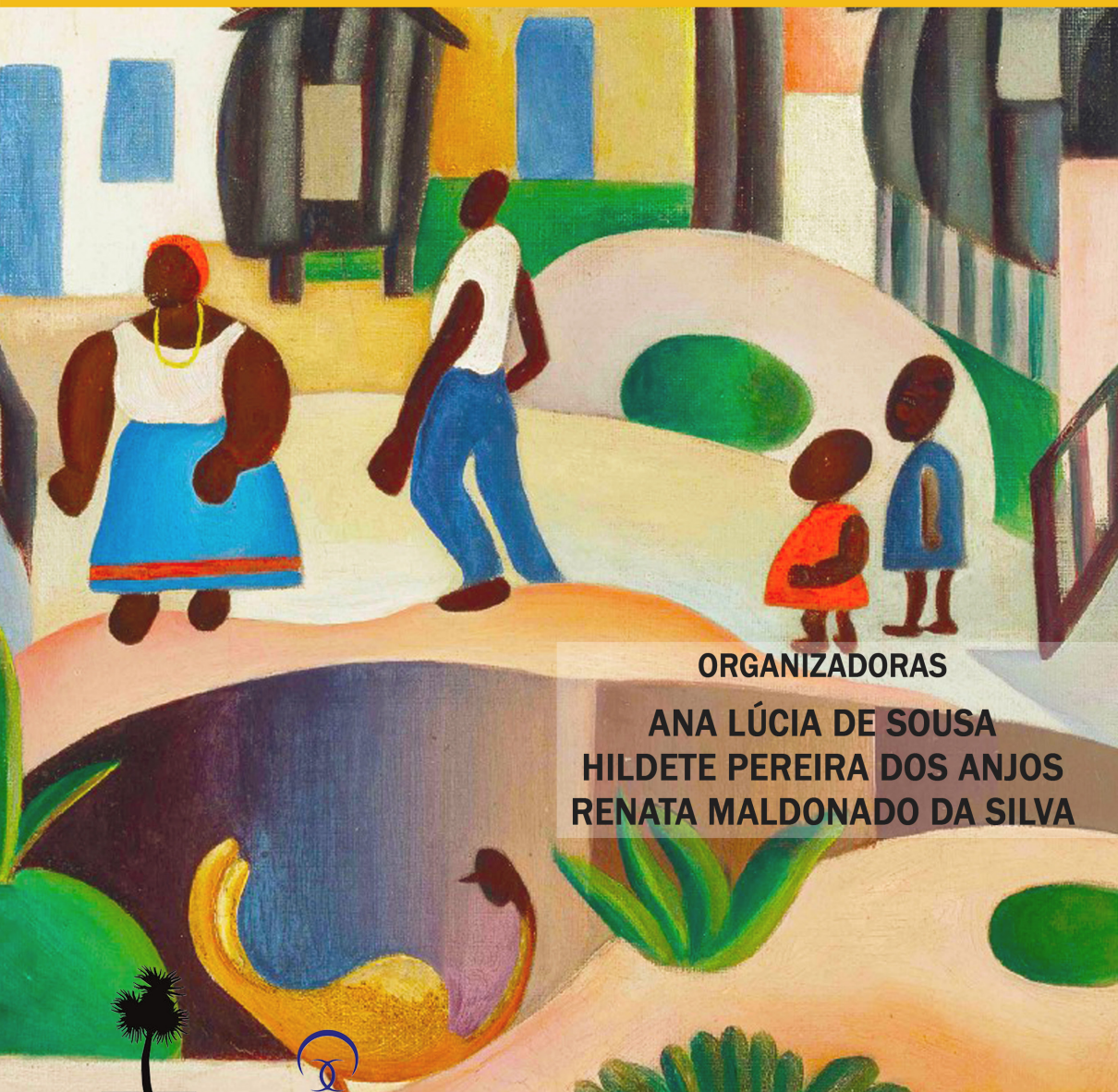


POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIFERENÇAS

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



ORGANIZADORAS

ANA LÚCIA DE SOUSA
HILDETE PEREIRA DOS ANJOS
RENATA MALDONADO DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fábio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Programa de Pós-graduação
em Dinâmicas Territoriais
e Sociedade na Amazônia
–PDTSA/Unifesspa

Realização:



Programa de Pós-graduação
Sociedade e Fronteiras
– PPGSOF/UFRR



Programa de Pós Graduação
em Políticas Sociais
– PPGPS/UENF

Chamada Pública nº 03/2021 SÉRIE DIÁLOGOS CRÍTICOS V.02 Procad/AM–CAPES - “Estado e Políticas Sociais na Amazônia: diálogos críticos sobre apropriação de territórios e recursos naturais, mobilidades humanas e desestruturação de sistemas de conhecimento”

Financiamento



PROCAD AMAZONIA/

Coordenação de Formação de Pessoal Docente -CAPES

Editora da Universidade Federal de Roraima



Campus do Paricarana
Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000.
Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufr.br /
editoraufrr@gmail.com
Fone: + 55 95 3621 3111

Editora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Av. Alberto Lamego, 2000 –
Parque Califórnia – Campos
dos Goytacazes – RJ – CEP:
28013-602.
e-mail: eduenf@uenf.br

Filiadas à:



Políticas Educacionais e Diferenças: Diálogos Interdisciplinares

Copyright © 2022

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610 / 98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto gráfico e diagramação

Norah Gamboa Vela

Capa:

Beatriz Level

Imagem da capa:

Detalhe tela “Morro da Favela” (1924),
de Tarsila do Amaral

Revisão Técnica

Elisangela Barbosa Dias e Norah Gamboa Vela

Comitê Científico Ad hoc

Altiva Barbosa da Silva

Ana Lúcia de Sousa

Edson Riuitiro Oyama

Fabio Py Murta de Almeida

Fernanda Motta de Paula Resende

Hildete Pereira dos Anjos

Jorge Luís Ribeiro dos Santos

Marcos Antônio Pedlowski

Maria Denise Guedes

Maria José Andrade de Souza

Maria Luiza Fernandes

Marília Fernanda Pereira Leite

Renata Maldonado da Silva

Sandra Moraes da Silva Cardozo

Tiese Rodrigues Teixeira Jr.

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P769

Políticas educacionais e diferenças: diálogos interdisciplinares / Ana Lúcia de Sousa, Hildete Pereira dos Anjos, Renata Maldonado da Silva, organizadoras. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2022.

366 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5955-025-8

Livro eletrônico (e-book).

1 - Educação. 2 - Inclusão. 3 - Diferença 4 - Políticas afirmativas.
5 - Interdisciplinaridade. I - Título. II - Sousa, Ana Lúcia de. III - Anjos, Hildete Pereira dos. IV - Silva, Renata Maldonado da.

CDU - 37.015.4

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:

Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Políticas Educacionais e Diferenças: Diálogos Interdisciplinares

ORGANIZADORAS

Ana Lúcia de Sousa

Hildete Pereira dos Anjos

Renata Maldonado da Silva



Boa Vista - RR

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: TENSÕES E INTENÇÕES NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	17
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA ADI Nº. 6.590	39
<i>Luana Leal Ribeiro</i>	
<i>Náthani Siqueira Lima</i>	
<i>Renata Maldonado da Silva</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIRIANAS NO ENFRENTAMENTO AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO	65
<i>Joyara Maria Silva de Oliveira</i>	
<i>Hildete Pereira dos Anjos</i>	
ENSINO SUPERIOR, MIGRAÇÕES E DIREITOS EDUCACIONAIS NO BRASIL	89
<i>Pâmela Yolle Faria Adona</i>	
<i>Carla Monteiro de Souza</i>	
<i>Rickson Rios Figueira</i>	
<i>Américo Alves de Lyra Junior</i>	
UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – QUESTÕES QUE SE COLOCAM À DISCUSSÃO NO BRASIL..	113
<i>Mariana Cunha Pereira</i>	
<i>Taisa da Silva Rocha</i>	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	131
<i>Samara Moço Azevedo</i>	
<i>Maria Clareth Gonçalves Reis</i>	

DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS E REGIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	151
<i>José Rodrigues de Carvalho</i>	
<i>Milton Pereira Lima</i>	
PROFESSORAS INICIANTES E GESTÃO ESCOLAR: NECESSIDADES DE ACOLHIMENTO, ESCUTA E FORMAÇÃO	177
<i>Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva</i>	
<i>Alzira Batalha de Alcântara</i>	
<i>Ana Maria Gimenes Corrêa Calil</i>	
EDUCAÇÃO DE SURDOS E INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS NO PÓS-GOLPE (2016): CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE	191
<i>Erica Esch Machado</i>	
<i>Elizabeth Serra</i>	
IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR	219
<i>Edlauva Oliveira dos Santos</i>	
<i>Evandro Ghedin</i>	
INTERAÇÕES INTERCULTURAIS OBSERVADAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA- RORAIMA	249
<i>Nanoy Vieira Esbell</i>	
<i>Márcia Maria de Oliveira</i>	
PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA	271
<i>Marilene Alves Fernandes</i>	
<i>Roseli Bernardo Silva dos Santos</i>	
<i>Alessandra Peternella</i>	

LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM LETRAMENTO LITERÁRIO NA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU - PARÁ	292
<i>Luciana de Barros Ataíde</i> <i>Sueyla Simone Silva Soares</i>	
DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE O OUTRO NA APAE DE MARABÁ/PA	315
<i>Ingrid Fernandes G. Pereira Brandão</i>	
POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO PARÁ.....	339
<i>Flávia Marinho Lisbôa</i>	
SOBRE OS AUTORES	360

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Políticas Educacionais e Diferenças: Diálogos Interdisciplinares* é resultado de um processo de parceria entre Programas de Pós-Graduação de universidades diferentes, que envolve um esforço coletivo de docentes com um mesmo propósito: ampliar a socialização de conhecimentos fundamentais para compreensão dos processos educativos, envolvendo realidades, sujeitos e grupos sociais, cuja história tem sido marcada por processos de exclusão e discriminação, mas, também, por lutas e resistências, para as quais o campo educacional é espaço essencial. Dar luz a esses processos é importante não apenas para esses grupos e sujeitos sociais, mas, fundamentalmente, para o entendimento dos processos educacionais como um todo, da Pedagogia, como Ciência e da Educação, como relação social essencial para a formação humana.

Com efeito, a Coletânea é parte da SÉRIE DIÁLOGOS CRÍTICOS V.02, convocada pela Chamada Pública nº 03/2021, que se insere nas ações do Programa de Cooperação Acadêmica Procad/AM-CAPES - “Estado e Políticas Sociais na Amazônia: diálogos críticos sobre apropriação de territórios e recursos naturais, mobilidades humanas e desestruturação de sistemas de conhecimento”, que envolve o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade (PDTSA/Unifesspa); o Programa de Pós-Graduação Sociedade e Fronteira (PGSOF/UFRR); e o Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais PPGPS/UENF. O esforço coletivo, envolvendo docentes de diferentes instituições, constitui movimento importante para o fortalecimento dos programas de pós-graduação inseridos no projeto PROCAD/Amazônia.

A organização da Coletânea buscou aproximar diferentes pesquisas no âmbito das políticas educacionais, com produções interdisciplinares que incluem estratégias para pensar o direito à Educação, as tensões nas relações entre Estado e movimentos sociais, envolvendo a questão educacional e, ainda, sobre práticas de escolarização entre as diferentes classes sociais e grupos que sofrem processos de acentuada exclusão neste estágio do capitalismo, nas suas mais variadas modalidades.

Assim, foram acolhidos textos de universidades e regiões distintas, o que contribuiu para cumprir com o objetivo de reunir estudos e pesquisas interdisciplinares, realizados em diferentes espaços, com enfoques e temáticas interdisciplinares no campo da Educação.

Todos os artigos, aqui organizados na forma de capítulos, foram objeto de análise de pareceristas *ad hoc*, cujo trabalho foi fundamental para garantir a

qualidade da coletânea que ora apresentamos. Aproveitamos, portanto, para agradecer às professoras e aos professores que, gentilmente, aceitaram dividir o precioso tempo de suas pesquisas e contribuir conosco neste trabalho de avaliação.

A seguir, apresentamos cada capítulo para, assim, fomentar o interesse em conhecer mais a fundo temas de tão grande relevância para a produção do conhecimento interdisciplinar no campo educacional.

Optamos por dividir o livro em duas partes. A primeira parte é composta por artigos que se propõem discutir políticas públicas voltadas para diferentes modalidades educacionais de forma ampla, contribuindo para o entendimento dessas políticas, desde uma perspectiva histórico-conceitual.

Assim, o artigo *Educação de adultos e organismos internacionais: tensões e intenções na formação da classe trabalhadora*, de Rubens Luiz Rodrigues, analisa as influências dos organismos internacionais na educação de adultos, identificando as exigências da reestruturação produtiva e do neoliberalismo na orientação ideológica e política da Reforma do Estado. O autor apresenta, ainda, as disputas em torno da formação da classe trabalhadora e marca sua posição, afirmando a importância de resgatar as relações da educação de adultos com a Educação Popular como estratégia de resistência aos processos de dominação capitalista.

No segundo artigo, *A Judicialização da política nacional de Educação Especial: uma análise da ADI n.º 6.590*, as autoras Renata Maldonado da Silva, Luana Leal Ribeiro e Natháni Siqueira propõem um debate em torno da Educação Especial, discutindo o sistema educacional inclusivo no Brasil e a proposta de atualização do Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Identificando os intelectuais orgânicos que fazem parte desse processo, as autoras apresentam o contexto de formação e formulação dessas políticas, bem como as concepções que pautaram, historicamente, as políticas voltadas para os sujeitos público-alvo da Educação Especial (PAEE). O debate central das autoras se dá em torno da intensificação das propostas de retração da atuação do Estado no campo da Educação Especial, com a entrada em vigor da nova política, proposta por meio do Decreto n.º 10.502, de 2020, que motivou instituições em defesa da Educação Inclusiva e não discriminatória a unirem-se para proposição da Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6.590, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), buscando ver declarada inconstitucional a nova norma.

No artigo *Práticas educativas freirianas no enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo*, Joyara Oliveira e Hildete Pereira dos Anjos analisam,

em atividades escolares ligadas ao programa “Escravo, nem pensar!”, da ONG Repórter Brasil, marcas da perspectiva freiriana de Educação. De acordo com as autoras, o desenvolvimento do Programa tem se configurado como importante experiência de resistência no ambiente escolar, na medida em que problematiza a realidade, particularmente, no que se refere a uma temática tão sensível e atual, como as formas novas de trabalho escravo e/ou semiescravo no Brasil, com ênfase na realidade local, estimulando a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Podemos dizer que a questão das formas de exploração do trabalho humano ganha uma dimensão maior quando falamos sobre a questão migratória, situação que tem afetado milhões de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil e no mundo, neste início de século. Assim, o artigo *Ensino superior, migrações e direitos educacionais no Brasil* trata sobre essa importante temática. Pâmela Adona, Carla Monteiro, Rickson Figueira e Américo Lyra Junior discutem aspectos relativos às recentes ações que contemplam o acesso de refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes ao Ensino Superior, por meio de programas especiais que vêm sendo implementados em universidades brasileiras. Trazem o debate sobre o papel do Estado brasileiro em diálogo com a legislação nacional e internacional, bem como a relação entre migração e Educação, apontando, neste sentido, os referidos programas como ações afirmativas.

As políticas de ações afirmativas constituem tema dos mais urgentes, visto que se colocam no centro de debates acadêmicos, na mesma medida em que são centrais, também, em discursos mais militantes. Compreender a dimensão e a importância dessa temática em cada um desses espaços é essencial. Assim, o artigo de Mariana Cunha Pereira e Taisa Rocha, intitulado *Universidade e políticas de ação afirmativa – questões que se colocam à discussão no Brasil*, realiza uma discussão sobre universidade e políticas de ação afirmativa no contexto das relações racializadas do Brasil. Compreendendo as políticas de ação afirmativa como medidas compensatórias ou mitigadoras perante grupos sociais vulneráveis, mas também como resultado da disputa por hegemonia no âmbito das relações entre Estado e Sociedade Civil, por meio dos movimentos sociais, o artigo traz para o debate a polêmica suscitada quando da criação de dois Estatutos sobre a adoção de cotas raciais e sociais na universidade, a partir de 2003. Tais Estatutos expressavam posições políticas favoráveis e contrárias às políticas de ação afirmativa no modelo de cotas. Tendo como base pesquisas acadêmicas sobre a cultura e identidade negra, assim como documentos oficiais e a legislação pertinente no Brasil, foi possível entender como o debate veiculado nas

mídias digitais fez emergir e descortinar quão forte são as relações racializadas e as consequências da colonialidade no Brasil. Nesse contexto, portanto, foram explicitadas as falsas polêmicas apresentadas, contribuindo para destituir mitos criados na mídia e incorporados pelo senso comum.

Clareth Reis e Samara Azevedo contribuem para esse debate sobre as questões étnico-raciais, colocando suas reflexões para o campo da formação de professores. Tendo como base a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/1996), propiciada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que fortaleceu o conceito de Educação para as relações étnico-raciais e induziu a discussão sobre a reformulação curricular e a implementação da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no campo da formação docente, o artigo intitulado *Relações étnico-raciais no Brasil: reflexões sobre a formação de professores(as)* aborda a reforma do ensino básico, a partir do ano de 2003, que implicou mudanças no Ensino Superior, devido à inserção do artigo 26-A na LDB (Lei nº 9394/1996).

José Rodrigues de Carvalho e Milton Pereira Lima continuam esse debate discutindo a questão do ensino-aprendizagem. Assim, no artigo *Diferenças étnico-raciais e regionais no ensino de Geografia para desenvolver competências socioemocionais*, os autores partem do pressuposto de que é possível o ensino de Geografia contribuir efetivamente com a Educação que acolhe e valoriza as diferenças no espaço cultural escolar. As discussões acerca das diferenças cada vez mais presentes no espaço cultural escolar pouco são reconhecidas e trabalhadas no Currículo das escolas por diferentes motivos, dentre eles a ausência de formação do corpo docente com a temática. A proposta aqui é discutir e apontar horizontes geográficos de ensino, como possibilidades de orientações nas práticas docentes em sala de aula, provocando reflexões acerca de diferenças e identidades étnico-raciais e regionais, a partir das representações de docentes de Geografia e dos ambientes da escola (murais, quadro de aviso, cartazes, livro de ocorrência), repertório discursivo imagético que compõe o espaço de relações culturais na escola.

No artigo *Professoras iniciantes e gestão escolar: necessidades de acolhimento, escuta e formação*, Alzira Batalha Alcântara, Daniela dos Santos Silva e Ana Maria Calil discutem como uma gestão assentada em bases democráticas pode contribuir para a inserção profissional de professoras iniciantes, como também potencializar a sua formação. Com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem sido realizada, desde o início de 2020, com docentes iniciantes, as autoras apresentam desafios de docentes iniciantes, relativos à questão do

acolhimento e apoio por parte das equipes gestoras das escolas, que, muitas vezes, desconsideram as suas necessidades profissionais, suas dúvidas e inquietações. Partindo do pressuposto de que a democracia é uma prática educativa, formativa, a escola precisa rever as suas ações, buscando lidar com as lacunas existentes por meio de um processo formativo dialógico com as professoras iniciantes.

Uma temática das mais importantes e atuais, a educação para pessoas com deficiência é discutida no artigo *Educação de surdos e iniciativas governamentais no pós-golpe (2016): contribuições ao debate*. As autoras, Erica Esch Machado e Elizabeth Serra analisam iniciativas governamentais no âmbito da Educação de surdos, elegendo como recorte temporal o período de 2016, ano em que aconteceu o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, até 2021, quando foi aprovada a Lei 14.191/21, que reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade própria por meio de alterações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por meio de pesquisa bibliográfica documental (ordenamentos jurídicos, propostas de governo, planos, postagens de autoridades em redes sociais, vídeos de atos públicos e outros documentos, o estudo revelou a presença de retrocessos e avanços (permeados de limites e contradições) no campo dos direitos à educação bilíngue de surdos. Destacou-se a importância de movimentos de resistência que, sem abandonar as bandeiras específicas dos surdos, tenham como referência a luta contra os processos de dominação capitalista.

Na segunda parte desta *Coletânea*, apresentamos artigos que debatem o contexto educacional, os desafios e as práticas de escolarização com grupos sociais específicos, tanto com pessoas com deficiência como com grupos historicamente excluídos dos processos educacionais institucionais, como indígenas e quilombolas na região Norte do Brasil.

Edlauva dos Santos e Evandro Ghedin discutem um tema dos mais atuais: a questão das condições do trabalho docente. No artigo *Implicações das condições de trabalho nas necessidades formativas de professores iniciantes da rede municipal de Boa Vista-RR*, abordam as necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista-RR. Para além das necessidades formativas voltadas para as questões relacionadas ao saber o que ensinar e como ensinar, surgiram no estudo necessidades relacionadas às condições de trabalho, que são fundamentais para o processo de formação contínua e para o próprio trabalho docente. A pesquisa realizada indica que as condições de trabalho interferem na relação dos professores iniciantes com a profissão, com a construção da autonomia docente, com as perspectivas de permanência e desistência na carreira e mesmo com o mal-estar

docente, de forma que a dimensão política da formação contínua se apresenta como uma necessidade formativa dos sujeitos.

Processos educativos, no estado de Roraima, são temas de mais dois artigos: *Interações interculturais observadas entre estudantes do ensino médio em Boa Vista- Roraima*, de Nanoy Vieira Esbell e Márcia Maria de Oliveira; e o *Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima*, de Marilene Fernandes, Roseli Bernardo dos Santos e Alessandra Peternella.

Nanoy Esbell e Marcia Oliveira trazem para o debate a realidade da migração venezuelana para Roraima, discutindo os estudos migratórios e os estudos interculturais na perspectiva da Educação. Dessa forma, no artigo intitulado *Interações interculturais observadas entre estudantes do ensino médio em Boa Vista- Roraima*, apresentam Roraima como um estado historicamente caracterizado por migrações sucessivas e, portanto, por encontros de distintas culturas, que resultam em trocas interculturais em diversos espaços da vida social, cujas relações, muitas vezes, são tensas, violentas e resultam em xenofobia, intolerância, discriminação e resistência ao novo e às mudanças inerentes às interações interculturais que se processam nos contextos migratórios. De acordo com as autoras, nos últimos anos, o estado de Roraima tornou-se um referencial no acolhimento aos migrantes venezuelanos, ampliando, assim, as oportunidades de interações sociais. Partindo dessa realidade, analisaram as interações interculturais vivenciadas por estudantes do Ensino Médio da capital roraimense.

O segundo artigo, intitulado *Programa Ação Saberes Indígenas na Escola e a formação continuada de professores indígenas em Roraima*, analisa os desafios e as possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola na formação continuada de professores indígenas no estado de Roraima. No transcorrer investigativo, as autoras se viram frente a inquietações tais como as políticas públicas de formação continuada de professores indígenas, a concepção de multilinguismo, bilinguismo e interculturalidade e os materiais didáticos produzidos pelo Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, entre outros. Com base nos resultados da pesquisa, as autoras indicam que, apesar das possibilidades formativas aos professores indígenas para o ensino da língua materna na escola, o Programa Ação Saberes Indígenas, bem como outras políticas públicas voltadas para o atendimento às diferenças, compõe o conjunto de políticas educacionais atravessadas pela agenda neoliberal para a educação, na transição do século XX para o século XXI, embora esteja atrelado às demandas dos movimentos sociais indígenas e indigenistas.

O estado do Pará é cenário dos artigos seguintes, que versam sobre letramento em área rural, deficiência e direitos humanos e políticas afirmativas para indígenas e quilombolas.

