Produção de cards e materiais a serem distribuídos (fita azul, bandeira da comunidade surda, banner do evento e ornamentações).
3h	Orientação sobre o acolhimento de surdos e acerca das ações a serem desempenhadas pelos monitores que assumiram a função de recepção, os que ficaram responsáveis pelo acompanhamento dos participantes e aqueles que se responsabilizaram pelo apoio aos palestrantes.



CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
4h	Organização do espaço onde aconteceu o evento.
4h	Monitoria no evento.
2h	Suporte para os participantes e palestrantes no momento da dispersão.

Fonte: os autores.

A divulgação aconteceu por meio de *cards* postados no perfil do Instagram @libras_ufpe e de um convite em vídeo, feito em Libras, contendo informações básicas sobre o evento. O vídeo foi produzido por um estudante surdo do curso de Dança da UFPE. Além do Instagram, os *cards* (Figura 1) e vídeo (Figura 2) foram compartilhados em grupos do WhatsApp.

A inscrição foi gratuita e realizada no local do evento pouco antes do início das atividades, como forma de ampliar as possibilidades de participação da comunidade acadêmica. Para que o ambiente fosse acolhedor e representativo da data comemorada, os monitores organizaram-no como disposto nas Figuras 3 e 4.

A Figura 3 mostra a entrada e a recepção do evento. Por se tratar de um mês comemorativo dos surdos, foram colocados balões com letras que formaram a palavra da data celebrada. Além disso, em função do uso dos olhos e das mãos para representar a língua de sinais ser frequente nas artes que abordam a pessoa surda, é possível notar, na Figura 4, que os monitores construíram uma obra de arte visual, representando a luz, os frutos e a liberdade (o voo). A representação da luz foi elaborada por meio de um círculo com mãos amarelas (semelhante ao sol) e os dedos apontados para fora, como se fossem raios solares. A árvore, por sua vez, foi construída com o tronco composto por mãos marrons, a copa da árvore foi representada em azul, pois é a cor representativa do

FIGURA 1. Card de chamada para o evento



Fonte: @libras_ufpe (2024).

FIGURA 2. Frame do vídeo de divulgação



Fonte: @libras_ufpe (2024).

FIGURA 3. Recepção do evento



Fonte: Os autores.

FIGURA 4. Credenciamento



Fonte: Os autores.

FIGURA 5. Fita azul e bandeira da comunidade surda



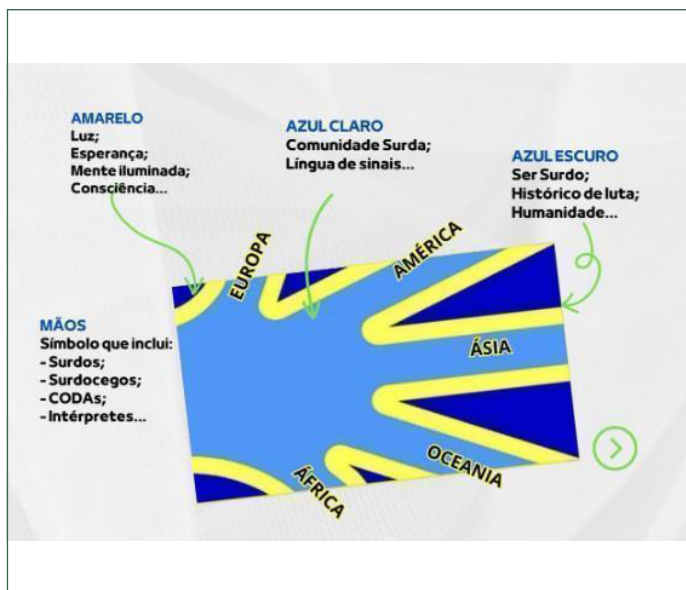
Fonte: Os autores.

mês de setembro para o surdo; enquanto os frutos, foram ilustrados pelas mãos vermelhas. Já o voo das aves, está representado pelas mãos cor de rosa.

No credenciamento, foram entregues fitas azuis, alusivas às lutas empreendidas no mês de setembro, e bandeiras representativas da comunidade surda (Figura 5), elementos que tiveram seus significados esclarecidos aos participantes no decorrer do evento. A intenção da distribuição desses materiais foi visibilizar esses símbolos para a comunidade ouvinte.

A título de esclarecimento, a bandeira da comunidade surda (Figura 6) foi escolhida durante a XXI Assembleia Geral da Federação Mundial de Surdos, em 09 de julho de 2023. O objetivo deste símbolo da luta dos surdos é fortalecer o movimento, caracterizar a comunidade surda e dar visibilidade para as suas reivindicações. Em 2014, essa bandeira, criada por Arnaud Ballard, foi utilizada para representar a

FIGURA 6. Significado da bandeira



Fonte: Portal UFC (2024).

associação de surdos francesa, passando, em 2023, a englobar os surdos de todo o mundo (Portal UFC, 2024).

Além disso, o referido símbolo, conforme observa-se na Figura 6, é composto por três cores: azul escura, que representa o surdo e as suas lutas; azul clara, que indica a língua de sinais e a comunidade surda; e amarela, que representa os sentimentos que movem a comunidade surda na luta por reconhecimento e melhorias na sua qualidade de vida. A imagem representa as mãos, símbolo máximo das línguas de sinais, e as suas intersecções remetem aos continentes (Portal UFC, 2024).

Na Figura 7, é possível identificar a organização que os monitores propuseram para a mesa dos participantes. Nela, é possível observar a referência à data comemorada e às mãos que representam a língua de sinais, além da bandeira

FIGURA 7. Local do evento



Fonte: @libras_ufpe (2024).

da comunidade surda e uma faixa que traz a data comemorada, ou seja, o Dia Nacional dos Surdos, bem como a lei que a reconhece. Na Figura 8, há um *card* de divulgação que traz a imagem dos palestrantes.

As atividades foram iniciadas com a mesa de abertura, composta pela presidente da Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE), pela coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos (GEPESSES), pela coordenadora de do curso de Letras-Libras, vinculado ao Centro de Artes e Comunicação (CAC), pela chefia do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), pela chefia do CE, pelo coordenador do projeto de extensão ora analisado, por uma estudante de Pedagogia, pelo coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE) e pela coordenadora do Grupo de Pesquisa de Instrução

FIGURA 8. Palestrantes e informações sobre o evento



Fonte: @libras_ufpe (2024).

de Libras como L1 e L2 – GPLIL2, que participou do evento remotamente.

A presença dos representantes de diferentes departamentos e instituições revela o apoio dado por esses setores e instituições às discussões presentes no evento, bem como destaca a abrangência do tema, à medida que envolve docentes, estudantes e representantes de instituições de surdos.

O seminário ora analisado foi organizado para oferecer ao interessado a oportunidade de participar de quatro ações. Destas, duas atividades tiveram como foco as experiências de instituições de Pernambuco: a palestra “Trajetória histórica e social da ASSPE”, proferida pela Profa. Esp. Ana Lúcia Pereira da Silva, que apresentou a referida associação de surdos; e a Profa. Esp. Tatiana Martins da Silva, a qual proferiu a fala intitulada “Trajetória histórica e social do CAS/PE”, tratando

das contribuições do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) para a formação dessa minoria linguística.

As ações finais foram realizadas por surdos e professores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), abordando realidades da cidade de Campina Grande, na Paraíba. A Profa. Ma. Gírlaine Felisberto de Caldas Aguiar compartilhou a sua experiência como discente de um programa de pós-graduação da instituição onde trabalha, e a sua fala foi intitulada “Jornada acadêmica do PPGLE: a experiência de uma aluna surda com língua portuguesa escrita”. Já o Prof. Me. José Tiago Ferreira Belo, discutiu o tema “Trajetória histórica da escola de surdos de Campina Grande a UFCG”. A efeito de esclarecimento, a sigla “PPGLE” significa Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Assim, as temáticas selecionadas contribuíram para realizar o que está garantido no Art. 78-A da Lei nº 14.191/2021, no inciso I, que diz que os sistemas de ensino, em colaboração, deverão: “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021). Logo, abordar as experiências formativas de quatro surdos, de diferentes instituições e níveis de ensino, pode contribuir para a ampliação do conhecimento do participante sobre a educação de surdos.

Desse modo, a escolha pela temática segue as orientações de Jezine (2004, p. 4), ao discorrer que a extensão universitária:

[...] busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do ‘compromisso social’ como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a

intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito.

Portanto, a associação, a escola e a universidade são espaços formativos que se complementam e precisam se ajustar para receber os estudantes surdos. Dessa forma, é fundamental que a comunidade acadêmica compreenda as necessidades desses estudantes e busque atendê-las. Com isso, a ação contribui para a formação pessoal dos participantes, ao estimular a mudança de atitude em relação ao surdo e à língua de sinais. Sobre esta última, a promoção da Libras ocorreu durante todo o evento, à medida que surdos e ouvintes participaram das atividades e interagiram nelas. Dessa forma, os participantes vivenciaram a experiência de estarem juntos, construíram conhecimentos e utilizaram-se de estratégias que permitiram a interação entre usuários da Libras e do português, com a mediação linguística do tradutor-intérprete da Libras/Língua Portuguesa.

É relevante salientar que os ouvintes vivenciaram uma experiência diferente de construção do conhecimento, tendo em vista que eles eram o público-alvo da interpretação, já que os palestrantes surdos compartilhavam o mesmo sistema linguístico dos estudantes surdos. Dessa maneira, a barreira na comunicação foi vivenciada pelo ouvinte, mas superada pela realização do serviço de interpretação da Libras para o português.

Assim, colocar-se no lugar do outro promoveu a reflexão dos seus sentimentos e direitos à plena participação nas atividades sociais, o que pode gerar uma mudança de pensamentos e postura ante a pessoa surda. Nesse sentido, como afirmam Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 26) a extensão universitária traz a “possibilidade do desenvolvimento de uma postura ética e crítica sobre a prática profissional, acadêmica e pessoal”.

O relatório final do evento indicou a participação de 114 pessoas (UFPE, 2023b). No perfil do Instagram @libras_ufpe, há a menção de que, entre eles, havia estudantes do curso de Letras-Libras da UFCG. Além destes, segundo o registro do professor surdo proponente, participaram do evento a comunidade externa e interna da UFPE, bem como professores e acadêmicos de diversas partes do Brasil. Conforme indicam Martins, Martins-Filho e Souza (2021), os eventos oportunizam o compartilhamento de experiências e pesquisas que podem contribuir de maneira significativa para a formação do licenciando.

Logo, a ação permitiu ampliar o entendimento sobre o papel educativo da associação de surdos representada pela ASSPE, das instituições para surdos, como o CAS/PE, de uma escola da educação básica e de uma universidade, o que contribuiu para a compreensão da transversalidade dos espaços e modos de realizar práticas de ensino-aprendizagem de maneiras diversas e para públicos de diferentes idades. A experiência proporcionou também o intercâmbio e a troca de informações entre pessoas interessadas pelo tema que residem em estados diferentes. Essa troca entre pesquisadores e estudantes em formação é apontada por Lacerda *et al.* (2008) como uma característica positiva do evento científico que contribui sobremaneira para a formação do estudante.

Como resultados alcançados, o relatório do evento destaca a formação para a remoção das barreiras atitudinais e de comunicação, ao explicar que os participantes ampliaram os seus conhecimentos sobre a comunicação em Libras e acerca das ações que fomentam a inclusão. Além disso, ressalta que houve um compartilhamento de saberes entre a equipe organizadora, os participantes e os convidados, com vistas a construir uma sociedade inclusiva e igualitária (UFPE, 2023b, p. 3).

Em síntese, o evento buscou discutir as formas e locais de interação e aprendizado dos surdos, bem como destacar as barreiras na comunicação e na construção de conhecimento pelos surdos, com o intuito de promover modificações que garantam a acessibilidade. Para isso, reuniu profissionais e estudantes, como orientam Lacerda *et al.* (2008), para o compartilhamento de saberes e vivências, durante um evento de extensão, que para Santos, Rocha e Passaglio (2016), é um momento singular de formação que ocorre fora da sala de aula. Desse modo, essa atividade extensionista contribuiu para o uso e a difusão da Libras, como preconiza a Lei da Libras (Brasil, 2002), assim como para a formação dos participantes, como orienta o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo discutir a contribuição do “III Simpósio Dia Nacional dos Surdos”, realizado, em 2023, para a divulgação de informações sobre o surdo e a sua educação, a fim de promover a remoção de barreiras linguísticas e atitudinais entre os participantes.

A ação, que contou com palestrantes surdos, organizadores surdos e ouvintes e participantes de diferentes estados do Nordeste, contribuiu para a troca de experiências entre estudantes, profissionais e comunidade surda. Além disso, contemplou os dispositivos presentes em leis, que tem como intuito visibilizar as características das pessoas surdas e a sua língua.

Nesse evento, foi possível discutir a educação de surdos em diferentes instituições e níveis de ensino, vivenciar o uso da Libras, refletir sobre a importância do serviço de tradução e interpretação para surdos e ouvintes e socializar práticas de ensino que podem se converter em barreiras ao aprendizado

ou que potencializam a construção de conhecimentos. Foi possível ainda conhecer símbolos que representam a Libras e estão em constante discussão na comunidade surda, a exemplo da bandeira representativa deste grupo social.

Nesse sentido, as atividades buscaram discutir as mudanças nas atitudes, nas práticas educativas e na forma de se comunicar com o surdo, de maneira a incluí-lo nas atividades desenvolvidas no âmbito da educação e em outras práticas sociais, com vistas à construção de uma sociedade acolhedora e que valoriza a singularidade de cada um.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 19 fev 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.796*, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

CORRÊA, A. M. de S.; SILVA, E. K. S. da.; LIMA-JÚNIOR, J. A. de. Experiência de uma ação extensionista para difusão da Libras na Universidade Federal de Pernambuco. In: GOMES, R. A. dos S.; BARRETO, R. A. D. N.; BONA, V. de. (Orgs.). *Fica a dica do CE: perspectivas interdisciplinares de ações extensionistas*. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2023. p. 52-66. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38978/1182937/Fica+a+dica+do+CE++Perspectiva+s+interdisciplinares+de+a%C3%A7%C3%B5es+extensionistas.pdf/2263241c-34e0-4217-a294-e3ba699303af>. Acesso em: 25 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Setembro azul: um mês de visibilidade para a Libras e para a cultura surda*. 23 set. 2022. Disponível em: <https://smp.ifsp.edu.br/index.php/ultimas-noticias/719-setembro-azul-um-mes-de-visibilidade-para-a-libras-e-para-a-cultura-surda>. Acesso em: 30 set. 2024.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos [...]*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

LACERDA, A. L.; WEBER, C.; PORTO, M. P.; SILVA, R. A. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. *Revista ACB: Biblioteconomia, Santa Catarina*, v. 13, n. 1, p. 130-144, 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/553>. Acesso em: 19 fev. 2026.

LIMA-JÚNIOR, J. A.; CORRÊA, A. M. de S.; SILVA, E. K. S. da. Jogos para a mediação do conhecimento e avaliação: uma experiência na Universidade Federal de Pernambuco. In: SILVA, G. C. e. (Org.). *Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectivas*. 1. ed. Fortaleza: Editora Imprepe, 2024. p. 314-331, 2024. Disponível em: https://www.imprece.com.br/wp-content/uploads/2024/04/E-BOOK_GERANILDE_EXPERI%C3%84NCIAS-EM-ENSINO_VOL-9_22-4-24.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

MARTINS, R. E. M. W.; MARTINS-FILHO, L. J.; SOUZA, A. R. B. de. Extensão universitária e formação docente: diálogos com a Educação Básica. *Revista de Educação PUC-campinas*, Campinas, v. 26, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5089>. Acesso em: 19 fev. 2026.

NTT DATA. *Setembro Azul: mês de visibilidade da comunidade surda*. 23 set. 2022. Disponível em: <https://br.nttdata.com/insights/blog/>

setembro-azul-mes-de-visibilidade-da-comunidade-surda. Acesso em: 19 fev. 2026.

PORTAL UFC. *Clube de Libras UFC*. Bandeira da Comunidade Surda Internacional. 4 abr. 2024. Disponível em: <https://clubedelibras.ufc.br/pt/bandeira-cs/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>. Acesso em: 19 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Formulário-síntese da proposta – SIGPROJ*: III Simpósio do Dia Nacional dos Surdos. PROExC – Pró Reitoria de Extensão e Cultura. Universidade Federal de Pernambuco, 2023a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Relatório Final*: III Simpósio do Dia Nacional dos Surdos. PROExC – Pró Reitoria de Extensão e Cultura. Universidade Federal de Pernambuco, 2023b.

III SIMPÓSIO NACIONAL DO DIA DOS SURDOS. Recife, 26 set. 2023. Instagram. @libras_ufpe. Disponível em: https://www.instagram.com/libras_ufpe/. Acesso em: 26 set. 2024.

Comemoração do aniversário da lei de Libras

Reflexões de um projeto de extensão

José Arnor de Lima Júnior¹

Indira Simionatto Stedile Assis Moura²

Introdução

Este capítulo está intrinsecamente ligado a um projeto de extensão prévio, que teve como marco uma *live* comemorativa dos 20 anos da Lei de Libras, realizada com o apoio da Associação de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Pernambuco (ATILSPE) e do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Tomando como ponto de partida o fato do evento ter promovido espaços de diálogo entre diferentes atores sociais – incluindo acadêmicos, intérpretes, professores e estudantes –, esta investigação propõe-se a aprofundar essas discussões e registrar reflexões sobre as transformações culturais e políticas experimentadas pela comunidade surda ao longo dessas duas décadas.

A referida *live*, à frente descrita, trouxe à tona temas relativos à importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

para a comunidade surda, sobretudo no contexto acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse contexto, urge refletir não apenas acerca das implicações locais do panorama político, e sim averiguar o impacto no país da implementação de medidas legislativas. Tanto o projeto inicialmente desenvolvido quando este registro escrito ora formulado convergem no sentido de promover uma análise crítica sobre as políticas públicas para a educação de surdos e reforçam a necessidade de criar espaços de resistência para a comunidade.

Dito isso, tal circunstância reflete um momento especial na trajetória da comunidade surda brasileira, dado terem sido completados 20 anos da promulgação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002). Nesse âmbito, surgem publicações que se debruçam sobre o passado, analisam o presente e propõem projeções para o futuro, no intento de compreender o desenvolvimento da memória cultural do povo surdo ao longo do tempo. Ao que se pode vislumbrar, a história das políticas para minorias linguísticas é marcada por conflitos em torno de poder e reconhecimento da singularidade do Outro.

Esse cenário decorre da construção de patrimônios científico-culturais, isto é, da união entre as manifestações culturais e a produção acadêmica – não é de hoje que se exploram as raízes etnográficas que constituem a diferença. Guiado por essa perspectiva, o presente estudo volta-se à abertura epistemológica experienciada na contemporaneidade, à expansão das universidades e aos fluxos locais e globais no contexto da globalização. Essas mudanças foram, decerto, significativas e moldaram as discussões atuais na comunidade surda brasileira. Além disso, ao situar-se nesse marco comemorativo, buscamos suscitar reflexões sobre as expectativas e os desafios na busca por legitimidade.

Em esfera mundial, houve uma mudança gradual no entendimento sobre as comunidades linguísticas nativas. Antigamente vistas como culturalmente inferiores, as minorias linguísticas passaram a ser reconhecidas por suas próprias epistemes, um avanço valioso para sua compreensão. O trabalho de Stokoe (1960) é frequentemente citado como um marco nesse contexto, revelando a complexidade das línguas de sinais por meio de evidências empíricas. Nessas circunstâncias, a desmistificação de diferentes culturas, línguas e traços considerados inatos não acontece espontaneamente, mas se fortalece através de movimentos sociais e conflitos. Historicamente, os surdos eram vistos como incapazes, pessoas que não poderiam aprender e compartilhar conhecimento.

É nesse quadro que os Estudos Culturais ganham relevância, desafiando o *status quo*. Em nível global, a virada cognitiva traz visibilidade a novas formas de ser e estar no mundo. Personagens da cultura nacional, que antes eram marginalizados, passaram a ser foco de atenção na produção científica. Ianni (1994) ilustra esse fenômeno, ao dizer o seguinte:

Este é um momento epistemológico fundamental: o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global (Ianni, 1994, p. 148).

Para alguns, essa análise pode parecer ultrapassada ou fora de contexto na sociedade contemporânea. No entanto, é importante destacar que a transformação do paradigma

clássico antecedeu a Lei de Libras. Antes dela, já havia um movimento que considerava o conhecimento gerado por diferentes grupos sociais, o que tornava insustentável o uso da língua portuguesa, ou até mesmo do inglês, como referência para medir capacidades cognitivas.

Assim, a Lei de Libras representa uma ruptura com os padrões estabelecidos, criando uma nova configuração social. Desde então, seu reconhecimento como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002) assegura aos surdos um canal de expressão legítimo para a reivindicação de seus direitos, invertendo papéis históricos de subordinação.

Com a globalização, surge um movimento de valorização do local e do pensamento das minorias, agora habilitadas a se expressarem e comunicarem plenamente. Isso reflete a aceitação crescente das minorias linguísticas como parte integral de um organismo social maior, uma perspectiva adotada por vertentes de estudo como a Pedagogia Crítica (Freire, 2011), os Estudos Culturais (Bauman, 2005; Perlin, 1998/2003; Hall, 2005; Woodward, 2000) e a Etnografia da Prática Escolar (André, 1995).

Esses campos compreendem as complexidades do ensino e as necessidades dos alunos, reduzindo a distância entre o conhecimento acadêmico e a visão das massas. Assim, os sujeitos têm mais espaço para compartilhar suas vivências, medos e frustrações, o que leva a abordagens mais efetivas para entender suas experiências. Na comunidade surda, as pautas políticas ganharam força e caminham junto com o desejo de tornar o saber acadêmico mais acessível e inclusivo. Ainda, a aceitação da alteridade, com suas vivências e perspectivas únicas, é um ponto central na teoria de Bakhtin, amplamente valorizada nos Estudos da Linguagem e que reforça a importância da diversidade de vozes sociais.

O projeto: concepção e discussões iniciais

A *live* em comemoração ao aniversário da Lei de Libras foi um evento remoto que reuniu a comunidade acadêmica da UFPE e membros de movimentos sociais ligados à comunidade surda, como familiares, intérpretes de Libras, professores e estudantes de diferentes instituições de ensino. Organizada com o apoio da ATILSPE e do IFPE, a *live* buscou promover a acessibilidade comunicacional e incentivar o diálogo sobre a relevância da Libras para a comunidade surda, especialmente no contexto dos 20 anos de avanços e desafios gerados pela Lei de Libras. O evento proporcionou um espaço de interação, onde diferentes perspectivas puderam ser compartilhadas, destacando o impacto da legislação sobre o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a educação e a inclusão da pessoa surda no Brasil.

Sob um olhar analítico, notamos que o evento incentivou reflexões críticas sobre as políticas educacionais para surdos no Brasil e promoveu discussões que contribuíram para a compreensão dos direitos e das necessidades educacionais da comunidade surda. Para além disso, essas questões levantadas reforçaram o papel da Libras como um artefato cultural dotado de relevância. O cartaz de divulgação do evento pode ser visto a seguir.

Como nota-se na Figura 1, com carga horária de 4 horas, a *live* realizada em 24 de abril de 2022 foi idealizada pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre o Léxico da Libras (Grupell) do Centro de Educação (CE) da UFPE, tendo como público-alvo professores de surdos da Educação Básica, intérpretes, familiares de pessoas surdas, estudantes surdos, bem como demais interessados pela Libras. Foi transmitida via YouTube ao público, podendo, portanto, ser assistida por quaisquer pessoas que, porventura, tivessem interesse na discussão proposta.

FIGURA 1. Cartaz de divulgação enviado para grupos de Whatsapp e postado em redes sociais



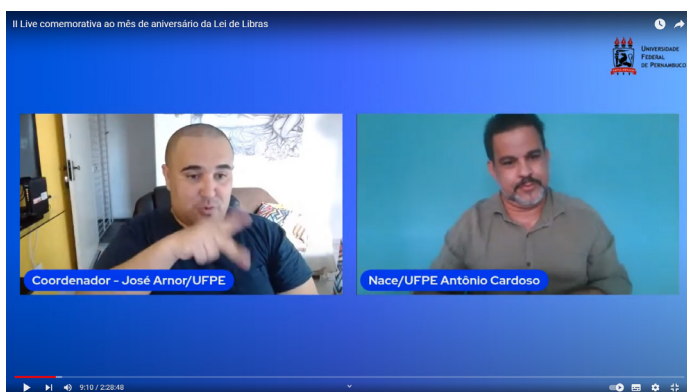
Fonte: Elaborado pelo Grupell, com fins de divulgação.

No que alude aos participantes do evento, contou com o representante do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (NACE/UFPE), como se pode ver na Figura 2.

À esquerda, na imagem, está presente o coordenador do projeto de extensão e, à direita, o representante do NACE. A *live* foi constituída de modo que fossem convidados figuras importantes e/ou líderes da comunidade surda. Isso porque essas personalidades estiveram, fundamentalmente, envolvidas na gênese dessas mudanças. Ao fazerem parte de maneira ativa do movimento surdo, dos debates políticos e das associações/agremiações, elas estiveram aptas a observar quaisquer mudanças existentes nas últimas décadas e a poder representar, dessa forma, o sentimento comum à época.

As lideranças surdas estão diretamente imbricadas no processo de transformação política e social em favor da comunidade surda, ao impulsionar a luta contra a exclusão e discriminação e promover o fortalecimento identitário. Na década de 80, em Pernambuco, encontros em um bar

FIGURA 2. Discussão com Antônio Cardoso, responsável pelo NACE



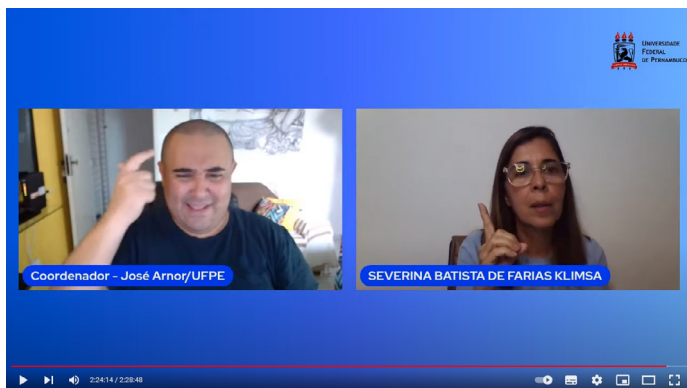
Fonte: Os autores.

no centro de Recife, pertencente a uma família de surdos, exemplificam essa dinâmica: além de ponto de reunião, o bar servia como um espaço de resistência, onde a comunidade valorizava sua cultura e a língua de sinais, mesmo com proibições vigentes nas escolas (Vasconcelos, 2016). Esse ambiente de interação entre pares fortaleceu os laços identitários e contribuiu para conquistas significativas, como a criação da primeira associação de surdos do estado, em 1985, que oferecia cursos de língua de sinais para surdos e ouvintes, promovendo a inclusão e o reconhecimento da língua. A continuidade desse movimento, evidenciada pela abertura do escritório regional da FENEIS, em 2002, demonstra o impacto duradouro das lideranças e sua capacidade de articular políticas e direitos para a comunidade surda.

Outro exemplo presente na *live* pode ser ilustrado pela participante à direita, vice-coordenadora do projeto de extensão.

Ao que se pode notar, as reflexões ocorreram por meio de conversação ativa entre os participantes, os quais, embora tivessem pautas específicas a serem discutidas, se engajaram

FIGURA 3. Discussão com Severina Batista, vice-coordenadora do projeto de extensão



Fonte: Os autores.

em uma procura por aspectos sobressalentes, no que tange às medidas legislativas vivenciadas.

Expectativas e projeções de medidas legislativas

Desde sua implementação, a Lei de Libras indicava um caminho promissor para a acessibilidade da comunidade surda no ambiente universitário, um avanço sem precedentes. Esse movimento, aliado à Lei de Cotas (Brasil, 2012), também abriu portas para grupos historicamente marginalizados, como pessoas de baixa renda, negros, indígenas e quilombolas. Historicamente, as universidades privilegiaram um perfil de aluno alinhado com as elites nacionais, excluindo saberes de minorias e intensificando a distância entre o conhecimento acadêmico e o cidadão comum.

A Lei de Libras, ao contrário de políticas compensatórias, reconhece uma particularidade inerente ao processo de aprendizagem da pessoa surda: a visualidade como base da compreensão linguística. Além de promover a língua de

sinais, a legislação também impulsiona uma reflexão sobre o papel do português nos espaços bilíngues, como indicado: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). O domínio do português é essencial para a pessoa surda, envolvendo desde interações cotidianas até a produção cultural e acadêmica, um cenário que Bakhtin (2011) descreve como “gêneros secundários” de enunciado. Porém, a centralidade do português nas produções acadêmicas provoca discussões sobre o espaço concedido à Libras, especialmente quando editais e avaliações carecem de adaptação linguística e acessibilidade, desfavorecendo uma valorização plena da língua de sinais.

Outro ponto recente de preocupação é o negacionismo presente em setores conservadores, marcado pelo ceticismo em relação às ciências humanas e políticas identitárias. Esse movimento desafia a efetividade da Lei de Libras, dificultando expressões e o avanço das pesquisas sobre a cultura surda. O individualismo que permeia esse discurso também impacta negativamente o propósito da pós-graduação de promover a inclusão cidadã e amplificar as vozes de grupos marginalizados.

Nesse contexto de crescente polarização, parece ocorrer uma erosão do reconhecimento científico da comunidade surda. O combate ao eurocentrismo e a valorização de perspectivas periféricas seriam passos essenciais, segundo a teoria crítica, para incluir a trajetória e as particularidades desses indivíduos nas pesquisas atuais e reduzir as desigualdades epistemológicas.

Os Estudos Culturais têm revelado conflitos entre diferentes culturas dentro da universidade, mas também destacam como o ambiente acadêmico oferece aos surdos a possibilidade de refletir sobre questões coletivas. A conquista do saber nas últimas décadas permitiu que os surdos compreendessem

e resistissem a formas de controle social e dominação, como explorado por Foucault (2009), que menciona a “domesticação dos corpos” por discursos normativos.

A crítica ao discurso patologizante que persiste em alguns setores da sociedade reflete as limitações de uma visão homogeneizadora, que, segundo Bakhtin (2011), ignora a diversidade e impõe um padrão conformista, sufocando a expressão genuína do outro e silenciando demandas legítimas.

Diante disso, torna-se urgente que o ambiente universitário incorpore a proposta de Kleiman (2013), promovendo um currículo que, por um lado, democratize o saber para grupos periféricos e, por outro, valide o conhecimento que esses grupos produzem.

Kleiman (2013) enfatiza que a participação ativa da comunidade surda realiza-se quando seus membros têm voz nas decisões acadêmicas e políticas. Embora a recente falta de financiamento represente uma perda, é também uma forma de silenciamento, uma negação do direito à expressão. O progresso social demanda resistência às estruturas de poder e ação decolonial, com a comunidade surda afirmando seu espaço e promovendo a convivência com a diversidade.

Essas recentes restrições à liberdade precisam ser discutidas não apenas sob o viés linguístico, mas também com um olhar que atravessa as Ciências Humanas, incentivando uma coligação de saberes para resistir ao apagamento cultural. Somente reunindo forças, os diversos grupos poderão superar o silenciamento histórico e avançar em uma agenda epistemológica que ressoe com os desafios e reivindicações da contemporaneidade.

Ascensão e mercado de trabalho

O avanço no campo trabalhista é inegável tanto no cenário local quanto nacional, e um dos setores mais impactados por

essas mudanças foi o da educação, especialmente com a inclusão de surdos como professores e instrutores. Os cursos de Letras-Libras têm sido fundamentais nesse processo, capacitando surdos para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio, em associações e, para aqueles que optam pela pós-graduação, no ensino superior.

No entanto, os processos de admissão para surdos enfrentam sérias lacunas em termos de acessibilidade. Uma questão central é que as provas, muitas vezes elaboradas em português (L1), não consideram adequadamente a Libras como primeira língua do candidato. Para atender a essas necessidades, as bancas avaliadoras precisam, conforme estipulado por regulamentações, adotar critérios específicos que levem em conta o aprendizado de segunda língua, valorizando o conteúdo semântico e reconhecendo as particularidades linguísticas do surdo no uso formal do português (Brasil, 2005). Essas particularidades não se limitam ao aprendizado de um novo idioma, mas são intrínsecas à forma visual com que os surdos interpretam o mundo, e incluem aspectos únicos de enunciação e comunicação que diferem da dinâmica oral-auditiva.

Embora alguns concursos ofereçam tradução em Libras, a tradução literal nem sempre garante o entendimento completo, pois elementos culturais e experiências pessoais são fatores decisivos para a compreensão. Se o surdo não adquiriu a língua de sinais na infância e não contou com intérpretes qualificados ao longo de sua formação, sua compreensão e interação social ficam prejudicadas, tornando difícil ingressar em carreiras formais. Assim, ainda existem restrições significativas para os surdos no mercado de trabalho, e a capacitação continuada precisa se concentrar em superar essas barreiras.

Ainda que os cursos de Letras-Libras sejam uma opção, nem todos os surdos desejam segui-los, e a legislação atual ainda falha em garantir espaços profissionais diversos para

essa comunidade. A tradução do ENEM para Libras foi uma conquista importante, mas não resolveu as desigualdades que já existiam, nem as dificuldades com a padronização dos sinais. Como reflexo disso, o número de alunos surdos em universidades brasileiras, fora dos cursos de formação de professores, continua baixo.

As dificuldades para a atuação profissional refletem o impacto da identidade multifacetada dos surdos. Além da surdez, essas pessoas possuem uma variedade de características e identidades: podem pertencer à comunidade LGBTQIA+, ser negros, brancos, de gênero binário ou não-binário, entre outras possibilidades. No entanto, as oportunidades de carreira são ainda limitadas para surdos em comparação aos ouvintes, e os processos seletivos sem adaptações adequadas acabam restringindo a liberdade de escolha e a inserção desses profissionais no mercado.

Certas restrições têm origem na falta de compreensão de quem defende uma padronização rígida de práticas e identidades. Uma análise cuidadosa da trajetória de cada indivíduo revela que todos partem de diferentes contextos e enfrentam variáveis fora de seu controle. A ideia de uma identidade única e estática é ilusória; a identidade está em constante transformação, sendo tanto uma ligação com o passado quanto uma projeção de futuro, como sugere Bauman (2005, p. 16-17): “As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar’ o impossível [...] tarefas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo”.

O tempo revela a complexidade da experiência humana e a diversidade de maneiras com que as pessoas se manifestam em suas vidas e carreiras. No contexto do trabalho, essa reflexão não significa que algumas profissões devam ser descartadas, mas que os horizontes precisam ser ampliados para que os surdos possam participar plenamente como cidadãos.

Identidade surda como política social

Nas sociedades modernas, a diferença marca a configuração social devido aos múltiplos antagonismos existentes, entre os quais se destacam as identidades surdas. Segundo Perlin (1998), essas identidades se associam diretamente a comunidades que utilizam línguas de sinais, não apenas como formas de comunicação, mas também como expressões culturais e artefatos simbólicos. Como “surda não nativa e militante”, a autora enfatiza a importância dessas línguas enquanto manifestações visuais, valorizando o modo particular de relacionamento presente nas comunidades surdas.

As identidades surdas têm uma peculiaridade essencial: elas se constroem no encontro com outros surdos, o que ocorre devido a duas principais razões. A primeira é a necessidade de se espelhar em traços culturais comuns; a segunda é o fortalecimento mútuo que ocorre entre membros desse grupo. O real significado de “ser surdo” envolve compreender as experiências visuais que diferenciam os surdos do universo ouvinte e, ao mesmo tempo, construir poder para a coletividade (Perlin, 1998). Além disso, essa construção identitária inclui um apelo à luta política, que envolve tanto surdos quanto ouvintes – especialmente quando os ouvintes evitam representar o outro de maneira estereotipada ou imposta.

Para que o indivíduo atue de maneira efetiva, é fundamental que ele se mobilize coletivamente. Esse processo implica tanto a ruptura com relações de poder desiguais quanto a reestruturação das práticas científicas, como ilustrado pelo surgimento de novas terminologias nos Estudos Surdos. Ladd (2003), por exemplo, introduziu o conceito de “Deafhood” para refletir sobre as experiências de ser surdo e suas possibilidades de vivência no mundo. Diferentemente das culturas hegemônicas, as minorias, como a comunidade surda, necessitam constantemente recriar suas referências

culturais, recuperando elementos próprios para alcançar uma percepção mais completa de si mesmas (Ladd, 2003).

As constantes reinvenções identitárias legitimam o movimento surdo, que não se restringe a lutas legislativas, mas também à resistência cultural. Isso inclui a troca de termos carregados de estigmas, como “surdez” – que, segundo Perlin (2003), remete a uma visão clínica – pelo uso de expressões como “surdo” ou “pessoa surda”, mais alinhadas a uma perspectiva cultural. A busca por um senso de pertencimento leva os surdos a compartilharem elementos culturais, como a proximidade entre pares, a cultura visual e a história de lutas e conquistas.

Nos Estudos Culturais, a identidade é vista como uma construção ambígua, e o mesmo vale para as identidades surdas. Para surdos que já tiveram experiências no mundo ouvinte, há uma alternância identitária, marcada por certa indefinição. Essa relação entre surdos e ouvintes pode ser tensa, pois o esforço para “dissolver” diferenças em nome da diversidade frequentemente reforça uma perspectiva colonialista, impondo uma abordagem unilateral. Essa supressão de diferenças, chamada de ouvintismo, foi introduzida por um grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e se consolidou nas publicações brasileiras a partir da década de 1990. O ouvintismo, segundo Perlin e Quadros (2006), configura-se quando o ouvinte se coloca como referência de “normalidade”, desconsiderando a experiência visual dos surdos e privando-os de coexistirem com formas próprias de construir conhecimento.

A autora identifica três formas de ouvintismo: o tradicional, que relega a cultura surda a uma posição inferior; o natural, que defende uma “igualdade” artificial, ignorando as diferenças culturais; e o ouvintismo crítico, que, embora aberto ao diálogo, depende da difusão do conhecimento científico. A constituição da identidade surda, ligada ao conceito

de mesmidade, envolve o reflexo das aspirações pessoais e das interações com a comunidade. Perlin e Quadros (2006) argumentam que as experiências ouvintes não devem provocar um apagamento da cultura surda, pois essa prática leva ao ouvintismo e, em última instância, à exclusão das línguas de sinais.

Rosa (2012) propõe três etapas na formação das identidades surdas: a negação, a descoberta e o fortalecimento da identidade. A primeira, de identidade negada, ocorre sob a influência do ouvinte, onde o poder e o estigma afetam profundamente a autopercepção do surdo, levando-o a rejeitar sua identidade visual. A segunda fase, de identidade descoberta, ocorre quando o surdo entra em contato com a comunidade surda, modificando seu entendimento de si e do mundo. Na última fase, de identidade fortalecida, o surdo compreende seus direitos e encontra meios de lutar por eles dentro da comunidade.

As denominações criadas por Perlin (2003) para as identidades surdas – como identidade surda, identidade híbrida, identidade de transição, identidade incompleta e identidade flutuante – oferecem uma base teórica para análise e permitem observar nuances dos processos identitários. Contudo, embora úteis, essas classificações não devem obscurecer os conflitos e pressões que os indivíduos enfrentam em suas trajetórias identitárias.

Considerações finais

A celebração dos 20 anos da Lei de Libras é um convite para refletir sobre as transformações que marcaram a trajetória da comunidade surda. Em duas décadas, houve uma redefinição significativa dos movimentos sociais, com ganhos importantes e reconfigurações nas pautas, embora ainda existam desafios. No campo legal, a legislação atual representa um

avanço em relação à insegurança jurídica do passado, consolidando direitos e visibilizando a surdez como identidade cultural. Termos antes carregados de estigma foram reavaliados, e a presença de pessoas surdas no mercado de trabalho aumentou, impulsionada por políticas inclusivas como a Lei das Cotas e pela conscientização sobre a singularidade das vivências surdas.

Entretanto, o cenário social polarizado também estimula uma onda de retrocesso, na qual ressurgem o risco de práticas segregacionistas. Esse contexto destaca a necessidade de uma postura vigilante, pois mesmo em uma época de conquistas legais, o ouvintismo e o apagamento das diferenças culturais ainda encontram espaço. O simbolismo da Lei de Libras reforça tanto os avanços conquistados quanto as lacunas que ainda permitem a manutenção da desigualdade. É fundamental que a comunidade surda permaneça unida, mobilizando-se para garantir que seus direitos sejam respeitados e que o respeito à diversidade cultural seja uma constante.

Referências

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. *Decreto nº 5626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, O. *Globalização: novo paradigma das ciências sociais*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LADD, P. *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Bristol: Multilingual Matters Ltd., 2003.

PERLIN, G. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade*. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, G.; QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 166-187.

ROSA, E. F. *A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em Linguística*. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122791>. Acesso em: 26 fev. 2026.

STOKOE. W. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

VASCONCELOS, N. A. História de vida de líderes surdos: um estudo a partir da sua trajetória em movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*

Especial, v. 22, p. 79-92, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m5tYbGgyd8DSkhFJxk76CLL/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2026.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p.7-20.

Live comemorativa ao mês da Libras

Uma experiência de extensão na Universidade Federal de Pernambuco

José Arnor de Lima Júnior¹

Antônio Carlos Cardoso²

Adriana Moreira de Souza Corrêa³

Introdução

O mês de abril é significativo para a comunidade surda, tendo em vista que marca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sistema linguístico de comunicação dos surdos brasileiros. Isso ocorre em função da Lei Federal nº 10.436, a Lei da Libras, ter sido aprovada em 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Por isso, a comunidade surda, para celebrar esta conquista, discutir a efetivação dos direitos legais assegurados por ela e reivindicar melhorias para o povo surdo, promove eventos e mobilizações que buscam visibilizar essa língua por meio de diferentes atividades, tais como performances, obras e festas.

A título de esclarecimento, Strobel (2008) explica que a comunidade surda envolve surdos e ouvintes que valorizam a Libras, a cultura surda e lutam pelos direitos dessa minoria linguística. Já o povo surdo, envolve as pessoas que percebem

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

o mundo de maneira visual, ou seja, que compartilham a experiência visual para a construção da sua identidade e para a vivência em sociedade.

Entre as atividades formativas realizadas pelos surdos estão os eventos educacionais que têm como objetivo informar surdos e ouvintes sobre as conquistas e as ações realizadas para ampliar os direitos das pessoas surdas. Estes eventos podem ser realizados de maneira presencial ou on-line, utilizando-se, no caso deste último, de plataformas e mídias digitais.

Sobre os eventos realizados em mídias digitais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é possível citar o Simpósio Nacional do Surdo, promovido em 24 de setembro de 2021. Este evento, de acordo com Campello, Lima-Júnior e Mateus (2023), contou com a parceria da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), do Grupo de Pesquisa: Libras como Instrução da L1 e L2 (GPLIL2), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entre os setores da UFPE que contribuíram de maneira próxima à equipe organizadora, foram citados, pelos autores, o Centro de Educação (CE) e o Núcleo de Acessibilidade da UFPE (Nace). Apesar de o evento ter sido realizado em setembro e ser pensado em comemoração ao Dia do Surdo, o formato assemelha-se ao que será tratado neste capítulo.

Desse modo, é possível, ao analisar as instituições parceiras, perceber que esse formato de evento contribui para agregar palestrantes e participantes de diferentes estados do país, além de fomentar a interação entre pessoas que vivem realidades diversas e que podem discutir os caminhos que contribuam para a participação do surdo em diferentes espaços sociais.

Assim, a motivação para a escrita deste trabalho relaciona-se à necessidade de refletir sobre o referido evento

e apresentar ao leitor uma possibilidade de trabalho com a Libras que pode ser replicado em diferentes instituições de ensino. Diante disso, é relevante promover e discutir eventos que foram executados em mídias digitais, de modo a conhecer as contribuições e as limitações deste formato para a informação e reflexão dos participantes sobre as temáticas abordadas. Diante do exposto, surge a seguinte inquietação: quais são as contribuições da *live* comemorativa do mês de aniversário da Lei de Libras para o uso e a difusão da Libras para a comissão organizadora e os participantes?

Em face desta inquietação, este capítulo tem como objetivo discutir a realização do referido evento para a interação e formação de interessados pela temática tradução e interpretação em Libras. Esse momento formativo foi realizado de maneira remota em função da pandemia da Covid-19, uma doença respiratória viral, de alta transmissividade e taxa de mortalidade (Gayer, 2020), que requereu do governo federal a medida de orientar que as práticas educativas ocorressem em mídias digitais (Brasil, 2020).

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência que, segundo a classificação de Prodanov e Freitas (2013), caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, no que se trata dos fins; documental, no que se refere ao *corpus* da investigação; e qualitativa, no que tange à abordagem de análise dos dados. As informações são oriundas do projeto e do relatório do evento, do perfil da Associação dos Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes da Língua de Sinais de Pernambuco (ATILSPE) no Instagram e da *live* disponibilizada no canal da ATILSPE no YouTube. Os comentários postados no *chat* da *live* foram organizados em categorias, conforme orienta Franco (2005), através da Análise do Conteúdo.

O texto foi organizado em cinco seções: a primeira, que é a introdução, apresenta o tema, a motivação para a pesquisa, o questionamento que orienta o texto, o objetivo e a

síntese metodológica; a segunda, aborda informações sobre a Libras, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e a extensão universitária; a terceira, descreve o processo de realização do evento, analisa recortes das contribuições do *chat da live* e apresenta as considerações finais.

Tradutor-intérprete de Libras e a acessibilidade linguística entre surdos e ouvintes

A Libras é uma língua oriunda da experiência visual do povo surdo. Esta experiência é entendida por Perlin e Miranda (2003) como a substituição da audição pela visão no processo de compreensão das informações e na interação com o mundo. Em função disso, essa língua de sinais é expressa de maneira visual-gestual e apresenta combinações gramaticais próprias dos sistemas linguísticos característicos desta modalidade de expressão e compreensão das informações que diferem do português. Sobre isso, Gesser (2009, p. 19, grifos da autora) acosta-se nas afirmações de Ferreira-Brito (1995) e de Wilcox e Wilcox (1997), ao afirmar que as línguas expressas nessas modalidades:

Diferem quanto à *forma* como as combinações das unidades são construídas. Enquanto as línguas de sinais, de uma maneira geral (mas não exclusiva!), incorporam as unidades *simultaneamente*; as línguas orais tendem a organizá-las *sequencialmente/linearmente*. A explicação para essa diferença primária se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura (visual-gestual x vocal-auditivo), pois estas características ficam mais salientes em uma língua do que em outra.

Dessa maneira, para a interação entre surdos e ouvintes, é preciso buscar alternativas que removam as barreiras na comunicação e promovam a acessibilidade linguística entre

usuários da Libras e do português. Na Lei nº 13.145/2015, as barreiras na comunicação e informação são descritas no Art. 3º, inciso IV, alínea “d”, como: “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015, p. 1). Para remover essas barreiras é necessário buscar recursos de acessibilidade, dentre eles, está o serviço do TILS.

A obrigatoriedade deste serviço é contemplada no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras, no Art. 26, ao afirmar que:

O poder público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 6).

Diante do exposto, é possível entender que o trabalho do TILS é essencial para que o surdo participe das atividades em sociedade, particularmente em grupos que desconhecem ou sinalizam de maneira limitada, pois é esse profissional quem viabilizará o acesso às informações e à participação dessa minoria linguística nas atividades e nas discussões.

A profissão de TILS foi regulamentada, no Brasil, com a Lei nº 12.319/2010, a qual, por sua vez, foi recentemente alterada pela Lei nº 14.704/2023. O texto, inicialmente destinado a tratar da profissão de tradutor e de intérprete do par linguístico Libras/Português, modificou-se ao inserir na sua ementa e nos artigos a função de guia-intérprete. Na versão de 2023, no Art. 1, § 1º, incisos I e II, a conceituação destes profissionais é indicada da seguinte forma:

I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;

II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas (Brasil, 2023, p. 1).

Desse modo, é possível identificar que o trabalho desses profissionais difere pois, ao passo que o TILS precisa conhecer o referido par linguístico, o guia-intérprete, além disso, precisa saber utilizar outras formas de comunicação, como o tadoma ou variações de uso da língua de sinais, a exemplo da Libras tátil. O tadoma:

[...] consiste no treino de identificação tátil da vibração e da posição fonoarticulatória dos sons vocálicos e consonantais. Para isso, a pessoa precisa ser treinada para posicionar sua mão no rosto do mediador. Tendo a mão em ‘L’, deverá posicionar o polegar próximo aos lábios e o dedo indicador na face, tendo os demais dedos contato com o queixo/pescoço (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p. 65).

Já a Libras tátil, ainda para as autoras, é aquela que o surdocego toca as mãos do sinalizante para a compreensão da informação nesta língua visual-gestual.

Para a Lei nº 14.704/2023, a atuação do TILS é requerida, de acordo com o Art. 1º, § 2º, “[...] em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis” (Brasil, 2023, p. 1). Portanto, o profissional precisa de uma formação sólida para conhecer as línguas envolvidas no processo comunicativo, a cultura, os aspectos éticos que envolvem a prática da profissão, entre

QUADRO 1. Formação do Tradutor-intérprete da Libras nas legislações de 2010 e 2023

FORMAÇÃO - LEI Nº 12.319/2010	FORMAÇÃO - LEI Nº 14.704/2023
I – Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou.	I – Diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras.
II – Cursos de extensão universitária.	II – Diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras-Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras-Libras.
III – Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.	III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras-Língua Portuguesa.

Fontes: Brasil (2010, p. 1.; 2023, p. 1).

outros conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do seu trabalho.

Para o exercício profissional, as legislações citadas trazem uma diferença nas formações requeridas desse profissional, conforme é possível observar no Quadro 1.

O Quadro 1 mostra que a legislação de 2010 orienta a formação do profissional em cursos. Já na lei aprovada em 2023, há a previsão de formação em nível técnico e superior. Nesse sentido, houve uma mudança qualitativa na percepção sobre a formação do profissional que deve exercer a função.

É relevante destacar que, apesar do evento ter sido realizado em 2021, as orientações previstas na legislação sancionada

em 2023 foram discutidas, porque compõem as melhorias no serviço do TILS. Além disso, essas informações precisam ser de conhecimento dos contratantes e dos usuários desse serviço.

Assim, é possível identificar que é necessário um percurso de formação profissional sólido para a atuação nessa área. Portanto, com a finalidade de agregar os profissionais, lutar pelos direitos desse trabalhador e zelar pela visibilidade e profissionalismo do serviço prestado, surgem as associações e a federação relativa a essa atividade laboral.

A Federação Brasileira das Associações de Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes da Língua de Sinais (FEBRAPILS), por exemplo, é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 22 de setembro de 2008, para representar e atender aos interesses da categoria. Consoante o Art. 1º, § 1º, que rege as atividades da instituição, ela é:

[...] uma entidade profissional autônoma, constituída para fins de orientação, defesa e representação do conjunto das Associações Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, doravante, denominadas de APILS, e dos Departamentos de Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, criados no âmbito das instituições representativas da comunidade surda e/ou surdocega, doravante denominados de DPTILS (FEBRAPILS, 2016, p. 2).

Pela definição da sua função, a descrição das atividades da referida instituição já insere os trabalhos do intérprete e do guia-intérprete no âmbito das suas ações. Os objetivos da FEBRAPILS estão relacionados ao fomento de criação e à manutenção de instituições representativas, como associações e departamentos de TILS e da comunidade surda, nas esferas nacional e internacional, com vistas à promover a formação de profissionais e lutar por condições adequadas ao

exercício profissional (FEBRAPILS, 2016, p. 2). Entre as instituições associadas, há a ATILSPE, que foi parceira no evento relatado neste capítulo.

Segundo o seu estatuto social, a ATILSPE compreende uma entidade civil, autônoma, não-governamental, sem fins lucrativos e econômicos, que tem como objetivo a orientação, defesa e representação dos profissionais tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Língua de Sinais de Pernambuco (ATILSPE, 2021a). Então, por integrar a FEBRAPILS, ela segue perfil e funções semelhantes, no que se refere às questões da categoria de TILS.

Entre os objetivos previstos pela instituição, três deles estão intrinsecamente relacionados à formação proporcionada pelo evento de extensão ora descrito neste capítulo, são eles:

- III. Orientar profissionais, usuários e empregadores quanto às matérias pertinentes às profissões de TILS e GLs;
- IV. Atuar na defesa dos direitos, da valorização e do aperfeiçoamento profissional da categoria de TILS e GLs;
- VII. Prezar pela melhoria contínua na formação inicial e continuada dos TILS e GLs (ATILSPE, 2021a, p. 1).

Diante do exposto, relatar a experiência extensionista para a discussão sobre as particularidades da categoria dos TILS implica prezar pela divulgação do trabalho desse profissional, que realiza a mediação entre os usuários da Libras e da língua portuguesa e, portanto, pode contribuir para a remoção das barreiras na comunicação e no acesso à informação vivenciado pelas pessoas surdas. Para isso, a extensão universitária é um dos caminhos que contribui para visibilizar essa discussão.

Segundo Martins, Martins-Filho e Souza (2007, p. 2), a extensão universitária traz interlocuções entre a vida social e a pesquisa científica e se constitui em um espaço de

produção e de compartilhamento de saberes e vivências que podem gerar compromissos para a mudança social. Do mesmo modo, segundo Lacerda *et al.* (2008, p. 130), constitui-se “[...] como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes”.

Assim, essa forma de difusão do conhecimento para Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24) permite “uma melhor percepção dos problemas sociais, econômicos e políticos”, além de, ainda para as autoras, possibilitar refletir sobre soluções para a superação destes problemas. A efeito das discussões deste capítulo, serão tratadas as informações sobre a formação e a prática do TILS na organização de uma *live* comemorativa do mês da Libras.

TILS em foco no evento comemorativo do mês da Libras

O evento *live* comemorativo do mês de aniversário da Libras foi um evento coordenado pelo professor surdo José Arnor de Lima Júnior, lotado no CE, *campus* Recife, da UFPE. De acordo com o projeto do evento, a proposta integrou o Edital 01/2021, que credenciou ações de extensão (Universidade Federal de Pernambuco, 2021a). Ainda de acordo com o projeto, o evento, de abrangência estadual e periodicidade anual, teve como área temática a comunicação e foi veiculado via YouTube, ou seja, de maneira remota, em função da pandemia da COVID-19. A ação ocorreu no dia 25 de setembro de 2021, com início às 19h, no canal do YouTube da ATILSPE. A gravação do evento, que totalizou 2h4min13s, pode ser acessada por meio do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=IFN61JBjahA>.

O público estimado foi de 100 pessoas entre “professores de surdos da Educação Básica, intérpretes, familiares de surdos, estudantes surdos da Educação Básica, estudantes, professores e demais interessados pela Língua Brasileira de Sinais” (Universidade Federal de Pernambuco, 2021a, p. 3). Contudo, o relatório indica a presença de 374 participantes (Universidade Federal de Pernambuco, 2021b). Além disso, em 18 de outubro de 2024, a *live* postada no YouTube contava com 1.600 visualizações.

A ação contou com duas parcerias externas: o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), que cedeu professores e TILS e a ATILSPE, que contribuiu com a disponibilização de serviços de interpretação. Desse modo, ambas as instituições contribuíram para a acessibilidade linguística (Universidade Federal de Pernambuco, 2021a) para os ouvintes.

Segundo o relatório, o objetivo do evento foi:

- 1) Estabelecer diálogo entre Universidade, Instituições Parceiras e Comunidade sobre a Lei de Libras e sua importância para a atuação do intérprete de Língua de Sinais; 2) Fomentar o uso e difusão da Libras na UFPE; 3) Situar a comunidade acadêmica da UFPE no âmbito das discussões sobre os marcos históricos que envolvem o Surdo brasileiro, as bandeiras de lutas da Comunidade Surda e sua repercussão no trabalho do intérprete de Língua de Sinais (Universidade Federal de Pernambuco, 2021a, p. 3).