No artigo *Literatura na escola: uma experiência com letramento literário na área rural do município de São Félix do Xingu, Pará*, Luciana Ataíde e Sueyla Soares propõem uma discussão sobre as potencialidades do uso de obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil. Por meio da implementação do projeto Literatura na Escola, em uma escola de Ensino Fundamental na área rural da Rede Municipal de São Félix do Xingu - Pará, as autoras desenvolveram uma experiência com prática pedagógica que contempla o trabalho com a literatura no âmbito escolar, por meio de atividades apresentadas em forma de sequência didática, elaboradas a partir das orientações de Rildo Cosson (2014), no livro *Letramento literário: teoria e prática*. Assim, para promover o estudo das obras literárias foi pensada a relação da narrativa com o cotidiano da área rural em diálogo com a realidade das questões ambientais do município de São Félix do Xingu. Para o desenvolvimento da proposta, foi utilizada a obra da literatura infanto-juvenil produzida por José Saramago (2001), *A maior flor do mundo*. Ficou evidente, afirmam as autoras, que as aulas de Literatura são espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades que reforcem a formação identitária dos estudantes de áreas rurais em seus processos de emancipação.

Ingrid Pereira Brandão, no artigo *Deficiência e Direitos Humanos: um olhar sobre o outro na APAE de Marabá, Pará*, discute o trabalho da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no município de Marabá, compreendendo o espaço e a prestação dos serviços ofertados, a partir de documentos oficiais e relatos do corpo de funcionários que anunciam atuar na perspectiva de garantias e defesa dos direitos das pessoas em situação de deficiência. A pesquisa permitiu evidenciar as relações entre os modos sociais como a deficiência vem sendo representada ao longo dos anos, que corroboraram com discursos, práticas e políticas de direitos humanos incorporados à APAE. Para a autora, a relevância da pesquisa vai ao encontro de reconhecer os sujeitos a partir de suas singularidades e direitos, por meio de um lugar que historicamente os vem representando.

Por fim, no artigo *Políticas Afirmativas para indígenas e quilombolas nas universidades federais no Pará*, Flávia Lisbôa apresenta o processo de inclusão de indígenas e quilombolas no Pará, a partir da Lei 12.711/2012, que garante cotas nas instituições federais de ensino. Antes disso, a inserção dos alunos indígenas vinha acontecendo, majoritariamente, em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena e quilombola nas demais áreas de graduação passou a

ser mais regular com essa lei. Nos últimos anos, esses povos também têm garantido acesso específico e diferenciado nas universidades e este capítulo objetiva elencar as políticas de acesso e permanência existentes nas quatro universidades federais no Estado do Pará (UFPA, Ufopa, Unifesspa e Ufra), na Amazônia brasileira, e fazer uma reflexão sobre as necessidades de diálogos interculturais imanentes a essas políticas, exigindo do espaço acadêmico a democratização de suas práticas para permanência discente.

Eis os textos que compõem o presente livro, que esperamos possam contribuir para discussões sobre Educação e as diferenças que compõem o universo humano neste país de dimensões continentais. O livro apresenta diferentes ambientes, onde as relações se dão por meio de diferentes formas de vida e modos de ser. Dessa forma, os processos educativos precisam contemplar essas diferenças, no sentido de dar conta das ricas e complexas relações humanas. Da mesma forma, apresentamos questões de relevância para pensarmos a sociedade local, regional, nacional e mundial.

Rio de Janeiro, novembro de 2021,

Ana Lúcia de Sousa
Hildete Pereira dos Anjos
Renata Maldonado da Silva

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: TENSÕES E INTENÇÕES NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA¹

Rubens Luiz Rodrigues

Apresentação

Este texto analisa as influências das formulações dos organismos internacionais na educação de adultos. Considera que essas formulações adquiriram centralidade na dinâmica das disputas em torno da formação da classe trabalhadora, sobretudo diante das exigências da reestruturação produtiva e da implantação do neoliberalismo na orientação ideopolítica da Reforma do Estado.

Parte da seguinte questão para analisar essas influências: qual o sentido que as formulações dos organismos internacionais adquirem na educação de adultos? Desvelar esse sentido permite compreender as contradições desse processo, bem como as perspectivas de resistência a abordagens que permanecem atribuindo um lugar aligeirado, reducionista e a-histórico à educação de adultos nos processos de formação de trabalhadores e trabalhadoras.

A análise documental foi o procedimento metodológico utilizado para identificar as formulações educacionais dos organismos internacionais. A partir da trajetória histórica de atuação dos organismos internacionais, priorizou-se a análise do relatório Delors para a sistematização dessas formulações, observando suas relações com as produções expressas pela V e VI Conferências de Educação de Adultos. À análise desses documentos foi contraposta uma revisão bibliográfica crítica às formulações dos organismos internacionais.

O texto está organizado em três partes. A primeira parte denomina-se *As orientações educacionais dos organismos internacionais no atual contexto da sociabilidade capitalista*. Essa parte aborda o contexto da reestruturação produtiva e da Reforma de Estado neoliberal na caracterização da perspectiva educacional dos organismos internacionais de formação da classe trabalhadora. Destaca autores, como Frigotto (2003), na caracterização da perspectiva educacional do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco

1 Este texto constitui-se em elaboração parcial proveniente do projeto de pesquisa “Escarlarização de jovens e Adultos: uma análise a partir da recente história política de democratização da sociedade brasileira (1985-2015)”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Escola e Educação de Jovens e Adultos.

Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltada para a adaptação de trabalhadores e trabalhadoras a produtividade, competitividade e desigualdade intercapitalista.

A segunda parte do texto intitula-se *Referências ideopolíticas dos organismos internacionais: a perspectiva da “Educação ao longo da vida”*. Esta parte aponta a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, como marco histórico das formulações educacionais dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sistematiza os fundamentos do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, organizados por uma Comissão da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenada por Jacques Delors. Aponta, também, a crítica aos fundamentos do relatório, que reforçam os alicerces do que Duarte (2008) denomina como sociedade do conhecimento e pedagogias do aprender a aprender.

Denominada *O lugar da Educação de Adultos nas proposições dos organismos internacionais: disputas, resistências e perspectivas*, a terceira parte identifica as marcas das formulações do relatório Delors na educação de adultos. Desenvolve a análise a partir das proposições e das ações da UNESCO, a partir das V e VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), realizadas em 1997 e 2009, na Alemanha e no Brasil, respectivamente. A partir de autores como Ventura (2013) e Gadotti (2016), situa as relações estabelecidas entre o conceito de educação continuada ao longo da vida e educação de adultos.

Por fim, cabe frisar que a luta pela educação de adultos pouco ou não escolarizados encontrou seu significado nos interesses, nas trajetórias e nos projetos de sociedade construídos pela classe trabalhadora. Nesse sentido, é importante resgatar as relações da educação de adultos com a educação popular de modo a prosseguir na resistência aos processos de dominação capitalista.

As orientações educacionais dos organismos internacionais no atual contexto da sociabilidade capitalista

A análise das orientações ideopolíticas dos organismos internacionais para a Educação requer uma abordagem acerca das necessidades impostas pela sociabilidade capitalista de aumento da produtividade, de intensificação da competitividade e de internacionalização do consumo, o que Antunes (2018) denomina como reestruturação produtiva ou toyotismo. Diante dessas exigências,

os organismos internacionais atuaram, e atuam, exaltando a utilização dos recursos científicos-tecnológicos-informacionais, mas sempre em uma perspectiva de implantação da organização flexível e de “captura” da subjetividade do trabalho.

Referenciados nas inovações sociometabólicas do Capital em vigor, desde os anos de 1970, a perspectiva principal dos organismos internacionais configurou-se na disseminação sistemática e intensa de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado. Pode-se considerar, a partir de Alves (2007), que essa disseminação foi decisiva para a instauração da sociedade do desemprego e da precarização do trabalho como expressões dos afetos do sociometabolismo da barbárie, pressionando os trabalhadores ao consentimento em relação às exigências do toyotismo.

Como salienta Alves (2007), a crise do Capital, de início do século XXI, aprofundou as condições dilaceradas da “captura” da subjetividade do trabalho. A exploração capitalista articulou a sofisticação e a complexidade que marcaram as transformações tecnológicas-científicas-informacionais ocorridas no processo de produção à intensificação da exploração do trabalhador. A organização toyotista da produção exigia que os trabalhadores estivessem preparados a acompanhar a rapidez das mudanças tecnológicas, aprimorando e até mudando suas atividades ao longo do tempo, impingindo-lhes a constante necessidade de transferir-se de um local para o outro.

As formulações dos organismos internacionais apontaram para exigências de adaptação do trabalho às mudanças tecnológicas-científico-informacionais, reforçando a situação de estranhamento, a qual Antunes (2018) se refere para analisar a dimensão de negatividade, de sentimento de perda e de desefetivação das concepções de mundo da classe trabalhadora, que proporcionam o desenvolvimento acríptico e indiferente em relação ao desempenho das atividades laborais. No período de crise estrutural do Capital, as condições de estranhamento impostas por práticas de flexibilização da produção associadas à baixa proteção do trabalho articularam a “captura” da subjetividade como uma simples rede de relações intersubjetivas dispostas a satisfazer às necessidades imediatas dos indivíduos. Rompe, portanto, com os processos de solidariedade presentes entre os trabalhadores, bem como com as conexões mais amplas que estabelecem com as dimensões políticas, sociais e históricas.

De acordo com Frigotto (2003), dessas formulações, orientações e definições decorriam propostas para governos em âmbito local, regional e nacional, cujo objetivo era instituir a sociabilidade capitalista do toyotismo pela condução de formas concretas de integração da classe trabalhadora no contexto da

mundialização da produção. Habilitar técnica, social e ideologicamente a classe trabalhadora a esse contexto significava desenvolver um conjunto de conceitos delineadores da formação da força de trabalho.

Conceitos como flexibilidade, competitividade, polivalência tornaram-se referências teórico-políticas da elaboração, da consolidação e da difusão de formas de sentir, pensar e agir em consonância a ótica do Capital. A adaptação ao trabalho flexível, a otimização do tempo produtivo e a avaliação do desempenho no processo constituíam-se em fundamentos educacionais especialmente para os países dependentes (FRIGOTTO, 2003).

Como salienta Frigotto (2003), a valorização da Educação como propulsora da dimensão humana e criativa do trabalhador se circunscrevia nos limites, nos problemas e nas contradições do padrão de acumulação toyotista que se instaurava com a crise de organização e regulação fordista. Portanto, expressava as necessidades ético-políticas e técnico-operativas da formação e da qualificação do trabalho e não autonegação da forma capitalista de relação humana.

Com destaque para o Banco Mundial (BM), para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os organismos internacionais conduziram o processo destacado acima por meio de proposições educacionais pautadas no desenvolvimento do conhecimento técnico-científico-informacional. Como assinala Frigotto (2003), a perspectiva era de formar um trabalhador em condições de analisar, interpretar, resolver situações por meio de uma inserção mais participativa, adaptando-se e contribuindo para o aumento da produtividade e para o acirramento da competição em escala mundial.

Os organismos internacionais reforçavam a dimensão ideológica da adaptação do trabalho, construindo proposições educacionais que enfatizavam meios restritos de inovação, de flexibilização e de conversão aos processos científicos e tecnológicos da mundialização da produção. Combinado a essas restrições, consolidavam consensos em que a Educação constituía-se, como observa Gentili (1998), como eixo de redução da pobreza pelo incremento individual de capital humano.

De modo especial, os países dependentes e associados de maneira subordinada na divisão internacional do trabalho foram pressionados a implantar as proposições educacionais delineadas pelos organismos internacionais. No caso dos países latino-americanos, Melo (2003) assinala que a imposição de condicionais para empréstimos, por parte do BM, do FMI e do BID, impingiu a adesão ao conjunto de reformas nas políticas econômicas e sociais nacionais como

estratégia de superação da crise que se manifestava desde fins dos anos de 1970. Vale ressaltar que a imposição de condicionalidades ocorreu, também, em outras partes do mundo, como na Europa, em que a TROIKA exerceu efetiva pressão na concessão de recursos para países em situação de crise, como Portugal, Grécia, dentre outros.

Pode-se considerar, com Gentili (1998), que a condução dos organismos internacionais ocorreu no sentido da implantação da Reforma de Estado neoliberal que se expandiu pelo mundo, desde os anos de 1970, a partir dos governos Reagan, nos Estados Unidos, Thatcher, na Inglaterra, e Pinochet, no Chile. Segundo o autor, a proposta neoliberal referencia-se em ideólogos como Hayeck e Mises, pautando-se na crítica ao Estado de Bem Estar Social por sua perspectiva de universalização de direitos.

Gentili (1998) salienta, também, que o ideário neoliberal confronta formas de organização política coletivas como mecanismos inibidores da liberdade individual e da primazia do mercado como regulador da economia e da vida social. O autor adverte que o neoliberalismo tolera a democracia representativa e seus procedimentos legais e normativos na medida em que resultem no prevalecimento de seus interesses econômicos e políticos, esvaziando as reivindicações de ampliação de seus processos de decisão política pela participação popular.

A difusão do ideário neoliberal pelos organismos internacionais significou, como demonstra Gentili (1998), a aplicação de um rigoroso programa de ajuste econômico. O programa neoliberal implicava, para os Estados Nacionais, disciplina fiscal, redefinição das prioridades de gasto público, reforma tributária, liberalização dos setores financeiro e comercial, manutenção de taxas de câmbio competitivas, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, proteção de direitos autorais. A configuração estatal passava a definir os direitos sociais como serviços pelo princípio da competição e potencializando mecanismos de controle da qualidade, via articulação e subordinação da natureza pública das instituições às demandas de mercado.

Gentili (1998) destaca que os elementos demarcados pelo neoliberalismo definem a lógica de funcionamento da aparelhagem estatal por padrões meritocráticos, competitivos e flexíveis provenientes da sociedade capitalista. Isso significava ajustar os Estados nacionais às proposições dos organismos internacionais, implantando o modelo gerencial de gestão.

A partir das formulações de Gentili (1998), pode-se conceber o gerencialismo como um processo de gestão da aparelhagem estatal baseado na flexibilização, na

desregulação e na privatização. Sua perspectiva principal proporcionou a abertura e o monitoramento das políticas econômicas e sociais, adequando o desenvolvimento nacional, regional e local aos interesses e às ações do Capital.

Orientando-se por critérios de flexibilização, desregulação e privatização para atingir maior produtividade do trabalho, os organismos internacionais reforçaram o gerencialismo como expressão da Reforma de Estado neoliberal, promovendo uma combinação de descentralização da gestão com o controle de resultados. A descentralização significou a transferência de responsabilidades estatais para grupos empresariais.

O gerencialismo apregoado pelos organismos internacionais contribuiu para a consolidação e a expansão de parcerias privatizantes, utilizando-se do discurso do empreendedorismo como estratégia ideológica de legitimação de convênios, de contratos e de intercâmbios com grupos empresariais. As parcerias privatizantes permitiam que direitos sociais, como Educação, fossem convertidos em serviços oferecidos de acordo com léxico empresarial da concorrência, do consumo, da produtividade e, principalmente, da acumulação capitalista. Possibilitava, também, a isenção do Estado em relação à garantia dos direitos, sobretudo pela redução do financiamento público (SOLANO, 2019). A racionalização técnico-científica-informacional favoreceu a implantação, a consolidação e a perpetuação do gerencialismo na gestão pública na medida em que

ocorre grande ênfase nos procedimentos voltados para a eficiência, eficácia, racionalidade técnica, controle de resultados e avaliação das funções desempenhadas, incorporando-se estratégias empresariais no âmbito estatal. Trata-se de consolidar um Estado supostamente mais eficiente, menos dispendioso e burocrático, com procedimentos gerenciais em sua administração e com a redução de atribuições. Para diminuir a abrangência de atuação do Estado, delegam-se alguns serviços como educação e saúde ao setor privado através das organizações públicas não-estatais. (SOLANO, 2019, p. 49)

Significa dizer que a sociedade civil se tornou uma instância “cooperativa e parceira: não um campo de lutas e oposições, mas um espaço de colaboração e de ação construtiva (voluntariado)” (NOGUEIRA, 2004, p. 65). O gerencialismo, na gestão pública, enfatizou a capacitação técnica dos cidadãos e de seus representantes para os procedimentos de implantação, execução e desempenho das políticas sociais e das instituições estatais, mas minimizou a organização coletiva nos processos decisórios em torno de projetos democráticos.

Em outros termos, a supremacia do mercado, a instauração da cultura competitiva e o prevalecimento do privatismo favoreceram a implantação de um conjunto de mecanismos legais e instrumentos técnicos a partir da aparelhagem estatal. A institucionalização do conceito de público não-estatal deslocou a garantia dos direitos sociais do âmbito do Estado para o mercado, constituindo a Educação um serviço oferecido pela iniciativa privada.

O princípio da competição orientou a adoção dos critérios de produtividade, competitividade e de seletividade, ao mesmo tempo em que potencializou os mecanismos de controle de resultados pautados na eficiência, na eficácia e na qualidade total originários da administração de empresas. Vale ressaltar que a implementação do controle de resultados como instrumento de garantia de cumprimento de metas, de prazos e de processos subordinou os sistemas de ensino e as escolas públicas às propostas e políticas de caráter neoliberal (GENTILI, 1998).

As propostas e políticas educacionais assimilaram, de acordo com as especificidades das formações sociais concretas dos Estados Nacionais, a articulação e a subordinação da natureza pública das instituições às demandas de mercado apreoadas pelos organismos internacionais. Nessa perspectiva, incentivaram os processos de flexibilização da gestão, utilizando mecanismos de descentralização das responsabilidades, que impingiram os sistemas de ensino e, especificamente, as escolas públicas a captação de recursos provenientes da iniciativa privada por meio das parcerias. Acirrou-se a implantação de processos de privatização, tanto no sentido de abrir os serviços educacionais aos interesses de lucro empresarial quanto na perspectiva de privar o caráter público da educação por meio de políticas de restrição e focalização do financiamento (GENTILI, 1998).

A implantação do gerencialismo intensificou a aplicação de critérios empresariais, consolidando a promoção de objetivos externos na Educação e a monitoração de desempenho no produtivismo, na competitividade e na qualidade total. Houve a articulação mais estreita das supostas necessidades da economia às exigências ligadas ao trabalho, centralizando os processos pedagógicos nas aprendizagens do educando e da educanda, na participação como recurso de auxílio à escola, na focalização do financiamento, no reforço a formação docente em exercício (GENTILI, 1998).

Pode-se proceder a uma síntese crítica do impacto da Reforma de Estado neoliberal sobre a Educação conforme os pressupostos dos organismos internacionais. De um modo geral, essa crítica aponta para quatro caracterizações que a organização gerencial define em relação aos sistemas de ensino e, especificamente, às

escolas públicas: 1- subordinação da educação escolar a critérios heterônomos, a processos prescritivos e exigências normativas que se distanciam das práticas pedagógicas; 2- constituição da participação como recurso auxiliar da gestão em que as ideias de planejamento, de previsão, de controle e de êxito se instauraram por critérios empresariais provenientes da lógica de mercado; 3- descentralização como transferência de responsabilidades que impõe a gestão a tarefa de captadora de recursos; 4- consolidação da aprendizagem a partir da pedagogia das competências que desenvolvem a adaptação dos sujeitos à naturalização das relações sociais que promovam o crescimento econômico e o alívio a pobreza.

Frente a essa crítica, considera-se que o gerencialismo confronta-se a educação escolar pública como direito universal, cuja finalidade consiste na emancipação humana e na transformação social, minimizando o lugar do profissional da Educação às exigências empresariais e à lógica de mercado. Reduz, como adverte Gentili (1998), os processos de democratização ao impor uma agenda como pré-condição para obtenção de resultados e expressando uma pseudo-homogeneização de interesses. Tende a ampliar a privatização na educação escolar pelo desmantelamento do Estado e pela transferência de financiamento e mesmo de responsabilidades públicas às entidades empresariais.

Referências ideopolíticas dos organismos internacionais: a perspectiva da “Educação ao longo da vida”

Como projeto hegemônico da crise do Capital em sua fase global, o neoliberalismo se expressa como a perspectiva de dominação e de direção burguesa em relação às formas históricas presentes nas sociedades capitalistas. Em termos educacionais, propõe a reformulação dos enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, tendo a aquisição de habilidades e competências, o potencial de empregabilidade e a ação empreendedora como eixos conceituais da obtenção de consensos.

O marco histórico do empenho dos organismos internacionais, especialmente, do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Educação da classe trabalhadora foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esta Conferência construiu “uma nova agenda para a educação básica por intermédio do programa Educação para Todos, influenciando políticas educacionais durante toda a década de 1990 e anos iniciais do século XXI” (MELO; SOUZA; MELO, 2015, p. 59).

Segundo os autores, os interesses da classe dominante, em constituir processos formativos na ótica do Capital, conduziram as metamorfoses do programa Educação para Todos. De início, essas metamorfoses concentraram-se nas necessidades básicas de aprendizagem em conjunto com as políticas de descentralização dos sistemas de ensino. Posteriormente, enfatizou-se a eficácia escolar em articulação com a política de responsabilização de professores e instituições escolares.

Decorreu deste evento o documento “Educação para Todos”, considerando a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, social, cultural. Destacava, também, a Educação como estratégia de construção da tolerância e da cooperação internacional (SOLANO, 2019).

Como um desdobramento desta conferência, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) organizou uma Comissão, sob a coordenação de Jacques Delors, que elaborou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Esse documento teve como objetivo delinear os princípios e valores educacionais incorporados pelos países associados a este organismo (SOLANO, 2019). Pode-se afirmar que os eixos centrais deste documento marcaram, e marcam, a perspectiva que os organismos internacionais configuraram para a Educação em escala mundial ao longo do século XXI.

Os avanços das tecnologias da informação e da comunicação e o fim da Guerra Fria, com a diluição do bloco soviético, referenciaram os princípios apresentados no relatório para a caracterização do processo de mundialização com as relações sociais capitalistas orientando a interdependência planetária. Em que pese as potencialidades geradas por esses princípios, caberia enfrentar o desafio da desigualdade entre países e grupos sociais, por meio da comunicação universal em que a tolerância permitiria a identificação dos riscos e a compreensão do mundo e do outro (DELORS, 1996).

A partir do relatório Delors, a Educação se constituía em referência na construção desse processo, valorizando a paz, preservando a natureza e, sobretudo, amenizando os efeitos da desigualdade, de modo a garantir a coesão social. O mote educacional da coesão social era a participação cívica e a vigência de práticas de cidadania pautadas na naturalização da sociabilidade capitalista e no incremento da dita sociedade da informação (DELORS, 1996).

Consolidou-se, também, a Educação voltada para a articulação do crescimento econômico com desenvolvimento humano. Nesse sentido, considerou que, em escala mundial, havia a perspectiva de revitalizar a função econômica da Educação, em decorrência das exigências de produtividade colocadas pelas inovações

tecnológicas. O crescimento econômico passava, entretanto, pela minimização da desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos, com especial atenção para as potencialidades dos países do hemisfério sul e para o respeito às diferenças entre grupos sociais (DELORS, 1996).

Diante das conexões entre crescimento econômico e desenvolvimento social, o relatório propôs o estabelecimento de relações entre as políticas educativas e de desenvolvimento a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer, estimulando “a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta, os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor” (DELORS, 1996, p. 85). Nesse sentido, considera fundamental reforçar a generalização da Educação Básica, como indicou a Declaração de Jomtien.

Quatro pilares foram apontados como fundamentos articulados do processo de generalização da Educação Básica, todos ressaltando a aprendizagem: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e a aprender a ser. O aprender a conhecer diz respeito a capacidade individual de desenvolver a pesquisa como recurso do conhecimento. O aprender a fazer está vinculado a formação profissional, salientando a necessidade de adaptação às exigências colocadas pelas inovações tecnológicas. O aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros aborda a tolerância, o diálogo e a convivência como solução às ameaças de dominação, de não reconhecimento e de desrespeito sociocultural. Por fim, o aprender a ser considera a formação individual no sentido de lidar com o pluralismo de valores (DELORS, 1996).

O foco na aprendizagem contribuiu para a utilização do conceito de Educação ao longo da vida na generalização da Educação Básica. Isso porque permitiu que a formação inicial fosse compreendida a partir do desenvolvimento permanente de capacidades práticas, aproveitando as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, 1996).

Para adaptar a educação escolar básica às exigências da sociabilidade capitalista em tempos de reestruturação produtiva, indicava-se que os sistemas de ensino constituíssem competências e habilidades para que os indivíduos pudessem continuar seu processo de aprendizagem ao longo da vida. As expectativas eram que os indivíduos fossem incluídos nos processos da mundialização produtiva, nas inovações da comunicação técnico-científica, nas potencialidades da diversidade social. Isso implicava que os sistemas articulassem as distintas sequências educativas, ordenassem as diferentes trajetórias de ensino e ampliassem a variedade de percursos escolares de modo a evitar o insucesso escolar, o nivelamento

por baixo e a uniformização dos cursos em detrimento da identificação de talentos (DELORS, 1996).

Cabe salientar que a adequação à Educação ao longo da vida requeria dos sistemas educativos a consolidação das exigências, em termos de competências e habilidades, por meio da certificação. O registro das competências e habilidades pela certificação proporcionava, de acordo com o relatório, o reconhecimento empresarial das aptidões obtidas pelos indivíduos tanto no que se refere a sua escolarização quanto no decorrer da vida profissional (DELORS, 1996).

Certificar as oportunidades de aprendizagem atribuía às escolas e, sobretudo, às professoras e aos professores, a abertura aos processos, aos movimentos e aos contextos da mundialização do Capital. Isso significava que as mudanças na escola passavam pela viabilização das parcerias privatizantes com as famílias, com o meio econômico, com o mundo associativo. Além disso, proporcionavam a alteração nos processos pedagógicos com o trabalho em equipe, a flexibilização curricular, a responsabilização da gestão e da docência com a avaliação dos resultados. Por fim, reforçavam a necessidade de racionalização de recursos com a vigência da descentralização administrativa e financeira, da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, da focalização dos investimentos (DELORS, 1996).

Pode-se considerar que o relatório produzido pela UNESCO negligencia o desenvolvimento científico-tecnológico-informacional, como uma expressão da correlação de forças, das lutas de classes, dos projetos em disputa na sociedade capitalista. Ao naturalizar esse desenvolvimento, atribuindo-lhe um poder inexorável:

[...] essa formulação oculta que os avanços científicos e tecnológicos se transformam em instrumentos de exploração e de perversidade para a maioria da população. O desenvolvimento tecnológico, que poderia estar a serviço da humanidade, possibilitando melhores condições de vida, torna-se o algoz do homem, pois o modo de produção capitalista almeja cada vez mais o aumento da produtividade e dos ganhos financeiros. (SO-LANO, 2019, p. 63-64)

Em sua análise sobre a denominada sociedade do conhecimento e as pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2008) considera que essas formulações caracterizam a dimensão ideológica capitalista em tempos da reestruturação produtiva ou toyotismo. O autor destaca que os propósitos ideológicos pautados na sociedade do conhecimento e das pedagogias do aprender a aprender contribuem

para anular as concepções antagônicas ao capitalismo, especialmente, o socialismo. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que acionam a Educação como dispositivo conciliador que valoriza a neutralidade dos recursos técnico-políticos em favor de temáticas como a ética, a cidadania, a ecologia, o consumo, a diferença.

A neutralidade técnico-política da Educação se expressa como aparência de um processo que, em sua essência, rejeita o debate em torno da democratização e da universalização da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido para as classes trabalhadoras. Duarte (2008) demonstra essa rejeição a partir dos seguintes posicionamentos valorativos: 1- as aprendizagens que os indivíduos realizam por si são mais desejáveis que a transmissão do conhecimento; 2- é mais importante o aluno desenvolver um método científico do que apropriar-se de conhecimentos históricos e sociais; 3- a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses dos estudantes; 4- o principal objetivo da educação consiste em adequar os indivíduos às exigências da sociedade capitalista.

O esmaecimento do lugar do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido minimiza as condições de elevação da consciência crítica das classes trabalhadoras sobre a realidade social no capitalismo. Ao mesmo tempo, desvaloriza o lugar do professor no processo pedagógico, bem como intensifica e precariza as suas condições de trabalho.

Solano (2019) observa que o trabalho do professor tende a ser secundarizado no contexto gerencialista que a Reforma de Estado neoliberal constituiu na Educação, nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. Mediante a execução de atividades planejadas pelos órgãos centrais e/ou assessorias empresariais, “retira-se do professor sua autonomia, sua intelectualidade, promovendo, em seu lugar, um adestramento, instaurando-se estratégias para a organização do trabalho docente visando ao controle e a uma maximização dos resultados” (SOLANO, 2019, p. 92).

Ao mesmo tempo em que minimizava o lugar do conhecimento no processo pedagógico, as orientações dos organismos internacionais como a UNESCO possibilitaram a conversão do trabalho docente às estratégias de valorização da racionalidade econômica provenientes dos agentes empresariais e das demandas do mercado. As formulações de qualidade de ensino pautadas na eficiência, na eficácia, nos resultados impuseram concepções, valores e processos heterônomos a natureza do trabalho docente (SOLANO, 2019).

Houve uma desvalorização do trabalho docente na medida em que estas formulações reforçavam propostas e ações que afirmavam um suposto “despreparo

do professor, sobretudo para atuar com os avanços tecnológicos da sociedade do século XXI” (SOLANO, 2019, p. 93). Nessa perspectiva, intensificava-se o controle sobre o trabalho pela monitoração e avaliação da atividade docente.

As avaliações em larga escala tornaram-se instrumentos para medir o desempenho docente, sendo preconizado para toda a Educação Básica. Em que pese à avaliação em larga escala na Educação Básica atuar de forma indireta na organização do trabalho docente, estudos como o de Solano (2019) destacam a orientação dos organismos internacionais como o Banco Mundial no sentido de avaliar diretamente à docência.

No bojo do controle sobre o trabalho por meio das avaliações em larga escala, consolidaram-se mecanismos de responsabilização docente sobre os resultados educacionais. Esses mecanismos contribuíram para deslocar para o âmbito da docência os problemas sociais e econômicos que afetam a educação (SOLANO, 2019).

Com a consolidação do alinhamento da Educação ao processo de mundialização da produção, ao longo da primeira década do século XXI, a “captura” da subjetividade, abordada por Alves (2007) e Antunes (2018), também ocorreu no trabalho docente. O envolvimento na construção dos compromissos com as exigências de eficácia, eficiência e de resultados contribuiu, entretanto, para que as contradições desse processo se manifestassem entre professoras e professores.

O adoecimento, o assédio, o sentimento de perda e de negatividade tornaram-se recorrentes nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. As propostas educacionais que desvalorizavam o conhecimento escolar se articulavam a precarização das condições de trabalho para professoras e professores. Redução salarial, vínculos temporários de emprego, extensas jornadas de trabalho compunham um contexto de precarização que relacionava, como afirmava Fernandes (1989), a docência às trajetórias, interesses e perspectivas da classe trabalhadora.

O lugar da Educação de Adultos nas proposições internacionais: disputas, resistências e perspectivas

A Educação de Adultos se configurou como um campo de proposições e ações formuladas pelos organismos internacionais no processo de mundialização da produção capitalista. Os avanços técnicos-científicos-informacionais, as potencialidades técnicas e políticas da aprendizagem e a pretendida amenização da pobreza foram ressaltadas como eixos da formação e do trabalho com jovens e adultos. Cabe, então, analisar os desafios e perspectivas assinalados, no que

tange ao significado do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com o trabalho docente.

Nessa perspectiva, as formulações do relatório Delors marcaram as proposições e as ações desenvolvidas pela UNESCO na educação de jovens e adultos. Essas marcas se manifestaram na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, em 1997.

Autores como Gadotti (2016) e Ventura (2013) relacionam a Declaração de Hamburgo aos eixos teóricos e políticos do relatório Delors, especialmente, o conceito de Educação Continuada ao longo da vida. Consideram que, no âmbito da Declaração de Hamburgo, o tema da Educação Continuada ao longo de toda a vida se estabelece como novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos, no atual contexto do capitalismo.

Ventura (2013) destaca que a Educação Continuada ao longo da vida consiste na concepção de mundo dominante na abordagem da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque se articula “como um dos mecanismos de resposta aos desafios econômicos contemporâneos” e, simultaneamente, “como um dos principais instrumentos de moderação dos efeitos mais extremos da mundialização e como artefato de hegemonia” (VENTURA, 2013, p. 41).

Pese a historicidade do conceito de Educação Permanente ou de Educação Continuada ao longo da vida, Lima (2010) observa que os organismos internacionais consolidaram sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a necessidade recorrente da formação profissional. Ao invocar uma Educação para o desenvolvimento, os organismos internacionais promoveram “a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (p. 41).

Orientada pela perspectiva da Educação Continuada ao longo da vida, a V CONFINTEA iniciou um processo de proposições para a Educação de Adultos, com centralidade na aprendizagem, como fator de enriquecimento do conhecimento e de aperfeiçoamento de qualificações técnicas e profissionais, de modo a satisfazer as necessidades dos indivíduos e da sociedade. Essa centralidade proporcionou que a Educação de Jovens e Adultos abrangesse a Educação formal, não formal e as aprendizagens informais (V CONFINTEA, 1999).

A centralidade na aprendizagem reforçava que o objetivo da Educação de Adultos era aprimorar a autonomia e o senso de responsabilidade dos indivíduos e da comunidade frente às transformações econômicas, sociais e culturais do capitalismo. Na “Agenda para o futuro”, definida pela V CONFINTEA, esse

aprimoramento possibilitava, a coexistência, a tolerância e a participação crítica e criativa dos cidadãos em suas comunidades.

As parcerias do Estado com a sociedade civil foram indicadas pela V CONFINTEA como estratégia para que a Educação de Adultos pudesse cumprir as expectativas que se manifestavam, tanto nas comunidades quanto nos locais de trabalho, em relação às exigências postas na denominada sociedade do conhecimento. Especialmente, para as minorias e grupos indígenas, considerava-se que essas parcerias poderiam garantir as oportunidades de Educação Continuada ao longo da vida dos indivíduos, dos grupos e das comunidades com o Estado, exercendo a função de monitoramento e avaliação. A perspectiva era de que a Educação de Adultos se configurasse como uma expressão da concertação em que aparelhagem estatal e empresários, sindicatos, organizações não governamentais ou comunitárias, grupos indígenas e de mulheres pudessem interagir e criar oportunidades de Educação Continuada ao longo da vida.

Cabe destacar que a V CONFINTEA desenvolveu uma concepção de Educação de Adultos, abordando a alfabetização; as mulheres; a paz, a cidadania e a participação; a diversidade e a igualdade; a saúde; a sustentabilidade ambiental; os povos indígenas e nômades; o acesso à informação; os idosos; a inclusão. Nesse sentido, definiu compromissos em torno dos seguintes temas: educação de adultos e democracia - o desafio do século XXI; melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica; a educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres; a educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho; a educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; a educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; a educação para todos os adultos - os direitos e aspirações dos diferentes grupos; os aspectos econômicos da educação de adultos; a promoção da cooperação e da solidariedade internacionais (V CONFINTEA, 1999).

Apesar do reconhecimento da diversidade e da relevância das temáticas que eram elencadas na articulação da educação de adultos, Gadotti (2016) aponta que a utilização do conceito de Educação Continuada ao longo da vida conferiu uma visão de neutralidade aos problemas das sociedades capitalistas avançadas. Fundamentada na sociedade do conhecimento que busca adaptar os sujeitos às mudanças científico-tecnológicas-informacionais, a Educação Continuada ao longo da vida, delineada pelo relatório Delors e apropriada pela Declaração de Hamburgo, tende a inserir a Educação de Adultos no contexto da subordinação à lógica mercantil. A Educação Continuada ao longo da vida permitiu

que a Educação de Adultos fosse conformada a atualização da Teoria do Capital Humano, proporcionada pela reestruturação produtiva, atendendo as propostas empresariais de formação profissional.

Gadotti (2016) observa que a concepção da Educação de Adultos orientada pela perspectiva da Educação Continuada ao longo da vida foi ratificada pela VI CONFINTEA, realizada em Belém, em 2009. Essa ratificação impôs a orientação dos países cêntricos do capitalismo, especialmente da visão eurocêntrica, que se relacionava ao crescimento econômico, à competitividade e à empregabilidade. Fundamentada na atualização da Teoria do Capital Humano em contexto de reestruturação produtiva, a Educação Continuada ao longo da vida:

concebe a educação como um investimento, um “bem privado”, uma mercadoria, visando à competitividade entre indivíduos e nações, com estratégias como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a privatização da educação, incentivando que o setor privado invista na educação e faça a gestão não só da educação privada mas também da educação pública. (p. 06)

Contraopondo-se a Educação Continuada ao longo da vida, referenciada na lógica da reestruturação produtiva e sustentada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pela União Europeia, Gadotti (2016) salienta a necessidade de apropriação da Educação de Adultos pela perspectiva da Educação Popular. Diante do acirramento da crise do capital que intensifica a precarização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora, significa construir propostas e ações em torno da educação de adultos de ruptura com a dominação, a exploração e a opressão vigentes na sociedade.

Um importante ponto das potencialidades dessa relação diz respeito a evitar a redução da Educação de Adultos às exigências de adaptação dos sujeitos às competências e habilidades de aprendizagem colocadas pela reestruturação produtiva. Ao delinear a Educação Continuada ao longo da vida, com base nas competências e habilidades requeridas para a inserção de trabalhador na reestruturação produtiva, os organismos internacionais atribuem a Educação de Adultos um sentido formal, burocrático, cartorial. Tratam de maneira instrumental processos da vida e do trabalho, contraopondo as orientações das políticas e dos sistemas de ensino aos processos educacionais que envolvem movimentos sociais, populares e sindicais.

As relações históricas com os movimentos sociais, populares e sindicais procuraram traduzir o sentido democrático e universal que se pretendia imprimir à ampliação dos espaços formais com as propostas de educação de adultos. Essa ampliação significava compreender a Educação, como explica Gadotti (2016), como relação, como processo de ensino e de aprendizagem, conduzindo a problematização da realidade pelo sujeito pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido pela humanidade. As relações históricas da Educação Popular com a Educação de Adultos buscaram, portanto, democratizar e universalizar os processos formais, sem negligenciá-los por meio de uma suposta valorização da aprendizagem em detrimento do ensino. O autor de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida destaca, ainda, que a inserção da Educação Popular nos espaços formais permitiu a formação de educadores populares “como aconteceu com a educação do campo, a educação em saúde, a educação indígena, a educação quilombola, etc” (GADOTTI, 2016, p. 07).

Vale lembrar a necessidade, indicada por Gentili (1998), de construção autônoma, participativa, solidária das reivindicações dos movimentos populares, sindicais e sociais. Isso significa evitar a instrumentalização das contribuições desses movimentos, que se expressam nas perspectivas, condições, processos formais de educação que implicam na subordinação e internalização da formação da consciência aos valores empresariais e mercantis.

A partir das relações históricas com a Educação Popular, a Educação de Adultos contribuiu para que os sistemas de ensino e as unidades escolares se aproximassem das aspirações emancipadoras da classe trabalhadora. A Educação de Adultos permitiu a incorporação nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, do que Mészáros (2005) denomina como processos de educação abrangentes como a própria vida.

Significa dizer que a Educação de Adultos se constituiu como uma referência de atuação nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, no sentido de superar valores parciais de uma formação unilateral fundamentada na lógica produtivista, competitiva e desigual do capitalismo. Orientada pelas perspectivas, reivindicações e aspirações emancipadoras da Educação Popular, a Educação de Adultos confrontou-se aos valores parciais por buscar ultrapassar as restrições da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido presentes nos sistemas de ensino e nas unidades escolares.

A Educação de Adultos pode contribuir para o que Mészáros (2005) denomina de “contra-consciência”, de “contra-internalização” e de “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho”. Ao aproximar-se das condições de

existência, das formas de sentir, pensar e agir, da participação decisiva das usuárias e dos usuários, a Educação de Adultos potencializa, nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, resistências às pressões de qualificação da força de trabalho em virtude das exigências do Capital.

No âmbito da Educação Escolar, a Educação de Adultos comprometida com a emancipação da classe trabalhadora recusou, e recusa, os pressupostos da qualidade de ensino apregoados que consolidaram a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito sociocultural. De modo a romper com as prerrogativas de neutralidade, ratificadas pelas forças (neo) conservadoras e (neo) liberais, a Educação de Adultos abordou as intencionalidades históricas e políticas do significado do conhecimento e da qualidade de ensino no âmbito da Educação Escolar.

A partir das análises de Gentili (1998), pode-se considerar que a Educação de Jovens e Adultos reforça a perspectiva de democratização dos sistemas de ensino e das unidades escolares porque reivindica a igualdade no acesso, mas, sobretudo, a qualidade de ensino, abolindo-se com as formas de negação do direito à educação. Ao reivindicar igualdade na qualidade de ensino, a Educação de Adultos comprometida com a classe trabalhadora marca a educação escolar pública com três características.

A primeira característica diz respeito a referência social da Educação de Adultos. Nesta modalidade da Educação Básica, predominam trabalhadores e trabalhadoras em situação de exploração de suas condições de vida e de trabalho, que se expressam em variadas formas de injustiça, discriminação político-ideológica e de desrespeito cultural-valorativo.

A partir das análises de autores como Antunes (2018), Alves (2007) e Frigotto (2003), cabe destacar que a participação de trabalhadores precarizados e trabalhadoras precarizadas, como jovens, mulheres, negros, imigrantes, requer a abordagem das desiguais condições de vida e de trabalho para o conjunto das coletividades presentes na educação escolar pública. A pluralidade representada por essas coletividades requer uma construção político-pedagógica por parte da educação escolar, voltada para o compartilhamento da luta pela apropriação do conhecimento e pela humanização em suas diferentes formas de manifestação, conduzindo a relação entre teoria e prática.

A segunda característica refere-se à especificidade formativa da Educação de Adultos. A participação de jovens, mulheres, negros, imigrantes envolve a educação escolar pública com os processos de trabalho, tanto no sentido da crítica às condições de exploração vigente na crise do Capital, quanto no que tange à sua dimensão humana impulsionadora do pluralismo.

Como ressalta Konder (2005), o trabalho, enquanto forma de produção histórica do homem, pode transcender aos contextos subalternizantes da crise capitalista pela valorização da dimensão criativa do humano. Ao valorizar o trabalho como atividade crítico-criativa da humanidade, a Educação escolar tende a desenvolver a universalização da cultura, da ciência, da arte diante da realidade que marca a Educação de Adultos, abordando o conhecimento pelo pluralismo de valores, pela diversidade de experiências, pelos processos de individualização.

A terceira característica aponta para a intencionalidade política da Educação de Adultos. As formulações de Freire (1975) foram importantes para demonstrar que a intencionalidade política da educação e, especificamente, da Educação de Adultos, reside nas suas aspirações emancipadoras. Para o autor de *Pedagogia do Oprimido*, evitar a blindagem do conhecimento escolar pela perspectiva da neutralidade científica significava contribuir para a autonomia dos sujeitos, ampliar a participação popular, fortalecer a prática social dos trabalhadores e das trabalhadoras em relação aos valores dominantes.

Como indica Freire (1975), a neutralidade do conhecimento científico e escolar constitui o pressuposto da dominação. Na Educação de Adultos, o prevalence desse pressuposto se consolidou pelo negligenciamento da proposta político-pedagógica que atende aos trabalhadores e às trabalhadoras.

Diante da crise estrutural capitalista de 2007-2008, a burguesia reforçou, em escala mundial, o histórico dualismo de ensino, que, na educação escolar, expressava-se por uma formação da classe trabalhadora alicerçada na precarização do trabalho. Nesse contexto, prevaleceu uma condição restrita de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido, marcado pelo ensino supletivo como uma proposta subordinada de escolarização.

Sob a orientação das perspectivas da Educação Continuada ao longo da vida, o ensino supletivo prevaleceu na Educação de Adultos pouco ou não escolarizados, por meio da consolidação da certificação de competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho. A certificação de competências e habilidades era importante para a estratificação dos grupos de trabalhadores precarizados e trabalhadoras precarizadas, definindo a ocupação dos postos de trabalho de acordo com as necessidades empresariais em tempos de reestruturação produtiva. Pode-se considerar que

na dualidade educacional de novo tipo, o que se altera substantivamente, são as ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso

as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 37).

Um ensino precário para trabalhadoras e trabalhadores sem escolarização ou pouco escolarizados significava implantar propostas de Educação de Adultos com caráter provisório, parcial e provisório. No contexto da crise capitalista, essas propostas buscavam reforçar a perspectiva de adaptação da força de trabalho às exigências da reestruturação produtiva, minimizando os efeitos da desigualdade, sem se configurar na supressão da dívida social que o processo de dominação burguesa impôs à classe trabalhadora (BOMFIM e RUMERT, 2017).

A crítica ao analfabetismo, como obstáculo à articulação do desenvolvimento social ao crescimento econômico, permanecia incutindo às trabalhadoras e os trabalhadores pouco ou não escolarizados as responsabilidades pelo fracasso escolar. Além da naturalização do fracasso escolar, as propostas burguesas de Educação de Adultos insistiam, e insistem, na conversão do direito em concessão de um serviço em um paliativo em uma sociedade “não-negadora do capitalismo” (PATO, 1999, p. 120).

Conclusão

Diante desse processo, educadores (as) e educandos (as) lutam pela superação das formas de dominação, de não reconhecimento e de desrespeito, que atribuem a negros (as), mulheres, imigrantes o lugar do trabalho precário no contexto intensamente estratificado que adquiriu o dualismo de ensino. A resistência de educadores (as) e educandos (as) ainda se revela na Educação de Adultos pouco ou não escolarizados, no confronto aos preconceitos que reforçam a substituição da dita erradicação da ignorância das massas, assim como ao ideal de cidadania expressos pela burguesia.

Embora predomine a concepção da burguesia e de seus intelectuais, educadores (as) e educandos (as) expressam os compromissos históricos que a Educação de Adultos articulou em torno das desiguais condições de existência, das repressões político-ideológicas, das negações da pluralidade cultural-valorativa. Dito de outra forma, a luta pela Educação de Adultos pouco ou sem escolarização encontra sentido pela perspectiva da classe trabalhadora em seus interesses, em suas trajetórias e seus projetos concretos de sociedade.

Referências

ALVES, Geovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2 ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOMFIM, Maria Inês; RUMMERT, Sônia. **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira**. “Novos” projetos e antigas disputas. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo: uma agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Jomtien**. Tailândia: UNESCO, 1990.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez. UNESCO/MEC, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A formação do Educador na construção da democracia**. Rio de Janeiro: UFF, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. **Centro de Estudos Paulo Freire**. São Paulo. 2016, p. 1-10. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 18/08/2021.

GENTILI, Pablo A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra**: elementos para uma estética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, Licínio. “A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’”. In: **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, número 15, 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese de doutorado. Campinas: Biblioteca UNICAMP, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula de. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação básica**: tragédia anunciada? SP: Xamã, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, p. 717-738, 2013.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto da mundialização capitalista**: implicações para o trabalho docente. Tese de doutorado. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

VENTURA, Jaqueline. “Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos”. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UNEB, vol. 1. n. 1, pp. 29-44, 2013.

A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA ADI Nº. 6.590

*Luana Leal Ribeiro
Náthani Siqueira Lima
Renata Maldonado da Silva*

Introdução

A discussão sobre a necessidade de elaboração e implementação de políticas sociais e educacionais inclusivas no Brasil foi amplamente difundida a partir da utilização de determinados slogans, disseminados por meio das recomendações de Organizações Multilaterais internacionais. Tais orientações influenciaram, principalmente, a criação de políticas sociais de combate à pobreza e à exclusão, justificando a necessidade da proposição de programas que buscassem a “inclusão social”. Nesse contexto, a Educação passou a ser considerada como redentora das questões sociais e responsável pela transformação da sociedade em um modelo mais “inclusivo”, desfocando a intenção de desmobilizar amplos setores sociais na busca pela efetivação de direitos. No Brasil, a inclusão tornou-se uma das principais metas das políticas educacionais brasileiras, principalmente, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016). Essa proposta endossava a articulação entre as esferas social e econômica, especialmente, a partir do discurso sobre a necessidade de estabelecer a inclusão social, considerando uma das principais vias, a Educação.