Esses objetivos, por difundir a Libras e o trabalho do TILS, estão conforme as orientações do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e dos objetivos previstos tanto no estatuto da FEBRAPILS (2016) quanto da ATILSPE (2021a). Sobre a temática debatida, “formação e atuação dos TILS”, o relatório destaca o seguinte: “Embora a *live* tenha como cerne a relação Libras x papel do tradução/intérprete, entendemos que

esta auxiliará na desmistificação da língua de sinais e reforçará sua relevância para atuação do TILS para comunidade acadêmica e demais interessados” (Universidade Federal de Pernambuco, 2021a, p. 4).

Para a realização da ação, foi composta uma equipe formada pelo coordenador surdo, por um professor ouvinte do curso de Letras da UFPE, por um técnico-administrativo da referida universidade e por três discentes ouvintes da instituição, sendo estes dos cursos de Letras/Espanhol, de Nutrição e de História. Como colaboradores externos, participaram, na função de palestrantes, um professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), uma TILS vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e representantes da ATILSPE.

A divulgação do evento ocorreu por meio do perfil do Instagram da entidade representativa dos TILS no estado de Pernambuco – @_atilspe —, por meio de um card informativo, o qual também foi socializado em grupos do WhatsApp. O card de divulgação pode ser observado na Figura 1.

Na Figura 1, é possível identificar informações sobre o evento, tais como o nome do evento, a temática geradora, os títulos das falas dos palestrantes, o nome dos palestrantes e do mediador, o horário do evento, o espaço digital onde ele ocorreu, além das marcas das instituições parceiras. Nota-se, ainda, que o evento teve como tema gerador “19 anos da Lei da Libras: formação e atuação dos TILS”.

Em consonância com a temática, foram organizadas duas palestras, que contaram com a mediação do TILS Carlos de Oliveira: a primeira foi proferida pelo Prof. Me. John Sousa, da UFPI, que abordou a formação e o pertencimento dos TILS; e a segunda, articulada por Angela Russo, TILS da UFRGS, tratou do tema “Bastidores e tradução da *websérie* Confessionário: relato de casa”. Em vista disso, é possível observar que foram abordadas tanto as bases

FIGURA 1. Card de divulgação do evento



Fonte: ATILSPE (2021b).

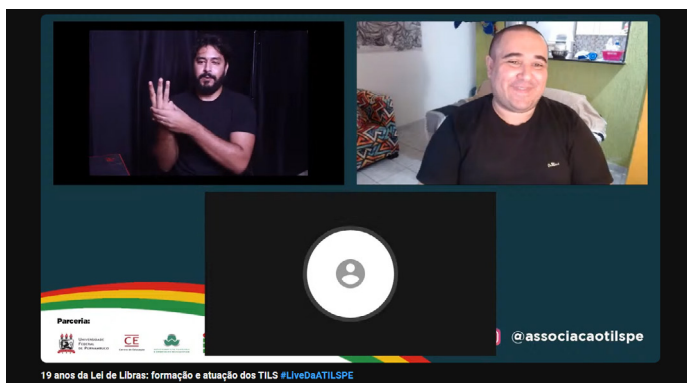
teóricas quanto os conhecimentos práticos para o exercício da profissão.

A inscrição foi gratuita e realizada por meio do *chat* da *live* no YouTube, durante a transmissão do evento, sendo feita por meio de um *link* que permitia o acesso a um formulário do pacote da Google. A programação, de acordo com o projeto, foi organizada da seguinte forma: abertura (com a apresentação da proposta da *live* e a descrição do perfil acadêmico dos palestrantes); palestra 1; palestra 2; discussão e perguntas; palavras finais dos palestrantes; e informes.

A Figura 2 traz um frame do vídeo de transmissão do evento no YouTube.

A figura acima ilustra a abertura do evento, que contou com a fala do presidente da ATILSPE e com o surdo, professor e coordenador do evento. O participante com a imagem

FIGURA 2. Sinalização em Libras e interpretação para o português



Fonte: ATILSPE (2021c).

oculta é o TILS que, durante o evento, realizou a mediação linguística das informações da Libras para a língua portuguesa na modalidade oral. Nesse *frame*, é possível observar a valorização da Libras como língua de discussão utilizada no evento, bem como a remoção da barreira na comunicação e informação (Brasil, 2015), promovida pela interpretação para o português para aqueles que desconhecem ou estão em processo inicial de aprendizado dessa língua de sinais.

A partir da análise do *chat* do YouTube, foi possível notar que pessoas de diversos lugares do Brasil acompanharam as discussões. Entre os registros de indicação de localidade, estão as cidades de Abaetetuba/PA, Belém/PA, Itabuna/BA, Vitória da Conquista/BA, Aracaju/SE, São Luís/MA, Cumaru/PE, Nazaré da Mata/PE, Sabará/MG, Governador Valadares/MG, Linhares/ES, Vila Velha/ES, Viçosa/CE e Foz do Iguaçu/RS (ATILSPE, 2021c). Esses dados revelam a participação de pessoas de diferentes estados brasileiros que compartilharam vivências e esclareceram dúvidas sobre os assuntos abordados, o que indica o alcance da ação.

No *chat*, foram observados os comentários, e estes, segundo as orientações de Franco (2005), foram agrupados em

quatro categorias: (1) complementaridade ou de concordância com os palestrantes; (2) questionamentos; (3) socialização de experiências; e (4) sugestões de participantes e da comissão organizadora para questões abordadas na *live*.

Nas Figuras 3, 4 e 5 a seguir, é possível identificar *prints* de comentários representativos das categorias “concordância” e de ampliação das informações discutidas na *live*. É preciso destacar que as identificações dos comentários analisados neste trabalho, apesar de retirados de uma fonte aberta de acesso aos dados – o *chat* do YouTube –, foram ocultadas, ou seja, tiveram o nome do participante ocultado para preservar a sua identidade.

Nas Figuras 3 e 4, é possível notar dois comentários representativos da categoria “complementaridade”; enquanto na Figura 5, da categoria “concordância com a fala do palestrante”. Essas informações são relevantes para manter o caráter dialógico da *live*, à medida que reflete a interação entre o palestrante e os participantes. Além disso, dialogam com o objetivo da *live*, descrito no projeto do evento: a discussão sobre aspectos da Libras, de modo a contribuir com a prática do TILS (UFPE, 2021a).

As Figuras 6, 7 e 8 contêm questionamentos representativos da categoria 2.

A Figura 6 traz uma pergunta direcionada ao primeiro palestrante; a Figura 7, indica um questionamento para a segunda palestrante; e a Figura 8, demonstra uma indagação para os participantes do *chat*. Desse modo, é possível inferir que a experiência permitiu o acesso às informações tanto por meio da palestra quanto por meio da interação entre os participantes. Essas interações dialogam com os objetivos da FEBRAPILS e da ATILSPE de contribuir com a formação continuada e orientar profissionais e usuários do serviço de interpretação. Outro ponto a ser observado é que os questionamentos foram gerados a partir de problemas

FIGURA 3. Comentário 1 de complementaridade

existem sinais universais. Mas idioma é de cada país, há também diferenças regionais. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é reconhecida por lei desde 2002.

Fonte: ATILSPE (2021C).

FIGURA 4. Comentário 2 de complementaridade

Aprender LIBRAS é tão difícil como aprender qualquer outro idioma. A diferença para nós ouvintes é que temos que compreender que a abordagem tem que partir do entendimento do universo surdo.

Fonte: ATILSPE (2021C).

FIGURA 5. Comentário de concordância

ótimo ponto para ser interprete não é só saber libras!!! precisa ter a proficiência na lingua é muito complexo ser interprete bom

Fonte: ATILSPE (2021C).

FIGURA 6. Questionamento 1 sobre o assunto abordado

Parabéns Me. Jhon Souza pergunto: Como é formação dos TILS está luta pela conquista de direitos dos surdos aceitar da educação de L1? Obg.
#VIVA19ANOSDALEIDELIBRAS

Fonte: ATILSPE (2021C).

FIGURA 7. Questionamento 2 sobre o assunto abordado

Pergunta para Angela: depois de gravar uma cena muito comovente, como foi se deitar e lembrar a noite das histórias? Como vc se sentiu? Essa emoção acaba no término da gravação ou permanece até hoje?

Fonte: ATILSPE (2021C).

FIGURA 8. Questionamento sobre assuntos relacionados

gostaria de saber se vocês teriam uma dica de como ver um curso online bacana, que tenha uma qualidade Boa.

Fonte: ATILSPE (2021C).

levantados pelos participantes, e a resposta a esses problemas indica possíveis soluções. Essa contribuição coletiva, segundo Santos, Rocha e Passaglio (2016), é um dos resultados esperados pela extensão.

As Figuras 9, 10 e 11 trazem excertos alusivos à categoria 3, a socialização de experiências.

Por tratar-se de uma ação que reuniu participantes de várias regiões do país, a socialização das práticas no interior das instituições (Figura 9), da percepção social sobre a profissão (Figura 10) e das experiências individuais (Figura 11) permitiu aos participantes ampliarem o olhar sobre as barreiras enfrentadas na formação e no exercício da profissão. Essas questões alinham-se ao objetivo de orientação e socialização de profissionais, previsto nas instituições representativas dos TILS que foram elencadas anteriormente.

Sobre a Figura 9, há uma referência à máscara utilizada pelos TILS no período da pandemia da COVID-19, que, para permitir a visualização da expressão facial, dispunha de uma parte plástica, à frente dos lábios, o que causou insegurança quanto a barreira preventiva ao vírus. Outra referência a esse período é feita na Figura 11, que indica que as formações foram suspensas, como orientou a Recomendação nº 27 (Brasil, 2020) e subsequentes.

As Figuras 12, 13 e 14 representam trechos referentes à categoria 4, as sugestões dos participantes.

Por fim, como é possível notar, nas Figuras 12, 13 e 14, a sugestão dos participantes sobre cursos, recursos visuais e links de acesso para ampliar os conhecimentos foi possibilitada pelo chat do evento. Em síntese, a *live* foi produtiva, porque oportunizou pessoas experientes na área, profissionais e interessados ampliarem os seus conhecimentos e socializarem informações em uma atividade de extensão (Lacerda *et al.*, 2008).

FIGURA 9. Experiência 1

██████████ Nós tils do EDUCA PE e Ações do Palácio Governo, deixamos de usar esse tipo de mascara, por não oferecer segurança!

Fonte: ATILSPE (2021c).

FIGURA 10. Experiência 2

██████████ sobre os cursos de licenciatura letras libras que muitos alunos por falta de campo esta sendo interpretes de LIBRAS

Fonte: ATILSPE (2021c).

FIGURA 11. Experiência 3

██████████ sonho... Iniciei curso de LIBRAS mas a pandemia interrompeu, estamos retomando agora, on line e eu sonho em aprender LIBRAS ❤️

Fonte: ATILSPE (2021c).

FIGURA 12. Sugestão 1

██████████ indico o curso básico do INES pela EVG para quem quer aprender mais sobre o idioma. O curso é ótimo e gratuitos.

Fonte: ATILSPE (2021c).

FIGURA 13. Sugestão 2

██████████ Assistam a Websérie Confessionário Relatos de Casa. Realmente incrível. Precisamos falar sobre violência doméstica e de gênero!

Fonte: ATILSPE (2021c).

FIGURA 14. Sugestão 3

 **ATILSPE** Link para WebSérie Confessionário: <https://www.youtube.com/channel/UCqM4...>

Fonte: ATILSPE (2021c).

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo descrever a *live* comemorativa do mês da Libras, que discutiu a temática relativa ao trabalho do TILS e analisou os comentários feitos no *chat* da *live*, a qual foi disponibilizada no YouTube.

No processo de organização da *live*, foi possível notar a parceria da UFPE com a FEBRAPILS e a ATILSPE, que são instituições representativas dos TILS, cujo exercício profissional foi abordado na *live*, bem como com outras instituições de ensino superior, a exemplo da UFRGS e da UFPI, que cederam os palestrantes para participarem do evento. Houve, ainda, a contribuição de instituições de ensino, como o IFPE, de departamentos e núcleos da UFPE, a exemplo do NACE e do CE. Logo, a *live* demonstra a parceria e a luta conjunta das instituições para celebrar a Libras e visibilizar temáticas que promovam a melhoria na qualidade do serviço oferecido aos surdos.

A *live* proporcionou, ainda, no âmbito da equipe organizadora, a interlocução de estudantes, professores, funcionários, técnicos, docentes e TILS de diferentes instituições, de maneira a ampliar o intercâmbio de informações e contribuir com a formação de cada um. No que se refere às participações no *chat*, houve a interação entre estudiosos, profissionais e interessados sobre a temática, no sentido de contribuir com comentários, indagações, possíveis soluções, socialização de experiências pessoais ou vivenciadas na prática profissional, além de questionamentos sobre o assunto.

No que tange à localidade dos participantes, foi possível identificar cidades diversas, de diferentes regiões do país. Isto foi possível por se tratar de uma ação realizada on-line, que, para a participar, foi necessário apenas dispositivo e acesso à internet. Desse modo, além de dispensar os ônus financeiros às instituições proponentes, a ação incluiu pessoas

com situações econômicas diversas, em função da ausência de cobrança de inscrição. Isto fez com que as nossas expectativas de público fossem superadas.

O presente estudo permitiu entender que as discussões sobre a Libras encontram um público significativo, seja no momento síncrono ou no acesso à gravação da *live*, quando disponibilizada no formato de livre acesso no YouTube. Assim, essas discussões precisam ser ampliadas, de modo a formar e informar interessados em todo o país.

Referências

ATILSPE. *Estatuto Social*. ATILSPE: Recife, 2021a.

ATILSPE. [Convite Especial]. *Instagram*, Recife, 17 abr. 2021b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CNxKdCmp9zw/?igsh=dGRIMTJyb2Z4a2p3>. Acesso em: 24 fev. 2026.

ATILSPE. *19 anos da Lei de Libras: formação e atuação dos TILS #LiveDAATILSPE*. YouTube, 2021c. 2h 04min 23s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFN61JBjahA>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília,

DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Recomendação nº 27, de 22 de abril de 2020*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023*. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Os sistemas alternativos de comunicação para o surdo-cego. In: *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EDUFScar, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fk2qn/pdf/cadernascimento-9788576003717-04.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAMPELLO, A. R. S.; LIMA-JÚNIOR, J. A.; MATEUS, J. F. M. Dia Nacional dos Surdos: marco da comunidade acadêmica e associativa na formação de professores. In: GOMES, R. A. S.; BARRETO, R. A. D. N.; BONA, V. (Orgs.). *Fica a dica do CE: perspectivas interdisciplinares de ações extensionistas*. Recife: Editora UFPE, 2023. p. 52-66.

CORRÊA, A. M. S.; LIMA-JÚNIOR, J. A. Libras na live: contribuição para a visibilidade e discussão sobre a Libras e a comunidade surda no Instagram. In: SOUZA, F. M.; MONTEIRO, J. C. S.; OLIVEIRA, L. R. (Orgs.). *As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia*. São Paulo: Mentes Abertas, 2020. p. 95-106.

FEBRAPILS. *Estatuto Social da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS*. 2ª alteração. 2016. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Estatuto-da-Febrapils.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2a. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAYER, E. OMS reforça proposta de isolamento social contra coronavírus, mas diz que é preciso fazer mais. *O Estado de São Paulo* [online]. São Paulo, Saúde, 26 mar.2020. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,oms-reforca-proposta-de-isolamento-social-contr>

coronavirus-mas-diz-que-e-preciso-fazer-mais,700032494762020. Acesso em: 12 out. 2024.

GESSER, A. *Libras: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, A. L. et al. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 13, n. 1, p. 130-144, jan./jun., 2008.

MARTINS, R. E. M. W.; MARTINS-FILHO, L. J.; SOUZA, A. R. B. Extensão universitária e formação docente: diálogos com a Educação Básica. *Revista de Educação PUC-campinas*, Campinas, n. 26, e215089, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5089>.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 2, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Perlin-Miranda-Surdos-oNarrar-e-a-Politica.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>. Acesso em: 16 abr. 2026.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Formulário-síntese da proposta – SIGPROJ edital 01/2021 - credenciamento de ações de extensão nas modalidades programa, projeto, curso, evento e serviço. PROEXC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, 2021. 9p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Relatório de atividade de extensão- SIGPROJ Edital 01/2021 - credenciamento de ações de extensão nas modalidades programa, projeto, curso, evento e serviço. PROEXC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, 2021. 22p.

Coleção GEPIFHRI**Contributos e impactos na formação
inicial do docente pesquisador**Maria da Conceição Silva Lima¹Débora Karolayne da Silva²**Introdução**

A produção científica tem alcançado bons índices, nos últimos anos, no cenário brasileiro, a partir de trabalhos que comunicam investigações e experiências, ancoradas no debate acadêmico, como meio de socialização do conhecimento científico. Contudo, diferente de outros países, a exemplo dos EUA, onde várias universidades possuem veículos voltados para publicação de trabalhos de graduandos, as nossas produções ainda estão muito restritas aos programas de pós-graduação, seja por exigência dos periódicos ou, até mesmo, pela falta de incentivo durante a formação inicial dos graduandos.

Entendemos tal postura como desfavorável, visto que o quanto antes ocorra a imersão do/a estudante no processo de pesquisa em grupo, produção e divulgação do conhecimento científico, maior a probabilidade desse/a vir a contribuir com trabalhos maduros e de impacto relevante no futuro,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

fortalecendo o processo de iniciação à pesquisa desenvolvido nas universidades e dando visibilidade a novos contextos, redimensionando-os.

O presente capítulo dá conta da execução do projeto de extensão “Coleção Gepifhri”, referente ao período compreendido entre 15/10/2021 e 30/04/2022. Ele faz parte de um outro guarda-chuva, intitulado “Multiverso”, que comporta diversas ações de docentes do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que formam o “Grupo de Estudos Interdisciplinares em Formação Humana, Representação e Identidades”- GEPIFHRI.

A proposta surgiu da nossa inquietação quanto ao material produzido por estudantes em sala de aula no contexto de suas experiências e práticas, mas que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não é publicado. Portanto, teve como principal objetivo dar visibilidade aos trabalhos frutos das disciplinas cursadas e das pesquisas executadas por graduandos e pós-graduandos da UFPE.

A sua materialização ocorreu mediante uma parceria com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco (Edufpe), onde criamos um espaço qualificado, seguindo orientações, normas editoriais e acadêmicas, para que os alunos pudessem escoar suas produções, ratificando a pertinência de devolver à sociedade, em termos de contribuição para compreensão de suas demandas, o investimento realizado na formação universitária pública.

Portanto, este capítulo encontra-se dividido em 4 momentos: num primeiro, apresentamos a extensão vinculada ao projeto de universidade que queremos construir, elencando seus marcos legais; no segundo, damos conta da teoria freiriana que ancora em nossas concepções de formação humana; posteriormente, situamos nossas ações e produtos desenvolvidos; e, por fim, analisamos a trajetória, fazendo as nossas considerações finais.

A extensão no contexto do curso de pedagogia da UFPE

Desde a reforma universitária de 1968, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem sendo requerida nas universidades, a ponto de ser ratificada no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Tal princípio foi enfatizado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no Artigo 43, que, dentre outras finalidades, considera que a educação superior deve: “vii - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição”. Nesse sentido, falar de extensão também é falar de uma forma de retorno à sociedade do que é investido por ela, a partir da destinação de seus impostos, em termos de formação de conhecimento.

Com o intuito de atender aos dispositivos legais e ao disposto na Resolução n. 9 de 2017, que regulamenta a destinação da carga horária total dos cursos para a extensão, bem como a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a Universidade Federal de Pernambuco, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023) conclama ser a sua prioridade “[...] a formação de profissionais bem preparados, com competência técnica inquestionável, mas também atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos” (UFPE, 2019b, p.23).

Portanto, há uma clara referência ao comprometimento institucional com a formação de pesquisadores competentes

e comprometidos com o bem comum, por entender que a competência relacional destaca-se entre as mais relevantes condições para um exercício profissional qualificado em quaisquer áreas da docência, da pesquisa e da extensão, as quais constituem o tripé de sustentação da Universidade (UFPE, 2017).

Com vistas a atingir esse objetivo, o Regimento 9 de 2019, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, regulamentou a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEX) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Graduação da UFPE. De acordo com as suas normativas e para fortalecer o processo de formação do graduando e a construção e disseminação do conhecimento e da cultura, o curso de Pedagogia da UFPE, por exemplo, em seu novo PPC, pontua que a sua estrutura curricular abrangerá “[...] as atividades de extensão realizadas pelos estudantes na forma de Ação Curricular de Extensão (ACEX), [...] compreendendo a ACEX como ações executadas em forma de programas e projetos” (UFPE, 2017).

Nessa direção, a proposta é que cada estudante possa participar efetivamente de projetos extensionistas interdisciplinares e coletivos, com vistas à interação com a sociedade, pensando soluções e refletindo formas de condução de demandas apresentadas. Diante disso, o curso de Pedagogia, em seu Regimento 04 de 2019, contempla a Resolução nº 9/2017 e entende a extensão como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que integra a formação acadêmica, profissional e cidadã do(a) discente, e promove a relação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade”. E esse mesmo regimento registra, em seus artigos 3 e 4:

Art. 3º - Entender por Programa de Extensão um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de

caráter orgânico-institucional, de atuação preferencialmente interdisciplinar, integrado a atividades de pesquisa e de ensino, com clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (UFPE, Resolução nº 9/2017).

Art. 4º - Entender por Projeto de Extensão um 'conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado para sua execução, podendo ser vinculado, ou não, a um programa' (UFPE, Resolução nº 9/2017).

Ao considerar as legislações e as diretrizes do curso de Pedagogia e em atendimento ao decidido no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, no tocante à interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do(a) estudante, impacto e transformação social, o projeto Coleção Gepifhri colabora para que a Universidade cumpra o seu papel de mediadora do conhecimento e atenda a sociedade em algumas das suas distintas necessidades, sobretudo aquelas ligadas à construção e difusão do conhecimento acadêmico-científico.

Nesse sentido, o nosso projeto contemplou distintos trabalhos, fomentando entre os estudantes o gosto pela pesquisa acadêmica e pela sua divulgação, por meio de *e-books*. Os diversos temas trabalhados, mediante um processo dialógico entre as disciplinas que tangenciam a formação profissional do pedagogo, proporcionaram um conhecimento diversificado, de forma que os estudantes se sentiram representados, valorizados e contribuidores do pensamento social.

Balizamentos teóricos e pertinência do projeto

O projeto ora apresentado fundamenta-se teoricamente na concepção de educação de Paulo Freire, que é orientada pela perspectiva de uma prática libertadora e de autonomia (Freire, 1996; 2002; 2009). Por meio dessa concepção, busca-se a compreensão de uma relação em que o sujeito, o objeto e o outro social encontram-se intimamente interligados e se engendram em uma relação ativa de construção da realidade e de si mesmo. Assim, sujeito e sociedade são indissociáveis, e todo contato com o objeto de conhecimento é permeado pela inserção desse sujeito em uma dada coletividade social e histórica.

Dessa forma, o meio social é o contexto de desenvolvimento do ser humano e possui um sentido constitutivo deste. Nesse âmbito, Paulo Freire tornou-se um dos idealizadores de uma educação que permite ao indivíduo desenvolver a capacidade crítica de analisar e refletir a sua realidade, e, ao se enxergar enquanto uma classe social dominada, possibilita que esse indivíduo tenha condições de caminhar rumo à libertação. No ponto de vista de Paulo Freire, a educação para a liberdade implica o exercício constante da conscientização, voltada para si mesmo e para a nossa relação com o mundo, encontrando razões que expliquem a situação concreta do ser humano no mundo.

Nesse sentido, não existe uma educação neutra, pois, segundo Freire (1996), o ser humano é um ser *no* mundo e *com* o mundo. Um ente que é capaz de admirar, objetivar e transcender esse mundo através da sua consciência, nutrindo-se de relações, constituindo, assim, uma pluralidade na própria singularidade. O ser humano consegue, com isso, prospectar elementos da sua realidade, incorporando elementos de criticidade e autonomia para debater reflexivamente a sua própria existência individual e coletiva (Freire, 1996).

Nessa compreensão, compactuamos com o autor a ideia de que a vocação ontológica do ser humano só se realiza na comunhão entre as pessoas e das pessoas com o mundo. Com base nisso, profissões, como o magistério, se debruçam: em pensar o humano sobre o humano e o papel ativo do indivíduo diante do mundo e da sociedade, mantendo uma visão clara da realidade e agindo sobre ela (Freire, 2009).

Sob tal égide, Freire e Nogueira (1989) acenam para uma educação que “extrapola” a escola, o que inclui a própria Universidade e recai na Educação Popular, a qual nasce, por sua vez, dos Movimentos Populares (Movimentos Sociais). Segundo os autores, esse tipo de educação, pautada pelo povo e para o povo, mas mediada por professores, permite a construção da criticidade dos indivíduos, visto que “[...] através da Educação Popular as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver” (Freire; Nogueira, 1989, p. 66).

Tomamos como base essa possibilidade demarcada pelos autores, acreditando que podemos, a partir dos nossos projetos e das nossas ações contemplados no programa de extensão, desenvolver aquilo que eles postulam como “ação cultural libertadora”. Afinal, não é apenas a reflexão que dará conta do processo de libertação, é necessário, também, uma *práxis* que proporcione a transformação da realidade, estimulando não só os/as educandos/as, mas a todas as pessoas a agirem e refletirem criticamente sobre a realidade em que estão inseridas. Portanto, devemos “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2009, p. 100).

Nesse contexto, a universidade pública tem um papel crucial, no qual a extensão se destaca. Sem ela, tal instituição corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, deslocada

dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer (FORPROEXT, 2013, p. 35).

Podemos, então, afirmar que a concepção subjacente às propostas de Freire é a concepção humanista, que é problematizadora e libertadora, sendo justamente a negação da educação bancária, em que o educador deposita os conteúdos nos educandos, os quais não passariam de meros recipientes vazios, que docilmente recebem os depósitos (Freire, 2009).

A concepção humanista, por sua vez, ancora-se na realidade concreta, permanente e mutável, além de respeitar a vocação ontológica do ser humano (um ser da transformação do mundo), orientando-se para esse objetivo em que a criatividade é estimulada. A educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, a intencionalidade. Admirar o mundo, desprendendo-se dele, ao mesmo tempo em que se está nele. A intencionalidade repousa, então, nessa capacidade de admiração que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada. A percepção ingênua da realidade, nessa lógica, cede lugar à capacidade de perceber-se, eliminando posturas fatalistas que dão à realidade uma aura de imutabilidade. Entretanto, ninguém se conscientiza isoladamente, pois a consciência de si exige a presença do outro.

Nessa lógica, a nossa proposição, no nosso projeto, possui como preocupação primordial considerar o conhecimento historicamente construído, integrando-o a novas temáticas, buscando os meios necessários para aprimorar o processo de aprendizagem, tendo as práticas pedagógicas e educativas como objeto de análise, interpretação e informação. As práticas educativas, por serem dialógicas, já são problematizadoras e proporcionam a tomada de consciência dos indivíduos sobre diferentes temas.

Essa etapa, considerada de organização de uma ação política, é avaliada por Freire (2009) como fundamental ou como o cerne de todo o processo educativo. O papel do formador, portanto, não deve ser o de falar a sua visão de mundo ou o de tentar impor uma única visão, mas de dialogar com o aluno sobre a visão de mundo que ele possui e acerca de tantas outras visões existentes. Nesse contexto, faz-se necessário colaborar para que haja uma ampliação do modo de ver o mundo do estudante, de forma que este tome consciência de suas possibilidades de interpretação das distintas ocorrências, propondo soluções, projetando realidades e possibilidades de intervenção.