Durante a gestão PT, apesar de, no plano discursivo, o Estado se apresentar como protagonista nos mecanismos que buscavam a expansão da cidadania, verificou-se a ampla participação de organizações privadas na oferta de serviços educacionais, inclusive voltados para a modalidade da Educação Especial, pela instituição da possibilidade do estabelecimento de convênios entre o Estado e as instituições privadas sem fins lucrativos, na oferta dos “serviços” educacionais para esta modalidade de ensino.

No ano de 2008, foi lançada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), considerada como uma das principais referências para a modalidade no Brasil. Esse documento apresentava, expressamente, uma acentuada crítica em relação à organização de escolas e classes especiais, que funcionam, em sua grande maioria, por meio de entidades

privado-assistenciais, sob o discurso da necessidade do estabelecimento de sistemas educacionais inclusivos. Portanto, surgia uma proposta defendida pelo Estado que se opunha à segregação dos alunos público-alvo dessa modalidade nesses espaços. Porém, o estabelecimento de parcerias público-privado, no âmbito da Educação Especial, voltou a ser impulsionado e apontado como possibilidade para oferta de tais serviços educacionais, principalmente, após o processo de conclusão do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A partir do ano de 2017, emergiram discussões sobre a necessidade de atualização da PNEEPEI. Isto vem ocorrendo paralelamente aos novos contornos direcionados às políticas sociais no país, intensificado após o *impeachment* e com a reemergência de setores da chamada “nova direita”, em um cenário de aprofundamento das políticas neoliberais. No dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto 10.502/20, que instituiu a nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020), estabelecendo uma série de alterações na PNEEPEI.

Alguns autores apontaram que as críticas feitas por pesquisadores da área sobre a PNEEPEI foram utilizadas como justificativas para que fosse elaborada a proposta de atualização da política. Esses autores, porém, denunciam a arbitrariedade na qual esse processo foi conduzido, desconsiderando as indicações realizadas pelos pesquisadores e seus grupos de pesquisa ao serem propostas novas diretrizes sem que de fato houvesse articulação e diálogo com o meio acadêmico. É preciso destacar que, após a divulgação da nova política, uma série de manifestações contrárias ao decreto foram formuladas, sob o argumento de que as diretrizes indicadas no documento vão de encontro às orientações nacionais e internacionais, das quais o Brasil é signatário, que versam sobre a educação dos alunos PAEE. Tais manifestações culminaram, em outubro de 2020, menos de um mês após a divulgação da versão atualizada da PNEE, no ajuizamento de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), endereçada ao Supremo Tribunal Federal (STF).

A judicialização de políticas públicas ganhou novos contornos com a promulgação da Constituição de 1988, especialmente, pela nova dogmática constitucional contemplar um Judiciário mais forte e independente, a despeito do sistema de freios e contrapesos em que se inserem os Poderes da República. Assim, nesse momento de intensos debates e deslegitimação das instituições políticas, sobretudo em relação ao Legislativo, não causa espanto a judicialização da atualização da PNEEPEI, na medida em que se trata de um tema de alta relevância não apenas social, mas também política, possuindo a aptidão para mobilizar esferas

estratégicas de poder que historicamente encontram-se em disputa no campo do público-privado. Assim, o presente trabalho visa analisar as implicações desse processo que tramita no STF, na forma da ADI nº. 6.950, e como se dá a articulação de diferentes instituições nesse campo, na defesa ou na crítica à norma questionada, bem como o atual posicionamento da Corte Superior sobre o tema.

O surgimento do debate sobre os “sistemas educacionais inclusivos” vinculado à educação especial brasileira

A análise dos atuais contornos da Política Nacional de Educação Especial no Brasil demanda uma breve contextualização sobre a temática. Buscando atingir esse propósito, foi adotado, enquanto recorte temporal, a década de 1980, em função de ter sido um período marcado por uma série de mudanças, em nível mundial, em consequência da crise estrutural do sistema capitalista, que gerou graves problemas sociais e econômicos, sobretudo, para os chamados países periféricos. Após um longo período de crescimento da economia capitalista, nos quais os países centrais foram os mais beneficiados, no final da década de 1960, o modelo baseado no fordismo-keynesianismo¹ começou a dar sinais de esgotamento. Em função disso, a partir da década de 1970, foi iniciado um processo de reorganização capitalista das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar o processo produtivo, mas também gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2002).

Nesse contexto, os Estados que ocupavam uma posição subalterna na economia internacional e necessitavam de empréstimos para atenuar os efeitos desta crise foram “aconselhados” a adotar novos modelos de políticas sociais e econômicas, a partir da influência das ideias neoliberais. Desde o final dos anos 1980, o discurso neoliberal vem sendo gradualmente disseminado como solução para atenuar os efeitos da crise econômica, a partir da defesa da redução de gastos com políticas sociais, da estabilidade monetária, da privatização de empresas estatais, da desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e da transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, Educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto” (GALVÃO, 2008).

1 Nome originário da articulação entre os processos conhecidos como “keynesianismo”, fundamentado no pensamento de John Keynes sobre a necessidade de intervenção estatal na economia, e, “fordismo” como termo vinculado à produção industrial e sua articulação entre produção em grande escala e o consumo desenvolvida por Henry Ford (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011).

Na América Latina, muitos governos foram incentivados a investir na Educação, pois essa era uma forma de erradicar desigualdades, unificar nações e alavancar mecanismos de desenvolvimento. Este discurso foi preconizado por meio de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos, embasados pelas recomendações de Organizações Multilaterais internacionais, com destaque para o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LIBÂNEO, 2014).

Portanto, as crises periódicas do capitalismo contribuíram, em grande parte, para a consolidação da ideia de que seria necessária a construção de um “clima inclusivo na sociedade, de solidariedade e capital social, que agregue a população” (GARCIA, 2014, p. 103). Assim, a noção de inclusão passou a ser relacionada à Educação em função da necessidade de lidar com as pessoas consideradas “sem habilidades” e na tentativa de formar um “capital humano”, com capacidades adequadas às condições de exigência do capital. A teoria do capital humano² é considerada um desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico, que defende a perspectiva de que o investimento no fator humano é condição determinante para a expansão da produtividade e para que os países em “desenvolvimento” superassem seu atraso econômico (FRIGOTTO, 1993).

A utilização do termo “inclusão” teve destaque, principalmente, a partir da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e na *Declaração de Salamanca*. A primeira declaração foi aprovada durante a ocorrência da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Foi organizada por algumas entidades, tais como UNESCO e UNICEF, e destacou a proposta de Educação Inclusiva como sendo parte do que deveria ser uma política de inclusão social para todos os países-membros. O documento originário do encontro atentava para a problemática da realidade educacional mundial, sendo destacado que era necessário que os países buscassem combater conjuntamente as disparidades econômicas, direcionando recursos financeiros e humanos para o âmbito educacional (UNESCO, 1998a).

2 De acordo com essa teoria, ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, Shultz constatou que os níveis de renda aumentavam para os indivíduos que possuíam escolaridade média, comparando-se aos que possuíam somente escolaridade primária, concluindo, portanto, o “valor econômico da educação” (SHULTZ, 1962 apud SAVIANI, 2002, p. 23).

A *Declaração de Salamanca* foi produzida durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, em 1994, e foi promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO. Esta é considerada um marco no âmbito das políticas de Educação Inclusiva, pois, em função do seu alinhamento às propostas e recomendações dos organismos internacionais, tal declaração demandou a todos os governos

conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais; adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (UNESCO, 1998b, s.p.).

Nesse cenário, os termos “inclusão social” e “educação inclusiva” ganharam importância nos discursos políticos dos organismos internacionais e dos Estados-membros, na tentativa de defini-los como “conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais” (GARCIA, 2014, p. 102). Tais debates focalizaram os chamados “grupos excluídos”, justificando a necessidade da proposição de políticas que visavam à “inclusão social”, considerando a Educação como redentora das questões sociais, e, contribuindo, assim, para a difusão da ideia que ao promover “educação inclusiva” a sociedade estaria também se transformando em uma “sociedade inclusiva” (GARCIA, 2014).

Especificamente, no Brasil, desde o início dos anos 1990, a partir da construção de um consenso social acerca das ideias neoliberais foi disseminado um discurso hegemônico que criticava a ação direta do Estado em vários setores da sociedade. Kassar (2001) afirmou que, com esse cenário, houve uma valorização da iniciativa privada, na qual sua parceria com os setores públicos foi apresentada como indispensável para o desenvolvimento do país. Os ajustes que vinham ocorrendo em relação aos gastos públicos, culminaram na reforma do Estado brasileiro que tinha por objetivo o redirecionamento e a remodelagem de seu papel na economia, tendo implicações no financiamento e na configuração das políticas sociais, sobretudo, as de Educação. A partir de então, foi vista uma nova configuração na relação entre Estado e sociedade ao propor que o primeiro deveria abandonar o papel de executor ou prestador direto de serviços, ao se tornar regulador, provedor ou promotor dos serviços sociais

como a Educação (KASSAR, 2001). Nesse contexto, as políticas de Educação Especial³ divulgadas na década de 1990, amparadas no discurso de integração⁴, fortaleciam as parcerias público-privadas com as instituições de caráter assistencial, que ofereciam serviços mediante o recebimento de financiamento público (GARCIA, 2017).

Já a proposta inclusiva ganhou destaque nas políticas educacionais brasileiras a partir dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014), ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT), principalmente, após a divulgação da PNEEPEI e do estabelecimento da inserção compulsória do público-alvo da Educação Especial nas redes de ensino regular e da implantação de um modelo padrão de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). É preciso destacar que a PNEEPEI foi divulgada no ano de 2008, pela então Secretaria de Educação Especial (SE-ESP), determinando como principal diretriz da política, a construção de sistemas educacionais inclusivos, a qual garantia o direito de todos à Educação, determinando os objetivos de assegurar

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, s.p.).

Esse trecho evidencia que a matrícula do referido público-alvo deveria ser realizada nas escolas regulares, pois,

a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, s.p.).

Garcia (2017, p. 47) chamou a atenção para o fato de que a função substitutiva da Educação Especial com relação ao ensino regular foi abolida na referida política, uma vez que a “ideia em si, trabalhada discursivamente como

3 Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993); Política Nacional de Educação Especial (1994);

4 O foco da mudança, garantindo aos alunos com deficiência os serviços e recursos que possibilitassem a sua modificação para posterior adaptação aos ambientes sociais (ARANHA, 2001).

segregação, foi banida do escopo politicamente correto da proposta”, articulando assim, a matrícula compulsória na escola regular à bandeira ideológica da inclusão. Assim, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, os governos do PT fomentaram a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas regulares, investindo na implantação do AEE na escola pública. A adoção desse modelo de atendimento que privilegia o *lócus* da escola regular indica a opção pela ampliação do atendimento público em detrimento do privado. Porém, o fato de o atendimento passar a ser oferecido de uma única forma, por meio do AEE nas escolas regulares, não gerava concorrência com os atendimentos especializados ofertados pelo setor privado-assistencial. Portanto, apesar da existência de maior investimento na modalidade da Educação Especial pelo Estado, simultaneamente, houve a continuidade do direcionamento de recursos públicos para as instituições do setor privado que permaneciam oferecendo os serviços educacionais para esses sujeitos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Principalmente, o estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito da Educação Especial, expressos em documentos oficiais que mencionam a necessidade da consolidação de sistemas educacionais inclusivos, foi impulsionado em um contexto de reformas no âmbito educacional brasileiro, principalmente a partir do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

No mês de outubro de 2015, o lançamento do plano “Uma ponte para o futuro” pelo então vice-presidente, Michel Temer, pode ser considerado o início do processo de *impeachment* contra a presidenta, Dilma Rousseff, sob o argumento de crime de responsabilidade com relação à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa. Ruiz e Búfalo (2017) afirmam que a proposta de desvinculação de recursos para a Educação, como foi apontada no documento, deixa clara a concepção de minimização do papel do Estado nas proposições e implementações das políticas públicas no Brasil, reforçando o estabelecimento de parcerias com o setor privado por meio de destinação de recursos públicos a esse setor.

Silva, Machado e Silva (2019) apontaram que, durante o governo PT, houve avanços expressivos no que tange à inserção de discussões referentes à opressão de gênero, sexualidade, etnia e raça, diversidade cultural e direitos humanos, sendo em grande medida, fruto das ações desempenhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada no ano de 2011, durante o governo de Dilma Rousseff. Porém, tal secretaria foi extinta logo no início do governo de Jair Bolsonaro, no dia 02 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019), sendo substituída pela Secretaria

de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Pode-se verificar que foi suprimida da sua estrutura os debates sobre direitos humanos e cidadania, demonstrando o caráter conservador da proposta do governo Bolsonaro para o âmbito educacional.

Especificamente, sobre a modalidade de Educação Especial, ainda durante o governo de Michel Temer (2016-2019), a Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à SECADI, divulgou alguns editais que visavam à contratação de consultoria especializada, com o objetivo de desenvolver estudos que seriam subsidiários ao processo de atualização da PNEEPEI. Tais editais vinculam-se diretamente aos projetos patrocinados pela UNESCO, como por exemplo, o Projeto 914BRZ1148, intitulado “*Fortalecimento da Capacidade Institucional para o Tratamento da Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental*”. Este tem como objetivo apoiar a expansão das políticas públicas e o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos “por meio do aprimoramento da gestão de políticas e programas, incluindo o desenvolvimento e/ou revisão de referenciais pedagógicos e a implementação de instrumentos de monitoramento e avaliação” (UNESCO, 2017a, p.1).

O Termo de Referência, vinculado ao processo de nº 23000.046393/2017-50 e ao Projeto 914BRZ1148, justifica a necessidade da contratação de consultoria especializada afim de subsidiar os sistemas de ensino no processo de construção de espaços inclusivos. Tal documento expressava que a SECADI, diante dos estudos e pesquisas que seriam realizadas, desenvolveria o processo de redação da atualização da PNEEPEI, “considerando as normatizações, legislações, gestão educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sistemas de ensino” (UNESCO, 2017b, p. 2). Como resultado, os consultores contratados deveriam entregar documentos técnicos que contivessem estudos subsidiários ao processo de atualização da política, além de propostas de conteúdo sobre referenciais políticos pedagógicos da educação especial e da gestão educacional desenvolvidos pelos sistemas de ensino (UNESCO, 2017b).

A proposta de atualização da política foi apresentada no dia 16 de abril de 2018, em uma reunião na qual participaram representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de instituições que, historicamente, ofertam serviços aos sujeitos público-alvo da Educação Especial, tais como a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), Federação Nacional das Associações Pestalozzi (Fenapestalozzi), dentre outros representantes (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Tal proposta passou a ser debatida por alguns setores da sociedade, como associações científicas, profissionais da área,

estudantes e movimentos sociais diversos, ainda que excluindo do debate vários setores importantes “que historicamente contribuíram com a luta pela educação das pessoas em situação de deficiência” (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Ainda no ano de 2018, foi disponibilizado um documento para consulta pública⁵ com a proposta de atualização da PNEEPEI que sugeria que as mudanças processadas na Educação, nos últimos anos, vêm exigindo ações que respondam à realidade social, respaldadas no diálogo com a sociedade, com a finalidade de contribuir para “reflexões, decisões e processos construtivos que tenham como resultado políticas públicas educacionais efetivas” (BRASIL, 2018, p. 3). Apesar disso, de acordo com Silva, Machado e Silva (2019), diversas instituições manifestaram seu descontentamento com os meios autoritários e antidemocráticos com os quais o MEC apresentava e encaminhava a proposta de atualização da política.

A garantia da permanência das relações público-privadas na oferta de serviços voltados aos alunos público-alvo da educação especial pode ser encontrada em diversos trechos da proposta de atualização da PNEEPEI⁶. A partir da análise do documento, disponibilizado para consulta pública, verificou-se a expressa sustentação dessas parcerias, principalmente, com relação à oferta de serviços vinculado à educação especial. No documento, são descritos como espaços privados “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público local para oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2018, p. 28).

Um item que destaca essa parceria tem o título de “Intersectorialidade e atuação local em rede”, no qual ressalta que “Órgãos e serviços do poder público, em todos os âmbitos, devem trabalhar em conjunto para maximizar o bem-estar e a garantia dos direitos do estudante da Educação Especial” (BRASIL, 2018, p. 36). Portanto, a atuação dos entes públicos deveria ter convergência e complementariedade para que seja prestado um serviço de boa qualidade, por meio da articulação entre órgãos e serviços do poder público com agências semipúblicas e com organizações da sociedade civil

para aproveitamento de seu papel real e potencial em benefício dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Essa atuação em rede é uma

5 Ficou disponível no site <https://pnee.mec.gov.br/> do dia 07/11/2018 ao dia 23/11/2018. Rocha, Mendes e Lacerda (2021) apontaram que a participação do público, com 8.329 pessoas, foi considerada muito pequena para um processo de consulta pública, o que talvez se justifique pelo pouco tempo disponibilizado para o acesso e para os comentários e, também, pela divulgação insuficiente por parte do Governo.

6 O documento analisado foi denominado *Minuta da Política Nacional De Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*.

estratégia essencial para maximizar as condições de aprendizagem do estudante, com otimização dos recursos [...] Nesse sentido, escola e sistema de ensino são os principais responsáveis por garantir a atuação em rede de uma maneira articulada, propondo os arranjos necessários (BRASIL, 2018, pp. 36 - 37).

Também foi possível identificar a defesa da manutenção de espaços segregados, com a apresentação de escolas e classes especiais, como possibilidades de serviços e recursos da educação especial. Segundo Silva, Machado e Silva (2019, pp. 17-18), a oferta desses serviços representa uma “volta ao passado”, pelo retorno da política de integração que se vincula ao projeto de educação nacional de

mercantilização e de moralismo conservador, pois ao transferir recursos públicos para as instituições especiais é como se o Governo “terceirizasse” sua responsabilidade a um custo menor, haja vista as formas de contratos que geralmente regem as relações de trabalho dos educadores e profissionais da educação que atuam nas instituições especializadas.

O documento lançado no ano de 2018, para consulta pública sobre a atualização da PNEEPEI, ainda definiu como seu primeiro pilar, “A educação como direito para todos em um Sistema Educacional Inclusivo”, definindo o termo como “aquele que oportuniza o ingresso de todas as pessoas, sem exclusão” (BRASIL, 2018, p. 5). O texto apontou que o direito universal à Educação é um dos princípios fundamentais que sustentam a Política e, para tanto, com o objetivo de o acesso universal com igualdade de oportunidades, “a educação deve ser efetivada em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2018, p. 5).

Apesar desse discurso, Mantoan (2018, p. 11) afirmou que “por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar”. Esse trecho é complementado por uma afirmação de que a primeira reunião convocada pela então SECADI/MEC para discussão da proposta, no mês de abril de 2018, como já foi mencionado anteriormente, foi composta por um quantitativo extremamente restrito de entidades. Estas instituições, majoritariamente, defendiam as classes e escolas especiais, demonstrando, assim, o posicionamento alinhado dos gestores do órgão na época com as propostas defendidas por essas instituições.

A “nova política” foi divulgada no dia 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto 10.502/20, instituindo a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020), estabelecendo uma série de alterações na PNEEPEI. Porém, dezenas de instituições, grupos de pesquisas e representantes de movimentos sociais apresentaram notas de repúdio⁷ ao novo documento, incentivando que parlamentares constituíssem Projetos de Decreto Legislativo, com o objetivo de suspenderem o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a nova política. Assim, no dia 18/12/2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) referendou a suspensão da eficácia do Decreto a partir do julgamento de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, proposta pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Considerando que diversos atores sociais influenciam no direcionamento das políticas nacionais para a modalidade da Educação Especial, torna-se imprescindível identificar quais intelectuais orgânicos participam do processo judicialização da PNEEPEI. Com relação aos intelectuais, Gramsci (2001) aponta que

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Nesse sentido, o intelectual orgânico, ao “participar da concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1982, p.7-8). Assim, o intelectual orgânico é aquele que detém uma especialização e contribui para a defesa de um determinado projeto político de classe. Além disso, ele atua como um mediador em busca da consolidação da hegemonia, com o objetivo de construir um consenso na sociedade acerca de uma determinada proposta ou desmontá-la. A partir dessa breve definição, afirma-se que o presente trabalho buscará identificar quais os intelectuais orgânicos participam do processo da ADI, bem como as argumentações a favor e contrárias desses intelectuais ao processo de atualização da PNEEPEI.

7 Alguns exemplos foram: Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI/2008) (MANTOAN, 2020); Nota de repúdio ao Decreto N.º 10.502 (ANPED; ABPEE, 2020).

Metodologia

O presente trabalho é um fragmento da tese de doutorado de uma das autoras, que ainda está em fase de desenvolvimento, e tem como objetivo analisar como as práticas discursivas presentes nos debates sobre as políticas educacionais inclusivas vêm sendo utilizadas para a construção de um novo consenso hegemônico acerca das reformas direcionadas para a Educação Especial, buscando evidenciar os projetos em disputa para esta modalidade. Nesse sentido, este trabalho busca indicar alguns apontamentos iniciais das análises realizadas sobre o processo de revisão e atualização da PNEEPEI, assim como os desdobramentos da publicação do Decreto 10.502/20, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de compreender a presença da lógica privatista nas políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir dos governos do PT, com relação à construção de sistemas educacionais inclusivos e o surgimento do discurso inclusivo nas políticas educacionais voltadas à Educação Especial no Brasil.

Como forma de alcance do objetivo previsto, foi utilizada a técnica de análise documental, na qual foram selecionados instrumentos que foram produzidos no contexto de discussão para atualização da PNEEPEI, bem como documentos derivados da ADI, que foram coletados no portal de processos eletrônicos do STF⁸, os quais têm por característica a publicidade e a transparência, ou seja, podem ser acessados por qualquer pessoa.

Cabe destacar que não é pretensão deste trabalho explicar a referida política e o processo de atualização em si, analisando-a em sua lógica interna, compreendendo-a afastada da materialidade, uma vez que “apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, pp. 84-85). Considerando que os textos possuem clara relação com os contextos particulares em que foram produzidos e usados, a desconstrução desses instrumentos, com a finalidade de compreender o seu processo de produção, torna-se um importante mecanismo de análise do processo de revisão e atualização da PNEEPEI.

8 Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/>.

A judicialização da nova PNEE no âmbito do STF por meio da ADI N° 6.950 e suas implicações

O Decreto nº 10.502, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, foi assinado no dia 30/09/20, pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, pelo Ministro da Educação, Milton Ribeiro, e pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Regina Alves, em cerimônia realizada no Palácio do Planalto. Porém, no dia 26/10/21, menos de 1 mês após a publicação da nova PNEE, foi ajuizada, com pedido de medida cautelar, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF).

A ADI é instrumento de controle de constitucionalidade, previsto pelo art. 102, inciso I, alínea “a” da Constituição Federal de 1988 e tem por objeto a análise, pelo STF, da adequação de lei ou ato normativo federal ou estadual em relação às regras constitucionais vigentes (BRASIL, 1988). É necessário esclarecer, no entanto, que o sentido de “lei” empregado pela norma citada é amplo e abarca tanto a lei, no seu sentido estrito, como também outras espécies legislativas, como decretos, medidas provisórias, regulamentos, resoluções, portarias, dentre outras.

Apesar de ser importante ferramenta para o exercício do controle de constitucionalidade, não é qualquer pessoa ou instituição que está legitimada a propô-la junto ao STF, limitação que está expressamente prevista pelo art. 103 da Carta Cidadã, que prevê um rol taxativo de nove legitimados:

Art. 103. Podem propor a ação direta de inconstitucionalidade e a ação declaratória de constitucionalidade: I - o Presidente da República; II - a Mesa do Senado Federal; III - a Mesa da Câmara dos Deputados; IV - a Mesa de Assembléia Legislativa; IV - a Mesa de Assembléia Legislativa ou da Câmara Legislativa do Distrito Federal; V - o Governador de Estado; V - o Governador de Estado ou do Distrito Federal; VI - o Procurador-Geral da República; VII - o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; VIII - partido político com representação no Congresso Nacional; IX - confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional (BRASIL, 1988, s.p.).

Vianna, Burgos e Salles (2007) destacam o fortalecimento do Poder Judiciário após a promulgação da Constituição vigente e chamam atenção para o aumento da judicialização de políticas públicas, especialmente, no âmbito do STF. Segundo os autores, a partir dos anos de 1970 e, no Brasil, especialmente,

ao final da década de 80, o Direito passa a avançar sobre o social, sobretudo, na defesa de grupos mais vulneráveis, como pessoas com deficiência. “O juiz torna-se protagonista direto da questão social” (VIANNA; BURGOS; SALLES, 2007, p. 41), a partir da mobilização dos instrumentos judiciais dispostos na nova Constituição.

Especialmente em relação às ações de controle concentrado de constitucionalidade, gênero do qual faz parte a ADI, Lunardi (2019) chama a atenção para o fato de que podem mobilizar um potencial poder de barganha política, na disputa de interesses entre grupos contrários. Assim, os partidos políticos estão entre os atores que mais propõem ADIs, no entanto, são também os que menos obtêm êxito nas demandas. Para o autor, além do objetivo claro de modificar a situação criada pela norma contestada, a ação empenhada pelos partidos políticos também tem interesses outros, como “marcar posição perante o eleitorado, aumentar seu poder de barganha, obter repercussão midiática de sua atuação” (LUNARDI, 2019, p. 8).

Como se viu, é estreita possibilidade de participação da sociedade civil, mesmo institucionalizada, nas ações do controle concentrado, na medida em que o rol constitucional, repete-se, é taxativo. Dessa forma, também merece atenção o conceito de “entidade de classe”, legitimada a propor tais ações pelo art. 102, I, IX da Constituição. Burum *et. al.* (2021) escrevem que, até muito recentemente, o conceito era interpretado de forma restrita pelo STF, para contemplar apenas aquelas que representam categorias profissionais e econômicas, relegando a coletividades com formas diversas e distintas de organização, quando muito, apenas o papel de *amicus curiae*⁹.

No entanto, com o julgamento de medida cautelar¹⁰, no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 709, em 05/08/2020, a Corte Maior efetuou mudança de paradigma, para considerar como entidade de classe “o conjunto de pessoas ligadas por uma mesma atividade econômica, profissional ou, ainda, pela defesa de interesses de grupos vulneráveis e/

9 O termo, em latim, que em português significa ‘amigo da corte’ é previsto, pelo art. 138 do Código de Processo Civil, como uma forma de intervenção de terceiros interessados no processo, “pessoa natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada” (BRASIL, 2015, s.p.), que têm relação com o tema discutido e podem intervir para defender o direito de grupos que estejam representando. Não são partes do processo, autor ou réu, mas meros colaboradores.

10 A medida cautelar, ou liminar, como o nome sugere, é um pedido de precaução, feito ao juiz, para que antecipe os efeitos de sua decisão final, na garantia do bom andamento do processo e da segurança do direito, já que, em alguns casos, a demora na efetivação de uma decisão pode gerar graves riscos a alguma das partes.

ou minoritários cujos membros as integrem” (STF, 2020a). Assim, alargou-se a legitimidade para proposição de ações de controle de constitucionalidade, passando a contemplar novos grupos. Sob essa ótica, a ADI nº. 6.590 foi proposta, em 26/10/2020, para que fosse analisada a constitucionalidade do Decreto nº 10.502/2002, forma da nova Política Nacional de Educação Especial. Apesar de possuir como autor apenas o Partido Socialista Brasileiro (PSB), poderia ter outros coletivos no polo ativo da demanda, considerando a referida mudança de paradigma do STF.

Não obstante, além do PSB, como requerente, a ADI nº. 6.590 também conta, atualmente, com 28 instituições no papel de *amicus curiae*¹¹: Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP); Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD); Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB); Associação Paulista de Autismo (AUTSP); Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); Instituto Alana; Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS); Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB); Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI); Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV); Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV); Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV); Federação Nacional das APAES (FENAPAES); Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID); Instituto Rodrigo Mendes (IRM); Federação das Fraternidades Cristãs de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD/BR); Associação Brasileira Para Ação Por Direitos Das Pessoas Autistas (ABRAÇA); Human Rights Watch (HRW); Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação Mais Diferenças; Instituto Jô Clemente; Associação Turma do Jiló; Avante - Educação e Mobilização Social; Conectas Direitos Humanos; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Conselho Federal de Psicologia (CFP).

A petição que inaugura a ADI, proposta pelo PSB, fundamenta-se no direito das pessoas com deficiência à Educação Inclusiva, já que a norma questionada

11 Na definição de Gramsci (1982), esses atores podem ser considerados verdadeiros intelectuais orgânicos, na medida em que se inseriram voluntariamente no debate para contribuir com a experiência e expertise que possuem, na defesa de seus interesses, sejam esses a favor ou não da nova PNEE.

prevê a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos, em detrimento da inserção desses alunos na escola regular, que estimula a livre convivência entre pessoas com e sem deficiência. Afirmar ainda que o modelo criado é discriminatório e tem bases no capacitismo, que determina a deficiência como uma desordem médica, reduzindo o indivíduo à condição funcional de seu corpo (CARNEIRO *et.al.*, 2020).

Ainda segundo o documento, a perspectiva da nova PNEE contrariaria a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), já que essa é clara ao afirmar que a discriminação fundamentada na deficiência é “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s.p.).

A alegação inicial (CARNEIRO *et.al.*, 2020) é a de que não apenas a CDPD estava sendo desrespeitada - em que pese a obrigação dos Estados signatários de promoverem políticas públicas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência nas turmas regulares, em todos os níveis -, mas, também, a própria Constituição que, em seu art. 3º. IV, elenca, como um dos objetivos da República: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s.p.).

Após a distribuição da ADI, com o protocolo da primeira petição, elaborada pelo PSB, foi julgado, em 01/12/2020, o pedido de medida cautelar, pelo relator, Ministro Dias Toffoli. Após entender que o instrumento é adequado ao fim que se destina, ou seja, para o controle de constitucionalidade, Barroso (STF, 2020a) confrontou o Decreto nº. 10.502/20, inicialmente, com o art. 208, III, da Constituição, segundo o qual, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988, s.p.). Também invocou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, norma que foi admitida no direito brasileiro com *status* constitucional¹², que afirma que os Estados partes devem assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2009, s.p.).

A decisão cita ainda o compromisso do Brasil com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas

12 Nos termos do art. 5º, §3º da Constituição de 1988: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988, s.p.).

Especiais, segundo a qual a “educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (UNESCO, 1998b, p. 5). Para o Ministro, não é uma proibição de criação de classes especiais:

Não se pretende afirmar aqui que o ordenamento constitucional veda a existência de classes e escolas especializadas, até porque a própria Constituição ressalva que a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino se dará “preferencialmente”. Aliás, trata-se de possibilidade aventada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 4º, al. I, inc. III, e 58, § 2º), a qual, todavia, expressa a excepcionalidade da medida de exclusão, estabelecendo como primeira hipótese a matrícula de todos os alunos no sistema geral (STF, 2020b, p. 31).

Nesse sentido, para o STF, o decreto, ora questionado, vai justamente de encontro à premissa constitucional – considerada essa não apenas pela literalidade da Carta de 1988, mas também pela sua interpretação sistemática e pelas normas de direito internacional publicadas com força de texto constitucional – de que as pessoas com deficiência devem, prioritariamente, estar matriculadas nas classes regulares e conviver normalmente com os demais alunos, ainda que isso demande adaptações das instituições de ensino. Por fim, em sua decisão, o Ministro afirmou categoricamente que estavam preenchidos os requisitos autorizadores para a concessão da medida cautelar¹³ e, por isso, concedia-a:

Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar. Por sua vez, o perigo da demora também está configurado, tendo em vista que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo (STF, 2020a, p. 25).

Após a decisão monocrática, o plenário do STF referendou-a, em 21/12/2020, com decisão colegiada, depois de ouvidas as partes envolvidas. Em relação à

13 Segundo o art. 300 do Código de Processo Civil, “a tutela de urgência será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo” (BRASIL, 2015, s.p.). Nesse contexto, a “probabilidade do direito” também é retratada com o termo “fumaça do bom direito” ou *fumus boni iuris*; bem como o “perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo” é sinônimo de “perigo na demora”.

manifestação dos outros atores processuais, destaca-se a defesa da norma em litígio pela presidência da República e pela Advocacia Geral da União, sob o argumento de que não há qualquer caráter discriminatório no referido Decreto, ao contrário, busca dar liberdade às pessoas com deficiência e às suas famílias, para decidirem o tipo de atendimento educacional que melhor lhes atende. Apesar do alegado, portanto, os Ministros ratificaram a decisão anterior, especialmente, confirmando os argumentos já aventados e se posicionando no sentido da vedação ao retrocesso social¹⁴, pontuando:

de uma interpretação sistemática das normas constitucionais e infraconstitucionais aplicáveis à matéria, extrai-se que a educação na rede regular de ensino é o paradigma para a educação especial, devendo o Poder Público adotá-la como ponto de partida para a formulação de políticas educacionais para as pessoas portadoras de deficiência. Revela-se, portanto, imperativa a adoção de providências voltadas à inclusão educacional de todos os estudantes no ensino regular de ensino (STF, 2020b, p. 18).

Essas são, portanto, as decisões que suspenderam o Decreto nº. 10.502/20 com apenas sessenta dias de vigência e que assim fazem permanecer até o momento. Destaca-se que, após o referendo, foi convocada, em 16 de junho de 2021, pelo relator, audiência pública para ouvir o depoimento de autoridades e especialistas sobre o decreto que instituiu a PNEE-2020, bem como o impacto da norma sobre os alunos com deficiência. A convocação ocorreu em razão da complexidade e da necessidade de ampliação da discussão para além das partes envolvidas no processo, que a despeito de não serem poucas, apresentaram pontos divergentes, uns a favor e outros contra a manutenção da suspensão judicial. Para Toffoli, um espaço colaborativo e dialógico seria essencial para que fossem ouvidos os diferentes grupos impactados pela política, especialmente considerando a limitação do Judiciário para lidar com questões de ordem técnica-científica e extrajurídicas (STF, 2021a).

A audiência foi realizada em dois dias¹⁵, 23 e 24 de agosto de 2021, em formato *online* e contou com a participação de vinte e seis instituições, além daquelas

14 Para Barcellos (2002), a vedação ao retrocesso social é verdadeiro princípio constitucional, ainda que implícito, que garante que os direitos sociais, protegidos pela Constituição e regulamentados por leis posteriores, donde se percebe verdadeiro avanço legislativo, não sofram restrição ou mesmo sejam completamente esvaziados. Assim, não pode o legislador reduzir seu alcance sem apontar alternativas que conduzirão à garantia de sua efetividade.

15 Os vídeos da audiência pública podem ser acessados no canal oficial do STF no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLippyY19Z47vRXVZKFWwOh2PyzVErhK4p>>.

já intervenientes como *amicus curiae*; da Frente Parlamentar do Congresso Nacional em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; e da Deputada Soraya Santos (PL/RJ) - Relatora do PL 4909/2020, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (STF, 2021b).

Em breve síntese do primeiro dia dos trabalhos, em notícia publicada no site do STF, é possível perceber a clara polarização das narrativas em torno da PNEE, ora questionada na ADI. É possível ainda, com base na divulgação, observar pontos argumentativos aglutinadores entre grupos, como por exemplo, a reiteração da “liberdade de escolha” pelos agentes governistas ouvidos, que afirmam que a nova política, na verdade, respeita a discricionariedade dos alunos e de suas famílias em optar pela modalidade de ensino que acharem melhor, discurso encampado por outros atores, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) e o Instituto Benjamim Constant (STF, 2021c).

Também há quem tenha criticado veementemente a norma, como, por exemplo, a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da seccional de São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil, representada por Cahuê Alonso Talarico, tendo afirmado que a intenção é flagrantemente discriminatória e sugere que as pessoas com deficiência não estão aptas ao convívio social. Assim, também, posicionaram-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI Brasil) e o Conselho Federal de Psicologia (STF, 2021c).

Ainda não há uma decisão final nos autos da ADI nº. 6.590, mas certo é que o pleno do STF possui amplo espectro de argumentos, sejam favoráveis ou não à constitucionalidade do Decreto nº. 10.502/02, que são pontos em destaque na formação do livre convencimento dos Ministros. Bom lembrar, no entanto, que até que seja proferida uma decisão final ou que venha outra, interlocutória¹⁶, que reforme as anteriores, a nova PNEE está suspensa por ordem da Corte Maior.

Válido lembrar que, ainda, no âmbito do STF, outra ação visa a discutir o Decreto nº 10.502/02, a ADPF nº 751, proposta pelo partido Rede Sustentabilidade, que argumenta, dentre outras questões, o evidente desrespeito ao direito à Educação e à não discriminação, previstos pela Constituição de 1988 (CONTARATO *et. al.*, 2021). No entanto, a despeito de ter sido ajuizada em momento posterior à ADI nº. 6.590, ainda não foram proferidas decisões com o

16 Aquela que se dá no curso do processo.

condão de refletir diretamente na PNEE. Considera-se, portanto, que atualmente a ADI é o principal meio judicial de impugnação da nova norma e, por meio dessa espera-se obter uma resposta do Judiciário em relação à sua constitucionalidade ou não.

Conclusão

A conclusão do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, deu início a uma série de reformas nas políticas sociais no país, principalmente, na área educacional e, particularmente, na modalidade da Educação Especial, que previa a atualização da PNEEPEI. Pesquisadores e entidades representativas dos direitos das pessoas com deficiência passaram a denunciar a forma antidemocrática a qual esse processo vinha sendo realizado, considerando a baixa participação de atores sociais da sociedade civil nos âmbitos de discussão parcamente disponibilizados.

Considera-se que a proposta apresentada pelo órgão federal coaduna com as demais reformas iniciadas no governo de Michel Temer, pois visa a consolidação de um projeto hegemônico centrado na retração do papel do Estado, no campo da Educação Especial, ao ofertar uma série de serviços que, historicamente, foram desenvolvidos por entidades filantrópicas de caráter privado-assistencial. Com base nas análises realizadas foi possível verificar que existe uma disputa em relação ao lugar da oferta dos serviços prestados aos sujeitos PAEE. Por um lado, há o entendimento de que essas pessoas devem ser escolarizadas nas classes regulares de ensino e, por outro lado, há a defesa de que as especificidades desses alunos demandam atendimentos especializados em espaços exclusivos/segregados. Portanto, entende-se que os setores que defendem a proposta inclusiva defrontam-se com as forças vinculadas ao setor privado-assistencial, historicamente dominante e com ampla participação na formulação de políticas governamentais.

Considera-se que os textos e documentos analisados no âmbito da ADI proposta pelo PSB no STF, e em especial pela participação de organizações da sociedade civil como *amicus curiae*, evidenciam “vozes discordantes, em disputa” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431) e que essas disputas não são apenas conceituais, uma vez que estão impregnadas das intenções políticas que representam, expressando assim, interesses divergentes. Nesse sentido, compreende-se que o processo de atualização da nova política e suas consequências, em especial a sua judicialização, reflete embates entre os que defendem a Educação Inclusiva e o AEE na escola regular e os que desejam a manutenção das escolas e

classes especiais na oferta da Educação Especial, em espaços segregados, consagrando ainda o protagonismo do Judiciário nesse campo, que deverá *dizer o direito* e posicionar-se para declarar a inconstitucionalidade da norma ou decidir pela sua normal vigência. Portanto, acredita-se que novas pesquisas devem ser desenvolvidas como forma de identificar quais projetos estão em disputa no âmbito do processo de atualização da PNEEPEI, assim como os reais objetivos anunciados e/ou implícitos. Conclui-se reconhecendo as limitações impostas pela objetividade requerida no tratamento das informações no presente artigo, demandando, portanto, que haja continuidade e maior profundidade nos estudos sobre a temática e os desdobramentos do Decreto nº 10.502/20 e da respectiva ADI nº. 6.950, na busca por ampliar os debates vinculados à temática brevemente trabalhada neste artigo.

REFERÊNCIAS

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ABPEE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Especial. **Nota de repúdio ao Decreto N.º 10.502**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repudio_anped_abnpee_ee_decreto_n.o_10.502_final.docx.pdf> Acesso em: 25 jan. 2021.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). In: **Caderno CRH**, n. 37, p. 23-45, jul./dez. Salvador, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, p. 160-173, 2001. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

_____. **Decreto nº. 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

_____. **Lei nº. 13.105/2015.** Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm> Acesso em: 22 jan.2021.

_____. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286> Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Minuta da Política Nacional De Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida.** MEC/SECADI. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://abre.ai/pnee>> Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2021.

BURUM, Marconi Moura de Lima; NOLETO, Mauro Almeida; MOURA, Priscila Kavamura Guimarães de; MEIRA, Renan Sales de. O Constitucionalismo Achado na Rua, os Sujeitos Coletivos Instituintes de Direito e o Caso da APIB na ADPF nº 709. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Et. al. **O Direito Achado na Rua: Questões Emergentes, Revisitações e Travessias.** Brasília: Lumen Juris, 2021.

CARNEIRO, Rafael de Alencar Araripe; SOUZA, Rhomenig Oliveira de; CORREA Felipe Santos; LITAIFF, Juliana Andrade. **Petição Inicial na ADI nº. 6.590.** Brasília: 2020. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754204686&prcID=6036507#>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CONTARATO, Fabiano; VERÍSSIMO, Levi Borges de Oliveira; DINIS, Vanessa Garcia; FRANCE, Guilherme de Jesus; GONÇALVES, Bruno Lunardi; ROSA, Filipe Torri da. **Petição Inicial na ADPF nº.751**. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754025998&prcID=6021086#>>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. FURG, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva Marxista. In: **Revista Crítica Marxista**, Campinas/SP, n.27, p.149-156, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

_____. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: CARDOSO Garcia, Rosalba Maria (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1982.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma de Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, nº 11, p. 24-34, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Revista Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, 2019.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Autores Associados. Campinas, 2014.

LUNARDI, Fabrício Castagna. Judicialização da política ou “politização suprema”? O STF, o poder de barganha e o jogo político encoberto pelo constitucionalismo. **Revista de Ciências Jurídicas Pensar**, Fortaleza, v. 24, n. 1, p. 1-12, jan./mar. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Em defesa de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED. Unicamp. Campinas, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a-1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepi-final1.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-PEI/2008)**. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 2020. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/leped-carta-convocacao.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2021.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>> Acesso em: 29 ago. 2021.

RUIZ, Maria Jose Ferreira; BUFALO, Kátia Silva. Uma ponte para o futuro: políticas educacionais e parcerias público-privadas. **Educ. Anál.**, Londrina, v.2, n.1, p.37-58, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/29921/22864>> Acesso em: 13 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, NUP; UFSC, v. 23, p. 427-446, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>> Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP v.19 p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>> Acesso em: 16 jan. 2021.

STF. **Convocação de Audiência Pública nos autos da ADI nº. 6.590/DF**, 16 de junho de 2021a. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=756175280&prcID=6036507&ad=s#>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

STF. **Decisão Interlocutória de 6 de agosto de 2021**, 2021b. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=756693279&prcID=6036507&ad=s#>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

STF. **Primeiro dia da audiência pública expõe diversidade de pensamentos sobre educação especial**. Notícia de 23/08/2021, 2021c. Disponível em: <<https://mediaserver.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=471582&ori=1>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

STF. Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 709/DF**. Relator: Min. Luis Roberto Barroso, 5 de agosto de 2020, 2020a. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15344621000&ext=.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

STF. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 6.590/Distrito Federal.** Relator: Min. Luis Roberto Barroso, 21 de dezembro de 2020, 2020b. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1998^a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994. Jomtien, 1988b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> > Acesso em: 15 jan.2021.

_____. **Termo de Referência. Processo Nº 23000.008510/2017-87.** Brasília, DF, 2017a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2017-pdf/62921-tor-edital-n-03-2017-secadi-pdf/file>> Acesso em: 22 jan.2020.

_____. **Termo de Referência - Organismo Internacional.** Processo Nº 23000.046393/2017-50. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78321-sei-mec-0910405-termo-referencia-organismo-internacional-2-pdf&category_slug=-dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jan. 2020.> Acesso em: 15 jan. 2021.

VIANNA, Luiz Werneck; BURGOS, Marcelo Baumann; SALLES, Paula Martins. Dezessete anos de judicialização da política. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 2, novembro de 2007.

PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIRIANAS NO ENFRENTAMENTO AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

*Joyara Maria Silva de Oliveira
Hildete Pereira dos Anjos*

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir de uma experiência em uma escola pública da rede estadual do Pará, o desenvolvimento do programa “Escravo, nem Pensar” (doravante ENP). O programa foi criado em 2004, pela ONG Repórter Brasil, e tem como alvo principal a formação de educadores para atuarem com a temática da escravidão, relacionando-a com os conteúdos curriculares das escolas, em parcerias com os Estados e municípios. O trabalho escravo contemporâneo é um problema recorrente na região e está presente na realidade dos educandos paraenses.

Em seus encontros de formação, a ONG oferece apoio técnico, pedagógico e disponibiliza também material de apoio didático para auxiliar o professor na construção do seu projeto de ação nas escolas. A formação acontece, primeiramente, com os gestores e técnicos das Unidades Regionais de Ensino; tais dirigentes, em reunião com os diretores das unidades escolares, indicam o educador coordenador que será responsável por multiplicar a proposta do programa com os outros educadores nas escolas.

A metodologia do ENP é pautada nos princípios da Educação Popular, tendo como pressupostos metodológicos a construção coletiva, a participação e o diálogo, contextualização da realidade e valorização da autonomia dos sujeitos. Esses são também aspectos discutidos pelo educador Paulo Freire, em sua teoria conhecida como Educação libertadora (GADOTTI, 1996). Considerando essa proximidade teórico-metodológica, este trabalho analisa, nas práticas educativas do programa efetivadas em uma escola da rede estadual do Pará, princípios do ENP que, em nossa interpretação, relacionam-se com a teoria freiriana.

Material e métodos

A pesquisa foi realizada por meio do estudo de caso, mais especificamente na modalidade de estudo singular (DUARTE, 2008), que visa o estudo do fenômeno

com profundidade na forma que ele acontece no seu contexto social. Como o objeto da pesquisa é a relação entre o programa ENP e a teoria freiriana, analisar a experiência da efetivação do programa na escola escolhida permitiu aprofundar os modos como, em uma experiência pedagógica assentada em problemas da vida concreta, são encontrados princípios freirianos. O estudo de caso permite contribuir com a ampliação e provocação de teorias (DUARTE, 2008); caracterizar como freirianas práticas educativas voltadas para o combate à escravidão contemporânea contribuirá para o conhecimento da ampliação das práticas de Educação libertadora.

O estudo de caso, como aponta Rothman (1996, p. 247), “é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e múltiplas fontes de evidências são usadas”. Dessa forma, as fontes de evidências usadas, ou os procedimentos para a coleta de dados, foram a realização de entrevistas semiestruturadas¹, que seguem um roteiro que, embora estabelecido previamente, permitiu certo grau de flexibilidade temática, podendo pesquisador e entrevistados terem uma conversa mais livre. Com os alunos, foi realizada uma roda de conversa, na qual se manteve um diálogo que possibilitou aos participantes da pesquisa manifestarem suas opiniões e suas impressões sobre o projeto de que participavam (MELO; CRUZ, 2014).²

O pensamento freiriano: questões para problematizar os processos educativos

As ideias sobre a Educação Popular no Brasil (entendida como ação de grupos militantes fora da escola formal) começaram a surgir a partir da década de 1950 (BIESEGEL, 2018), com a participação da população na luta pela transformação social e pela construção de uma sociedade mais igualitária. Apesar do movimento ter nascido fora do ambiente escolar, influenciando ONGs, sindicatos e associações de moradores (FERREIRA, 2016), acabou influenciando as práticas educativas escolares no período anterior à ditadura civil-militar (1964-1985) e, depois disso, em todo o processo de redemocratização.