É a participação na investigação do seu próprio universo temático que leva àquele que busca educar-se a admirar esse ambiente. Essa admiração libera a capacidade de criticá-lo e transformá-lo. A continuidade do processo educativo deve expandir e aprofundar essa capacidade de crítica, pois, sem esse incentivo inicial, a consciência continuará oprimida e presa. Com esse ponto de vista, pensamos a extensão como um importante meio de observância do conhecimento científico produzido através das pesquisas desenvolvidas, tanto no âmbito da pós-graduação quanto da graduação. Ou seja, é uma das formas de entendimento da finalidade do conhecimento teórico, bem como da sua função como instrumento de mudança social.

Nesse sentido, a Coleção Gepifhri contribuiu para o tripé ensino, pesquisa e extensão, indispensável na formação acadêmico-profissional dos/as estudantes que fizeram parte dos *e-books* socializados. Consideramos que a extensão universitária funciona como via de mão dupla, na qual o público recebe os serviços prestados pela universidade e a própria universidade aprende com os saberes construídos naquele espaço. Funciona, então, como uma troca de

conhecimentos, cada qual com as suas particularidades, mas sem desconsiderar nenhuma delas.

Tal feito ocorre em razão da nossa inconclusão, que demanda um eterno movimento de busca (Freire, 2009). Portanto, para que a curiosidade ingênua torne-se curiosidade epistemológica, precisamos que os estudantes despertem para a complexidade distinta na qual se inserem, pois, enquanto a primeira se baseia apenas na experiência cotidiana, a curiosidade epistemológica é dotada do rigor metódico e do criticismo. Tal consciência por parte do docente formador destaca a sua responsabilidade ética, que desdobra-se na própria natureza da prática educativa, enquanto prática formadora.

E com base nisso, nos aproximamos novamente de Freire (2002), quando o autor enfatiza a postura crítica que caracteriza a “curiosidade epistemológica” e permite que, uma vez identificados os erros, sejam feitas as mudanças. Essas mudanças são aquelas que levariam à melhoria das condições de vida de cada um. Por certo, associar tal noção ao nosso projeto permite-nos propor a relação educação-extensão, por meio de uma preocupação ética para pensar uma prática que respeita, especialmente, o lugar do/a estudante como um sujeito ativo, dotado/a de conhecimentos prévios e capaz de modificar a realidade social.

Isto porque, à medida em que incorpora e modifica a realidade social, o/a estudante também se modifica, o que torna a extensão universitária uma “ação-reflexão” no processo de desenvolvimento da sociedade. Assim, por meio da extensão, vivifica-se “[...] a relação da universidade com a sociedade, especialmente, em âmbitos locais ou regionais” (Frantz, 2011, p. 127).

Esse comprometimento ético, como propõe Calderón (2011), ao tratar das dimensões da extensão, ajuda-nos a questionar, de forma contínua e permanente, para além

dos caminhos das práticas de ensino e pesquisa, os seus elementos gerenciais. Permite-nos, também, mediar as relações interpessoais que perpassam diferentes lugares sociais. Nessa perspectiva, a coleção Gepifhri esteve comprometida em formar futuros/as profissionais com competência técnica e gerencial, espírito investigativo, olhar crítico sobre a realidade e compromisso ético com a melhoria da qualidade de vida, em especial, da educação (em sentido *lato*), da população.

Além disso, é primordial a produção de conhecimento científico que responda às demandas sociais e impulse o desenvolvimento de possíveis metodologias, de forma articulada com o contexto em que se encontra, para além de aplicar o conhecimento produzido, por meio de intervenções em diferentes realidades, de modo a torná-lo um instrumento de mudanças sociais, uma vez que cada indivíduo deve ser “[...] produtor de um conhecimento que se faz como *práxis* comprometida politicamente” (Ghedin, 2005, p. 147).

Por isso, longe da ideia das universidades como “fábricas de diplomas, pesquisando pouco ou nada e não se projetando significativamente à comunidade” (Bordenave, 2005, p. 49), o que impulsiona-nos, como já ressaltado, é uma interação dialógica capaz de dotar a universidade, a partir dos seus membros, a começar pelos graduandos, de uma criticidade menos elitista e mais livre, que reverbere positivamente na formação dos seus alunos. É precisamente na troca de saberes acadêmico e popular que visamos a produção e a democratização do conhecimento acadêmico, bem como a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 2012).

Delineando a execução do projeto

As ações do projeto iniciaram-se em setembro e outubro de 2021. Após a divulgação em redes sociais e em salas de aula,

com a ajuda de dois bolsistas extensionistas, foram realizadas as primeiras análises dos textos submetidos, no tocante aos aspectos discursivos da língua portuguesa, e de diagramação. No total, 32 artigos foram analisados, quanto à pertinência do tema, ao rigor metodológico, à originalidade da temática e à contribuição social. Esses artigos são oriundos das disciplinas de “Metodologia da Pesquisa Educacional”, “Trabalho de Conclusão de Curso” e “Pesquisa e Prática Pedagógica I”, e de autoria de estudantes das licenciaturas diversas e da Pedagogia, que aceitaram a solicitação de envio do trabalho para a triagem daqueles que comporiam a coleção Gepifhri.

Após a primeira análise, no mês de novembro de 2022, passamos para fase da diagramação, ordenamento e revisão dos trabalhos, dando vazão ao objetivo principal do projeto, a saber: divulgar as produções acadêmicas de estudantes da graduação e da pós-graduação da UFPE, por meio de uma coleção de artigos. Dessa forma, no ano de 2021, foram publicados três volumes da coleção Gepifhri.

O *e-book* intitulado “Entre o engenho e a faculdade da medicina: o caso da pernambucana Maria Amélia Cavalcanti de Albuquerque”, de autoria da estudante Tayanne Morais, revela a vida de batalhas contra o preconceito, experienciada por Maria Amélia Albuquerque, em Pernambuco, para tornar-se médica e ser reconhecida. Baseada em uma elaborada pesquisa documental, a autora traz à tona discussões atemporais ainda subjacentes ao atual cenário de desconfianças, desconhecimento e preconceitos contra a mulher, de forma a contribuir para refletirmos sobre a condição de gênero em nossa sociedade.

Na sequência, desenvolvemos o segundo *e-book*, intitulado “Da escola à prisão: a atuação professoral e política de Maria Celeste Vidal”, de autoria da estudante Raquel Barreto Nascimento. A autora dá luz à vida de Maria Celeste, professora primária, radicada em Pernambuco, que esteve

ativamente ligada ao enfrentamento do golpe militar de 64 neste estado, elencando a sua luta, frente às ligas camponesas, as suas perdas, inclusive do seu cargo de professora, bem como as suas cicatrizes, as quais foram forjadas na luta pela democracia. Sua leitura auxilia na compreensão de um dos momentos mais dolorosos de nossa história democrática, bem como nos leva a questionar e refletir sobre padrões de políticas que ferem os princípios constitucionais para que tempos tão nefastos não se repitam.

O terceiro *e-book*, por seu turno, intitulado “Contando histórias de educação”, organizado pelo professor André Gustavo Ferreira da Silva e pela estudante Leilane Bezerra da Silva, contempla uma coleção de 11 contos elaborados no âmbito da disciplina de “História da Educação no Brasil”, do curso de Pedagogia da UFPE. Os contos dimensionam o processo de educação no país em distintos momentos, agregando elementos práticos do cotidiano à poesia, para a compreensão de temas cruciais na formação do docente.

Por sua vez, no ano de 2022, foi lançado o *e-book* “Pesquisa na formação inicial docente: intentos investigativos em contextos variados”, organizado pela docente Maria da Conceição S. Lima *et al.*, composto por sete artigos. Estes, são oriundos de pesquisas de campo de estudantes do curso de Pedagogia, que, mediante as suas contribuições, apresentam um olhar acerca dos diferentes contextos que tangenciam os processos de educação não-formal, sendo uma leitura obrigatória para aqueles que entendem a educação como processo exclusivamente escolar.

As obras aqui elencadas encontram-se disponíveis no *site* da Edufpe e são de acesso livre e gratuito a toda e qualquer pessoa, o que reforça o sentido da extensão como ferramenta de aproximação entre universidade e sociedade para a constituição de novos caminhos. Outrossim, essas obras representam o poder da educação e da pesquisa, quando

incentivadas, pois tratam-se de trabalhos de estudantes ainda em formação, mas que são capazes de levar o leitor a pensar criticamente acerca da sociedade. Além disso, não podemos desconsiderar o impacto dessas obras na formação desses estudantes, “seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam” (FORPROEXT, 2013, p. 52).

Conclusões e perspectivas

Acreditamos que a Coleção Gepifhri cumpriu os seus objetivos iniciais, sobretudo no tocante ao estímulo de publicação de produções acadêmicas de estudantes da UFPE. Além disso, despertou o envolvimento de discentes e docentes na pesquisa e na publicação de resultados, fomentando a ampliação do debate em diversas áreas do conhecimento, bem como estabelecendo relações diretas entre ensino, pesquisa e extensão.

Os quatro volumes já publicados tiveram implicação direta na forma como os estudantes percebem-se enquanto construtores e comunicadores do conhecimento. O trabalho envolveu várias reuniões de orientação e organização, nas quais os autores envolvidos tiveram mais contato com a escrita acadêmica e com os elementos vinculados à publicização desta. Por sua vez, os extensionistas puderam acompanhar mais de perto como se organiza um periódico científico, argumentando, propondo e tendo protagonismo. Houve um aumento de autoestima em tempos pandêmicos, valorização do trabalho individual e coletivo, além de convites para divulgação das pesquisas por parte de outras universidades.

Existem, ainda, outros volumes, publicados nos anos posteriores. Nesse sentido, entendemos que a coleção Gepifhri cumpriu a sua função, enquanto projeto de extensão. O projeto articulou-se com as diretrizes da extensão, ao prover a

dialogicidade entre o que é produzido em termos de conhecimento na universidade, construindo pontes entre as teorias e o saber cotidiano, as quais foram expressas por meio dos artigos oriundos das vivências dos estudantes em estágios, projetos extensionistas, programas de incentivo, disciplinas, entre outros, com o intuito de valorizar os elementos inseridos na vida prática e nas demandas sociais emergentes.

Nesse sentido, opera também no propósito da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, ao conversar com as diversas disciplinas e teorias e ao considerar a multiplicidade do saber e das práticas sociais, articuladas, a partir deles, nas mais distintas instâncias em que se dá o processo educativo. Assim, a extensão permitiu uma articulação entre as diversas instâncias constitutivas do saber, nomeadamente, dentro do nosso projeto, um estreitamento das áreas de Exatas, Humanas e Saúde, uma vez que abrangeu a dialogicidade entre as 19 licenciaturas ofertadas na UFPE, por meio de *e-books* que divulgaram pesquisas de graduandos voltadas à educação.

Isso permitiu uma aproximação entre cursos, departamentos, docentes, técnicos, discentes e a própria universidade, aqui representada pela Edufpe, que auxiliou-nos tanto no processo de construção do *e-book* quanto no conhecimento das várias realidades vivenciadas em distintas áreas do conhecimento que têm por elemento articulador a educação. Esse olhar mais amplo oportunizou aos alunos extensionistas e à equipe técnica envolvida uma visão sistêmica do processo formativo, dos impactos de ações e pesquisas, de organização e avaliação.

Com isso, relacionamos o ensino, a pesquisa e a extensão, à medida que o conhecimento extrapola a sala de aula. Ao estimularmos a pesquisa e a publicação, levamos tanto os alunos extensionistas quanto os demais a refletirem sobre a sua própria formação e como, enquanto pesquisadores, podem

estar sensíveis às demandas sociais, atuando de maneira reflexiva, autônoma e ativa em ações, cujos impactos sociais podem ser publicizados e replicados. Isso, certamente, terá como consequência uma formação ética, cidadã e solidária, tanto dos extensionistas quanto dos alunos autores. Os primeiros, no sentido de que operacionalizaram o processo de divulgação da proposta nos diversos departamentos e centros ligados às licenciaturas da UFPE, organizando estratégias, participando de eventos, reuniões de pauta e planejamento, concepção do conceito do *e-book*, comunicação entre os autores, os docentes, a equipe técnica e a Edufpe.

Em relação aos estudantes autores, o estímulo à pesquisa irá oportunizar um olhar para as inúmeras instâncias sociais em que a educação é reverberada, a exemplo de escolas, ONGs, projetos da sociedade civil, dentre outros, aproximando-os da realidade e das demandas sociais, cumprindo, assim, o compromisso de transformação social, ao evidenciarem experiências diversas, num amplo olhar sobre as realidades sociais, bem como ao propor a solução de problemas.

O intuito é privilegiar, desde cedo, a pesquisa e a sua divulgação, de forma que o aluno encontre, nessa ação, a oportunidade de protagonizar e robustecer o seu currículo, além de oportunizar o trabalho em equipe, o planejamento, a execução de ações, a imersão no processo de articulação entre vida acadêmica e vida social, o conhecimento e a divulgação, reflexão e tomada de decisões.

Dessa forma, a extensão caracteriza-se por ser uma via de mão dupla, estreitando “[...] a relação da universidade com a sociedade, especialmente, em âmbitos locais ou regionais” (Frantz, 2011, p. 127). Portanto, entendemos que o presente projeto pode ser a ponte entre o conhecimento e a sociedade. Um ganho de causa para a UFPE, que privilegia, desde cedo, a pesquisa e a sua divulgação, para os alunos, que tiveram, nessa ação, a oportunidade de publicar os seus trabalhos e,

consequentemente, robustecer o seu currículo – tão exigido para adentrar no mercado de trabalho –, e para o público externo à universidade, que se interessa pelo conhecimento produzido neste espaço e que teve acesso a esse conhecimento gratuitamente, por meio do site da Edufpe.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 03 de outubro de 2018*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-003-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileira. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BORDENAVE, J. D. A formação universitária exige integração e equilíbrio nos componentes do triângulo educativo. In: ROLLEMBERG, Marcello (Org.). *Universidade: formação e transformação*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 49-54.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

FRANTZ, W. Um olhar interpretativo sobre extensão em universidades comunitárias. In: CALDERÓN, A. I. et al. (orgs). *Extensão universitária: uma questão em aberto*. São Paulo: Xamã, 2011. 151 p.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Recife: Edufpe, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão-Ccepe. *Resolução nº 09/2017*. Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEX) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE. Recife: UFPE, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+09+CCEPE.pdf/8ac4cadc-af47-41b1-bed5-a7a63dfaeb42>. Acesso em: 3 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE*. Recife: UFPE 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, Programa de desenvolvimento institucional 2019-2023. Recife, 2019b.

A extensão universitária e o incentivo à prática docente nas licenciaturas da UFPE

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho¹

Elizabeth Gois Sena²

Introdução

O pré-acadêmico Vestibular Solidário é um projeto de extensão vinculado à Pró-reitoria de Extensão (Proext), antes chamada Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) *campus* Recife há mais de quinze anos. Este projeto foi idealizado para auxiliar estudantes de escolas públicas e bolsistas da rede privada de ensino na preparação para o ingresso nas universidades públicas e em outras instituições públicas. Hoje, além de apoiar jovens da periferia a ingressar no ensino superior, também busca proporcionar a experiência de iniciação à docência aos discentes da graduação e da pós-graduação da UFPE que estão envolvidos nessa ação de extensão.

Na maior parte das unidades federativas, mais de 50% dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos não frequentavam a escola nos anos 90 (Patto, 1990). Entre os que estavam

1 Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Mestranda em Gestão e Educação Tecnológica da Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

na escola, mais de 60% não se encontravam nas séries correspondentes às idades que possuíam. Todavia, apesar dos resultados não serem muito animadores, se comparados a outras décadas, no Brasil, podemos observar que ocorreram importantes transformações, principalmente no que se refere à inclusão das crianças e adolescentes pobres nas escolas públicas durante os anos 90.

Educar, em uma perspectiva metodológica cidadã e democrática, é estimular o uso da inteligência e da crítica e reconhecer em cada criança uma pessoa humana, essencialmente livre e capaz de raciocinar, com a necessidade de receber informações sobre as conquistas anteriores da inteligência humana, fazendo-se necessário que tais conceitos sejam passados para que, assim, ela consiga obter uma melhor perspectiva sobre a melhor forma de utilização de tais informações para a busca de novos conhecimentos (Freire, 1990). Sendo assim, educar, na perspectiva democrática, é, sem dúvidas, desenvolver uma prática pedagógica da autonomia, da liberdade e da cidadania.

A sala de aula deve ser um local de diálogo e de aprendizado. Contudo, destacamos a relevância da construção de uma relação entre o professor e o seu aluno, através da qual “cada um reconhece no outro uma fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados” (Brandão, 2002, p. 56). A partir dessa relação, a “turma de alunos”, a “equipe de trabalho” e a “sala de aula” podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: “uma comunidade aprendente”. No entanto, a realidade coloca-nos distantes dessa meta, ou seja, de nos tornarmos uma comunidade aprendentes, uma vez que o direito à educação ainda não está assegurado para todos.

Acerca da população de Pernambuco, os dados de Waiselfisz (2004) indicam que 47,4% possuem apenas a escolarização bruta, sendo apenas 21,8% que possuem escolarização

adequada e 25,6% possuem escolarização defasada. Entre os jovens de 15 a 24 anos, a escolarização bruta inclui todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), enquanto a escolarização adequada abrange a formação obtida do ensino médio em diante.

Pernambuco é o segundo estado no país com mais jovens sem trabalhar e sem estudar. Neste estado, 38,2% dos jovens que deveriam estar no ensino médio encontram-se ou em situação de defasagem ou de evasão escolar. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) apontam que 74,2% dos alunos matriculados nas escolas públicas não chegam ao ensino superior na idade adequada e outros sequer chegam. A instituição supracitada informa, ainda, que 75% dos jovens estão no ensino superior privado e 24,6% estão matriculados em instituições públicas. Tais informações remetem-nos à relevância da construção de estratégias e ações que possam garantir melhores resultados referentes à inclusão, à permanência e ao desempenho dos alunos nas escolas públicas.

O IBGE (2016) indica que 7,2% dos adolescentes de 15 anos, no Brasil, eram analfabetos em 2016. No Nordeste, a situação era ainda mais grave: 14,5% dos adolescentes de 15 anos eram analfabetos. Com relação às pessoas com mais de 60 anos, o índice nacional de analfabetismo era de 19,3%, enquanto entre os nordestinos, de 35,2%.

Ainda segundo os dados do IBGE (2018), em 2016, 7,8% da população não possuía nenhum tipo de instrução. Em 2017, esse índice chegou a 7,2% e, em 2018, caiu para 6,9%. Além disso, 45% concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório no Brasil em 2016; já em 2017, esse índice chegou a 46,2% (IBGE, 2016; 2018).

Pesquisas em torno da formação de professores em serviço vêm consolidando a ideia de que a escola é um dos poucos espaços de experimentação dos valores e dos sentimentos

humanos, já que ela compreende institucionalmente a socialização e a multiplicação de conhecimento.

Diante disso, urge superar os problemas mencionados outrora e ainda existentes em 2021, uma vez que estudos acadêmicos realizados nos anos 90 apontam para as dificuldades em se fazer valer o direito à educação pública e de qualidade para todos. Dos anos 2000 até aqui, à luz dos dados disponíveis, ainda não se consolidaram as metas estabelecidas pelo PNE de reduzir o analfabetismo para 6,5%, em 2015, e erradicá-lo até 2024 (IBGE, 2018).

A retomada da constatação de que devemos fortalecer os trabalhos dos professores, impele-nos a reconhecer a responsabilidade social da universidade, quanto ao desenvolvimento de políticas de formação de professores. É necessário, portanto, reconhecermos o caráter estratégico de projetos que estimulam a docência e o apoio à construção do conhecimento entre os estudantes das licenciaturas.

Nesse sentido, para incentivar a docência e contribuir com o processo de inclusão dos jovens no ensino superior, propomos o Vestibular Solidário do Centro de Educação (CE) da UFPE, que tem como objetivos: estimular a prática pedagógica reflexiva entre discentes da UFPE, vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação, bem como fortalecer a construção do conhecimento entre estudantes vinculados às escolas públicas de ensino médio. A ação tem como objetivo principal preparar os alunos do ensino médio para as provas do ENEM.

Para tanto, pretendemos estimular práticas dialogadas, metodologia participativa e debate crítico entre professores e alunos da UFPE e das escolas públicas envolvidas no projeto de Vestibular Solidário. Acreditamos que essa ação de extensão estabelece a troca de saberes, estimula práticas participativas e colegiadas no espaço escolar, envolvendo os alunos não somente na construção do conhecimento, como

também em projetos de ensino-aprendizagem e no processo de transformação social.

Essa mudança de atitude poderá oportunizar um impacto relevante para a construção de práticas pedagógicas dialógicas, as quais poderão propor novas formas de integração entre professores, alunos, escola e comunidade, oportunizando a construção da educação enquanto prática de liberdade. Freire (1990) enfatiza que a reinvenção é o trabalho da mente ativa; é um ato de conhecimento pelo qual reinventamos nosso discurso e nossa prática, alertando que: “todos os educadores críticos são também educandos. Não se trata meramente de aprender a respeito do que os alunos devem saber” (Freire, 1990, p. 22). Educar para a transformação social, em uma perspectiva metodológica cidadã e democrática, é estimular o uso da inteligência e da crítica, reconhecendo em cada educando uma pessoa humana capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. É, portanto, o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e libertária, que visa a garantia do exercício crítico, efetivo e participativo da cidadania.

Nesse sentido, o trabalho que desenvolvemos com a equipe de execução, junto aos docentes e discentes da UFPE, e aos alunos e professores das escolas públicas envolvidas na ação de extensão, proporcionou-nos a crítica necessária às Políticas Educacionais Brasileiras, especificamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, às Políticas de Promoção da Igualdade Racial e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Acreditamos que a extensão universitária é a melhor forma de apresentar a proposta do Vestibular Solidário do CE-UFPE, uma vez que tal estratégia pode contribuir com o processo de aprimoramento acadêmico dos discentes das

licenciaturas diversas e da pós-graduação da UFPE e dos alunos do terceiro ano do ensino médio envolvidos na ação extensionista.

Severino (2017, p. 89) informa-nos que: “o ensino e o aprendizado resultam no conhecimento, tal conhecimento implica em uma construção do objeto, logo o objeto precisa ser investigado de maneira sistemática e metodológica, evidenciando o quão importante é o papel da pesquisa”. Basicamente, o autor aponta para a relevância da produção do conhecimento, fundamentado em experiências vividas na abordagem do objeto por meio de fontes primárias.

O trabalho coletivo e a prática dialógica entre todos os membros da equipe de execução que pretendemos desenvolver no Vestibular Solidário do CE-UFPE favorece a construção do debate crítico. Para Brandão (2002, p. 93), “pode ser o início de situações onde a ‘turma de alunos’, a ‘equipe de trabalho’, a ‘sala de aula’ podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: uma comunidade aprendente”. Somente assim, poderemos contribuir com a construção de práticas dialógicas, com a democracia participativa e com a transformação social.

Salientamos que o Pré-Acadêmico Vestibular Solidário é um projeto de extensão da UFPE idealizado para auxiliar estudantes de escolas públicas com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos.

Fundamentação teórica

A natureza canônica dos discursos da sala de aula, a previsibilidade destes e a assimetria professor-aluno parecem tornar a sala de aula um espaço pouco propício à argumentação. Chiaro e Leitão (2005). Jamais tive conhecimento a respeito de intervenções disciplinares drásticas como as referidas no livro “A produção do fracasso escolar” (1992), de Maria Helena

de Souza Patto. Os dados analisados apontaram para uma escola pública com problemas difíceis de resolver, tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Nas entrelinhas da referida obra, fica registrada a fragilidade docente na hora de propor o ensino, bem como a ordem exigida e necessária ao processo de construção de conhecimento. Vejamos o que diz Patto (1992, p. 54):

A escola pública falha em sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola como ela funciona.

A insatisfação dos alunos pode ser interpretada de várias maneiras: quando não fazem a tarefa, quando não deixam o professor lecionar, quando não estudam ou, ainda, em situações extremas, segundo Guimarães (1985) e Carvalho (1997), podemos compreender que a depredação escolar, por exemplo, funciona como uma maneira de questionar o esquema de vigilância e punição, constantes em instituições de ensino. Cria-se uma espécie de instinto de confronto coletivo: de um lado o ciclo de interdições, o dispositivo disciplinar e de outro, a autoproteção, a irreverência e a indisciplina dos estudantes.

Vejamos o que diz Freire (1970, p. 65):

Nesta realidade, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, deixando, portanto, seu poder reflexivo e transformador.

Para o autor supracitado, o educador que aliena a ignorância, mantém-se em posições fixas, invariáveis, ou seja,

será sempre aquele que sabe, enquanto os educandos serão sempre aqueles que não sabem.

A intransigência e rigidez dessa proposta de ensino falha, principalmente, porque nega a educação como processo de busca, de emancipação e de desalienação. Na concepção “bancária”, assim denominada por Paulo Freire e que criticamos no nosso projeto extensionista, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, porém, ao que tudo indica, não contribui para a construção do conhecimento no espaço escolar, tampouco com a permanência dos estudantes na escola.

Reconhecemos, portanto, a urgência de uma (re)discussão a respeito do papel social da instituição de ensino. Argumenta Foucault (1987, p. 43) que: “[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam”. Nesse sentido, concordamos com Leitão e Chiaro (2005), quando falam sobre a relevância da construção de recursos para construir, organizar, significar e interpretar a realidade. A organização de pontos de vista diversos e o aprofundamento dos discursos podem possibilitar a desconstrução de ações que não favoreçam o diálogo e não oportunizam a construção do conhecimento no espaço escolar. Leitão e Chiaro (2005, p. 355) destacam que:

A regulação dos processos cognoscitivos (a possibilidade de planejar, organizar e estruturar as próprias ações e as de outros) longe de ser possibilidade garantida *a priori*, é algo que se constitui no discurso do desenvolvimento linguístico – cognitivo dos indivíduos, em que pese o valor constitutivo da linguagem.

Sendo assim, parece-nos que a educação vem sendo uma das causas da morte das expressões individuais e coletivas,

das argumentações. É como se estivéssemos privados de, como alerta Benjamin (1993, p. 56),

[...] uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas deste fenômeno, é óbvia: as ações das experiências estão em baixas, e tudo indica que continuarão caindo até que sem valor desapareçam de todo.

Diante disso, destacamos a relevância de estratégias metodológicas que favoreçam a construção da argumentação, enquanto “recurso semiótico-discursivo de mediação no desenvolvimento do pensamento reflexivo” (Leitão; Chiaro, 2005, p. 356). A escola, contudo, possibilita uma mobilidade social limitada e controlada. Um exemplo dessa teoria diz respeito ao confisco da educação de qualidade, o qual a escola pública termina desencadeando quando não consegue proporcionar aos professores momentos de estudo, planejamento de análise crítica da sua prática pedagógica, entre outros.

Bourdieu e Passeron (1971) recorrem aos conceitos de “classe” e “capital cultural” para falar sobre os sistemas de valores implícitos e profundamente internalizados, os quais, entre outros, participam na definição das atitudes, em relação ao capital cultural e às instituições. O discurso dos autores está contextualizado em um cenário no qual a escola pública vivencia uma forte crise de valores éticos, ideológicos, ou seja, num período em que os professores voltavam-se para a sua turma, para o seu planejamento, deixando de intercambiar experiências pedagógicas, culturais e cognitivas.

Para Freire (1990), entretanto, é significativo que o educador desenvolva uma ação reflexiva, a partir do intercâmbio de experiências e ações colegiadas para que, assim, seja realizada a crítica necessária à prática pedagógica, ao ensino e à aula. Zabala (2000, p. 14), destaca que: “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as

demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Nesse sentido, no âmbito do projeto de extensão Vestibular Solidário, construímos uma proposta metodológica que possibilitou a vivência de ações colegiadas e colaborativas entre todos os integrantes da equipe de execução, alunos e professores das escolas públicas envolvidas na ação em questão.

Metodologia

Os nossos principais objetivos foram: 1) oportunizar o apoio pedagógico aos estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e aos estudantes evadidos; 2) incentivar a docência e as práticas reflexivas e cidadãs, junto aos estudantes da graduação e da pós-graduação da UFPE envolvidos no projeto; 3) aprimorar os conhecimentos dos estudantes do terceiro ano do ensino médio para o ENEM; e, por fim, 4) integrar escola, comunidade e universidade, a partir do Vestibular Solidário e de práticas de formação com professores e professoras dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPE.