- 1 Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nas transcrições foram utilizados codinomes para a preservação da identidade dos participantes.
- 2 Além das entrevistas e roda de conversa, que são utilizadas para este artigo, foram analisados também documentos: o Projeto Político Pedagógico da Escola, orientações do Ministério do Trabalho e Emprego sobre o trabalho escravo, o Código Penal, o documento de apoio didático da ONG Repórter Brasil sobre o trabalho escravo e os dados estatísticos produzidos pela Comissão Pastoral da Terra. A análise documental será explorada em outros artigos.

A Educação Popular é uma forma de teorizar a prática para poder transformá-la e tem como referência os princípios do pensamento de Paulo Freire nas suas práticas pedagógicas.

O que possibilita à Educação popular ser um território de reinvenção do modo como estamos vivendo e, portanto, de transformação do mundo é o fato de estar organicamente vinculada aos princípios da educação dialógica proposta por Paulo Freire (1987); nesse sentido, jamais dicotomiza o homem do mundo, respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, estimula a criatividade humana, ama a vida em seu *devoir* (é biófila), valoriza a relação educador-educando e educando-educando, reconhece o homem como um ser histórico, da *práxis*, e tem do saber uma visão crítica, pois este encontra-se submetido a condicionamentos históricos-sociológicos, uma vez que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 75).

Nas décadas de 1950-1960, a Educação Popular ganhou grande repercussão, principalmente, com o pensamento freiriano e os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Paulo Freire elabora uma concepção de Educação que valoriza o conhecimento prévio dos sujeitos, sujeitos fazedores da história, sujeitos da *práxis*, mediatizados pelo mundo e em uma relação dialógica: objetivando de modo crítico a realidade, podem transformá-la. Para que isso ocorra é necessária a ação humana, o protagonismo dos sujeitos. Não basta reconhecer a realidade opressora existente em que opressor e oprimido são polos antagônicos; é preciso reconhecer o opressor nas ações e nos pensamentos do oprimido. Para a transformação da realidade é necessário o engajamento dos sujeitos na luta pela sua liberdade. Não basta saber: é preciso realizar ações concretas de mudanças. “É preciso, enfatizemos, que se entreguem à *práxis* libertadora” (FREIRE, 1983, p.37). Para os educadores que participaram da formação do “Escravo, nem Pensar”, não seria satisfatório apenas dissertar sobre a escravidão contemporânea como transmissão de conteúdo, é preciso que o educador, em uma relação dialógica com o educando, possa desenvolver aquilo que Freire chama de “inserção crítica”, que é refletir e agir sobre a realidade concreta para poder transformá-la, por meio da “*práxis* autêntica”.

A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos

na realidade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente atuam, sobre ela. [...] Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica – (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 1983.p. 40).

Nesta subseção, apresentam-se os princípios freirianos, organizados a partir da leitura de várias obras suas (1983; 1996; 2000; 2001; 2005; 2011a; 2011b; 2011c)³, além de autores que desenvolveram estudos sobre a sua teoria do conhecimento, tais como Brandão (1981); Gadotti (1996); Souza (2001); Pelandré (1998) e Barreto (1986).

Paulo Freire desenvolveu uma concepção de Educação que prioriza a aprendizagem da vida concreta na relação educador-educando e não as técnicas de ensino. Para ele a Educação é um ato político, não existe Educação neutra; os educadores que veem neutralidade na sua prática educativa o fazem por uma postura política. É importante, segundo Freire, que o educador tenha em mente o tipo de Educação que quer desenvolver.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. [...] Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político, isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 2011c, p. 34-35).

Freire considera que o educador deve se posicionar, tendo clareza de “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação”

3 Parte desta síntese dos princípios freirianos foi publicada na revista Debates Insubmissos (Ano 2, v.2, nº 4. Edição Especial) no artigo de Anjos, H., Oliveira, J.M.S e Silva, M. P. intitulado “A problematização do Programa “Escravo, nem pensar!” na perspectiva freiriana”.

(FREIRE, 2011c, p. 35). Tendo se posicionado a favor dos oprimidos e da Educação Popular e contra a opressão, Freire realizou uma crítica ao modelo de educação tradicional, denominada por ele de “educação bancária”.

Sobre essa crítica ao modelo bancário, Freire (2011a) aponta que o educador, como o único dono do saber, transmite as informações para o educando, o qual memoriza e repete os conteúdos de forma mecânica e descontextualizada. Trata-se de uma educação vertical, na qual o conhecimento é transmitido por disciplinas separadas e que não têm nenhuma relação entre si nem com a realidade que a comunidade vivencia. A educação bancária só tem uma finalidade, servir aos interesses dos opressores por meio da domesticação; é uma educação que reflete a sociedade opressora. À medida que educação bancária vai destruindo a criatividade, curiosidade e a vontade de saber do educando, esses se tornam seres dóceis e passíveis de manipulação. A educação bancária instrumentaliza o educando para o mercado de trabalho, onde esse aprende apenas a executar tarefas e não a pensar de forma crítica.

Freire considera que esse modelo de educação é a manifestação da ideologia opressora que constitui aquilo que o autor chama de “alienação da ignorância”: para ele, tendo o educador uma posição de que é dono do saber, ignora esse lugar de onde fala e se fixa nessa posição. Encontra também na ignorância do educando o motivo de sua existência enquanto transmissor de informações; já o educando acredita realmente ser ignorante e sem conhecimento, ratificando na sua ignorância o motivo da existência do educador e não “a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 2011a, p. 81).

Freire critica a educação bancária como instrumento da dominação porque ela atende aos desejos do mercado de tornar os sujeitos domesticados, destinando-lhes apenas o trabalho manual e técnico. A escola é, assim, o reflexo da sociedade capitalista, baseada na relação opressores-oprimidos, uma vez que o espaço escolar contribui para o modelo de exploração capitalista. Mas, para Freire, a escola também é o espaço de transformação, de resistência e superação da contradição opressores-oprimidos (FREIRE, 2011a).

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 2005, p. 73).

A concepção bancária de educação serve como instrumento de controle do pensamento e da ação dos homens, dificultando o seu pensar crítico, sua criatividade,

sua autonomia. Mas essa educação bancária, a educação dos “depósitos” pode levar a um confronto.

Seu ânimo [da concepção bancária] é justamente o contrário – o de controlar o pensamento e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem (FREIRE, 2005, p. 75).

O sofrimento ocorre por causa da perturbação do equilíbrio humano, já que, para Freire (2011a), é da natureza do homem o questionar, o perguntar, o querer saber e ser o sujeito de sua ação. Esse homem por não poder atuar, sofre, e do sofrimento, desenvolve uma recusa a sua condição de impotência o que pode gerar a tentativa de restabelecimento de sua atuação. Assim, nasce a resistência.

Na sua filosofia de Educação, Freire vê o ser humano como um ser curioso, um ser inacabado e inconcluso que está sempre à procura do saber. A curiosidade é uma categoria fundamental presente nos princípios da teoria de Paulo Freire; de acordo com o autor, é da natureza humana a curiosidade, e é essa curiosidade que faz o educando aprender, a conhecer as incertezas e o significado das coisas próximas da sua realidade. Os seres humanos são sujeitos de ligação com o mundo, compartilhando-o com o outro, e este mundo está em constante transformação; sendo assim, o ser humano está em constante processo de evolução e transformação, por isso que são seres inconclusos e inacabados. Por isso, Paulo Freire (2011a) diz que a grande vocação do ser humano é a humanização, o ser mais; quando esta é negada, a luta do oprimido implica restabelecimento da sua humanidade, da sua liberdade. Dentro de uma Educação libertadora, esse processo de humanização se dá por meio do diálogo e da conscientização, em que os sujeitos partem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, restabelecendo uma relação entre os homens e homens, homens e mulheres e esses com o mundo.

Freire acredita que o diálogo é a essência da Educação libertadora; por ele, educador e educando se educam juntos, conectados com o mundo. Na educação dialógica, deve ser superada a contradição educador-educando, na qual o professor comunica e o educando recebe a comunicação e a decora. Nessa concepção, o educador não deve tratar da realidade como se fora estática, como recorte de uma determinada situação, nem tratar de temas distantes da realidade de seus

alunos. O educador, ao invés de tentar introduzir teorias críticas na consciência do educando, forçando que sejam memorizadas, deve, por meio do diálogo com os educandos, problematizar a contradição presente na relação opressor-oprimido e, assim, exercitar a relação entre reflexão e prática. “Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011a, p. 43). Paulo Freire desenvolve a questão fundamental da sua concepção de Educação: a liberdade-libertação. A Educação tem como objetivo a libertação da realidade opressiva, buscando transformá-la e lutando para melhorar a realidade dos oprimidos para que esses se reconheçam como sujeitos da sua história (GADOTTI, 1996).

Ao falar sobre a teoria do conhecimento de Paulo Freire, não se pode deixar de comentar as categorias presente na sua metodologia, a qual ele chamava de “método de conhecer” (PELANDRÉ, 1998, p. 53). Reconhecendo a importância do conhecimento desenvolvido por Paulo Freire, a sua práxis educativa e a sistematização da sua metodologia do conhecimento, a expressão: “método Paulo Freire de alfabetização” será designada como “método de conhecer”.

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 ou há 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar (FREIRE, apud PELANDRÉ, 1998, p. 298)⁴.

Essa era a forma como Freire chamava, e em respeito à sua memória e às suas reflexões sobre a educação, essa pesquisa utilizará o conceito de “método de conhecer” em substituição a expressão “método Paulo Freire de alfabetização”. Mas como surgiu essa metodologia? Como Paulo Freire organizou esse conhecimento? Para entender a metodologia do conhecimento de Freire é necessário compreender primeiro o contexto em que ela foi desenvolvida, na década de 1960, no Brasil. Um período em que, segundo Souza (2001, p. 34), foi “o mais fascinante da história cultural e política brasileira”. Era no governo populista

4 Entrevista a Paulo Freire, transcrita e anexa pela autora na tese de Doutorado em Letras/Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

de João Goulart, que pela repercussão da sua primeira experiência em Angicos, em 1962, Paulo Freire foi convidado para assumir a direção do Plano Nacional de Alfabetização, em 1963. Foi surgindo, assim, a ideia de que Paulo Freire era especialista em desenvolver métodos de alfabetização.

De acordo com Barreto (1986), Paulo Freire não criou um método de alfabetização. O que ele fez foi utilizar instrumento e metodologias que já eram usados por professores na prática em alfabetização, na época, sistematizados com sua filosofia de Educação. Não é porque um professor utiliza, na sua prática educativa, a “palavra geradora” ou se organiza em círculos que ele vai ser freiriano. É possível usar, na sua prática educativa, alguns conceitos freirianos e desenvolver uma educação que sirva à dominação. O que caracteriza o pensamento freiriano não são apenas técnicas e metodologias de alfabetização, mas o seu pensamento em conformidade com a prática – o que ele chama de práxis educativa – é sua visão crítica de educação, a sua opção política e progressista em defesa dos esfarrapados e oprimidos da sociedade. O seu conhecimento não pode ser reduzido ao um método de alfabetização.

O método de conhecer de Paulo Freire surgiu a partir das práticas do Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, o primeiro criado no Brasil (BRANDÃO, 1981), na década de 1960, onde foram criados também os círculos de cultura que era um espaço de discussões sobre temas do saber popular, escolhidos pelo próprio grupo; não tinha uma programação fixa dos temas a discutir, eles iam surgindo conforme as discussões eram desenvolvidas. Freire teve a ideia de trazer essa metodologia para a alfabetização. Ele percebeu que os conteúdos eram importantes no processo de aprendizagem e, além de serem democráticos, eram mais eficazes quando o conhecimento é construído junto entre educador e educando (GADOTTI, 1996).

O processo dialético do método de conhecer consiste em três etapas fundamentais. A primeira etapa é a “investigação temática”, na qual o educador realiza uma pesquisa inicial sobre o vocabular do educando, buscando encontrar as palavras e temas geradores que são palavras, ou até mesmo frases completas, que o grupo conhece e mais usa. Quando o educando está no processo de alfabetização, utiliza-se as palavras geradoras; agora, quando ele domina a leitura e escrita, pós-alfabetização, utiliza-se os temas geradores. Nessa etapa, o educador não elabora um roteiro e nem questionários, são perguntas simples sobre a vida dos educandos, os acontecimentos, sobre seu trabalho, seu modo de pensar que vão surgindo palavras e frases mais usadas pelo grupo. Essa primeira etapa: “Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a

obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar” (BRANDÃO, 1981, p. 25).

A segunda etapa é a “tematização”, depois de levantar as palavras e os temas geradores, procura-se entender os seus significados a partir daquilo que o povo conhece. A partir da palavra geradora, cria-se um material com situações concretas que remete a palavra, mas sem apresentar ela primeiro. Depois de se esgotarem as discussões, o educador apresenta a palavra, separa-a por sílabas e apresenta as famílias silábicas e, a partir dessas famílias silábicas, criam-se outras palavras.

Por fim, a terceira etapa que é a problematização onde se busca a superação da primeira visão, discutindo o tema em conjunto, para uma visão mais crítica e, assim, poder transformar a realidade vivida pelos educandos.

Ao refletir com o grupo, não deve conduzir o debate sobre as situações existenciais – e, mais tarde, a partir das palavras geradoras – como se tudo fosse um jogo de adivinhação: “o que é que vamos aí? E agora?”. O grupo deve sentir que o trabalho é de *problematização* de uma realidade que a todos envolve: o que a gravura sugere? Em que um dos seus elementos se distingue do outro? Por que é assim e não de outra maneira? Como poderia ser? Como deveria ser? Qual o sentido do que se fala, do que se discute a partir do que se fala, do que se discute a partir do que todos vêem? (BRANDÃO, 1981, p. 51, grifos do autor).

Paulo Freire sempre destacava a importância da problematização, do perguntar, do “por que?”. O conhecimento se desenvolve a partir das perguntas. É importante que, no processo educativo, crie o hábito de se perguntar sobre o cotidiano e o questionamento das contradições presente na sociedade, “para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essas coisas aparentemente tão simples: o que é perguntar?” (FREIRE, 2001, p. 69).

Em sua obra “Carta de Paulo Freire aos professores - ensinar, aprender: leitura do mundo leitura da palavra” (2001), Freire escreve uma carta fazendo um convite aos professores e às professoras a pensar sobre questionamentos relacionados a construção de uma escola brasileira realmente democrática e popular, na qual ele destaca que a prática de ensinar é um aprendizado. Ao ensinar, o sujeito que ensina desenvolve um determinado saber, e que não existe o ensino sem aprendizagem e isso não está relacionado ao fato de que o educador ensina e o educando aprender, mas que esse sujeito que ensina também aprende porque

entende que há um conhecimento anterior que vai sendo observado e repensado junto com a curiosidade e as indagações do educando. Para Freire, a curiosidade é uma pergunta.

Por tanto, o educador que reconhece essa prática, de que aprende ao ensinar, precisa, necessariamente, preparar-se anteriormente para essa ação, e isso se faz por meio do estudar, que é o ato de ler, que não é apenas a leitura simples de um texto ou a leitura dos conteúdos disciplinares, mas uma ação crítica da leitura da teoria com a prática, estudar é ler. “De ler o mundo, de ler a palavra e assim de ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 2001, p. 260). Dessa forma, o educador, enquanto realiza a leitura do contexto não deve priorizar apenas a teoria (leitura da palavra) ou apenas a prática (leitura do mundo), mas uma compreensão crítica da realidade com a teoria, aquilo que o autor chama de práxis educativa, onde se desenvolve a prática de trabalhar com temas da realidade do educando, da escola ou da comunidade. É necessário harmonizar conhecimento popular com o saber científico para que juntos caminhem para uma consciência crítica.

O diálogo é um dos principais conceitos da concepção de Educação de Freire. É importante que educador crie uma relação de proximidade para que o educando seja participante do processo educativo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2000, p. 115).

Para Freire, em uma Educação libertadora e democrática, o diálogo se inicia na escolha do que dialogar, com que conteúdos dialogar. Para isso, é indispensável a participação dos educandos que, em diálogo com o educador, vão propondo os conteúdos a serem discutidos. O diálogo, então, inicia-se naquilo que o autor chama de investigação temática, na procura das palavras e dos temas geradores. Todo o diálogo é pautado no respeito à autonomia dos educandos. É importante que o educador valorize a cultura do educando, seus gostos, sua curiosidade, o seu conhecimento de vida. Paulo Freire desenvolveu seu conhecimento a partir da sua prática educativa, das suas vivências e observações enquanto educador. É um pensamento construído das reflexões que ele fez da sua leitura de mundo.

Resultados da pesquisa

Pensar em práticas educativas freirianias, para o enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo nas escolas, implica em desenvolver no educando um pensamento crítico acerca da realidade concreta, por meio da práxis, para que os mesmos, objetivando o mundo, percebam-se sujeitos da ação transformadora. Sendo assim, toda realidade concreta que é ação humana, assim como o conhecimento, estão sempre em transformação; homens e mulheres se encontram no e com o mundo, também, em constante transformação, sendo seres inconclusos e inacabados.

As discussões realizadas a seguir sobre o desenvolvimento, dentro da escola pública, do programa “Escravo, nem Pensar”, amparam-se na perspectiva freiriana, destacando as atividades realizadas na sala de aulas como sendo formas de resistência no ambiente escolar. Essa perspectiva é uma escolha feita pelas pesquisadoras, não sendo assumida pelo Programa ENP como base teórica.

O desenvolvimento do programa “Escravo, nem Pensar”, na escola estudada, foi realizado de forma interdisciplinar, sendo incluído na disciplina História, na turma do 2º ano vespertino. A turma trabalhou o tema em conjunto com a educadora multiplicadora e compartilhou suas produções com outras turmas da escola. O tema do trabalho escravo foi introduzido com uma discussão a partir do conteúdo da escravidão colonial no Brasil, fazendo um paralelo com a escravidão contemporânea. O conteúdo presente no currículo da escola sobre o Brasil colônia foi a porta de entrada para discutir o fenômeno do trabalho escravo contemporâneo.

A opção de trabalhar o projeto é que coincidentemente caiu dentro de um assunto que eu estava trabalhando com eles que era a questão do Brasil colônia e o Brasil Imperial. A gente estava trabalhando as grandes navegações, a gente estava fazendo uma releitura disso e aí quando chegou na parte de falar sobre a escravidão colonial e imperial e aí eu puxei esse assunto e fiz a comparação. Se já tinham ouvido falar de escravo contemporâneo? Escravo, esse escravo que a gente chama de escravo moderno, o que eles entendiam por escravidão moderna nesses dias atuais. Se eles percebiam isso. E aí, a partir daí, desses questionamentos, a gente assistiu um vídeo [...] e em cima disso alguns foram se identificando – olha eu conheço alguém que já trabalhou em uma fazenda que teve que fugir. Ah um outro – ah eu morava em Goianésia, em Goianésia também a gente ouvia muito falar isso aí professora (SARA, 27/11/2017).

Depois dos questionamentos, foram apresentados vídeos, do próprio material de apoio didático do programa, em que alguns alunos puderam perceber que se tratava de um tema da realidade deles que antes não era percebida. Começaram a relatar casos próximos e até de familiares que foram aliciados para o trabalho escravo. Depois, a educadora utilizou a apreciação de músicas sobre o tema que serviram de inspiração para os educandos na construção de poemas. A educadora também organizou o projeto para apresentar os poemas produzidos pela turma na Feira das Profissões⁵; tiveram como produto final a construção de poemas que foram apresentados na abertura da feira, nas outras salas e exibido em um mural na escola.

Analisando, na ótica freiriana, a prática da educadora, no desenvolvimento do programa “Escravo, nem Pensar”, destaca-se o conceito de “rigoriedade metódica”, apresentada por Paulo Freire (1996) como sendo um dos saberes indispensáveis para a prática educativa no espaço escolar. Para o autor, o educador comprometido com a educação democrática tem o dever de instigar a curiosidade dos educandos e o desenvolvimento da sua capacidade crítica, por meio da sua prática docente. Sendo assim:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigoriedade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigoriedade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996. p. 26).

A educadora busca exercitar esse rigor, problematizando as formas contemporâneas da escravidão a partir de questionamentos, durante as aulas expositivas de História, instigando os educandos a pensar sobre o assunto, a partir das experiências pessoais e familiares, mobilizando ainda outros saberes do campo da Arte e da Literatura, para ampliar o conhecimento acerca do tema. Essas formas de abordar o assunto criaram condições para que os educandos construíssem um saber significativo e não apenas decorassem o assunto, como é feito na “educação bancária”.

5 A Feira das Profissões foi um projeto da escola organizado com a turma do 3º ano, com objetivo de assessorar os alunos sobre suas aptidões, interesses e escolhas profissionais; o evento contou também com temas relacionado aos direitos trabalhistas e fazendo uma conexão com o tema, o 2º ano apresentou sobre o trabalho escravo contemporâneo.

Abaixo, apresenta-se o relato de uma aluna sobre situações de trabalho, nas quais ela pode estabelecer associação com certas características do trabalho escravo.

Eu conheço dois casos, uma é de uma amiga minha de classe, ela trabalhava na casa de um, ela não tinha pais, não tinha parente nenhum aqui [...]. Ela morava junto com a patroa dela no caso. Ela trabalhava na casa da mulher pra ter onde dormir e onde comer, como eu dei o exemplo de antigamente, cuidava do bebezinho e muitas vezes nem podia vim pra escola porque que tinha que ficar atendendo lá do jeito que a patroa dela queria, entendeu? Aí ela faltava, chegava atrasada. Ela chora muito na sala porque ela não gostava dessa vida, que era muito difícil. E o outro caso é de um tio meu. Ele era pedreiro e foi pra fora pensando que, tipo assim, disseram que eram uma obra grande pra construir uma escola, e ele pensou que ia ser carteira assinada que ia ser tudo bonitinho, tudo certinho. Só que chegando lá eles dormiam num, como se diz, um barracão todo mundo junto e comida e material tudo eles tinham que comprar; tipo, faltou um martelo eles tinham que comprar com o salário deles, a comida não era por conta da empresa, era por conta deles. Então ele foi enganado e no final não assinaram a carteira dele e ficou por isso mesmo (RAQUEL, 23/11/2017).

O fenômeno da escravidão contemporânea, em suas variadas possibilidades, já estava presente na realidade dos educandos, mas não era percebido, ou era naturalizado. Ao tornar o tema da escravidão objeto de estudo, os educandos começam a percebê-lo na sua realidade concreta, dando significado para o que antes não era percebido e desejo de conhecer mais sobre o assunto. Sendo assim, os educandos vão desenvolvendo capacidade crítica de compreender e desvelar aspectos do mundo que não são mais alheios e distantes deles; por outro lado, percebem que os conteúdos escolares podem tratar de questões do dia a dia, aproximando escola e vida.

Essa é a “educação problematizadora” de Paulo Freire (1983), e que se faz presente no processo educativo entre o educador multiplicador do programa “Escravo, nem Pensar” e os educandos, ao tratar do tema da escravidão. No relato abaixo, pode-se perceber o desenvolvimento da consciência reflexiva que só pode ser construída em uma educação problematizadora.

Antes disso tudo [desenvolvimento do programa ENP], pra mim o trabalho escravo era só aquele trabalho que a pessoa trabalhava por comida né, porque tem muitos casos; a pessoa trabalha na casa de alguém pra ter onde dormir e onde comer todo dia, mas a gente vê que, ela [educadora] deu o

exemplo tipo o [nome do supermercado]⁶ [...] tem pessoa que trabalha de manhã até de noite e não recebe por isso, ganha só, no máximo um salário, um e meio salário. Então a gente vê que tem outras formas de escravidão, não é só essa escravidão de chicotada, de sofrimento, tem também aquela escravidão escondida, que é o povo com dinheiro que pega e oprime os menores (ALUNA RAQUEL, 23/11/2017).

Sobre o conceito de trabalho escravo, a aluna reconhece que, antes do desenvolvimento do programa, a sua compreensão sobre o tema era limitada; com as discussões sobre o tema, a partir da realidade local, a aluna pode perceber que certas características do trabalho escravo estão presentes também no trabalho formal em grandes empresas, colocando em questão a associação entre atraso e escravidão, presente no senso comum. A aluna amplia sua compreensão do conceito de trabalho e, ao mesmo tempo, sua consciência do mundo. Ela entende a escravidão como um processo caracterizado por uma relação de poder em que uma classe, que possui os meios de produção e detém o poder econômico, oprime outra classe, a marginalizada.

Durante os debates na roda de conversa, os alunos disseram que o supermercado, além de não pagar as horas extras, submetia os trabalhadores ao excesso de horas de trabalho aos domingos, com sete horas de trabalho ao invés de quatro. No documento oficial *Combate ao Tráfico de Pessoas e ao Trabalho Escravo Contemporâneo* (BRASIL, 2013, p. 39), encontram-se elementos para interpretar que tais jornadas afetam o desenvolvimento integral daqueles a elas submetidos:

Há de se levar sempre em consideração que o trabalhador, ao colocar parte de seu tempo à disposição do empregador para a execução dos serviços exigidos na relação laboral, não perde a sua qualidade de pessoa humana, não podendo, portanto, ser submetido a jornadas de trabalho que, por sua duração ou intensidade, impliquem danos à sua saúde e/ou obstáculos ao seu desenvolvimento humano e social.

O primeiro passo para o desenvolvimento humano e social é a oportunidade de emprego, só pelo trabalho digno que o trabalhador terá condições de garantir sua subsistência, mais que isso, garantir também as atividades de lazer, religiosidade, políticas e sua convivência familiar. A preservação da dignidade humana

6 Nome de uma conhecida rede local de supermercados, acusada pelo entrevistado de prática de trabalho escravo. É importante ressaltar que, considerando a tipificação do Artigo 149 do Código Penal, a referida rede teria incorrido, pelo menos, em um dos elementos caracterizadores do trabalho escravo, a jornada exaustiva.

(BRITO FILHO, 2013) implica na garantia mínima dos seus direitos: direito ao trabalho, a educação, segurança, moradia e a saúde. Assim, o trabalho escravo contemporâneo nada mais é do que a violação da dignidade humana. Em outro momento do debate, outra aluna relata a importância dos direitos trabalhistas.

Pegando como base o que ela falou, as vezes acontece isso dentro de uma empresa grande. Hoje em dia mesmo, e como ela falou não calar, não se calar, porque assim, se trabalha exaustivamente e exige, eu sei o direito. O ser humano tem seus direitos hoje em dia [...], todo ser humano tem direito de ter um trabalho digno, entendeu? De poder se sustentar, poder ter as coisas e não precisar estar se matando. Porque eu acho assim, a pessoa trabalha, trabalha, trabalha, trabalha e não vive, e o ser humano tem esse direito, entendeu? Eu acho assim, que tem que exigir mesmo seus direitos [...], é direito do ser humano ter seu descanso (ANA, 23/11/2017).

Essas reflexões que as alunas realizam demonstram como o conhecimento foi construído de forma significativa, refletindo sobre casos acontecidos próximos a elas. Essas reflexões têm como implicação o desvelamento da realidade que resulta na emergência das consciências, diferente da prática educativa “bancária” em que os educandos memorizam o conteúdo narrado pelo educador ao invés de serem instigados a conhecer. Sobre a educação problematizadora, Paulo Freire (1983.p. 82) afirma:

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento [...]. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

A educação problematizadora só é possível de se realizar por meio do diálogo que é uma relação horizontal entre dois polos (FREIRE, 2000); no caso, o educador e educando que, mediatizados pela experiência que lhes é comum (FREIRE, 1983), vão se comunicando em busca do saber. O diálogo é outra categoria freiriana que emerge nas narrativas, como a da educadora, a seguir:

Desde o início, conversando, fazendo leitura de texto; eu trouxe os textos pra eles. A gente assistiu vídeos do material [...]tiveram acesso aos livretos

que foram feitos, eu trouxe texto, músicas e os relatos mesmos que tem no livro. E a gente foi ouvindo eles aqui dentro da sala. [...] Um aluno de Paragominas relatou – professora lá em Paragominas, isso é realidade nossa lá, a gente observava muito isso nas carvoarias. Aí ele relatou, aí ele contou toda a história pra gente [...]. Então houve a motivação, eu motivei, questionei o que eles entendiam desse assunto e a partir daí a gente colocou, eu coloquei pra eles que a gente tinha esse projeto pra desenvolver (SARA, 23/11/17).

A educadora, orientada pela proposta do material de apoio didático, disponibilizado pelo ENP, trouxe para as discussões, em sala de aula, leituras de depoimentos dos trabalhadores aliciados, vídeos, música e os textos dos livretos que fazem parte do *kit*⁷ do programa. Todo esse material, e a forma como ele foi utilizado, estimulou a curiosidade dos educandos sobre o tema e com abertura para o diálogo, os educandos, puderam expor suas ideias, relatos dos casos conhecidos e vivenciados que agora fazem sentido; o que antes existia, mas não era percebido, discutido, problematizado, faz parte agora do conhecimento que foi construído e sistematizado pela educadora e os educandos na sala de aula. Freire (1983), ao tratar da dialogicidade na educação problematizadora, considera como essência do diálogo a “palavra” que tem como seus elementos constitutivos ação e reflexão, dizer a palavra não é o simples ato de trocar ideias, tampouco o ato de dizer a palavra para os outros em forma de “prescrição”, em que o educador transmite os conteúdos para os educandos e esses acatam a prescrito. Dizer a palavra verdadeira é um direito de todos, é existência humana, é o compromisso com a transformação que só se faz presente na práxis. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1983, p. 91)”. Dessa forma, o diálogo é o caminho pelo qual os sujeitos, em conjunto, vão desvelando o mundo, a sua realidade concreta na busca pela transformação e humanização.

A pesquisa (FREIRE, 1996) é outra categoria freiriana e se faz presente como proposta de Educação do programa ENP, o qual orienta os educadores a pesquisar

7 O Kit do programa “Escravo, nem Pensar” consiste em um material informativo sobre a temática do trabalho escravo e os temas correlatos. Possui livretos que traz informações sobre o trabalho infante-juvenil, migração, tráfico de pessoas, trabalho escravo nas oficinas de costura e na construção civil. Faz parte do kit também o livro de apoio didático do programa “Escravo, nem pensar! Uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade” com exemplos de atividades que podem ser realizadas na escola e com instruções de como o educador pode construir seu projeto de ação. Além disso, há o material audiovisual com CD e *pendrive* com reportagens e músicas sobre a temática.

mais sobre o tema, para que os educandos sejam estimulados a também pesquisar. Nesse caso, as limitações de tempo e recursos afetaram o desenvolvimento do ENP: a educadora informa que gostaria de ter feito mais atividades com os educandos, o que não foi possível. A professora avalia que a produção de audiovisual, por exemplo, poderia ajudar na formação dos pais, mediada pelo trabalho dos alunos, cujos familiares mantêm vínculo com o meio rural e podem ser envolvidos com o trabalho escravo no campo.

Na narrativa dos alunos, também, aparecem aspectos relacionados à pesquisa. Informam que foi solicitado para que pesquisassem mais sobre o tema, entrevistando pessoas que tenham sido escravizadas. “Alguns depoimentos que ela pediu pra pesquisar, mas acho que ninguém pesquisou ainda. De gente reclamando né, que trabalhou de forma escrava e não recebeu honestamente (RAQUEL, 23/11/17)”. No entanto, o tempo de desenvolvimento do programa não permitiu que os alunos concluíssem a atividade de pesquisa; a ideia era estimular os alunos a produzirem material audiovisual sobre a realidade deles, os casos que eles conheciam, mas devido ao tempo de fechamento do programa (em que a escola tinha que informar por meio de relatório as suas atividades realizadas para 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá), não foi possível concluir. Percebe-se, aqui, que os tempos escolares se apresentam como mais adequados para a transmissão de informações do que para os processos de pesquisa, bem mais demorados.

A discussão, informam alunos e educadora, fez surgir outros temas que têm uma ligação direta com o trabalho escravo: prostituição infanto-juvenil, trabalho infantil e imigração. Dessa forma, a temática da escravidão contemporânea se configura dentro do pensamento freiriano como um “tema gerador (FREIRE, 1983)”, uma vez que abre possibilidades para a discussão de outros temas.

Que eu assisti, li o material é que eu me dei conta que na cidade tem, e a gente vive isso aqui. Por exemplo: o trabalho infantil, a gente não percebe muito ele hoje porque tem esses incentivos de tá na escola, os projetos sociais que tem né, a mãe tem que pôr os meninos na escola, tem que ter. Então a gente não percebe muito, antigamente a gente via mais, menino fora da escola. Hoje a gente não vê tanto, mas ainda existe. Existe a questão da prostituição, que a gente percebe muito, tá, assim, é uma coisa meio invisível, você passa por ela e você ou não quer enxergar ou você, não sei. A gente se assusta mais quando vê falar nas fazendas e tal, bateu o ministério do trabalho lá e não sei o que, estava com trabalho.... Aí a gente fica mais, poxa! Mais o daqui da cidade a gente não olha muito. Não vê muito né [...]. Essa questão da prostituição. A gente vive muito com esses

meninos de... a nossa comunidade é mais periférica né, e lá do [nome da escola] principalmente, e a gente acompanhava muito isso, a questão da prostituição; meninas muito novas pra isso, e pra eles é muito normal, tu sabia? É muito normal essa questão de prostituir pra conseguir alguma coisa, é uma coisa que me incomoda muito ainda vê, é uma coisa que me incomoda muito. (SARA, 23/11/17).

A educadora destaca, mais uma vez, o uso do material de apoio didático para a compreensão dos objetivos do programa; destaca, ainda, os casos invisíveis que acontecem na cidade e que, por fazer parte do cotidiano, acabam adquirindo o caráter de naturalidade, como a questão da prostituição infanto-juvenil, que faz parte da realidade da comunidade local e da escola. Também os alunos relatam isso: “Ouvi boatos que uma colega da minha irmã fazia isso, ela tinha namorado da idade dela, porém ela gosta de sair, ela não trabalha. Então dizem que [...], ela sai com outros homens mais velho que paga, que dá celular essas coisas (RAQUEL, 23//11/17)”. Os alunos vivenciam diariamente o problema, faz parte da sua realidade, mas é tratado como algo natural. Essa questão da naturalização dos problemas do cotidiano é muito discutida pelo ENP; o problema é tratado como sendo algo natural, uma característica da região. Aquilo que é tratado pela comunidade como sendo algo natural fica mais difícil de enfrentar; primeiro, a comunidade tem que compreender que são problemas que violam a vidas das pessoas e, depois, são problemas que podem ser combatidos, podem ser transformados. Esse processo de naturalização, por parte da comunidade local, Freire (2000) chama de consciência mágica, que tem como característica o fatalismo, os sujeitos tomam certa realidade como algo dado, imutável.

O tema trabalho infantil, gerado a partir a discussão do trabalho escravo, emerge na fala de um dos alunos:

Raul: No meu caso era, assim, trabalho escravo só que infantil. Porque era uma menina que morava em frente de casa [...] minha vizinha. Era a mãe dela que fazia o trabalho escravo com ela, escravizava ela [...]. A filha dela acordava e ia cuidar já do trabalho dentro de casa, tudo dentro de casa era ela que tomava de conta. Uma menina que acho que não tinha nem 15 anos, 14 anos. Eu acho no máximo que ela tinha era 15 anos. E ela tinha uns 3 irmãos e ela cuidava dos 3 irmãos, da casa, e ainda tinha que lavar roupa, tinha que, tudo, tudo dentro de casa quem fazia era ela [...].

Pesquisadora: ela estudava, a sua vizinha?

Raul: estudava. A partir de um tempo ela parou de estudar pra ficar só dentro de casa. Que ela ficava só, trabalho escravo dentro de casa. (RAUL, 23/11/17).

O aluno caracteriza o caso que ele presenciou como sendo trabalho escravo infantil. Uma das principais consequências do trabalho escravo em que crianças são envolvidas é a falta de acesso ao ensino escolar; o problema da frequência escolar é apenas o início para o desencadeamento de outros problemas que surgirão no decorrer do seu desenvolvimento, contribuindo para uma estrutura de marginalização, reproduzindo a pobreza e as desigualdades sociais. Apesar do caso não apresentar uma relação econômica de trabalho, a adolescente, que, segundo o entrevistado, era explorada pela própria mãe, era quem exercia todo o trabalho doméstico. Embora o caso apresentado seja complexo, o entrevistado se apropria de um dos conceitos-chave do trabalho escravo contemporâneo, mesmo que possa se confundir em relação ao que, de fato, possa acontecer na casa vizinha, a jornada exaustiva. É natural que uma adolescente, entre 13 e 15 anos, ajude nas tarefas domésticas diárias, mas não se pode aceitar, sem questionar o peso das atividades e da carga horária a elas dedicadas, que sejam tão intensas que a adolescente precise deixar a escola. Mas, de fato, essas ocorrências não são incomuns no Brasil.

Deve haver cuidado para distinguir trabalho escravo infanto-juvenil e trabalho infantil. De acordo com Silva (2018, p. 219), o trabalho escravo infanto-juvenil ocorre, geralmente, em circunstâncias “em que a criança, ou o adolescente, é submetida a trabalhos forçados ou jornada exaustiva ou condições degradantes ou que tenha, para a obtenção da sua força de trabalho, restringidas suas possibilidades de locomoção”.

Dessa forma, o autor destaca como sendo trabalho escravo infanto-juvenil as mesmas condutas tipificadas no art. 149 do Código Penal brasileiro, que caracterizam o trabalho escravo, só que no caso, com o envolvimento de menores, o que deve agravar a pena dos criminosos. Já o trabalho infantil é toda forma de trabalho, com remuneração ou não, praticadas por crianças e adolescentes em idade inferior aos 16 anos de idade (salvos os casos em que o adolescente trabalha na condição de menor aprendiz a partir dos 14 anos de idade com formação técnico-profissional e direitos trabalhistas garantidos, além de ter frequência escolar). (REPÓRTER BRASIL, 2014).

Outra aluna trata da questão da imigração, apresentando uma relação direta com o trabalho escravo: “Tem aqueles imigrantes que vem de fora pra fugir da crise do país dele e vem pra cá e acabam não achando emprego digno, de carteira assinada, trabalha de forma escravizada” (RAQUEL, 23/11/2017). Ao problematizarem a realidade, os alunos adquirem consciência de suas atividades no mundo, não se percebem mais como sendo apenas parte desse mundo, mas

percebendo sua existência, se percebem também, transformadores da realidade. Nesse sentido, discute-se, agora, um dos princípios mais importante da concepção problematizadora da Educação de Paulo Freire (1983), a liberdade. Para o autor, a liberdade é uma conquista, é uma busca incessante. O conceito de liberdade é percebido por meio do relato da aluna abaixo, quando pergunta-se sobre sua experiência com o desenvolvimento programa ENP:

Foi divertido e também muito importante, porque a gente fica aqui, a gente aprende o conteúdo de sala e muitas vezes num abrange o conhecimento lá fora né, porque tem, tem muito isso lá, lá de fora né, no ambiente de trabalho, tipo os professores fala pra gente estudar, conseguir um emprego que a gente ganhe de acordo com o nosso trabalho, mas também tem emprego lá fora que a pessoa não ganha o quanto tá trabalhando... trabalhando o dia inteiro pra ganhar meio salário, então a gente fica mais ciente e também a responsabilidade né, pra sair uma coisa bem feita, bem responsável (RA-QUEL, 23/11/2017).

Para a aluna, os conteúdos curriculares estudados no dia a dia não compreendem a realidade fora da escola, não trata da cotidianidade dos alunos. Trata da questão da responsabilidade, entendendo que, agora, eles ficarão mais conscientes sobre o problema, depois das discussões realizadas na sala de aula. É essa recriação da Educação que Freire (2011) defende, um processo que consiste em refazer os conteúdos com a participação dos educandos, a união do conhecimento científico e a realidade. Sobre o conceito de liberdade, Freire (1983, p. 35) afirma:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Para o autor, a liberdade é sofrimento, é responsabilidade, é tomada de decisão. O sujeito ativo, que participa dos processos educativos, sofre ao ter que tomar decisão. É um processo doloroso, mas necessário para a libertação de todos, tanto os oprimidos quanto os opressores.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados e discutidos no desenvolvimento do programa “Escravo nem Pensar”, bem como os conceitos freirianos analisados a partir das falas dos entrevistados (rigoriedade metódica, educação problematizadora, diálogo, pesquisa, temas geradores, liberdade), entende-se que o programa possui, na sua proposta metodológica, aspectos da teoria freiriana de Educação. Tratando-se de uma proposta de Educação Popular que extrapola os limites historicamente dados para afetar a educação escolar. Não deixa de apresentar limitações, como no caso da pesquisa que precisou ser interrompida porque chegou o momento de finalizar o projeto.

Oferecer um olhar interdisciplinar, ainda que apenas em uma disciplina do currículo do Ensino Médio, cria possibilidades para seu exercício em outras situações; ampliar uma Feira de Profissões, problematizando os limites que a sociedade contemporânea apresenta para os que se aproximam do mundo do trabalho, desloca o olhar dos educandos, estabelecendo um viés crítico necessário. Fazer isso por meio da música e da poesia, alerta para novas possibilidades de expressão das questões cotidianas. Olhar temas correlatos, como prostituição infantil, trabalho infantil, migração, pode fazer com que outros educadores se sintam afetados em seus conteúdos obrigatórios (de Geografia, de Sociologia), para transformá-los, também, em temas geradores de outros debates.

A Educação libertadora, discutida como proposta educativa subjacente ao combate ao trabalho escravo contemporâneo, é muito significativa, uma vez que busca a problematização de temas da realidade vivenciados por muitos. Dessa forma, mais do que construir um conhecimento sobre o tema da escravidão contemporânea, propõe-se discutir, no âmbito educacional, práticas educativas nas escolas que resistam ao modelo de educação tradicional, contribuindo para a construção da consciência crítica.

Concluindo, o presente trabalho apresenta um olhar sobre o programa, mas há ainda muitos aspectos a ser discutidos, se forem levadas em consideração as ações do programa “Escravo, nem Pensar” em outras escolas, em outros municípios e, até mesmo, em outros Estados, ou aprofundar o olhar sobre a proposta metodológica do programa. É importante lembrar que o estudo foi realizado em apenas uma escola, porque o objetivo da pesquisa era estudar a presença freiriana na proposta educacional do programa. Sendo assim, os resultados dos estudos encontrados neste trabalho não podem ser tomados como padrão para outras escolas que desenvolveram o programa: há que se considerar o contexto de cada escola que o executou.

Referências

BRASIL. **Combate ao Tráfico de Pessoas e ao Trabalho Escravo Contemporâneo**. Brasília: MTE/SIT, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro. Trabalho escravo: caracterização jurídica dos modos típicos de execução. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende. (Org). **Privação de liberdade ou atentado à dignidade: escravidão contemporânea**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v.11, n 11, 2008. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/68>. Acesso em: 05 out. 2021.

BARRETO, José Carlos. **Educação de adultos na ótica Freiriana**. Seminário latino americano de educação de adultos. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 16 a 28 nov., Salvador, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844104010>>. Epub 26 Mar 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844104010>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, Ariadna Silva. **Comunicação e educação no combate ao trabalho escravo contemporâneo: a experiência do Escravo, nem Pensar no Maranhão**. In: I observatório do trabalho do Maranhão, 2016, São Luís, UFMA. Disponível em <http://www.anaisdoomtma.ufma.br/gt-7.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, v 22, Ed. 51, 2011c.

_____. Carta de Paulo Freire aos Professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**. Vol. 15. No. 42 – São Paulo, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWH-cL/?lang=pt> Acesso em: 31 ago. 2021.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir.(Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire,1996.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. 1998, 527 f. Doutorado em Letras/Linguística. Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PEREIRA, Dulcinéia de. F. F.; PEREIRA, Eduardo T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010.

SILVA, Moisés P. Pequenos Escravos: o trabalho escravo infante-juvenil. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende et al (orgs). **Estudos sobre as Formas Contemporâneas de Trabalho Escravo** - 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire**. Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

REPÓRTER BRASIL. **Meia Infância**: o trabalho infanto-juvenil no Brasil hoje (1 vídeo: 5:36 min) São Paulo, 2014. Disponível em <https://escravonempensar.org.br/biblioteca/meia-infancia-o-trabalho-infantil-no-brasil-hoje/>. Acesso em: 31 ago. 2021

ROTHMAN, Franklin Daniel. O Estudo de Caso como Método Científico de Pesquisa. In: **Simpósio de Economia Familiar**: Um olhar sobre a família nos anos 90. UFV – Viçosa, p. 247- 255, 1996.

ENSINO SUPERIOR, MIGRAÇÕES E DIREITOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

*Pâmela Yolle Faria Adona
Carla Monteiro de Souza
Rickson Rios Figueira
Américo Alves de Lyra Junior*

Introdução

O presente texto tem como base a pesquisa de dissertação intitulada *Uma análise do Programa de Acesso à Educação Superior de Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Imigrantes em situação de vulnerabilidade da Universidade Federal de Roraima*,¹ vinculada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF/UFRR, e que está em andamento. Trazemos aqui uma discussão à luz das leituras realizadas ao longo da disciplina *Estado, Sociedade e Meio Ambiente*, do referido PPGSOF/UFRR, e de algumas fontes e dados até aqui coletados, tendo como objetivo apontar o papel do Estado no processo de acolhimento de refugiados², destacando o acesso ao Ensino Superior neste processo, situando os programas implementados pelas universidades federais no contexto das políticas públicas de ação afirmativa.

No desenvolvimento da pesquisa, vem-se realizando uma busca bibliográfica por meio de artigos acadêmicos, pesquisas em diversos campos, que nos permite um olhar crítico dos materiais até aqui coletados. Além disso, para nos respaldarmos nas questões legais acerca do assunto, consultamos a legislação por meio de sites oficiais do Portal da Legislação, da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal (Fala.br), Plataforma de Projeto de Cooperação para análise das decisões de refúgio no Brasil e da Universidade Federal de Roraima.

- 1 Resolução nº 007/2018 – CEPE/ UFRR: Estabelece o Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, revoga a Resolução no. 005/2008 – CEPE, e dá outras providências. 2018. Boa Vista – RR. Disponível no site <<https://www.ufrr.br/conselhos/>> acessado em 08 de março de 2020.
- 2 Importante destacar que o refugiado é diferente do imigrante, tendo uma legislação que ampara seus direitos, e na visão da autora detentor de uma “condição jurídica” que lhe concede garantias morais, éticas, jurídicas, mas cabe ao indivíduo expressar sua vontade de solicitar reconhecimento de refúgio a qualquer autoridade migratória.

Os estudos sobre as políticas educacionais voltadas para migrantes e refugiados exigem uma análise interdisciplinar e multicultural. Por isso, ao se trabalhar sobre o Programa de Acesso à Educação Superior de Refugiados, há a necessidade de se entender os aspectos em que a migração está inserida, contextualizar seu processo histórico e os mecanismos legais que permitiram a criação de propostas como estas.

As migrações sempre existiram, porém, tiveram objetivos diferentes diante dos cenários histórico-mundial. Trata-se de um processo complexo que requer abordagem interdisciplinar, e, portanto, devemos analisar as variáveis como Estado, capitalismo, colonização para, posteriormente, definirmos quais os impactos da globalização, quem são os sujeitos desse novo processo migratório e as consequências para a sociedade deste processo. Em nossa pesquisa, a leitura de Abdelmalek Sayad (1998) fundamenta isso, quando defende que o estudo das migrações deve envolver o cotejo do saber de várias ciências humanas e sociais e que os movimentos migratórios devem ser tratados como “fatos sociais totais” e não como “problemas sociais”.

O texto aborda fundamentos teóricos que relacionam a pluralidade do tema proposto para compreender a importância da análise do Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para refugiados, solicitantes de refúgio e imigrantes em situação de vulnerabilidade para os alunos do Programa e para sociedade em geral. Iremos, em um primeiro, momento fazer a relação do Estado com os processos migratórios, posteriormente, relacionar os processos migratórios com o direito a Educação, no âmbito internacional e nacional, finalizando com a ligação entre a migração e a Educação. Neste último tópico, iremos abordar as ações afirmativas, os programas de acesso à Educação Superior facilitados, bem como a evasão.