Tendo em vista a necessidade de fomentar alguns temas emergentes ligados à educação e à prática pedagógica em tempos de pandemia e pós-pandemia no ensino médio, particularmente junto aos alunos do terceiro ano, propomos, durante a pandemia – de maio de 2020 a abril de 2022 –, de modo remoto, a realização de aulas pela plataforma Discord, de segunda a sexta-feira, das 13h às 18h50min – quando necessário, aos sábados, das 8h às 13h. Além disso, a partir de abril de 2023 até abril de 2024, propomos o apoio pedagógico e o preparatório para o ENEM, por meio de encontros e aulas presenciais no CE-UFPE.

Para os encontros preparatórios para o ENEM disponibilizamos 100 vagas. Os candidatos foram selecionados por

meio de um edital e tiveram acesso ao apoio pedagógico em 18 disciplinas que integram o currículo do terceiro ano do ensino médio: inglês, espanhol, interpretação textual e gramática, literatura, redação, história geral, história do Brasil, geografia, sociologia, filosofia, química geral, química orgânica, biologia, física e matemática.

Ressaltamos que os encontros do pré-acadêmico em questão, de abril de 2023 a abril de 2024, foram realizados de modo presencial no CE-UFPE. Apesar do conteúdo programático do ENEM ser usado como referência para as aulas, o apoio pedagógico visa a preparação dos/as alunos/as para os processos seletivos do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e de outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Salientamos, também, que os professores e voluntários do Vestibular Solidário são alunos da graduação e pós-graduação da UFPE e de outras IES públicas e privadas, tratando-se, então, de um trabalho voluntário.

Com o Vestibular Solidário temos o trabalho coletivo, participativo e as práticas dialógicas e reflexivas, fortemente incentivados entre os participantes, os quais são estimulados a desenvolverem o ensino-aprendizagem por meio da problematização da realidade e das identidades dos educandos.

Para iniciar o referido projeto de extensão, realizamos um planejamento coletivo, junto à equipe de execução – professores e alunos da UFPE – e, durante a construção desse planejamento, definimos o trabalho cotidiano do Vestibular Solidário voltado às seguintes áreas: saúde mental; ciências da natureza e suas tecnologias; biologia; comunicação; serviço social; mídia social; geografia; química; interpretação de texto, linguagem e redação; gestão de recursos humanos; psicopedagogia; e história.

Salientamos que os alunos da graduação e pós-graduação da UFPE participaram tanto da equipe de execução quanto do planejamento de todas as ações de gestão administrativa

e político pedagógica do projeto ora analisado. Nesse sentido, destacamos a importância das estratégias metodológicas participativas, voltadas ao trabalho coletivo e ao debate crítico, visto que, assim, podemos estimular a construção do conhecimento entre os alunos envolvidos na ação.

Sabemos que o planejamento, a avaliação e as documentações são ferramentas indispensáveis para organizar, analisar e reavaliar a prática docente. À vista disso, acreditamos que, através do planejamento e do fomento de práticas pedagógicas participativas, realizadas com todos os participantes do Vestibular Solidário, foi possível vivenciar os processos de reflexão sobre a ação política, a prática pedagógica e a gestão.

Resultados

Construímos uma equipe de execução composta por 38 alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPE; selecionamos, a cada ano, por edital público, cem (100) alunos do terceiro ano do ensino médio e/ou que tenham abandonado os estudos, nesse nível de ensino, para participarem do pré-acadêmico Vestibular Solidário – ofertado de modo on-line (durante a pandemia) e de forma presencial, no CE-UFPE –; ofertamos anualmente cinco seminários de formação para os discentes da graduação e pós-graduação da UFPE, envolvidos nos projeto de áreas de ensino.

Obtivemos aprovação de aproximadamente 20% dos inscritos no referido pré-acadêmico em instituições de ensino superior.

Conclusões

Temos que substituir o monólogo docente instituído pelas práticas pedagógicas tradicionais, isto é, a educação bancária, como postula Freire (1990), por novas orientações interativas,

comprometidas com a socialização do conhecimento e com os princípios da cidadania e das práticas democráticas e libertadoras. Para tanto, são necessários o exercício do direito docente à formação continuada, ao longo da vida e em serviço; a formação permanente; o intercâmbio de experiências entre professores; a garantia, no cotidiano de trabalho dos professores, de estudo, de planejamento e da interação entre estes e os discentes, bem como a socialização de todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar.

Referências

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BRANDÃO, C. R. *Educação no Brasil*. Brasília: Abril Cultural/Brasiliense, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit, 1971.
- CARVALHO, F. G. *As práticas político-pedagógicas e a questão do direito à educação e da cidadania das crianças e adolescentes pobres*. Recife: Repositório Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da UFPE, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GUIMARÃES, M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1985.
- LEITÃO, S.; CHIARO, S. A construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005. p. 350-357.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2017.
- WASELFSZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Brasília, 2004.

Resiliência e educação

Enlaces promissores na percepção de jovens periféricos

Aurino Lima Ferreira¹

Maria Lúcia Ferreira da Silva²

Silas Carlos Rocha da Silva³

Sidney Carlos Rocha da Silva⁴

Alberto Cardoso de Oliveira⁵

Introdução

Pensamos que o enlace entre a resiliência e a educação acontece face às intensas mudanças vividas na contemporaneidade, onde cada pessoa assimila as transformações ocorridas, de forma processual e singular. Cada docente, estudante, gestor ou participante da comunidade educacional pode desenvolver forças internas, por meio de pensamentos, afetos, palavras e ações, que facilitam a vivência dessas mudanças, superando as crises e os estresses com o mínimo de comportamentos disfuncionais. Isto pode colaborar para o seu próprio crescimento e para o de outros, sendo um agente promotor de resiliência.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

4 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

5 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Na discussão sobre o fenômeno da resiliência na sociedade emergente, Tavares (2002, p. 43) pontua que “[...] é um conceito novo de uma realidade antiga, que hoje assume um significado na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitos a elevados níveis de desestruturação e *stress*”. Ele afirma que os sistemas educativos são responsáveis por desenvolver formas contínuas de ações e oportunidades que possibilitem enfrentar as dificuldades do cotidiano na sociedade atual.

O cultivo de aspectos intrapessoais e interpessoais constitui um processo imprescindível na formação do educador, dado o seu papel potencializador das múltiplas dimensões do ser (Brasil; Ferreira, 2020). Existe uma inter-relação entre o educador e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte da pessoalidade. É preciso encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional que permitam aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, promovendo um sentido no quadro das suas histórias de vida (Ralha-Simões, 2014; Silva, 2019).

Professores são sujeitos que podem afetar, atravessando a vida de seus alunos, assim como serem afetados e, nesse jogo afetivo, pode haver transformação e lugar para o reconhecimento do sujeito. De acordo com Silva, Alves e Motta (2005), há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na sua prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, reduzindo, assim, o seu estresse. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência.

Para Henderson e Milstein (2005), torna-se imprescindível que a escola desdobre todo o potencial e os recursos ao seu alcance para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Os autores descrevem seis etapas que estimulam

a construção de características resilientes desejáveis em um docente, a saber: (1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros e fortes; (3) ensinar habilidades para a vida; (4) proporcionar afeto e apoio; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; e (6) proporcionar oportunidades de participação significativa. A combinação desses seis passos produz como resultado maior apego à escola, mais compromisso social e uma concepção mais positiva de si mesmo por parte dos alunos, pais, responsáveis e docentes.

Ao abordar o tema “resiliência” em instituições, Tavares (2002, p. 60) esclarece que “[...] é uma organização inteligente, reflexiva, onde todas as pessoas são inteligentes, livres, responsáveis, competentes, e funcionam numa relação de confiança, empatia, solidariedade, de entre-ajuda, a qualquer nível do sistema [...]”, desenvolvendo a tese de que não apenas indivíduos podem ser resilientes, mas também os espaços, como instituições e organizações. Corroborado esse pensamento, Flach (1991) propõe a ideia de “[...] ambientes facilitadores de resiliência”, que operam com

[...] estruturas coerentes e flexíveis; respeito; reconhecimento; garantia de privacidade; tolerância às mudanças; limites de comportamento definidos e realistas; comunicação aberta; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia (Flach 1991 *apud* Pinheiro, 2004, p. 69).

Uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando à construção de um sentido de comunidade dentro da escola, em que a comunicação com dignidade e o respeito deverão ser uma constante, pois a combinação de altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão aos alunos uma melhor autoeficácia, autoestima, além de otimismo (Sousa *et al.*, 2014). Com isso, os professores poderão incluir

nas suas aulas estratégias que encorajem o pensamento crítico, o diálogo e o envolvimento dos/as estudantes, por meio do planejamento, da criação de regras, da avaliação participativa, entre outros.

Na atualidade, há uma demanda para que a comunidade escolar seja capaz de promover esforços significativos, no sentido de aumentar a proteção aos/as estudantes, contribuindo, assim, para abrir as suas perspectivas sobre a diversidade e a especificidade do ser humano e da sua condição de ser resiliente. Nesse sentido, Tavares (2002) entende a resiliência, na área da Educação, como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que permite-o ser um agente transformador e de otimização do meio do qual faz parte. Segundo o autor, é necessário e urgente implementar e desenvolver, ao longo do processo formativo de alunos e professores, estruturas, processos e atitudes que auxiliem-os a ser mais resilientes, a fim de contribuir ativamente com a sociedade. Tais atores (alunos e professores) precisam interagir no processo de ensino-aprendizagem com questões desafiantes e inovadoras, diferentemente de perguntas e respostas feitas sobre saberes estáticos. Para isso, é necessário criar uma nova dinâmica no processo de ensino-aprendizagem que possibilite adotar uma nova cultura (Tavares, 2002).

No cultivo da resiliência, no campo da Educação, damos ênfase à formação do professor e às suas capacidades intuitivas, críticas e criativas de desenvolver aspectos saudáveis em ambientes de constantes riscos, mostrando, assim, que a resiliência pode ser definida como a possibilidade dos sujeitos responderem às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas, de modo criativo, resistente e gerador de aprendizagens pela experiência (Pérez *et al.*, 2018). Esse processo de cocriação “multissistêmica” (Ungar, 2021) e participativa (Brasil; Ferreira, 2020) leva em consideração o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos

agentes da educação, além do apoio da família, da escola, da comunidade e de outras pessoas.

Saber lidar com formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir os seus objetivos fundamentais, tais como formar pessoas livres e responsáveis, principalmente nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de suporte social. Nestes casos, é fundamental que a escola proporcione ao indivíduo uma educação para a resiliência, pois trata-se de uma instituição que ultrapassa a mera produção e reprodução de conhecimentos (Fajardo *et al.*, 2013).

Para Cyrulnik (2004), boa parte dos problemas das escolas poderiam ser resolvidos se este ambiente mudasse para melhor. Sendo assim, o autor acredita que o melhor lugar para trabalhar a resiliência é na escola, porque, lá, os/as estudantes estabelecem um ambiente de socialização. Cyrulnik (2004) salienta, ainda, que é na universidade o momento e o espaço em que o estudo permitirá a abertura de novos horizontes e de fortalecer-se como pessoa. Ao mesmo tempo, Camargo (2009) destaca a importância das/os jovens encontrarem espaços de participação na escola e na família para assumirem o papel de protagonistas de suas histórias e de seus futuros, ao discutir sobre resiliência e educação.

Em pesquisa realizada, Silva (2019) e Ferreira, Silva e Cunha (2021) apontam que os jovens depositam grande importância nos estudos, tanto no momento atual quanto no futuro. Os estudantes têm o desejo de cursar uma universidade e, para isso, é necessário estudar bastante. Outro dado importante destacado pelos autores diz respeito ao relato dos jovens em que os pais são os maiores incentivadores para eles estudarem. Quanto à importância da educação no processo formativo, Rutter (1993 *apud* Poletto; Koller, 2008) afirma que as crianças advindas de famílias de nível socioeconômico baixo, ao vivenciarem experiências positivas na escola, são capazes de desenvolver projetos futuros.

Do ponto de vista acadêmico, alguns estudiosos têm discutido a situação das juventudes e os desafios desses sujeitos na escola (Abramo, 2005; Corti; Souza, 2009; Dayrell, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014). Tem surgido, assim, um conjunto de trabalhos com olhares diversos que vão da Sociologia à Psicologia. Stengel e Dayrell (2017), ao realizar um estudo sobre a produção da categoria adolescência/juventude na pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, entre os anos de 2006-2011, apontam que a violência é a categoria mais investigada nos estudos e que “o subtema preponderante foi Ato Infracional” (Stengel e Dayrell, p. 22), sinalizando o viés de “problema” que marca o olhar psicológico para esses sujeitos.

De acordo com Malvasi e Trassi (2010), o sujeito jovem tem sido pensado a partir de problemas que ameaçam a ordem social, como a violência e a criminalidade. O alvo desse tipo de enfoque geralmente é direcionado aos segmentos jovens urbanos periféricos e de baixa renda, que vivem em condições de precariedade socioeconômica. Esse tipo de pensamento acaba sendo utilizado para caracterizar a condição juvenil como potencialmente perigosa e constitui um elemento fundamental na construção de uma agenda limitante, no campo educacional, no trato com as juventudes periféricas. Sendo assim, os/as jovens periféricos/as geralmente são vistos como mais expostos a situações de risco e vulnerabilidade e mais propensos à violência e à criminalidade. Contudo, diante de situações adversas, há registros, na literatura e no dia a dia, que demonstram que muitos jovens conseguem superar essas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos, críticos e integrados na sociedade (Arroyo, 2012; Malvasi; Trassi, 2010).

A discussão acerca das concepções de juventude apresenta aspectos diversos e contraditórios. O termo “adolescência” no Brasil, no entendimento de Freitas (2005), é, por vezes, usado com o mesmo sentido do termo “juventude”,

aparecendo, em alguns casos, como sinônimo e, em outros, de forma complementar. A autora acrescenta, ainda, que o uso do termo “adolescência” está atrelado à questão da faixa etária (idade entre 12 e 17 anos); enquanto a “juventude” (a partir dos 17 anos) é considerada como a fase de preparação para a fase adulta e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, Abramo (2005) reforça que, apesar de a faixa etária ser importante para a definição de leis e políticas públicas, é preciso problematizar esses termos, levando em consideração outros aspectos que envolvem tais fenômenos, como a população e a categoria social.

De modo geral, o termo “adolescência” é usado pela Psicologia para referir-se às transformações comportamentais ocorridas nessa fase da vida, enquanto o termo “juventude” é utilizado pela Sociologia como um “[...] período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto” (Groppo, 2000, p. 14). Nesse contexto, Léon (2009, p. 49) aponta que “[...] disciplinarmente, tem sido atribuída à Psicologia a responsabilidade de analisar a adolescência, na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação”; enquanto a Sociologia, a Antropologia, a História e outras áreas das Ciências Sociais vêm se debruçando sobre os estudos da categoria “juventude”.

A maioria das concepções de “juventude” utilizadas pela Psicologia considera apenas um tipo particular de jovem, geralmente branco, burguês e masculino, como parâmetro de modelo. Essa concepção naturalizante não considera as singularidades e os contextos socioeconômicos e culturais das diferentes juventudes (Bock, 2007). Nessa linha de pensamento, Trancoso (2012, p. 90) compreende que “juventude” é:

[...] um conceito em andamento, em constante construção, posto que tanto os processos de reflexão como

os empíricos se dão em um contexto no qual os discursos e conteúdos são produzidos e implicados na teia de sentidos e significados que as pessoas tramam, entretecem em meio ao vivido, em um território sócio-histórico-cultural.

O autor aponta um conceito de juventude que não está pronto, acabado; não se trata, portanto, de algo estático, mas, sim, de um processo em construção, alinhado ao contexto sociocultural e histórico dos/as jovens. Isto reitera o argumento de Dayrell (2003), no tocante à noção de juventude baseada na diversidade. Para o autor, só é possível definir essa categoria se levarmos em conta as experiências reais de cada indivíduo.

A partir dessas discussões, podemos perceber que existe uma ideia de juventude plural, compartilhada, uma concepção de juventude que envolve uma multiplicidade de significados. Conforme Sposito e Carrano (2003), é importante tomar a ideia de juventude como “juventudes”, dada a diversidade de aspectos existenciais que envolvem esses sujeitos. Sendo assim, a questão central que resulta dessa discussão é a de que não se pode pensar em uma única juventude como categoria universal e independente de qual seja a delimitação etária usada; deve-se considerar que “[...] há diferentes tipos de juventude, e que essas hoje guardam características próprias em relação a juventudes de outros tempos” (Unesco, 2004, p. 7). As diferentes “juventudes” estão expostas a diversos tipos de problemas, enfrentando múltiplas realidades sociais que devem ser consideradas, a fim de compreender-se as questões dos/as jovens no contexto atual.

Neste trabalho, assumimos o termo “juventudes” com o intuito de pluralizar a sua visão e tomá-la a partir de um enfoque participativo integral, mostrando que, diante da

diversidade dos aspectos subjetivos, objetivos, sociais, culturais e históricos que envolvem essa categoria, não é possível uma visão unificada desta. Salientamos, portanto, que o uso do termo “juventudes” aqui segue uma perspectiva participativa e decolonial (Ferrer, 2017; Mignolo, 2013) e desenvolvida por Silva (2019) e Ferreira *et al.* (2018). Neste estudo, além disso, usamos o adjetivo “periféricas” com o intuito de denunciar “práticas de assujeitamento” (Foucault, 2001), bem como a colonização dos modos de ser-existir; além de problematizar não só a diversidade, mas também a própria noção de periferia, demarcando as exclusões e apontando a força-motriz da resistência desses sujeitos.

Almejamos, por meio do estudo da resiliência, apresentar a potência formativa dos espaços de periferia e evidenciar modos *outros* de subjetivação, de maneira que o emprego do termo “periférico” possa denunciar também as relações de forças e os processos disciplinares que buscam homogeneizar os/as jovens, a partir dos rótulos de risco, vulnerabilidade ou periculosidade. A noção de “periféricas” não situa apenas territórios geograficamente demarcados, mas congrega, antes, “pensamentos fronteiriços”, enquanto máquinas de descolonização intelectual, política e econômica (Mignolo, 2013), capazes de resistir aos modos de identificação e classificação que marcam uma população, neste caso, a juventude, a partir de “[...] uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (Mignolo, 2013, p. 39).

A vida fronteiriça das juventudes negras, quilombolas, indígenas, faveladas e pobres, de uma forma geral, compõe o corpo-vivido do que aqui designamos como “periféricas”. Vidas que não importam para hegemonia dominante do capitalismo e da modernidade, em seu projeto civilizatório. Vidas que, por não se atrelarem ao ideal de produção e consumo, são descartáveis. Vidas percebidas, como indica Arroyo (2012), como os “outros inexistentes”.

Há, no estudo das juventudes de periferias, uma interface da educação com a temática “resiliência”. No território brasileiro, identificamos uma literatura que aborda essa vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: a primeira, voltada aos sujeitos-alvo do processo educacional, a saber: os estudantes, jovens de escolas da rede pública, de classes populares e subordinados/as a contextos de vida marcados pela violência (Fajardo *et al.*, 2013; Tavares, 2002; Assis, Pesce, Avanci, 2006; Melillo, Ojeda Rodríguez, 2008); a segunda, ligada às experiências e modos de vida resilientes desses atores sociais (Tavares, 2002; Silva, 2019).

Diante desse contexto, no qual as juventudes têm seus direitos excluídos, como educadores e como psicólogos que atuam em periferias e lidam diariamente com a demanda de sofrimentos e esperanças desses sujeitos, observamos uma diversidade de comportamentos diante dessa exclusão, despertando questões do tipo: “como, diante de condições tão adversas, esses/essas jovens conseguem expressar modos de vida criativos e desenvolverem-se em diversos níveis?”; “Quais processos possibilitam-os/as superar suas dificuldades, não limitando as suas potencialidades humanas?”; “Como, em função desses modos de vida de resistência juvenil, poderíamos desenvolver processos formativos que se contraponham aos mecanismos de desumanização?”.

Estudos na área da Psicologia buscam compreender essas questões utilizando o viés teórico do conceito de “resiliência”, atribuído à “capacidade” que os indivíduos apresentam em lidar com as dificuldades, conseguir vencê-las e sair fortalecidos. Neste trabalho, assumimos a perspectiva de resiliência integral e participativa decolonial (Brasil, 2019; Ferreira, Filizola, Silva, Brasil, 2024), que envolve recursos multidimensionais em seus aspectos subjetivos, objetivos, sociais e culturais que permitem sistemas se reorganizar frente às adversidades. Na visão de Ungar (2008; 2021), tais recursos

implicam em habilidades intra e interpessoais e socioculturais, bem como trata do cuidado refletido nas dimensões física e psicológica, destacando os componentes contextuais, que facilitam um sentimento de pertencimento na juventude, e os componentes relacionados à espiritualidade, à cultura e à educação.

Para Ungar (2008), é importante navegar e negociar. Navegar por meio dos recursos que percebemos em nós mesmos e negociar para que as condições estejam disponíveis, de maneira culturalmente relevante. A perspectiva ecológica deve estar atenta para considerar uma tensão permanente entre sujeitos, família, comunidade e cultura. O argumento principal é que culpabilizar os sujeitos é bem mais fácil do que ouvir quais são as suas reais necessidades e ajudá-los nesse processo, levando-os a reivindicar o que lhes é devido.

Nosso interesse em pesquisar a relação entre resiliência e juventudes periféricas surgiu a partir de intervenções em um espaço de educação não formal, localizado na favela do Coque, em Recife-PE: o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis. Nessa organização social, temos refletido como a resiliência associada à educação pode contribuir para os/as jovens de periferias, comumente vistos como vulneráveis e propensos à marginalidade, enfrentarem as adversidades impostas. Pensamos a formação humana como um ato intencional, que deve oferecer o legado dos produtos da herança civilizatória que a geração humana exteriorizou no mundo, aquela que podemos herdar de fora para dentro, como participantes de grupos, num determinado tempo, espaço e cultura. Além disso, apontamos que o ser humano pode construir seu modo de vida, pois tem a liberdade da vontade e a autonomia para organizar a sua existência, o que, conseqüentemente, implica-lhe a necessidade de ter responsabilidade, moral e ética nas ações, para viver em

comunidade, como indicam Rodrigues (2001) e Röhr (2010). Desse modo, este trabalho objetiva investigar a percepção acerca da educação de jovens periféricos que participaram de um curso de formação humana com base em processos de promoção de resiliência.

Metodologia

Este trabalho parte de uma postura interrogativa, diante do fenômeno da resiliência, a partir da perspectiva participativa (Ferrer, 2017). Realizamos uma investigação de caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa participante, com a finalidade de “[...] explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). O uso da pesquisa participante em educação destaca-se porque a própria pesquisa já é um método de ensino e uma maneira de educar. Já em relação ao seu cunho exploratório, visa a aumentar o conhecimento a respeito de determinado assunto ou a tornar o tema ou questão mais explícito (Malheiros, 2011).

Iniciamos o caminho metodológico estabelecendo um encontro com o fenômeno investigado, a partir de uma postura de abertura e interrogação, por meio da articulação com os/as jovens interessados/as em participar da pesquisa. No segundo momento, realizamos uma descrição ampla do fenômeno, com a transcrição das entrevistas efetuadas. Em seguida, tomando por base as nossas questões relativas ao fenômeno, efetuamos uma análise temática dos dados.

O *lócus* e os participantes

O *lócus* da nossa pesquisa foi o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), que nasceu de

um encontro entre os moradores da favela do Coque, em Recife-PE, e um grupo de jovens, em 1986. O Neimfa é uma sociedade civil sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária ou religiosa, que desenvolve atividades educacionais e ações sociais, por meio de projetos sociais, com um direcionamento para o estudo, a prática e a divulgação de valores humanos e a promoção da cultura da paz.

Situado no campo de atuação da educação não formal, o Neimfa tem como meta a promoção e a defesa dos direitos das crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife. Além disso, assume como objetivos diretos: o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura da paz; e a realização de estudos e pesquisas voltados à educação dos grupos populares (Neimfa, 2003-2009).

O critério para a escolha dessa organização deveu-se ao seu trabalho com jovens por meio de cursos que, em seu eixo formativo, trabalham a promoção da resiliência, como, por exemplo, os cursos de “Educadores Sociais”, “Agente de Desenvolvimento Comunitário” e “Educadores Holísticos”. Para fins desta pesquisa, estudaremos o “Curso de Formação de Educadores Holísticos”, pois, além de apresentar uma vasta documentação e produção bibliográfica (Ferreira, 2007; Silva, 2019), indica explicitamente em seus documentos o trabalho com a promoção de resiliência.

Os participantes deste estudo foram 10 (dez) jovens, de ambos os sexos, que fizeram parte de processos formativos de promoção de resiliência do Neimfa, mais especificamente do “Curso de Formação de Educadores Holísticos”, e que se disponibilizaram a colaborar voluntariamente com a investigação.

O curso de formação de educadores holísticos

O curso de formação de educadores holísticos, em seu eixo central, consistia em promover processos de formação humana, a partir de uma perspectiva integral aliada a uma preparação ético/espiritual de construção de cidadania e cultura da paz. Iniciado em 2004, com duração de 5 anos, o curso surgiu

[...] em resposta ao impacto crescente da violência envolvendo os jovens da comunidade e para atender a demanda das mães e das lideranças locais que desejavam a participação de alunos formados pela instituição para atuarem em outros projetos sociais. A escassez de jovens líderes proporcionou o desafio de sua formação em valores humanos e cultura de paz, de modo a que pudesse haver, entre a juventude da comunidade, líderes capazes de retomar os processos de diálogo interrompido há mais de duas décadas entre as lideranças comunitárias (Ferreira, 2007, p. 80-81).

As aulas do referido curso ocorriam todos os dias da semana, com disciplinas que envolviam linguagem, educação, cidadania e artes. Eram trabalhadas sistematicamente filosofia, tradições espirituais e psicologia transpessoal, todas movidas como um exercício de cuidado do ser. O curso tinha três metas gerais, que objetivavam afetar as múltiplas dimensões dos/as jovens, sensibilizando-os/as para que se expressassem por intermédio de ações no mundo: “Meta 1 - Transformação de atitudes egocêntricas em atitudes autocentradas. [...] Meta 2 - Desenvolvimento da maturidade emocional e do relacionamento interpessoal. [...] Meta 3 - Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: (A. S. F., coordenador do curso)” (Ferreira, 2007, p. 80-81).

Nas disciplinas ministradas, tentava-se potencializar e estimular a promoção da resiliência, com o intuito de favorecer

o desenvolvimento integral dos/as jovens, de maneira que pudessem ser fortalecidos/as, sendo capazes de enfrentar as adversidades. O curso oferece, também, acompanhamento escolar, apoio cultural e de lazer e incentivo à realização de curso de nível superior, além de um intenso contato com as tradições espirituais que trabalham no processo de formação humana para uma cultura de paz. Nas atividades diárias, estavam incluídas assistência psicológica, aulas de meditação, cidadania, filosofia, educação, ioga, inglês, português, matemática e artes.

Entrevista semiestruturada

A entrevista, como indica Minayo (1999, p. 99), “[...] visa a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa [...] instrumento para orientar uma conversa com finalidade”, devendo, portanto, ser um recurso que facilite a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação entre o pesquisador e o entrevistado. Diante disso, buscamos o diálogo a partir de uma questão disparadora ampla: Fale sobre a sua participação no Curso de Formação de Educadores Holísticos do NEIMFA.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e feitas de acordo com as disponibilidades dos participantes. Antes de iniciarmos as entrevistas, contudo, explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), indicando os detalhes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2018, e os nomes dos participantes são fictícios. Após a transcrição e construção dos resultados, os dados foram compartilhados com os participantes para comentários e/ou correções destes.

Sistema de análise da pesquisa participativa

As entrevistas foram apreciadas por meio do sistema de análise temática de Minayo (2010), envolvendo três etapas: a primeira diz respeito à organização do material em consonância com os objetivos e as categorias. Como orienta a autora, “[...] foi necessário fazermos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com a estrutura, descobrirmos orientações para a análise e registros de impressões sobre a mensagem” (Minayo, 2010, p. 76). A segunda etapa, por sua vez, correspondeu à aplicação do que foi estabelecido, e “[...] é a fase mais longa. Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material” (Minayo, 2010, p. 76). A última, visou “desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações [...], nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (Minayo, 2010, p. 76).

Ao final deste processo, organizamos as unidades temáticas, a partir das convergências, de maneira que chegamos a dois grandes blocos de categorias temáticas: educação como promotora de resiliência; e conselhos e sugestões aos professores.

Resultados

A educação como promotora de resiliência

Os participantes consideraram que, antes do curso, não tinham interesse na escola: “[...] eu ia pra escola por ir, não tinha muito interesse...” (Sophia); “e na escola, pra mim, eu só tinha a obrigação, entre aspas, de ir e fazer minhas tarefas e voltar pra casa e pronto” (Gudimylla). Assim, a escola torna-se um lugar no qual a vida cotidiana alcança uma posição de mesmice, monotonia, no qual os jovens não veem objetivos:

“em relação à escola, [...] não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono” (Lucas).

O processo formativo, baseado na promoção da resiliência, estimula os participantes a desenvolverem uma maior consciência da importância da educação:

[...] depois que eu passei a estar no Neimfa, sempre que tinha prova, trabalhos, eu me esforçava pra passar, pra fazer e pra aprender, que não adiantava, um exemplo, tá na escola, aí presença passava, mas não tava aprendendo nada, e depois que eu comecei a tá no Neimfa, eu vi que a pessoa tem que se esforçar pra aprender algo, e eu não pensava nisso (Sophia).

Para Assis, Pesce e Avanci (2006), a escola é um importante espaço no qual as crianças e jovens adquirem competências necessárias para lidar com as dificuldades, a fim de superá-las. Dessa forma, ao promover processos de resiliência, a educação está desenvolvendo o seu papel essencial na educação para a resiliência, pois

[...] ela possui funções que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Os exemplos e os incentivos são importantes para a formação do indivíduo e, portanto, investir na escola como espaço que contribua também para a promoção da saúde, a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte pode ser um caminho para a prevenção de agravos à saúde (Assis; Pesce; Avanci, 2006, p. 117).

Para o participante Joaquim Neto, a ida à escola tornou-se um lugar comum:

Eu tinha uma vida relativamente comum, eu ia pra escola, participava de outros projetos educativos, oferecidos pela prefeitura ou por alguma ONG aqui dentro da comunidade. Na escola, nunca tive grandes destaques, no

sentido de ser alguém mais inteligente ou menos inteligente do que a média normal. Sempre estudei nas escolas da comunidade mesmo, meus amigos estavam todos por aqui (Joaquim Neto).

Mesmo os participantes que se consideravam bons alunos lidavam, na rotina, com o esvaziamento do sentido da escola.

Na escola, eu era uma boa aluna, mas era tímida também. Então, como, na escola, é muito professor e aluno, não existia uma coisa como existia nos holísticos, que era uma amizade, aí eu era calada, fazia minha função de aluna, ia, fazia o que tinha que fazer, nada além disso (Raissa).

A falta de sentido e de desafios conduzem a uma percepção de que não há a necessidade de estudar porque o/a estudante é aprovado/a de qualquer modo: “eu estudava e ia por ir, porque, nesses colégios, querendo ou não, tendo presença, passava. Não pensava em estudar” (Sophia).

Também encontramos jovens que, no início do curso, tinham uma maior clareza acerca das possibilidades oferecidas pelo acesso à educação de qualidade:

Antes do curso, o que eu gostaria, de fato, era ter acesso a uma escola melhor, entendeu? Pra que me ajudasse, por exemplo, a não só terminar o ensino médio, como fazer uma faculdade. Antes do curso, eu já pensava nisso; antes, inclusive, do educador social, eu já pensava em fazer faculdade, terminar o ensino médio, fazer faculdade, fazer um curso superior (Aristófares).

Os participantes também destacaram a importância das figuras dos tutores de resiliência:

[...] depois que passei a estar no curso, me interessei mais, porque Alberto pegava muito no pé da gente,

porque tinha que estudar para ser algo superior no futuro, ter um estudo, porque sempre pra pessoa ter uma profissão, tem que ter um estudo, aí isso [...] (Sophia).

Segundo Cyrulnik (2005), muitos alunos têm no/a seu/sua professor/a preferido/a um modelo de identificação e fazem da sua escola o seu lugar de referência, o seu lar, ou seja, aquele lugar onde sentem que possuem fontes de apoio e compreensão, um lugar onde o riso e a alegria podem estar presentes, um lugar seguro. Embora existam professores/as que não acreditam no seu poder de interferir ativamente na vida dos/as alunos/as, Cyrulnik (2005, p. 71) diz que

[...] os professores que acreditam na resiliência exercem um efeito de resiliência superior aos que não acreditam nela. Mesmo quando eles não trabalham o conceito, o simples fato de estarem convencidos dela constrói uma representação íntima que se exprime por indícios que a criança percebe como informações materiais, evidentes para ela.

Além disso, percebemos que a figura do/a tutor/a pode surgir na figura de um familiar:

[...] a minha mãe sempre diz, dizia e ainda diz: tem que estudar pra ser alguém na vida, tem que estudar pra ser alguém na vida. Só que, infelizmente, eu não tinha um espelho de que estudar daria pra ser alguém na vida. Então, eu não levava isso muito a sério, aí eu ia, né, pra cumprir a obrigação que eu tinha pequena, que era estudar, mas só (Gudimylla).

A figura do/a tutor/a pode surgir, ainda, quando na ausência de referência de professor, a qual pode afetar os processos de crescimento na educação: “Em relação à escola, [...] não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono, a gente não tinha mais a referência do professor” (Lucas).

A referência do/a tutor/a também pode surgir por meio da criação de amizades no espaço educacional.

Na escola, eu era uma boa aluna, mas era tímida também. Então, como, na escola, é muito professor e aluno, não existia uma coisa como existia nos holísticos, que era uma amizade, aí eu era calada, fazia minha função de aluna, ia, fazia o que tinha que fazer, nada além disso (Raissa).

Assim, os participantes consideraram que a participação no curso favoreceu a criação de vínculos com os/as tutores/as de resiliência, por meio da melhoria da comunicação e da criação de uma maior proximidade entre professores/as e alunos/as:

[...] em relação à escola, eu passei a me comunicar mais com os professores, questões de dúvidas, não questões pessoais como era nos holísticos. Mas, você quebra a visão de que os professores são seres de outro mundo (Raissa).

Uma educação pautada em um processo de promoção da resiliência busca ampliar o processo de humanização da relação professor/a-aluno/a, tomando o/a aluno/a como o foco de atenção, procurando atender às suas necessidades, de modo mais particularizado, e considerando-o/a como um sujeito integral. O foco do processo formativo, portanto, não está no desenvolvimento exclusivo da cognição, mas leva em consideração os valores éticos, por exemplo.

A escola ficou um ambiente tão automatizado: o professor entra, se a sala quiser assistir, ele dá aula, se não quer, ele não dá. Não tinha mais aquele objetivo, era um negócio muito monótono, a gente não tinha mais a referência do professor. E outra, o ensino era muito sistemático, era um negócio muito sistemático, você

chega lá, tinha que dá esse assunto, tem que preencher isso, tem que fazer chamada, e aqui, não. Aqui a gente vinha, tinha as aulas, mas era mais humanizada, tinha uma atenção particular pra cada um, tinha um grupo de 14, 15 pessoas, só que os educadores sabiam a dificuldade de cada um, sabia como chegar em cada um [...] Seja de valor ético, seja de valor humano, foi um curso que integrou muito a gente, agregou muito. Então, ele serviu como base pra o que é hoje. Ajudou muito e ajudou ainda (Lucas).

Assim, percebemos que a participação em um curso de promoção de resiliência permite aos participantes: 1) ampliar a consciência dos objetivos da educação na constituição de si e na superação do esvaziamento dos sentidos da formação humana (Ferreira, 2007; Melillo, 2005; Tavares, 2002; Henderson; Milstein, 2005); 2) perceber a importância do tutor de resiliência no processo formativo (Cyrulnik, 2005; Grotberg, 2005; Melillo, 2005; Assis, Pesce, Avanci, 2006); 3) reconhecer a educação como facilitadora de processos de crescimento (Ferreira, 2007; Assis, Pesce, Avanci, 2006; Antunes, 2003; Tavares, 2002; Silva, 2019; Cyrulnik, 2005).

Em pesquisa realizada com 16 adolescentes de periferia, Ferreira (2007) apresenta as contribuições da resiliência para o processo formativo, por meio da ampliação das metas:

[...] o acompanhamento das experiências vividas no Curso de Educadores Holísticos forneceu algumas pistas para compreensão da possibilidade de uma pedagogia direcionada à integralidade no campo educativo, capaz de atuar, simultaneamente, como uma possibilidade de saída e ultrapassagem dos modelos redutivos de formação para a cidadania democrática vigentes na atualidade (Ferreira, 2007, p. 376).

A resiliência também contribuiu para a discussão da retomada do sentido formativo, ajudando a problematizar o esvaziamento de sentido apresentado pelos participantes desta pesquisa.

[...] O entendimento de que a existência pode ser compreendida mais adequadamente sem os extremos do substancialismo ou do niilismo, na ‘circularidade fundamental’ ou círculo existencial concebido como ‘Roda da Vida’. É nessa circularidade de compreensão que se processa a formação humana, pois ao mesmo tempo em que se aponta como meta da formação a liberdade, desdobram-se os potenciais das múltiplas dimensões humanas em vista da plenitude de sua realização no mundo-da-vida. Assim, em que pesem as dificuldades de sua realização, a meta da formação humana não se reduz à adequação do indivíduo ao sistema por meio da criação de um ‘cidadão’, nem à priorização de um único aspecto da multidimensionalidade do ser, como por exemplo a dimensão cognitiva. A meta da educação é a plena humanização do ser, o que só é possível pela inclusão e integração contínua de suas múltiplas faces (Ferreira, 2007, p. 376).

A função do educador como do “tutor de resiliência” está presente na fala dos participantes e apoiava-se no conceito desenvolvido por Cyrulnik (2005), Assis, Pesce e Avanci (2006) e na ideia de “tutores de Tulkos”, do budismo tibetano (Weil, 1995; Dalai Lama, 2006), no qual adultos significativos apoiam a formação do/a aluno/a, de uma forma mais ampla, acompanhando o seu desenvolvimento dentro de uma perspectiva integral e interferindo positivamente para a melhoria do enfrentamento das adversidades.

A ideia dos orientadores surgiu da necessidade de acompanhar mais de perto a formação dos alunos. Tínhamos

já a experiência de termos tido estes orientadores na nossa adolescência, bem como tínhamos o exemplo dos mestres tibetanos e xamãs com seus alunos. Sabíamos que apesar do peso das transferências psicológicas, esta era uma experiência marcante. O orientador é alguém que já foi professor de alguma disciplina e com quem o aluno já teve contato e estabeleceu uma relação significativa. O orientador faz uma intermediação entre escola, família, comunidade e a própria instituição. Ele torna-se encarregado de acompanhar o desenvolvimento escolar, afetivo, espiritual etc. [...] Ele faz a mediação dos conflitos familiares e pessoais do aluno que interferem na sua formação, observa alguma problemática que esteja dificultando o crescimento do aluno e busca soluções. Às vezes encaminha para terapia, outras encaminha para o reforço em alguma disciplina e às vezes dá limite estruturador. [...] Ele tem uma função formativa direta junto ao aluno (Ferreira, 2007, p. 100).

O reconhecimento da educação como um meio para facilitar os processos de crescimento apareceu nas falas dos participantes e também está presente no pensamento de Assis, Pesce e Avanci (2006), que apontam a escola como uma das instituições capazes de intervir e oferecer aos/às seus/suas alunos/alunas uma base consistente para a formação da personalidade. O grande benefício da escola, neste caso, é a possibilidade de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento do/da jovem e, ao mesmo tempo, permitir o acesso aos pais e responsáveis destes/as. Assim, a escola beneficia

[...] primeiramente, favorecendo o desenvolvimento do senso de responsabilidade da criança, levando-a a contribuir para a sua formação e para o funcionamento do espaço escolar. [...] Os educadores também podem fortalecer a habilidade da criança para tomar decisões, fato que favorece um controle maior dela em relação a sua própria vida. Sua iniciativa pode ser estimulada em sala

de aula para que decida a melhor maneira de realizar uma atividade. A tarefa de estimulação é bem-sucedida quando a escola tem pessoas (principalmente professores) que demonstram acreditar no potencial da criança por meio de gestos de apreciação de seu desempenho, como, por exemplo, por um simples recado positivo deixado em um caderno ou na folha do exame escolar (Assis; Pesce; Avanci, 2006, p. 118).

Os espaços formativos, em especial, a escola, são fundamentais para os processos formativos das juventudes periféricas, pois, neles, os sujeitos encontram caminhos de apoio mútuo, reconfigurando experiências traumáticas e exercitando a criação de modos de vidas criativos e solidários, capazes de fazê-los superar as adversidades.

Conselhos e sugestões aos professores

Os participantes, em sua grande maioria, apontaram que um/a professor/a interessado/a em ensinar nesse tipo de curso deveria “[...] aprender primeiro pra passar depois” (Sophia), procurando “[...] conhecer os alunos, que isso facilitaria muito” (Lucas) e “[...] cativá-los, [que] aprenda a desenvolver um interesse por ele. Aprenda a se interessar pela vida dele” (Aristófanis). Ainda a esse respeito, a participante Raissa afirmou que: “[...] diria pra eles que se envolvessem realmente, se doem, que façam o melhor, que a gente não esquece”.

Um processo formativo que tem como base a promoção da resiliência estimula os/as alunos/as a perceberem que o/a professor/a deve ser uma figura significativa nas relações estabelecidas com os/as alunos/as. É preciso, portanto:

que eles conheçam o aluno, porque você conhecendo o aluno, você começa a conhecer a dificuldade dele, você

começa a chegar junto do que ele tem facilidade, você começa a ficar sensível ao que ele tem a oferecer e ao que ele precisa também. Conhecer o que dificulta ele, o que se torna obstáculo pra ele, uma mola pra ele. É a parte do conhecimento mesmo, chegar junto do aluno (Lucas).

Essa relação, contudo, não deve ser marcada pelo favoritismo nem pela preferência de alguns/as alunos/as em detrimento de outros/as.

Eu acho que, em relação aos professores, que se eles tivessem que fazer uma escolha, que isso não atrapalhasse, ou que eles não demonstrassem isso pra todos, porque, no holístico que eu participei, era muito visível essa questão de divisão ou de preferência e isso era chato. Você ver que o outro foi escolhido, entre aspas, e você não. Então, assim, mesmo que eles tenham essa preferência e essa escolha, mas que isso não fique claro pro resto do grupo, porque pode atrapalhar. O único conselho que eu dou é esse. Se tiver preferência, ótimo, feliz de quem foi escolhido, mas que não deixe isso parecer, que não demonstre tanto, pra que os outros, que não foram escolhidos, não se sintam mal ou inferiores àqueles que foram (Gudimylla).

Para outros/as participantes, os/as professores deveriam estabelecer uma relação na qual a criação de laços fosse mais importante do que o conteúdo em si.

Que o que está em jogo não é o conteúdo, o que está em jogo, de fato, é o afeto. Que eles se preocupassem muito mais com o laço que eles estão criando com os meninos, com as crianças ou com os jovens que participassem desse curso, e, portanto, se preocupassem mais com a vida, que a vida desses estudantes que participassem do curso fosse muito mais interessante pra eles e de interesse deles do que o conteúdo. O conteúdo

é só, tipo, um meio, uma isca, pra você acessar a vida dos alunos. [...] Aprenda a se interessar pela vida dele. Eu daria esse conselho, porque foi isso que eu senti dos professores do curso. Os professores do curso, assim, oh, chegou um momento que deu pra você perceber que eles estavam interessados em sua vida e não que você aprendesse um conteúdo. Eles estavam tão interessados em sua vida que eles queriam que você, de fato, fizesse bom uso dela. Então, esse é o conselho que eu daria pros professores. Quer ensinar? Cative (Aristófanes)

Alguns/as participantes apontaram que os/as professores/as deveriam estabelecer uma relação de tutoria com os/as alunos/as, no sentido de tornar-se uma referência significativa.

Eu acho que o professor deveria agir de acordo com a necessidade dos alunos, entendeu? [...] Ajudar, [por meio] de uma relação professor-aluno, de tutor-aluno, pra que o aluno possa conseguir chegar onde ele realmente quer. Essa relação de apoio, de incentivo. Fora isso, eu acho que o aluno não vai muito longe, não. O professor ser presente, estar lá na hora certa, do professor ser, tipo, mais do que uma referência pro aluno, porque tem 99% de coisas pra desmotivar, para perturbar, querendo tirar você do caminho e 1% só para motivar, e esse 1% seria o compromisso do professor com a instituição, com os alunos. Isso vai dar muito resultado, eu acredito (José Silva).

Para outros/as jovens, os/as professores/as não devem adotar uma visão de que os/as alunos/as não têm potencial e de que os/as professores estão vindo para salvá-los/as.

Um conselho que eu daria também [...] é exatamente assim: não venha dar aula no curso de educadores holísticos achando que você vai ajudar os meninos, que você vai contribuir com a vida dos meninos, como se eles não

tivessem nada pra oferecer, como se os meninos não tivessem nada pra dar. Não venha com a visão, essa visão, que é própria das pessoas que falam da comunidade, que é [...] os meninos como os coitadinhos, carentes, que precisam de ajuda, de salvação. Não venha com essa ideia salvacionista, porque não vai funcionar, que vai ajudar, que vai beneficiar, salvar os meninos [...] (Nasio).

Os/as participantes destacam, ainda, que os/as professores/as deveriam estar dispostos/as a fazer parte da experiência formativa, formando-se também:

[...] pensar a experiência formativa como sendo uma experiência formativa nossa também, que existe ação transformativa nossa. Quem ocupa esse lugar de professor/formador do Neimfa, não o ocupa simplesmente porque tem mais capacidade do que quem não está nesse lugar, ocupa simplesmente porque se dispõe a se formar também. O conselho que eu daria a esse, sim, eu diria pros educadores, eu diria pra fugir mesmo. É melhor vocês correrem enquanto é tempo, se não tiver essa disposição pra se transformar, talvez se transformar, se impactar muito mais do que as pessoas que a gente vai convidar pra participar. Se não tiver essa disposição, é melhor pular fora, porque é uma experiência que exige muito da gente e não pode exigir menos, sobretudo dos educadores, dos formadores [...] aí, sim, eu diria: é melhor vocês desistirem, deixar isso pra quem não tem como fugir, neste momento, seguir com as coisas (José Silva).

Para outro/as participantes, os/as professores/as deveriam sempre questionar-se sobre o porquê da sua motivação para participar desse tipo de experiência.

Eu acho que, às vezes, um educador [...] encontra caminhos, ele encontra situações difíceis, e ele diz 'não'. Eu

vou insistir, mas eu acho que o ponto não é insistir, não precisa ter coragem, precisa ter destemor. A insistência, ela envolve uma cabeça dura, uma teimosia, não simplesmente isso, talvez 10% de teimosia, o resto tem que ser uma motivação verdadeira. Então, se eu falo que um educador tem que ter mais paciência, não simplesmente com uma criança que está gritando ou questionando demais, essa paciência envolve também a motivação dele, do próprio educador. Esse questionamento que ele precisa fazer sempre: por que eu estou fazendo isso? Não entre numa ONG e trate as pessoas como um ratinho de laboratório que você vai estudar. É impossível um ser humano interagir com outro sem ter expectativas. É impossível uma pessoa de uma comunidade como o Coque não ter [...] carência. A gente sempre bateu nesse ponto, que um dos maiores problemas é essa ruptura que tem com os pais. Então, essa pessoa sempre vai olhar pra você dessa forma, você sempre vai ser um parente, um pai, uma mãe, um tio, enfim, por isso que tem que ter essa paciência (Monalisa).

Assim, para os/as participantes do curso, os/as professores/as deveriam: 1) manter-se em processo formativo, aprendendo enquanto ensinam (Condorelli, Guimarães, Azevedo, 2010; Leal, Röhr, Policarpo Júnior, 2010; Melillo, 2005); 2) estabelecer uma relação de tutoria com os/as alunos/as, buscando conhecê-los/as, cativá-los/as e se interessar por suas vidas (Cyrulnik, 2005; Melillo, 2005; Condorelli, Guimarães, Azevedo, 2010; Grotberg, 2005); 3) não valorizar apenas o conteúdo, mas, também, a questão do afeto, da relação, apresentando uma motivação verdadeira (Cyrulnik, 2005; Camargo, 2009); 4) superar visões de favoritismo e preferência por alguns/algumas alunos/as em detrimento de outros/as (Condorelli, Guimarães, Azevedo, 2010; Cyrulnik, 2005); 5) adotar uma visão de que os/as alunos/as têm potencial e que, enquanto professores/as, não

estão no curso para salvá-los/as (Cyrulnik, 2005; Tavares, 2002; Melillo, 2005; Antunes, 2003); e 6) questionar-se sobre o porquê da sua motivação para o exercício da docência (Tavares, 2002; Melillo, 2005).

Para Tavares (2002) e Antunes (2003), o/a profissional da educação precisa ser formado e autoformar-se para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar o seu mundo, as suas necessidades, as suas prioridades, os seus desejos e as suas ações. Essa formação traduziria a sua resiliência, sendo, portanto, uma característica da sua personalidade, que, ativada e desenvolvida, pode possibilitá-lo/a superar-se, superando também as pressões do seu mundo, além de não desconsiderar a abertura ao novo, à mudança, ao outro.

Segundo Cyrulnik (2005), muitos/as alunos/as veem nos professores um modelo de identificação ou uma mão estendida que irá apoiá-los/as, assim,

[...] mesmo uma conversa anódina constitui um acontecimento que pode modificar o curso de sua existência. É muitas vezes dessa maneira que os professores são eficazes, bem como pela grande quantidade de conhecimentos abstratos que disponibilizam. Eles tornam-se tutores de resiliência para uma criança ferida quando criam um acontecimento significativo que assume um valor de referência (Cyrulnik, 2005, p. 68).

Pessoa (2011) considera o/a professor/a como o/a profissional capaz de ocupar um espaço de proteção, ao assumir um papel que vai além do conteúdo programático, e que salienta práticas de formação humana, ou seja, que “[...] se preocupa com a dimensão curricular, mas também prima por relações afetuosas que sejam significativas” Pessoa (2011, p. 71).

Quando o/a professor/a ou algum/a profissional da educação não fica apenas preso aos conteúdos curriculares, mas procura entender o contexto e compreender o que está dando

origem às mudanças comportamentais do/da aluno/a com dificuldades de aprendizagem, vários avanços podem ser realizados. Para que isso aconteça, é preciso repensar o papel da escola na nossa sociedade (Camargo, 2009).

Nesse sentido, Leal, Röhr e Policarpo Júnior (2010, p. 22) indicam que:

Inseridos numa visão mais ampla e otimista da formação profissional e humana do professor, sugerimos transcender os limites do tecnicismo, apostando na inteireza do homem, que talvez possa dar vida a uma prática educacional voltada não apenas ao aprendizado dos conteúdos, mas também à humanização dos educandos, interlocutores, ouvintes/falantes e, sobretudo, pensantes.

Nessa direção, cabe ao professor incitar a curiosidade, auxiliar no processo de autoconhecimento e automotivação do/a estudante, estimulando relações interpessoais saudáveis, e procurar ser um/a especialista na administração do tempo (Antunes, 2003).

Considerações finais

O enlace entre educação e resiliência pode potencializar mecanismos de formação dos/as estudantes, assim como co-criar circunstâncias de melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as e demais agentes educativos, servindo como um dispositivo de resistência a modos de desumanização, sobretudo para aqueles/as que trabalham nas periferias. Neste estudo, interrogamos como a resiliência pode contribuir para que os/as jovens periféricos, considerados/as, por vezes, pelo viés da vulnerabilidade e marginalização e como propensos/as à violência e criminalidade, sejam capazes de enfrentar os desafios e adversidades impostos pelo contexto sócio-econômico.

No seu conjunto, esta investigação, mais do que um diagnóstico descritivo da situação das juventudes periféricas, operacionalizou os conceitos de promoção de resiliência, os quais podem colaborar para a discussão da agenda de políticas públicas na área da juventude, em especial, tratando-se da parcela da população jovem que vive no limiar dos processos de exclusão. Problematicando o enfrentamento das adversidades e a promoção de estratégias de resiliência, este trabalho apontou marcadores que favorecem o planejamento de políticas para o aumento da relação do Estado com esse segmento populacional, refletindo sobre a construção de redes de proteção na escola e na sociedade para o público-alvo deste estudo.

No que diz respeito aos processos de cultivo de resiliência, mobilizados durante o curso, indicamos que os processos formativos de juventudes periféricas podem ajudar a construir e/ou cocriar projetos de vida mais amplos, além de oferecer formas para a superação das dificuldades, por meio da ampliação de horizontes existenciais. Para isso, é importante romper com as visões estreitas sobre as juventudes periféricas, reconhecendo-as como sujeitos integrais e multidimensionais. Além disso, sinalizamos que o questionamento do sentido da vida, o aumento da percepção da vida e o incremento de habilidades intrapessoais devem fazer parte das estratégias formativas do devir-juventudes-periféricas.

Destacamos que a educação pode ocupar esse lugar de tutoria de resiliência no processo formativo desses/as jovens, facilitando os processos de crescimento e problematizando o esvaziamento dos sentidos da formação humana, principalmente dos modos redutores dos discursos econômicos acerca dos fins da educação. A decolonização das visões das periferias como produtoras exclusivas de violência favorece a construção de redes de apoio e cuidado de si e do outros capazes de ajudar aos/às jovens a aprenderem modos de

positivar as suas relações com a comunidade, produzindo uma ampliação das dimensões solidária e política dos territórios periféricos.

Constatamos que para os/as participantes do curso, a relação estudante-professor deve ser pautada por aprendizagens mútuas, nas quais os/as docentes busquem manter-se em processo formativo, aprendendo enquanto ensinam; criem uma conexão de tutoria com os/as alunos/as, visando a conhecê-los/as, cativá-los/as e se interessar por suas vidas, não valorizando apenas o conteúdo, mas também a questão do afeto, da relação; apresentem uma motivação verdadeira, questionando sobre o porquê do seu desejo de atuar na docência; superem perspectivas de favoritismo e preferência por alguns/algumas alunos/as em detrimento de outros/as, compreendendo que os/as alunos/as têm potencial e que os/as professores/as não estão na relação ensino-aprendizado para salvar esses/as alunos/as.

Apontamos a necessidade de ampliar o horizonte de participantes, de modo a incluirmos outras experiências e visões, além de aspectos da diversidade das juventudes periféricas, por exemplo, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, imigrantes, entre outros, a fim de darmos vozes às minorias, com o intuito de entender os processos de promoção de resiliência junto a esses grupos. Levando em consideração que o curso investigado foi promovido por uma organização da sociedade civil no âmbito da educação não formal, é importante analisarmos iniciativas de promoção de resiliência na educação formal, assim como pensarmos formas de dialogar com esses saberes.

As juventudes periféricas, aqui investigadas, apontaram rotas de fuga e possibilidades de surgimentos outros, para além de um horizonte marcadamente pautado numa lógica econômica e excludente. As suas vidas aparecem como potencialidades pulsantes de resistência aos modos ego-centrados que pautam a agenda educacional moderna, uma

agenda que tenta moldá-los, “reestruturá-los” a um modo de vida estreito e destrutivo. As suas vidas de esperanças e enfrentamentos marcam horizontes ainda não sonhados e colocam a educação numa empreitada de desaprender os modos limitados de pensar e agir frente aos/às jovens periféricos/as. Abrir espaços para o devir-juventudes-periféricas e fertilizar-se nas suas potencialidades são uma tarefa ética do/a educador/a enquanto um ser humano, que, por reconhecer-se humano, assume a tarefa de tutorar e educar a dor do existir, fazendo, do seu contato com o outro, um caminho recíproco de formação humana.