Estado e processos migratórios

Atualmente, vivemos numa sociedade pluralista, que “de algum modo, é a ideologia oficial das democracias capitalistas” (CARNOY, 1998, p. 19). Entretanto, é importante destacar que nem sempre a sociedade teve este pensamento político. Para entendermos o hoje, faz-se necessário um breve relato do passado, começando pelo conceito de Estado e propriedade, bem como as teorias que contribuíram para o desenvolvimento da sociedade. Segundo o economista Martin Carnoy (1988, p. 09), é o Estado quem detém

a chave para o desenvolvimento econômico, para a segurança social, para a liberdade individual e, através da “sofisticação” crescente das armas,

para a própria vida e a morte. Compreender o que seja política no sistema econômico mundial de hoje é, pois, compreender o Estado nacional e compreender o Estado nacional no contexto desse sistema é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade.

Deste modo, ao analisarmos o processo de formação dos Estados Nacionais e toda a dinâmica econômica que envolve, poderemos compreender também os fluxos migratórios, pois as mudanças no campo político-econômico refletem na mudança de mentalidade e comportamental das sociedades. Patarra (2006, p. 13) afirma que conhecer o contexto histórico é um elemento primordial para compreender o mundo contemporâneo, ressaltando ainda que a migração internacional não é uma invenção do século XX ou da modernidade, mas que sempre foi parte da humanidade, intensificando-se no período de 1945 a 1980.

A base teórica do pluralismo liberal que vivemos foi o Contratualismo ou Teorias do Estado do “Bem Comum”. Tais teorias tinham como base o fundamento do contrato social e das concepções eurocêntricas do capitalismo, que não levavam em consideração o papel das colônias no processo de acumulação de capital. O “Bem comum” consistia em ceder ao Estado a capacidade dos indivíduos se organizarem como sociedade, abrindo mão da liberdade individual em prol de um “bem comum”. Nesse sentido, Marx desenvolve uma concepção onde os contratos de trabalho são celebrados por aqueles que detém os meios de produção e aqueles que possuem as forças de trabalho, e o Estado faz funcionar essa engrenagem de desigualdades fundante por parte do modo capitalista.

Nesta concepção, Saes (1987) enfatiza que o Estado cria formas para a sociedade não se autodestruir, organizando a classe dominante e desorganizando a classe dominada em um eterno ciclo. Ainda nesta visão, Trindade (2008) afirma que o Estado foi criado para o ser humano, sendo responsável pela realização do “bem-comum”, e não vice-versa³.

Para Aurea Dias (2020), as migrações são elementos característicos do capitalismo globalizado, ocorrendo principalmente com base na acumulação de capitais. Além disso, os conflitos armados e a expulsão dos trabalhadores do campo associada a uma maior produtividade mecanizada são fatores que contribuem para esse fluxo no processo migratório. Na visão de Neves *et al.* (2007), a

3 It has been rightly warned that humankind can only achieve true progress when it moves forward in the sense of human emancipation. It is never to be forgotten that the State was originally conceived for the realization of the common good. No State can consider itself to be above the Law, the norms of which have as ultimate addressees the human beings; in sum, the State exists for the human being, and not vice versa. (TRINDADE, 2008, p. 138)

globalização é um dado real que é caracterizado pela internacionalização e interdependências das economias nacionais em âmbito mundial. Para eles, o conhecimento não pode ser fonte de exclusão e a distribuição desse conhecimento “entre os grupos sociais é um dos desafios para garantir a democracia e maior inclusão social e competitividade global.” (NEVES *et al.*, 2007, p. 128). Neste mesmo contexto, Trindade (2008) enfatiza a chamada “flexibilidade” nas relações de trabalho, trazida pela globalização, que gerou uma mobilidade acompanhada por uma constante insegurança e medo do desemprego.⁴

Nota-se que, quando falamos em Estado, temos que levar em consideração conceitos como soberania, povo, território, forma de governo e a engrenagem de como isso funciona na sociedade em que vivemos. Podemos fazer uma ligação entre os processos migratórios e o Estado, uma vez que eles decorrem da entrada e saída de pessoas de um Estado-nação soberano para outro.

Nesse sentido, o refúgio é intrinsecamente ligado ao conceito do Estado, representando tanto a incapacidade de uma nação de performar seu papel de proteção dos seus cidadãos, tanto a habilidade de outra nação que se propõe a proteger os cidadãos de outro país e lhes conceder asilo, em nome dos Direitos Humanos. (MOREIRA, 2014, p. 85)

Segundo Moreira (2014), esse movimento é visto em caráter individual, uma proteção do Estado receptor relacionado às concessões de garantias de direito e proteção a um indivíduo, apesar de que, muitas vezes, estes não se encontram sozinhos nessa jornada. Importante destacar que os Estados são soberanos, e o aparato jurídico internacional não é uma obrigação a todos imposta, mas um dever aceito pelos países signatários de determinados instrumentos internacionais. Desta forma, cabe ao país receptor o dever de assegurar os direitos humanos a estas pessoas que tiveram esses direitos suprimidos no país de origem. Nesta concepção, Annoni e Freitas (2012, p. 96) afirmam que os problemas encontrados pelos refugiados estão fortemente ligados com Estado receptor, que tem o poder em suas mãos (“poder de império”) de estipular legislação em prol dos

4 Migrations and forced displacements, increased and intensified from the nineties onwards, have been characterized particularly by the disparities in the conditions of life between the country of origin and that of destination of migrants. Their causes are multiple, namely: economic collapse and unemployment, collapse in public services (education, health, among others), natural disasters, armed conflicts generating fluxes of refugees and displaced persons, repression and persecution, systematic violations of human rights, ethnic rivalries and xenophobia, violence of distinct forms¹⁰. In recent years, the so-called “flexibility” in labor relations, amidst the “globalization” of the economy, has also generated mobility, accompanied by personal insecurity and a growing fear of unemployment. (TRINDADE, 2008, p.139)

interesses coletivos, cabendo a eles não se absterem com relação a qualidade de vida desses indivíduos nessa nova etapa.

Assim, um país ao abrigar refugiados deve estar ciente de suas responsabilidades para com estes, que ultrapassa conceitos materiais e físicos, mas aborda aspectos emocionais, psicológicos, culturais, intelectuais, em suma, aspectos subjetivos.

Nos últimos anos, acompanhamos uma crescente migração em nível mundial, sírios, haitianos, venezuelanos e outros, além dos números divulgados, notícias nos jornais chamam a atenção e espalham o “pânico moral”, segundo nomeia Bauman (2017). Povia Neto (2008) afirma que a ocorrência de ataques terroristas envolvendo migrantes provoca insegurança aos Estados-nação, fortalecendo a criminalização daqueles que buscam alternativas para realizar as travessias e aumentando o diagnóstico deste como um indivíduo desnecessário na sociedade. Já Arendt (2019) afirma que esse medo não é apenas do momento atual, mas a população está preocupada com os desequilíbrios econômicos e sociais que podem surgir a médio e longo prazo nos territórios de acolhida.

O conceito e o olhar sobre migração têm mudado com o processo histórico-cultural, as mídias intensificam a propagação desse processo, seja falando da intensidade destes movimentos seja falando da receptividade de acolhimento e oportunidade de determinado país ou as barreiras criadas por outros. Como informa Patarra:

As novas modalidades migratórias demandam, no cenário da globalização, a necessidade de reavaliação dos paradigmas para o conhecimento e o entendimento das migrações-internacionais no mundo, e a incorporação de novas dimensões explicativas torna-se imprescindível, assim como a própria definição do fenômeno migratório deve ser revista. (PATARRA, 2006, p. 07)

Os motivos que levam ao refúgio podem ser, segundo a Plataforma Decisões Plenárias do CONARE⁵, por motivos de raça, religião, grupo social, nacionalidade,

5 O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), criado pela Lei 9.474/97, é um órgão colegiado que delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiados no Brasil, sendo vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Cabe destacar que a criação do CONARE teve em sua composição membros da sociedade civil com direito a voto. As atribuições do Comitê contemplam: julgar em primeira instância os pedidos de refúgio, ou seja, realizar o processo de elegibilidade pelo qual se reconhece o estatuto de refugiado; determinar a perda e cessação da condição de refugiado; além de “orientar e coordenar ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados”.

opinião e situação grave generalizada⁶. É importante destacar que essa situação “grave generalizada” foi estabelecida com o fundamento inciso III do artigo 1º, da Lei nº 9.474, de 1997. Observa-se que 68,68% das decisões de refúgios aprovadas no Brasil, no período de janeiro de 2016 a maio de 2021, diz respeito às pessoas que são obrigadas a deixar seu país em virtude de grave e generalizada violação de direitos humanos. Foi este artigo que possibilitou a adoção de procedimento simplificado no processo de determinação da condição de refugiado de nacionais venezuelanos⁷, a partir de junho de 2019. Nota-se que, em 2018, foram deferidas apenas 02 decisões de refúgios por opinião política para Venezuelanos e, em 2019 esse número saltou para 20.907 decisões deferidas, sendo 20.851 por grave generalizada. Importante destacar que 70% dessas decisões referem-se a refugiados residentes no Estado de Roraima.

É importante frisar que os números acima mencionados se referem às decisões deferidas pelo CONARE, mas, por meio da Lei de Migrações (Lei nº 13.445/17)⁸ os direitos foram estendidos para todas as pessoas solicitantes de refúgio. Está extensão ocorreu face ao acúmulo de processos de solicitação de refúgios⁹ e a demora em se chegar a um resultado devido a complexibilidade. Até final de 2020, o Brasil possui o quantitativo de 90.788 solicitações de refúgio aguardando uma resposta¹⁰.

Estima-se em 5.636.986 o quantitativo da soma de migrantes, refugiados e solicitantes de asilo venezuelanos, relatados pelos vários países de acolhimento até 31

6 Dados da Plataforma Decisões Plenárias do CONARE está disponível no link <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTQ4MTU0NGItYzNkMi00M2MwLWFhZWtMdBi-M2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzY3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1NDNkMm-FmODBiZSIsImMiOj9h>, sendo constantemente atualizada, por isso seus dados podem variar. Os dados levantados foram referentes a consulta no dia 22/06/2021.

7 BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Comitê Nacional para os Refugiados. Refúgio em números. 4. ed. Brasília: CONARE, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em_nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf.

8 A Lei de Migração dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas. Tal legislação coloca o migrante como um sujeito detentor de direitos e obrigações, e prioriza a defesa dos direitos humanos. A lei também permite o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido aos imigrantes que se fogem de situações de generalizada e grave violação de direitos humanos, condição que possibilita o reconhecimento como refugiado.

9 Aurea Dias (2020) afirma que mesmo possuindo as exigências solicitadas para os benefícios, os refugiados continuam encontrando dificuldades de se cadastrar aos benefícios assistenciais face a burocracia, o que tem gerado demanda na Defensoria Pública.

10 Regional Inter-Agency Coordination Platform. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/situations/platform>. Acesso em 19 de julho de 2021

de junho de 2020¹¹. Nos anos de 2020 e 2021, segundo dados do Governo Federal¹², houve um o deferimento de 25.996 de nacionalidade Venezuelana, sendo 19.006 do Estado de Roraima. Além disso, 90% desse quantitativo possuíam entre 18 e 59 anos, idade que almeja qualificação profissional para mercado de trabalho. Tem-se, portanto, um quantitativo expressivo de pessoas que buscam uma qualificação profissional, para tanto um desses mecanismos é a educação.

Assim, o refugiado é uma pessoa que deixou um passado para traz de maneira forçada, e ao chegar ao país de destino, além de ter que conviver com seus problemas emocionais, tem que aprender a lidar com as barreiras encontradas no novo espaço, como a língua, as questões burocráticas de documentação, além de discriminação na sociedade receptora. Para tanto, faz-se necessário que o Estado receptor adote políticas públicas institucionais que promovam a integração deste indivíduo na sociedade, entre essas políticas públicas educacionais.

Processos migratórios e o direito internacional

Diversos dispositivos no Direito Internacional elencam a Educação como um elemento essencial dos Direitos Humanos. Entre esses dispositivos, podemos citar inicialmente a própria Declaração de Direitos Humanos, datada de 1948:

Art.26 §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

A Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados¹³, feita em Genebra, em 1951, define que a Educação é um direito de todo refugiado, e traz expresso o tratamento tão favorável, quanto possível, no que se refere ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo.

11 Regional Inter-Agency Coordination Platform. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/situations/platform>. Acesso em 19 de julho de 2021.

12 Dados até abril de 2021 obtidos na Plataforma de Projeto de Cooperação para análise das decisões de refúgio no Brasil.

13 Art. 22 - Educação pública 1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário. 2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo.

No ano 1998, em Paris, é assegurado a todos o ingresso, a participação e aprendizagem nos diferentes níveis, nas etapas e modalidades de ensino, por meio da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Neste documento, foram traçados os objetivos em torno da Educação Superior no intuito da diminuição das desigualdades sociais por meio de ações e políticas que visem a equidade.

O acesso à Educação Superior deve ser possível a qualquer pessoa que tenha completado o Ensino Médio, ou equivalente, e reúna as capacidades individuais necessárias para sua admissão, “na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação”.¹⁴ Levando-se este fato em consideração, deve-se procurar facilitar o acesso à educação superior dos “membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências”.¹⁵ A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) informa que um novo paradigma de Educação Superior está surgindo e o mundo tem que buscar mecanismos educacionais para se adequar a esta nova realidade, procurando incluir uma maior diversidade de pessoas nesse processo, bem como novas práticas e difusão do conhecimento¹⁶.

Posteriormente, em 2000, foi reafirmado o empenho deste movimento no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no Senegal, tendo a Educação como condição indispensável para desenvolvimento das nações. Tal intuito foi acordado internacionalmente nos Objetivos do Milênio, definidos no Fórum e, nele, reforçou-se o compromisso de todos pelo oferecimento de Educação Básica de qualidade para todas as crianças, os jovens e adultos. Assim,

a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.” (UNESCO. Educação para todos, item 6, 2000)

14 Artigo 3º, alínea b da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

15 Art. 3º, alínea d da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

16 Art. 9º, alínea a da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

De acordo com Trindade (2008), o fenômeno das migrações demanda de uma mobilização mundial para garantir que os direitos migrantes e de suas famílias sejam amparados. Esse papel é reservado não apenas às políticas públicas internas de cada país, mas exige ajuda de órgãos de assistência internacionais, principalmente, face as características distintas assumidas pelo fenômeno migratório em diferentes países. A Educação é um desses direitos que tem servido, constantemente, de bandeira nesta luta.

Como vimos, diversas legislações internacionais¹⁷ tratam da Educação em seu escopo, porém é necessário que o Estado-Nação, este dotado de soberania, incorpore em seus ordenamentos jurídicos nacionais tais dispositivos.

Processos migratórios e a legislação brasileira

A Lei 9.474/97 define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, bem como traz a definição do termo refugiado¹⁸ mais amplo, abrangendo conceitos da Declaração de Cartagena, de 1984. Posteriormente, o Brasil dá um importante passo humanitário, ao sancionar a Lei de Migração (Lei nº 13.445/17) que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País. Assim como Schwinn e Portela (2018, p. 5) explicam:

Além de uma estratégia de acolhimento, abarca, entre outras coisas, a criação de políticas públicas locais, acesso a benefícios assistenciais, oportunidades de emprego e também, a promoção de valores como tolerância e respeito à diversidade.

No Brasil, as políticas públicas para refugiados ocorrem de maneiras descentralizadas, cabendo a cada Estado-membro adotar medidas específicas segundo seu plano diretor. O Ministério da Justiça, em parceria com outros ministérios

17 Declaração de Direitos Humanos (1948), Estatuto dos Refugiados (1951), Declaração de Cartagena (1984), Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998); Declaração de Dakar. Educação para Todos. (2000) e outras.

18 Segundo a Lei 9.474/97, Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

(Educação, Saúde, Trabalho e outros), é responsável por manter a estrutura estatal para os refugiados a nível federal, com destaque para o CONARE. Também cabe destaque o papel da Polícia Federal, que é responsável pelo primeiro contato, bem como as ONGs que realizam o acolhimento humanitário. O ACNUR (Agência da ONU para refugiados) trabalha em cooperação com o CONARE, bem como com os governos federais, estaduais e municipais. Moreira (2014) nos evidencia como essa relação tripartida é importante para as políticas públicas em prol do refugiado. Vejamos:

O governo brasileiro fornece serviços básicos universais (como saúde e educação), disponíveis à população local. A sociedade civil, representada por instituições religiosas, atuando também através de acordos com ONGs e diversas instituições, oferece serviços essenciais, como auxílio à alimentação, cursos para aprendizado do idioma local, cursos profissionalizantes que facilitam a inserção no mercado de trabalho e moradia, entre outros. O ACNUR, por sua vez, destina recursos para financiar o auxílio concedido através das Cáritas e também fornece expertise e colaboração técnica para os programas implementados em prol do grupo (MOREIRA, 2014, p.94).

Destaca-se que o migrante busca oportunidades de emprego, no qual possa usufruir condições básicas de vida, além de outros direitos como a educação, saúde e trabalho¹⁹. Neste sentido, o sociólogo argelino Abdelmalek Sayad, em 1998, produziu uma análise que vincula emigração e imigração, o mesmo indivíduo que emigra de um país é o que imigra a outro, sendo um único indivíduo. Em sua concepção, a maioria dos migrantes não têm condições de sobrevivência em seus países de origem, por isso constituem a categoria de emigrantes (de lá) e se tornam imigrantes (aqui). Eles continuam a ter laços com a família no país de origem, as visitam com frequência, porém, ao voltar, o emigrante se torna um imigrante em sua terra natal face a sua nova realidade. Assim, não consegue se sentir pertencente nem lá e nem cá, gerando uma crise existencial. Sayad (1998, p. 55) também afirma que a justificativa de ser do imigrante é o trabalho: “Ser imigrante e desempregado é um paradoxo”. Sem a atividade laboral o imigrante perde a sua condição de ser. Assim,

[...] essa migração, ainda que modesta, do ponto de vista da análise percentual no Brasil, movimentava enorme contingente de trabalhadores fora de

19 Art. 3º XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. (BRASIL, Lei 13.445/2017).

seus locais de origem e concentrados em pequenos municípios fronteiriços ou em grandes centros urbanos com estrutura incipiente para acolhimento e integração. (DIAS, 2020, p.858).

Analisando a realidade da atual migração venezuelana, observa-se que esses indivíduos migram para o Brasil em busca de trabalho e de sobrevivência, mas, constantemente, voltam para a Venezuela levando comida e dinheiro para os amigos e familiares que lá ficaram. A pobreza, a situação humanitária e política na Venezuela, faz a emigração ser a única saída para esses indivíduos. Porém, a chegada no Brasil nem sempre é como o planejado. Desse modo,

O espaço ocupado pelos imigrantes é de precariedade, da informalidade no trabalho e da ausência de moradia digna. Atribuem-se aos imigrantes todos os males que não provocaram, como o desemprego, redução salarial e sucateamento dos serviços sociais que são de verdade decorrência de uma economia globalizada que exclui cada vez mais, nessa sua nova fase perversa de acumulação do capital. (BORIN; TOURINHO, 2020, p. 262).

É importante destacarmos o papel da Educação como um fator de acolhimento e integração, além de ser mecanismo para uma melhoria da qualidade de vida dos refugiados.

Migrações e educação

No Brasil, um dos grandes atuantes na área educacional é o ACNUR, por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - CSVN. Ela possui acordos de cooperação com as universidades, difundindo o ensino universitário e diminuindo certas barreiras frente ao acesso de refugiados à universidade, bem como visa promover a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes dentro desta temática.

Segundo o ACNUR (2019), apenas 3% dos refugiados estão matriculados no Ensino Superior, e este espaço é importante porque transforma a vida dessas pessoas, desenvolvendo habilidades e dando poder de voz que pode impulsionar mudanças geracionais. Além disso, acesso à Educação, em especial ao Ensino Superior, colabora para qualidade de vida do refugiado, uma vez que dá possibilidades de inserção do mercado de trabalho, contribuindo consequentemente para a geração da renda familiar e a integração do mesmo com a sociedade.

A falta de um diploma que certifique seus conhecimentos acaba direcionando o refugiado para o mercado de trabalho informal, muitas vezes, em condições precárias e sub-humanas. Tal fato tem grande impacto na sociedade, que julga o refugiado como uma ameaça, causando insegurança. O acesso à Educação Superior visa melhorar a sua qualidade de vida, com isso, consegue vislumbrar um emprego formal após conclusão da graduação, bem como melhora seu status na sociedade como um indivíduo que busca conhecimento científico e profissional.

Por não conseguirem desempenhar suas profissões, os refugiados ficam sujeitos a recolocação no mercado de trabalho, muitas vezes, sujeitando-se a trabalhos análogos à escravidão. Incluir essa parcela da população nas Universidades, por meio de um processo seletivo específico, é promover a equidade que, para Anhaia (2010), associa-se a igualdade no sentido de oportunidades.

Frisamos que um dos mecanismos para a integração e para propor uma qualidade de vida futura melhor a disposição dos migrantes é a Educação. Tem-se em consideração que muitos, inclusive, possuem diploma de Ensino Superior obtidos no seu país²⁰, porém não válido em território brasileiro²¹. Segundo dados do ACNUR (2020), no período de 2019 e 2020, um

20 Os migrantes venezuelanos em Boa Vista apresentam altos índices de educação formal. 28,4% do total possui ensino superior completo, somados aos 3,5% que possuem Pós-Graduação, esse percentual sobe para 31,9% os migrantes que possuem, pelo menos, ensino superior completo. 30,5% do total possui pelo menos ensino médio completo, o que totaliza 78% do total dos migrantes venezuelanos em Boa Vista com, pelo menos, ensino médio completo. (SIMÕES et al, 2017, p. 024).

21 Segundo o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados – GAIRE/UFRGS, o “processo de revalidação é o mesmo para todos que cursarem graduação ou pós-graduação fora do Brasil, independentemente da nacionalidade da pessoa ou do país onde estudou, respeitando os acordos de reciprocidade entre Brasil e diferentes nações”. Não obstante, a Lei Brasileira de Refúgio prevê que o refugiado pode contar com “um processo flexível para o reconhecimento de diplomas”, dependendo das circunstâncias, como, por exemplo, não ter todos os documentos requeridos. Destacam, entretanto, que “cada universidade a interpreta de uma maneira e aplica a regra a seus diferentes editais”, acrescentando que “algumas universidades têm adotado boas práticas”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gaire/informacoes-imigrantes/aceso-a-educacao/revalidacao-ensino-superior-e-pos-graduacao/>. Ainda sobre isso, a ONG Compassiva firmou com o ACNUR, em 2016, projeto para alavancar a revalidação de diplomas de refugiados no Brasil. Desde o início do projeto, este já deu entrada em 464 pedidos com 106 diplomas de graduação revalidados e 245 processos estão em avaliação pelas universidades. O projeto conta ainda com a parceria da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/07/01/revalidacao-de-diplomas-e-um-dos-pilares-para-independencia-financeira-de-refugiados/>.

quantitativo de 14 universidades²² contaram com o acesso à Educação Superior para refugiados, sendo que, em 11²³, o procedimento foi realizado por meio de parâmetros específicos diferenciados.

Segundo Da Rosa (2018), a abertura de editais para o ingresso de refugiados nas universidades tem dois fatores a considerar: políticas migratórias e ações afirmativas, sendo amparada legalmente pela lei 9.474/1997. Além disso, Da Rosa (2018) menciona três feridas que marcam o refugiado: a perda da origem, a necessidade do deslocamento e a impossibilidade do retorno.

O Estado tem como uma de suas funções promover a hospitalidade institucional, e, nesse sentido, Da Rosa (2018) faz referência às Universidades como uma das instituições responsáveis por promover esta hospitalidade no âmbito educacional. Para tanto, é necessário que as universidades públicas promovam a hospitalidade por meio de políticas públicas, como as ações afirmativas. Assim,

ingressar no ensino superior ou poder continuar seus estudos em outro país (re)insere o refugiado