Percebemos, assim, as juventudes periféricas refletidas nos/nas participantes deste estudo como um dispositivo de subjetivação de novas formas de vida, vidas resistentes, integrais e multidimensionais. Vidas capazes de existir para além de uma norma que precisa inferiorizar e desqualificar para subsistir. Vidas que habitam espaços coletivos nos quais a solidariedade, o amor e o respeito concebem existências dignas e resilientes.

Referências

ABRAMO, W. H. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro *In*: FREITAS, M. V. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ANTUNES, C. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 1, 2007.

BRASIL, T. L. *Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes* 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL, T. L.; FERREIRA, A. L. Resiliência integral: uma experiência na formação humana de futuros docentes. In: PESSOA, Alex Sandro Gomes; KOLLER, Sílvia Helena (Orgs.). *Resiliência e Educação: perspectivas teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2020, v. 1, p. 275-294.

CAMARGO, L. dos S. *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção*. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

CASTRO, B. M. de; LIBÓRIO, R. M. C. *Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte*. Curitiba: CRV, 2010.

CONDORELLI, A.; GUIMARÃES, C.F.; AZEVEDO, C. R. da S de. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. *Polyphonía*, Universidade Federal do Rio Grande, v. 21/1, jan./jun., 2010.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Que ensino médio queremos?: pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio*. São Paulo: Ação Educativa, 2009

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, B. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DALAI LAMA. *A essência do sutra do coração*. São Paulo: Gaia, 2006.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FAJARDO, I. N. *Resiliência na prática docente das escolas do amanhã*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan./mar., 2013.

FERREIRA, A. L.; FILIZOLA, G.; SILVA, M. L. F.; BRASIL, T. L. Navegando nas ondas da resiliência: proteção, adaptação, processos de transformação participativa de(s)colonial. In: FERREIRA, Aurino Lima; CRUZ, Fátima Maria Leite; AMBLARD, Isabela; KLIMSAS, Severina Batista de Farias (Orgs.). *Psicologia, inclusão e educação: temas atuais*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024, v. 1, p. 201-223.

FERREIRA, A. L. *Do entre-deux de merleau-ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L. et al. *As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral/transpessoal*. Curitiba: Appris, 2018.

FERRER, J. N. *Participatory spirituality and transpersonal theory*. Albany: State University of New York Press, 2017

FOUCAULT, M. *Dits et écrits II (1976-1988)*. Paris: Gallimard, 2001

FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A.;

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. (Orgs.). *Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

LEAL, A. L.; RÖHR, F.; POLICARPO JÚNIOR, J. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 11-24, jan./abr., 2010.

LÉON, O. D'Ávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M. T.; SOUSA, S. M. G. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/cânone Editorial, 2009. p. 53-61.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALVASI, P. A.; TRASSI, M. de L. *"Violentamente pacíficos": desconstruindo a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez, 2010.

MELILLO, A. La resiliencia en el pensamiento. Encuentro Internacional en Buenos Aires. n. 66. 2005b.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; RODRÍGUEZ, D. *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEIMFA. *Planejamento Estratégico*. 2003-2007.

PESSOA, A. S. G. *O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção*. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, abr., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2018.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. *Cadernos do GREI*, Aveiro, Portugal, n. 8, 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013. Acesso em:

RÖHR, F. Ética pedagógica na Educação Espiritual: um estudo comparativo. *Caderno de Filosofia*, Recife, v. 4, p. 05-45, 2004.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, London, v. 14, p. 626-631, 1993.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. V. B. A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG*, Goiânia, v. 7, dez., 2005.

SOUSA, C. et al. Educação para a resiliência. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 6, n. 11, p. 26-40, 2014.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, dez., 2003.

STENGEL, M.; DAYRELL, J. T. Produção sobre adolescência/juventude na pós-graduação de Psicologia no Brasil. *DESidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 18-29, mar., 2017.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 43-75.

TRANCOSO, A. E. R. *Juventudes: o conceito na produção científica brasileira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

UNESCO. Políticas Públicas de/para/com as Juventudes. *Resumo executivo: versão preliminar*. Brasília, 2004.

UNGAR, M. Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, v. 38, n. 2, p. 218-235, feb., 2008.

UNGAR, M. *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York, NY: Oxford University Press, 2021.

Nação Xambá

História, memórias e educação no portão do gelo

Maria Sandra Montenegro S. Leão¹

Auxiliadora Maria Martins da Silva²

Introdução

A Nação Xambá é uma comunidade afrodescendente que enfrenta diferentes dificuldades sociais, econômicas, políticas e culturais, em mais de 90 anos de existência. A manutenção do acervo material e simbólico desta comunidade deve-se ao papel político relevante do babalorixá Ivo de Xambá³, que está à frente do quilombo do Portão do Gelo há mais de trinta anos. É um homem bastante inteligente, com uma acertada visão de futuro, politicamente falando, sem distanciar-se da sua história e da sua comunidade. Ivo “de Xambá” é um homem mentalmente e emocionalmente forte, pois não perde o equilíbrio diante dos desafios da vida. O seu propósito é contribuir com a cultura e com a educação brasileira,

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Adeildo Paraíso da Silva, mais conhecido como Ivo de Xambá, tem sido um destacado líder da Nação Xambá no quilombo do “Portão do Gelo”, o que fez jus a receber o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2019. Este título reconhece o trabalho político, social, educativo e cultural que o senhor Ivo de Xambá tem desenvolvido.

tendo um compromisso e um serviço social de relevância com o seu entorno.

A Nação Xambá, localizada no bairro de São Benedito, em Olinda-PE, vista pelo retrovisor da história, ali aportou em meados dos anos de 1900, quando grupos de pessoas, descendentes de africanos, buscavam um local para sobreviver. Aos poucos, criou-se o quilombo do Portão do Gelo. Duas conceituações são necessárias para a compreensão do desenvolvimento deste estudo: a primeira diz respeito à expressão “Nação Xambá”, a qual representa uma expressão religiosa de origem africana, mais especificamente do sudeste da Nigéria e do Centro-Norte de Camarões. Portanto, percebemos que a diáspora negra trouxe pessoas destas regiões para serem escravizadas no Brasil. Posteriormente, algumas de suas práticas religiosas foram introduzidas em nossa sociedade (Moura, 2020; Prandi, 2000).

A segunda conceituação relaciona-se à expressão “quilombo”. De acordo com Moura (2020, p. 21), o quilombo, no período escravista, “era o ajuntamento de escravos, em um determinado local, como sinal de protesto para resistir contra às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos”. Nascimento (2021) chama a atenção para não criar-se uma visão estereotipada e eurocêntrica do quilombo como um local que servia apenas para acolher o “negro fujão”, mas, essencialmente, “o quilombo” deve ser compreendido como um local que serviu para organizar um modo específico de viver e de resistir. Em consequência disso, a Nação Xambá localiza-se em uma região chamada de Portão do Gelo, situada na cidade Olinda-PE, e representa uma cultura religiosa ancestral, que preserva a memória e a cultura de um povo, identificando-se como quilombola, pois traz as marcas das suas histórias de lutas por justiça e de resistências aos diversos tipos de colonialidades, ainda nos tempos de hoje.

Nesse lastro de eventos, nasceu o projeto de extensão “90 anos do quilombo do Portão do Gelo: memória e história do seu líder e guardião, o babalorixá Ivo de Xambá”, elaborado e coordenado pela professora Auxiliadora Maria Martins da Silva, com a participação de Maria Sandra Montenegro Silva Leão, ambas autoras deste artigo. Além disso o projeto contou com a participação de outros membros do GEPAR⁴, foi vivenciado entre os anos de 2019 e 2020. A intenção central do referido projeto foi aproximar a academia do espaço de um quilombo urbano, quase centenário, apresentando a história do surgimento deste, como ocorreu a sua ocupação e a regularização administrativa da sua situação, assim como mostrar as práticas políticas e educativas deste local, enquanto uma referência para discutir-se a educação étnico-racial.

Neste trabalho, situamos de modo breve: a história do quilombo do Portão do Gelo, as suas raízes religiosas e culturais, denominadas de “Xambá” ou “Nação Xambá”; o papel político deste quilombo na comunidade de Olinda- PE uma apresentação de sua liderança, o senhor Ivo de Xambá, bem como algumas de suas contribuições para a educação da comunidade.

A nação Xambá e sua localização territorial

Geograficamente, o Portão do Gelo está localizado no bairro de São Benedito e faz parte da cidade de Olinda, um dos municípios que compõem o Grande Recife. É nessa localidade que a Nação Xambá vive e traz significativas contribuições ao cenário cultural, artístico, político e educativo de Pernambuco e do Brasil, consequentemente sendo o primeiro

4 GEPAR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Anti Racismos. Está situado no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE-UFPE) e é coordenado pela professora Auxiliadora Maria Martins da Silva.

quilombo urbano do Nordeste e o primeiro do país, assim como o único a preservar a matriz religiosa denominada “de Xambá”.

Não há outra Nação Xambá no Brasil, apenas a que está situada no Portão do Gelo. Embora esta matriz religiosa tenha semelhanças com outras expressões do candomblé: Xangô, Angola, Candomblé Queto, Candomblé Jejê, Candomblé Congo, dentre outros (Lopes, 2006) são diferenciadas em relação às formas de oferendas, aos cânticos, às batidas dos tambores e dos atabaques. O côco de Xambá, por exemplo, é um ritmo musical com uma funcionalidade social, é um estilo característico deste grupo étnico, e além da alegria que transmite, contribui para a experiência do sentimento de união de todos que estão presentes no momento.

Da mesma forma, o grupo musical Bongar tem sido o principal responsável por manter as tradições musicais da Nação Xambá sem desconectar-se dos anseios da juventude da atualidade. Este grupo foi criado por diversos membros do terreiro e foi liderado por Guitinho de Xambá, que além de cantor e compositor, também foi um ativista do Movimento Negro. Guitinho faleceu, precocemente, aos 38 anos de idade, acometido por um AVC em 17 de fevereiro de 2021, mas o grupo Bongar continua a existir e se apresentar.

Em relação ao babalorixá Ivo de Xambá, ele é descendente do povo Tikar de Cameroun, República dos Camarões, próximo a Nigéria e o Congo, conforme atesta o documento emitido pelo African Ancestry, laboratório que analisa o DNA de quem se interessa por conhecer as suas origens. Portanto, a linhagem de Ivo é genuinamente africana, e contribuiu para a constituição de quem nós somos como povo, como cultura e como história.

O terreiro de Xambá, como é popularmente conhecido, foi liderado por Severina Paraíso da Silva (1914-1993) e por sua irmã Tila (1912-2003). Ambas foram responsáveis pela

manutenção das tradições religiosas da Nação Xambá em Pernambuco. Mãe Biu do Portão do Gelo, como “Severina” era chamada, foi uma ialorixá, palavra iorubá que significa “a sacerdotisa do terreiro” ou “mãe de santo”, “mãe do terreiro”, em linguagem popular. Enfrentou corajosamente o problema do preconceito religioso e o preconceito da cor da pele. Estes preconceitos estavam disfarçados pela Lei de Vadiagem, de 1941. Esta lei era direcionada aos mais pobres e às populações negras, e nasceu posteriormente ao Projeto de nº 33, proposto pelo Ministro Antônio Ferreira Viana, em 1888, sendo parte do Código Penal de 1890 (Barros, 2021).

Diante disso, a polícia se ampara nessa lei para perseguir, prender, fechar terreiros, dentre outras violências. Embora na Constituição Federal do Brasil, de 1937, o Estado Novo (1937-1945) estabelecia a liberdade de crença, portanto, a Lei da Vadiagem foi assinada nesse período. Era, portanto, uma contradição da legislação, mas que servia para impedir a preservação cultural da população recém-saída do claustro da escravidão, assim como a sua inserção nas escolas, nos trabalhos legalizados, na vida social e política do país.

Essa polícia do Estado Novo fechou vários terreiros: “o Terreiro Santa Bárbara Nação Xambá, na época denominado Seita Africana Santa Bárbara, de Maria das Dores da Silva, conhecida como Maria Oyá” (Alves, 2018, p. 25). Além de prender José do Café e José do Casquete, os quais lideravam terreiros de culto Nagô (Alves, 2018). Nesse período era crime professar uma crença que não fosse considerada cristã, o que implicava entrar na Lei da Vadiagem.

As memórias de Ivo de Xambá registram as dificuldades para conseguir o reconhecimento oficial do quilombo e para sobreviver em meio aos processos de exclusão social das pessoas negras. Ainda é forte o preconceito em relação aos negros, principalmente porque o nosso processo escolar oficial não inclui, em seus currículos e práticas pedagógicas,

a relevância dos grupos culturais africanos na formação brasileira. As visões estereotipadas em relação às civilizações e culturas africanas são resultados do longo período de escravidão que predominou no Brasil. Ao mesmo tempo, a negação da existência de um povo preconceituoso, enfatizada desde as ideias de Casa Grande & Senzala (1933), ajudou a disseminar a ideia de um povo genuinamente ordeiro, pacífico e amistoso para com todos os povos.

Além disso, grande parte da população negra ainda luta bastante para ter direitos mínimos. Os subempregos, em sua maioria, são ocupados pelo povo negro e pardo. Os serviços domésticos, porteiros, guardadores de carros, faxineiras, dentre outros, demonstram a separação que ainda existe entre brancos de classe média e negros. A maioria são pessoas que estão em escalas sociais mais baixas da economia.

A polaridade social existe e é percebida nos locais onde a classe média e suas variantes. Frequentam locais nos quais as pessoas negras e pobres quase nunca podem entrar: lojas de shoppings consideradas mais caras, livrarias, museus, bibliotecas, hotéis, e quase sempre são locais onde essas pessoas de baixo poder econômico trabalham. O acesso da população negra à educação pública superior, antes das cotas, por exemplo, era quase impossível, devido à elitização das universidades federais.

Ivo de Xambá recorda que poucas pessoas de seu grupo social e de sua família tiveram acesso à formação superior:

Na geração passada, de minha mãe, só teve um formado, que foi meu tio Juvenal. Depois do meu tio Juvenal, teve minha irmã, que foi professora. E foi diminuindo. Na minha geração, teve Zeca e Aluísio que se formaram. Nessa geração de Adriana (sobrinha), tem vários advogados. Então, eu quero meus filhos ajoelhados nos pés de Xangô, mas com o anel no dedo (Silva, 2021. p.30).

A educação escolar sempre esteve no radar, nos planos e ações do mestre Ivo. Ele compreende que a educação escolar nem sempre foi aberta e ampliada aos grupos minoritários, como negros e indígenas. Por isso, as lutas sociais dos movimentos e as resistências das comunidades negras são necessárias para a conquista de mais escolas, mais vagas e mais educação com qualidade. É uma luta por mais e melhores escolas, assim como pela eliminação do preconceito racial. O racismo funciona como uma hierarquia social e de poder, onde se distribui direitos e deveres de modo não equitativo, e assume formas reguladoras das relações humanas (Sodré, 2023). Dessa forma o quilombo do Portão do Gelo desenvolve uma perspectiva de educação laica, pública, gratuita, acessível e inclusiva, refletindo uma sociedade verdadeiramente democrática.

Espaços educativos no portão do gelo

O terreiro de Xambá vem se desenvolvendo e se organizando desde o período em que foi liderado por Mãe Biu. Desde 1993, o babalorixá Ivo de Xambá tem ocupado esse lugar, enfrentando com responsabilidade os desafios permanentes.

A primeira visão que temos, na entrada do terreiro, é ao de um ambiente muito bonito, bem cuidado, colorido, limpo, um lugar de silêncio, mas um silêncio que nos faz lembrar uma oração sincera. As fotografias, as plantas, os altares, a pequena biblioteca, os tambores - instrumentos especiais que nos chamam para os cânticos e oferendas aos deuses e deusas - também nos fazem lembrar de que, no outro lado do Atlântico, estão as nossas origens humanas.

Ivo de Xambá aborda nossas origens humanas por meio de uma bela história, lembrando-nos que, independente de nossa cor ou de nossa origem social, na longínqua Etiópia, estão os rastros dos nossos cromossomos, do nosso DNA.

Nessa direção de preservação da cultura ancestral, o quilombo do Portão do Gelo criou o “Memorial Severina Paraíso”. O objetivo deste espaço é ser um centro educativo para quem se interessar em conhecer e pesquisar a origem da Nação Xambá, assim como incentivar as crianças e adolescentes da comunidade a se reconhecerem nessa história e valorizar a ancestralidade africana. São diversos os colaboradores e as colaboradoras, que escrevem artigos e livros, produzem documentários, entre outros, fortalecendo o papel do “Memorial Severina Paraíso” e do Terreiro de Xambá.

Outra importante ação promovida por Ivo de Xambá foi a implantação de uma Escola Técnica Pública para a comunidade: “Vai ser a Escola Técnica Estadual Severina Paraíso da Silva. E já foi assinado pelo Eduardo Campos (Na época foi governador de Pernambuco, falecido em acidente aéreo em 2014). E foi uma conquista nossa” (Silva, 2022, p.19).

O Centro Cultural Bongar é outro espaço educativo. Em seu sentido etimológico, “bongar” significa “procurar”, “buscar”, “descobrir” ou, ainda, “busca do conhecimento espiritual” (Lopes, 2006). É uma palavra de origem Bantu ou Banto, mas que traduz a essência desse centro cultural. Além do grupo musical Bongar, citado acima, o centro tem um relevante papel no ensino da arte de tocar os instrumentos de percussão para os jovens da comunidade, enquanto um meio de manutenção das tradições culturais, por meio das músicas religiosas ou populares, trazidas pelos ancestrais para o Brasil.

O ensino do idioma iorubá também é popularizado, uma vez que as orações, os rituais e os cânticos estão carregados de palavras iorubás, a exemplo de uma música de autoria e interpretada por Guitinho de Xambá: “Filho de Odudwa⁵

5 Orixá do Candomblé. “Ayê” tem o sentido de “festa profana-religiosa” (Lopes, 2006).

abre os caminhos pra o ayê, vem ser o Ilê, Ogum Onirê. Cavalo de aço galopa no passo cruzando o céu do mundo, em um segundo me levou... Filho de Odudua” (CD Ogum lê, grupo Bongar). Portanto, dos termos sagrados aos populares, o idioma iorubá faz parte da identidade da Nação Xambá.

Outras ações político-educativas estão presentes no cotidiano de Xambá, por exemplo, as ruas asfaltadas para uma melhor qualidade de vida de todos, o ambulatório para atender mulheres, crianças, assim como as vacinações no período da pandemia da Covid-19.

As celebrações das festas religiosas são abertas para todo o público. Essa ação tem por objetivo não somente a confraternização, mas faz parte de um projeto de conscientização popular, demonstrando que o candomblé é uma religião verdadeiramente inclusiva, que não distingue ricos de pobres, negros de brancos ou de preferências sexuais. Há muitas décadas, a expressão maior do candomblé tem sido a defesa pela união e pela paz dos povos, porém, os seus líderes sabem que vivemos em uma sociedade polarizada e que mantém traços fortes da colonização europeia.

Considerações finais

Esse projeto de extensão, aqui discutido, foi elaborado a partir de duas reflexões: a necessidade de a universidade pública dialogar com outros espaços de formação humana e o debate sobre a implementação da Lei 10.639/03, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao mesmo tempo em que identificamos a importância da aproximação de espaços populares para dialogar com o ambiente acadêmico, reconhecemos que, devido a nossa herança colonial eurocêntrica e patriarcal, ainda há uma

barreira a transpor de forma mais profunda. Mesmo em um ambiente que se diz plural, a exemplo da universidade, nem sempre essa pluralidade abraça todas as expressões culturais e religiosas, como é o caso da cultura religiosa e da filosofia africana que estão imbricadas entre si.

A questão dos direitos previstos na lei mencionada, ainda se constituem em uma proposta a ser alcançada, vivenciada, praticada, uma vez que os currículos das licenciaturas ainda são tímidos no que se refere à educação étnico-racial. A mesma situação ocorre em escolas públicas do país, principalmente a partir de 2016, quando se instalou no país uma política extremamente perigosa para quem abraça uma religião de matriz africana, de forma que os preconceitos raciais se revelaram com mais ódio e rejeição às pessoas negras.

Portanto, é cada vez mais necessário defender uma proposta de educação inclusiva para todas as pessoas, principalmente os povos originários, os negros, os pobres, as feministas, as comunidades LGBTQIA+. As atitudes violentas de rejeição, estampadas nas mídias, são sintomas de uma cultura burguesa que ainda se vê como o senhor ou senhora da casa grande, enquanto os demais são apenas servos e servas.

Diante disso, este trabalho teve a intenção de trazer saberes e práticas que não estão dentro da academia, mas são tão importantes quanto aqueles (as) que lá estão. Uma vez que passamos pela grave exclusão das cosmos percepções de outros grupos sociais, cabe a nós, professores, professoras e estudantes, sairmos dos nossos confortos de sala de aula e dos livros que pouco alteram as visões de mundo de nossos (as) alunos (as) e apresentar outros modos de pensar a vida, a cultura, as linguagens, as artes, a educação fora do espaço formal (Hall, 2003).

Nesse sentido, o Quilombo de Xambá, o local onde se vivencia a herança da Nação Xambá, foi o local escolhido para a vivência desse projeto de extensão. O objetivo geral

foi plenamente alcançado, pois a intenção foi apresentar a história, as memórias e as ações políticas para a educação presentes nesse quilombo.

Em um período no qual se defende ações anticoloniais e a restauração da dignidade da vida humana, comprovamos que o trabalho realizado pelo babalorixá Ivo de Xambá traz importantes contribuições para redesenhar os nossos modos de lidar e de conviver com culturas não brancas e não eurocêtricas.

O processo de observação e de entrevistas com Ivo de Xambá aproximou-se teórica e metodológica dos estudos de Hall (2003) sobre “articulações identitárias”. A partir desta categoria analítica, foi possível compreender o posicionamento do entrevistado em relação à sua cultura e etnicidade, além de como se efetiva o seu relacionamento com a comunidade do quilombo e o entorno, o qual é bastante diversificado, do ponto de vista econômico e social.

Em relação à etnicidade, é possível dizer que o entrevistado reconhece o lugar que ocupa na história do quilombo, bem como nas contribuições que as suas ações trazem para as novas gerações que vivem e compartilham tanto o espaço físico quanto cultural. Ainda nessa percepção, o reconhecimento é gerador de uma identidade com um determinado contexto, e Ivo de Xambá assume claramente uma postura de valorização da herança religiosa – o candomblé, como também a defesa e manutenção de uma memória que compreende fazer parte de todo o legado dos seus ancestrais, mas que também olha para os descendentes de toda essa expressiva história cultural (Hall, 2003).

Uma importante contribuição de Hall (2003) para as questões de articulações identitárias é a ideia de superação do discurso hegemônico para ser capaz de falar por si mesmo, assumindo toda a herança afrodescendente. Nessa direção, foi possível perceber a vivência de extensão ora analisada,

que o líder do quilombo de Xambá, Ivo, produz ações políticas, desenvolve saberes, distribuindo-os para a população do quilombo, e desenvolve uma política que é representativa, dialógica, levando em consideração os anseios da comunidade e as pessoas que cuidam das políticas sociais de Olinda e Recife.

Talvez algumas das maiores contribuições do trabalho político e educativo de Ivo de Xambá seja valorizar a cultura negra, ensinar aos jovens sobre a importância de aprender a ser negro com dignidade, a estudar, para ter um meio de sair da marginalização, e a enfrentar o racismo.

Referências

ALVES, M. *Povo Xambá Resiste: 80 anos da repressão aos terreiros em Pernambuco*. Recife: CEPE, 2018.

BARROS, L. M. P. *Vadiagem: infortúnio ou privilégio? Do contexto histórico da contravenção penal às decisões contemporâneas dos Tribunais de Justiça do Brasil*. Rio de Janeiro: Dialética, 2021.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Brasília: UNESCO, 2003.

LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOURA, C. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

NASCIMENTO, B. *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PRANDI, R. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. P. *Ivo de Xambá sobre ele mesmo: uma autobiografia escrita sob a proteção das águas dos rios de Oxum*. Recife: CEPE, 2022.

SODRÉ, M. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

Literatura e extensão universitária

O projeto Afroversos como espaço de fortalecimento da identidade negra e de formação docente

Raab Albuquerque dos Santos Gomes¹

Ayó Marino dos Santos²

Guilherme Alves da Silva³

Vitória Motta Bernardo Benjamin dos Santos⁴

Introdução

A construção da identidade do indivíduo é um processo contínuo, que tem início nos primeiros momentos de sua existência. Compreender esse fato permite-nos reconhecer a importância da representação na vida cotidiana do sujeito, o qual também é um construtor da cultura social. O sentimento de pertencimento a uma sociedade pode e deve ser incentivado de diversas maneiras, proporcionando ao indivíduo, em seu processo de autodescoberta, a oportunidade de questionar, cada vez mais, as dinâmicas desse processo.

Nesse contexto, a representação desempenha um papel central na formação das identidades individuais e coletivas,

1 Mestranda em Educação, culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ).

2 Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Graduando em História (licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

4 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

especialmente no que se refere às identidades raciais, de gênero e culturais. A forma como indivíduos e grupos são representados na sociedade influencia profundamente não apenas a maneira como eles se percebem, mas também como constroem suas identidades e seus lugares dentro dessa sociedade.

“A literatura desempenha um papel crucial na formação de identidades” (Monteiro, 2025), ao refletir ou distorcer a realidade social. A diversidade ou a falta dela nessas representações afeta profundamente a percepção das pessoas sobre quem elas são ou podem ser. As narrativas dominantes frequentemente marginalizam ou distorcem as experiências de grupos minoritários, resultando em invisibilidade ou em uma identidade fragmentada, construída a partir de imagens externas estigmatizadas. Nesse contexto, a literatura negra destaca-se como um espaço essencial para a construção de narrativas que desafiam estereótipos, promovem a autoestima e o reconhecimento dessa população, além de fomentar o diálogo sobre questões raciais na sociedade.

De acordo com Ribeiro (2015), a cultura herdada pelos povos africanos é de importância indiscutível para a formação da cultura colorida e heterogênea que entendemos por brasilidade. A literatura negra, ao recuperar e valorizar essas heranças, não apenas fortalece as identidades negras, mas também contribui para a compreensão da diversidade que compõe o tecido cultural brasileiro, desafiando as estruturas de poder e preconceito que historicamente silenciaram essas vozes.

Segundo Castro (2004), por sua vez, ao considerarmos a compreensão e a disseminação de conhecimentos, é fundamental reconhecer a importância das universidades como centros de produção e difusão de saberes. A inclusão da literatura negra em sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão desempenha um papel essencial nesse processo. Essa

abordagem não apenas enriquece o currículo acadêmico, mas também promove a criação de um ambiente que valoriza a diversidade, questiona as estruturas de poder e fortalece o reconhecimento das vozes historicamente marginalizadas (Dantas, 2024). Ao incorporar essas narrativas, as universidades tornam-se espaços de diálogo e reflexão crítica, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A representação dessas vozes permite que os estudantes negros se reconheçam na produção de conhecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento e contribuindo para a construção de uma identidade positiva em um ambiente que, muitas vezes, invisibiliza-os. Esse reconhecimento possibilita uma reflexão crítica sobre as estruturas raciais que moldam a sociedade, promovendo a conscientização e o engajamento em questões sociais e raciais.

Além disso, a literatura negra incentiva a busca pela produção de materiais acadêmicos que investigam temas como negritude, identidade, gênero, diáspora africana e resistência cultural. Dessa forma, fortalece as políticas afirmativas e promove a valorização das culturas e identidades negras dentro do espaço universitário, exercendo um passo importante, no que tange à reparação histórica e à inclusão.

A sub-representação da cultura negra, nos espaços acadêmicos, é uma questão histórica que reflete as profundas desigualdades estruturais da sociedade. Na universidade, essa exclusão manifesta-se de várias formas, começando pela implementação de um currículo predominantemente eurocêntrico, que prioriza teorias, filosofias e perspectivas ocidentais, deixando de lado os conhecimentos tradicionais e as produções intelectuais de origem africana e afrodescendente. Quando temas ligados à negritude são abordados, eles frequentemente são confinados a disciplinas optativas ou estudos especializados, sem receber a mesma valorização e centralidade de outras áreas do conhecimento.

Além da sub-representação numérica, estudantes e profissionais negros enfrentam o racismo institucional e as microagressões, que manifestam-se em atitudes discriminatórias, exclusão de espaços de decisão e oportunidades acadêmicas, além da desvalorização de suas pesquisas e contribuições intelectuais. Esse processo de violência simbólica e camuflada reforça as dinâmicas de exclusão e perpetua um ambiente que dificulta a construção de identidades positivas e a valorização da diversidade.

Refletindo sobre essas desigualdades e buscando uma resposta criativa e transformadora, o projeto “Afroversos: Coletânea Poética e Artística de Vozes Negras” foi criado, buscando impactar e transformar a sociedade, ao democratizar o acesso à literatura negra, promovendo a valorização da diversidade cultural e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Inspirando-se nas palavras de Eduardo Galeano, que defende a importância de “dar voz aos que não têm voz” (Galeano, 1990), o Afroversos propõe-se a criar um espaço onde as vozes negras possam ser ouvidas, celebradas e reconhecidas, tanto no meio acadêmico quanto fora dele.

O projeto proposto busca incentivar a produção literária que reflete a multiplicidade de vivências da população negra, promovendo um diálogo aberto e sensível sobre questões étnico-raciais e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao ampliar a representatividade de vozes negras no cenário literário, o projeto proporciona um espaço crucial para a reflexão sobre as questões raciais que permeiam a sociedade, incentivando o reconhecimento das contribuições culturais e intelectuais da população negra e promovendo a conscientização sobre as desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas. Assim, ao valorizar essas narrativas, o projeto contribui para a formação de um campo literário e social mais plural e democrático.

A pesquisa sobre a literatura negra e a seleção dos poemas conecta-se diretamente com o ensino, por meio da produção de conteúdo educativo e da realização de atividades que fomentem o aprendizado. A extensão, por sua vez, materializa-se na interação com a comunidade e na promoção do acesso à cultura, cumprindo o papel social da universidade. Por fim, a interdisciplinaridade é uma característica marcante do projeto, que envolve áreas como literaturas, artes, comunicação, educação e direitos humanos.

O projeto Afroversos e a extensão como espaço de fortalecimento da cultura negra

[...] existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irreduzíveis às outras comunidades (Munanga, 2006, p. 48).

Munanga (2006), em seu pensamento, ressalta a diversidade humana e cultural que atravessa a sociedade, provocando uma reflexão sobre as múltiplas realidades, vivências e experiências que constituem o ser humano. Ao considerar essa diversidade, torna-se evidente que não existe uma superioridade cultural, mas, sim, uma pluralidade de culturas, cada uma com a sua maneira de pensar, sentir e agir, própria das comunidades às quais pertencem os indivíduos. Essa diversidade deve ser vista como uma riqueza, e não como uma justificativa para hierarquias ou discriminações. Ao contrário, é essencial reconhecer que todas as culturas possuem valor e contribuem de forma única para a construção de uma humanidade comum, mas sempre plural e diversificada.

A iniciativa ora analisada, ao valorizar as produções literárias de pessoas negras, desempenha um papel essencial na promoção e preservação da cultura afro-brasileira, trazendo para o centro do debate cultural e literário as identidades, histórias e memórias da população negra.

Por meio das produções literárias promovidas por essa ação, é possível identificar características da ancestralidade africana que ainda manifestam-se na cultura brasileira. Essas produções permitem analisar como, quais e por que essas raízes culturais são resgatadas e valorizadas, fortalecendo a identidade e a autoestima dos envolvidos. Ao abrir espaço para vozes negras, a iniciativa evidencia a diversidade de temas e gêneros da produção literária afro-brasileira, desmistificando rótulos limitantes e destacando a complexidade da experiência negra no Brasil.

Para autores e leitores, esse movimento oferece a chance de verem suas histórias e realidades representadas na literatura, algo fundamental para o fortalecimento da identidade racial e para a construção de um sentimento de pertencimento. Esse impacto é particularmente relevante em um contexto de sub-representação da cultura afro-brasileira em espaços culturais e educativos. Ao tornar essas narrativas acessíveis, a proposta não apenas informa, mas também incentiva uma consciência crítica sobre questões raciais, culturais e sociais no Brasil.

Ao apoiar escritores negros, o projeto incentiva, ainda, a produção literária afro-brasileira, colaborando para que essa expressão cultural continue a florescer. Esse fomento é fundamental em um cenário no qual autores negros frequentemente enfrentam desafios para publicar e divulgar suas obras, assegurando que suas histórias e vivências tenham o reconhecimento e a visibilidade merecidos.

Afroversos: literatura e memória em prol da reafirmação e da reconstrução de uma identidade negra

O histórico brasileiro tende, desde a chegada dos portugueses ao território que, hoje, conhecemos como Brasil, a silenciar a cultura, identidade e memória dos povos indígenas e daqueles que vieram de maneira forçada, por meio do tráfico atlântico, como é o caso dos povos africanos. Com a transformação da História em Ciência, o Estado brasileiro fez uso desse instrumento para criar uma História Nacional, que privilegiou os atos das elites e menosprezou as atitudes de resistência e lutas dos povos negros e indígenas. Tendo como foco, especificamente, a cultura negra, o Afroversos e a sua promoção da literatura negra é uma forma de preservar a memória para a construção, reafirmação e estabelecimento de uma identidade negra.

Dentre as diversas estratégias de silenciamento, a literatura foi uma das formas de expressão cultural que também foi violentada e restringida, na maioria dos casos, a outros grupos sociais. Esse histórico, infelizmente, mantém ecos até os dias atuais e está bastante enraizado na sociedade, levando, muitas vezes, pessoas negras a introjetarem que devem manter-se em silêncio sobre suas vivências, histórias e memórias.

Michel Pollak, no artigo “Memória, Esquecimento, Silêncio”, diz que “para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta” (Pollak, 1989, p. 6). O autor defende que o desdém em relação à história de uma pessoa leva a um silenciamento. Porém, esse silêncio não é caracterizado como o desconhecimento de fatos e inexistência de memória, mas configura, por sua vez, uma série de não-ditos, que ora estão relacionados à preservação de algum aspecto de sua vida, ora relacionam-se justamente a essa falta de encontro de uma escuta.

Essa conjuntura, no caso da cultura negra, impacta a transmissão de memória e pode comprometer o fortalecimento de uma identidade negra. Uma das formas de combatê-la é promover, primeiramente, a escuta, reconhecer que existe uma produção literária negra e promover a divulgação dessas obras. Nas palavras de Conceição Evaristo:

Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileira. Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira (Evaristo, 2009, p. 17).

O reconhecimento dessa subjetividade já significa um avanço importante, pois valoriza as experiências e os trabalhos de autores negros, distanciando-os de uma literatura mais universal e deslocando-os para um local de destaque, dando centralidade e exclusividade para seus trabalhos.

Lêda Martins também denuncia a permanência de uma tradição europeia na literatura brasileira. Para a autora:

Na literatura escrita no Brasil predomina a herança dos arquivos textuais e da tradição retórica europeia. Mesmo os discursos que se alçaram como fundadores da nacionalidade literária brasileira, no século dezenove, tinham na série e dicção literárias ocidentais sua âncora e base de criação literária. A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas (Martins, 2003, p. 63-64).

Como já mencionado, essa subalternização dos escritos dos afro-brasileiros causa tanto a marginalização dos

autores negros quanto o desconhecimento das obras desses mesmos autores para o público em geral. Essa situação ocasiona também o não conhecimento das experiências de vida desses autores e impede uma representação, para outras pessoas negras, de figuras que ocuparam esses espaços de intelectualidade.

Tendo isso em vista, Macêdo (2009), utilizando como base a noção de intelectual de Bell Hooks, defende que os autores negros devem ser “insurgentes intelectuais”, promovendo uma contraposição aos grupos dominantes de caráter homogeneizante. Essa insurgência é a única forma de combater a universalidade da memória, proposta pelos grupos dominantes, e a consequente imposição desse aspecto para a cultura negra. Para a autora, as tentativas de homogeneizar a memória e as narrativas de universalidade sobre o conceito de memória descaracterizam e desqualificam as diversas experiências de produzir, fomentar e preservar os conhecimentos e as memórias de diversos grupos sociais, principalmente os indivíduos negros.

A autora também defende que uma forma de combater essa característica universalizante é promover o fortalecimento de uma tradição que afaste-se dos aspectos europeizados e busque estabelecer uma tradição negra. Acerca desse conceito de tradição negra, Hall (2003) parte do princípio de que, para essa construção de identidade ser eficaz, é necessário o autor negro saber de onde se originou, onde está localizado e de onde fala. Além disso, é necessário se relacionar com o passado de maneira crítica, combatendo outras tradições homogeneizantes e fortalecendo a identidade negra (2003, p. 83).

Entender o aspecto da tradição negra é importante, pois resgata uma exclusividade da cultura afro-brasileira: a performance oral. Martins (2003) apoia a ideia de que o texto escrito é importante, mas a oralidade tem sua importância

potencializada quando se refere à cultura negra, devido a essa tradição. Para embasar o seu ponto de vista de maneira teórica, a autora utiliza a ideia de Roasch, que defende que “as performances revelam o que os textos escondem” (*apud* Martins, 2003, p. 67). Dessa maneira, Martins (2003) defende que as expressões corporais, os gestos e a oralidade constituem “meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes” (Martins, 2003, p. 67).

De maneira geral, o projeto Afroversos faz uso de todos esses conceitos para promover a produção e divulgação da literatura negra, além de dar oportunidade para que seus autores possam interpretar a sua obra em primeira pessoa, dando tom e voz às suas vivências. Desde o início, a própria proposta do projeto, que dá ênfase às obras de autores negros, já reconhece a importância da literatura negra e tem como intuito romper com as tradições brasileiras de origem europeia, que valorizam apenas escritos com características europeizantes. Em seu lugar, o projeto tenta promover e resgatar a tradição negra presente nos poemas, que são interpretados por meio da grafia e da oralidade, como defende Martins (2003).

Esse processo, por si só, representa uma ruptura intelectual, que luta contra o silenciamento das memórias negras, dando oportunidade de escuta às suas experiências e abertura para sua fala e expressão cultural. É reafirmando o caráter de agência histórica dos sujeitos negros, frente à tradição europeia de silenciamento histórico destes, e é nesse caráter que o Afroversos se baseia. Dessa forma, o projeto de extensão, ao entrar em contato com a comunidade, acredita que, por meio de seu local, a memória dos indivíduos negros pode ser visibilizada e inscrita na história, denotando, de maneira mais eficaz, sua identidade como sujeito histórico e, antes disso, como sujeito negro. Assim, como defende Macêdo (2009, p. 1): “a história emerge dos ‘seus’ sujeitos: em experiências, discursos e perspectivas”.

Afroversos e a formação dos estudantes: extensão universitária como espaço transformador

A extensão universitária configura-se como prática acadêmica crucial para a formação do profissional cidadão, integrando teoria, pesquisa e serviço à comunidade. Conforme afirmado por Cabral (2002), a extensão é o “eixo chave do ensino universitário comprometido com os problemas da sociedade, é um campo especializado de intervenção para a construção do saber” (Cabral, 2002, p. 8). Esse compromisso ganha concretude no projeto Afroversos, o qual viabiliza aos estudantes a vivência prática de conteúdos teóricos, tornando possível a aproximação entre teoria e realidade social, elemento central para a formação docente.

Na fase de planejamento e formação do Afroversos, os estudantes exercitam protagonismo, ao serem diretamente envolvidos na elaboração do edital, na definição dos critérios de avaliação e no planejamento das estratégias de divulgação. Esse engajamento inicial concretiza a “oportunidade de estabelecer relações entre a teoria trabalhada em sala de aula com a prática” (Corrêa-Silva; Penha; Gonçalves, 2017, p. 3), enriquecendo sua compreensão teórica, a partir da interação com escritores e artistas locais. Tal processo reflete uma das dimensões da extensão, enquanto espaço de construção do saber, onde os estudantes deixam de ser receptores passivos para assumirem uma posição ativa, condição fundamental para o desenvolvimento da reflexividade na formação docente (Nóvoa, 1995).

Avançando para a fase de execução, as responsabilidades dos estudantes se ampliam significativamente. Eles conduzem a divulgação da chamada pública, selecionam poemas, produzem conteúdos para as redes sociais e organizam a exposição fotográfica. O envolvimento na gravação e edição do vídeo-livro, contemplando tradução em Libras, revela o

compromisso do projeto com a acessibilidade e inclusão, elementos fundamentais para uma atuação docente sensível às diversidades. Além disso, a promoção de debates e rodas de conversa reforça a “curiosidade epistemológica” e a promoção do diálogo, reconhecidos por Paulo Freire (2002) como essenciais para a construção do conhecimento. Assim, o estudante transforma-se em “sujeito pesquisador e não apenas um sujeito consumidor de conhecimento” (Corrêa-Silva; Penha; Gonçalves, 2017, p. 4), configurando uma mudança necessária para a formação profissional autônoma e crítica.

Essa integração prática-teoria, concretizada no Afroversos, representa a encarnação das premissas de Imbernón (2000), que preconiza: “as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor” (Imbernón, 2000, p. 64). A extensão promove o desenvolvimento da reflexividade, fundamentada na capacidade do docente de analisar, reinterpretar e (re)construir sua prática, conforme destaca Nóvoa (2002). No Afroversos, essa postura é estimulada, por meio da participação ativa dos estudantes em todas as etapas do projeto, do planejamento à avaliação, propiciando uma formação integral que ultrapassa o mero domínio teórico.

Ainda, o projeto faz emergir habilidades socioemocionais imprescindíveis para a atuação docente, como solidariedade, trabalho coletivo e empatia com as comunidades atendidas. A vivência concreta dessas competências sensibiliza e prepara os futuros professores para os desafios multidimensionais do ambiente escolar contemporâneo, conferindo-lhes uma formação humanizada e contextualizada.

Mais que um espaço de produção acadêmica, o Afroversos configura-se como um espaço de empoderamento e transformação social. Ele propicia que os estudantes expressem e criem suas vozes, ao mesmo tempo que compartilhem histórias e saberes comunitários, alinhando-se ao papel social

da universidade de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, demonstra, na prática, o que Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017) defendem: que a extensão é uma “experiência de aprendizagem diferenciada, que possibilita a construção de uma formação para além das salas de aula, mais crítica, humana e contextualizada” (Corrêa-Silva; Penha; Gonçalves, 2017, p. 6). O engajamento com a literatura negra e o fortalecimento da identidade afro-brasileira, portanto, transforma o processo formativo numa jornada significativa de autoconhecimento e compromisso social.

Nesse percurso, o projeto confirma a potência emancipatória da extensão universitária na formação docente. Ele reforça políticas afirmativas, estimula o diálogo intercultural e contribui para a construção de professores socialmente engajados e criticamente preparados, aptos a enfrentar as desigualdades estruturais e fomentar uma educação inclusiva e democrática.

Considerações finais

O presente estudo reafirma a relevância da extensão universitária como espaço primordial para a formação docente crítica, humanizada e comprometida socialmente, especialmente quando articulada a projetos que dialogam diretamente com questões identitárias e culturais, como o Afroversos. A extensão, enquanto prática educativa que ultrapassa os muros da sala de aula, propicia experiências que conectam o saber acadêmico à realidade viva das comunidades, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de uma postura reflexiva e autônoma, fundamental para a atuação profissional.

Destacamos que a extensão universitária é um dos pilares do ensino superior que conecta universidade e sociedade, ocorrendo no encontro com o outro, nas comunidades, nos

territórios, nas trocas que tiram-nos da abstração e colocam-nos diante da realidade viva. Esse encontro, marcado pela escuta, pelo afeto e pela legítima valorização das diversidades, exemplifica a potência transformadora da extensão, sobretudo quando se abre para as vivências negras historicamente silenciadas na academia.

O projeto Afroversos surge, dessa premissa, como um espaço onde a arte, especialmente a poesia negra, torna-se ferramenta de construção coletiva, escuta e resistência, criando um ambiente em que vozes negras encontram expressão, sem mediações ou censuras, e onde subjetividades marginalizadas podem florescer. Ele incorpora, na prática, a concepção da extensão como experiência de acolhimento e aprendizado mútuo, promovendo, inclusive, o fortalecimento da identidade e da cultura negra, imprescindíveis para uma formação integral e consciente.

Ademais, constata-se que a diversidade na universidade deve materializar-se em práticas concretas e não apenas em discursos formais. Projetos como o Afroversos, portanto, demonstram que a extensão pode efetivar essa diversidade, ao legitimar saberes e expressões ancestrais dentro do espaço acadêmico, tornando a universidade mais democrática e justa. Mais do que transmitir conteúdos, ela forma sujeitos com sensibilidade social, pensamento crítico e compromisso ético-político, valores indispensáveis para a formação dos futuros gestores e educadores.

Por fim, o convite dirigido aos estudantes é claro: explorar o universo da extensão como oportunidade de criação, engajamento e aprendizado que vai além do formal. A universidade tem muito o que ensinar, mas sobretudo muito a aprender com os saberes populares, com as experiências comunitárias e com as narrativas que projetos como o Afroversos ajudam a visibilizar. A extensão emerge, assim, como espaço onde a formação deixa de ser apenas técnica

para tornar-se profundamente ética, política e afetiva, colocando a diversidade no centro do que estamos construindo como uma sociedade mais plural, justa e transformadora.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1-28, 20 dez. 1996.

CABRAL, A. M. F. *Relatório de atividades do Sof/Etanj Cível*. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.

CASTRO, L. M. C. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. 2004. Dissertação (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. Extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 74-86, 2017.

DANTAS, M. C. *Vozes silenciadas, pedagogias de resistência: a formação de professoras negras a partir das narrativas (auto)biográficas*. 2024. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, 2024.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 24 fev. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, E. *A descoberta da América (que ainda não houve)*. 2. ed. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. 7-45 p. Série Síntese Universitária.

HALL, S.; SOVIK, L. (org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, M. L. Intelectuais negros e memória: tradição e insurgência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MONTEIRO, L. C. A importância da literatura infantil na formação da identidade e no amadurecimento dos adolescentes. 2025. Monografia (Licenciado em Letras Português) – Universidade Estadual do Piauí, Picos, 2025.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/13482. Acesso em: 24 fev. 2026.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, P. S. O significado das práticas na visão dos futuros professores de matemática. In: LOPES, A. R. L. V.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, P. S. (orgs.). *Formação de professores em diferentes espaços e contextos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2011.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 24 fev. 2026.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

Sobre as organizadoras

Maria da Conceição Silva Lima

Professora adjunta do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora (2017) e mestre (2013) em Educação, com ênfase na formação de professores, pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia (2007) pela UFPE e licenciada em História (2009) pela Universidade de Pernambuco (UPE).



Lattes: lattes.cnpq.br/1211086958973406



Orcid: orcid.org/0000-0002-7358-5922

Raab Albuquerque dos Santos Gomes

Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco. Ocupou o cargo de coordenadora administrativa do Centro de Educação da UFPE (2016–2022) e, atualmente, integra a equipe da Coordenação Setorial de Extensão do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde coordena o projeto de extensão Afroversos: coletânea poética e artística de vozes negras.



Lattes: lattes.cnpq.br/8849443071821131



Orcid: orcid.org/0000-0001-6724-3777

Sobre os autores

Adriana Di Donato Chaves

Fonoaudióloga, mestre e doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal de Pernambuco, atua nas áreas de Libras, educação de surdos, inclusão e acessibilidade comunicacional. Desenvolve pesquisas e ações de formação docente voltadas à educação inclusiva e aos direitos linguísticos da comunidade surda.



Lattes: lattes.cnpq.br/7588295065963595



Orcid: orcid.org/0000-0003-4022-2567

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Pedagoga, bacharela em Letras-Libras, mestre em Ensino e especialista em Educação Especial. Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atua nas áreas de Libras, educação inclusiva, formação de professores e tradução/interpretação. Desenvolve pesquisas sobre acessibilidade e educação de surdos.



Lattes: lattes.cnpq.br/7748176565683643



Orcid: orcid.org/0000-0002-2060-4739

Alberto Cardoso de Oliveira

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve estudos sobre formação humana, espiritualidade, educação transpessoal e filosofia da educação. Participa de projetos de pesquisa e extensão voltados ao desenvolvimento humano.



Lattes: lattes.cnpq.br/5746968043787206



Orcid: orcid.org/0009-0000-6166-3367

Antônio Carlos Cardoso

Mestre em Educação, graduado em Letras-Libras e professor da Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de Libras, educação de surdos, acessibilidade e formação docente. Desenvolve pesquisas sobre léxico e ensino da Língua Brasileira de Sinais.



Lattes: lattes.cnpq.br/5385207335280357



Orcid: orcid.org/0009-0008-8629-8704

Aurino Lima Ferreira

Professor titular da Universidade Federal de Pernambuco, doutor em Educação e mestre em Psicologia. Desenvolve pesquisas em educação e psicologia transpessoal, espiritualidade, decolonialidade. Atua na pós-graduação e em projetos de extensão universitária.



Lattes: lattes.cnpq.br/5402096659543875



Orcid: orcid.org/0000-0002-7883-9549

Auxiliadora Maria Martins da Silva

Pós-doutora e doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, com atuação em currículo, formação docente, educação antirracista e relações étnico-raciais. Desenvolve pesquisas sobre africanidades e justiça social na educação.



Lattes: lattes.cnpq.br/0014492491967048



Orcid: orcid.org/0000-0003-3325-0340

Ayó Marino dos Santos

Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua em pesquisas sobre saúde coletiva, racismo estrutural, políticas públicas sobre drogas e determinantes sociais da saúde. Participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão.



Lattes: lattes.cnpq.br/0552994126043516



Orcid: orcid.org/0009-0005-4473-4924

Bernardo Luís Torres Klimsa

Doutor em Linguística e professor de Libras do Instituto Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de educação de surdos, Libras e formação de professores. Desenvolve pesquisas sobre linguagem, inclusão e acessibilidade comunicacional.



Lattes: lattes.cnpq.br/3797621086748985



Orcid: orcid.org/0000-0003-0525-7449

Débora Karolayne da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve estudos sobre políticas educacionais, gestão democrática e participação estudantil. Atua em projetos acadêmicos e representações estudantis.



Lattes: lattes.cnpq.br/6315300821033739



Orcid: orcid.org/0009-0008-1967-8993

Elizabeth Gois Sena

Mestranda em Gestão e Educação Tecnológica pela Universidade do Estado da Bahia. Desenvolve pesquisas sobre gestão educacional e tecnologias aplicadas à educação. Atua na formação de profissionais da educação.



Lattes: lattes.cnpq.br/7731575385711084



Orcid: orcid.org/0000-0001-7265-3949

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e professora do Departamento de Política e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de Política Educacional, Gestão da Educação e Formação Docente. Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade.



Lattes: lattes.cnpq.br/5363160577300994



Orcid: orcid.org/0000-0001-7265-3949

Guilherme Alves da Silva

Graduando em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas sobre História do Cristianismo, cultura escrita e relações entre religião e política. Participa de grupos de pesquisa em História Antiga e Medieval.



Lattes: lattes.cnpq.br/4627365754091780



Orcid: orcid.org/0009-0001-5618-4908

Indira Simionatto Stedile Assis Moura

Doutora em Linguística e professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua nas áreas de educação intercultural, línguas indígenas de sinais, Libras e movimento surdo. Desenvolve pesquisas voltadas à diversidade linguística, à inclusão e aos direitos linguísticos das comunidades surdas e indígenas. Destaca-se por sua atuação como liderança nacional na articulação e no fortalecimento do movimento de indígenas surdos, coordenando ações e iniciativas voltadas à promoção da acessibilidade, da valorização das línguas de sinais indígenas e da inclusão social e educacional dessas comunidades.



Lattes: lattes.cnpq.br/3095756631393033



Orcid: orcid.org/0000-0003-2931-011X

José Arnor de Lima Júnior

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professor de Libras no Centro de Educação da UFPE, vinculado ao Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE). Graduado em Pedagogia e em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua nas áreas de Libras, Educação de Surdos, formação de professores e tradução e interpretação de Libras–Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisas voltadas à inclusão, à acessibilidade educacional e ao fortalecimento das práticas bilíngues na educação de estudantes surdos. Destaca-se por sua atuação como liderança da comunidade surda do Rio Grande do Norte e por ter exercido a presidência da Associação de Surdos de Natal - ASNAT, contribuindo para a defesa dos direitos linguísticos, educacionais e sociais das pessoas surdas.



Lattes: lattes.cnpq.br/1440239727065998



Orcid: orcid.org/0000-0001-9802-5617

José Roniero Diodato

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



Lattes: lattes.cnpq.br/4501452839799211



Orcid: orcid.org/0000-0003-3804-3607

Maria da Conceição Silva Lima

Professora adjunta do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora e mestre em Educação, com ênfase na formação de professores, pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela UFPE e licenciada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE).



Lattes: lattes.cnpq.br/1211086958973406



Orcid: orcid.org/0000-0002-7358-5922

Maria Lúcia Ferreira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



Lattes: lattes.cnpq.br/3824664261152453



Orcid: orcid.org/0000-0002-3243-4589

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Doutora e pós-doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas no campo da educação e da filosofia educacional, discute o pensamento crítico-pedagógico de Paulo Freire, a condição humana na sociedade atual, caracterizada pela pluralidade de culturas, de formas de vida e com diferentes epistemologias.



Lattes: lattes.cnpq.br/2562864342968393



Orcid: orcid.org/0000-0002-4950-0837

Raab Albuquerque dos Santos Gomes

Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão voltados à valorização da cultura negra com foco na produção literária afrodiaspórica. Seus estudos concentram-se em políticas de ações afirmativas e práticas educativas voltadas à valorização das identidades, culturas e produções negras.



Lattes: lattes.cnpq.br/8849443071821131



Orcid: orcid.org/0000-0001-6724-3777

Severina Batista de Farias Klimsa

Doutora em Linguística e professora da Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de educação inclusiva, educação bilíngue de surdos, Libras e formação docente. Desenvolve pesquisas sobre inclusão e acessibilidade educacional.



Lattes: lattes.cnpq.br/9660758465511645



Orcid: orcid.org/0000-0002-3359-3880

Sidney Carlos Rocha da Silva

Psicólogo Transpessoal, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de psicologia transpessoal, espiritualidade, Clínica. Coordenador da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal.



Lattes: lattes.cnpq.br/3522882034208076



Orcid: orcid.org/0000-0003-0723-9551

Silas Carlos Rocha da Silva

Doutor em Educação e professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisas em Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e formação humana. Atua também nos estudos sobre espiritualidade e educação transpessoal.



Lattes: lattes.cnpq.br/5247742729307049



Orcid: orcid.org/0000-0002-3923-6198

Thiago Ramos de Albuquerque

Doutor em Linguística e professor da Universidade Federal de Pernambuco. Atua em educação de surdos, Libras, acessibilidade comunicacional e tecnologias assistivas. Desenvolve pesquisas sobre linguagem e inclusão.



Lattes: lattes.cnpq.br/8891142340190154



Orcid: orcid.org/0000-0003-0354-5332

Vitória Motta Bernardo Benjamin dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas na área de educação inclusiva, com foco na escolarização de estudantes surdos e formação docente. Participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão.



Lattes: lattes.cnpq.br/2631718798296618



Orcid: orcid.org/0009-0002-4717-2478

Título Universidade, inclusão e formação humana:
Práticas e experiências no Centro de Educação
da UFPE

Organização Maria da Conceição Silva Lima
Raab Albuquerque dos Santos Gomes

Formato E-book (PDF)

Tipografia Calluna (texto) e Comma Sans (títulos)

Desenvolvimento Editora UFPE



PROEXT
Programa de
Extensão

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20
Várzea, Recife-PE | CEP: 50740-530
Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária, Recife-PE
CEP: 50670-901 | Fones: (81) 2126-8130/8132
proext@ufpe.br



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO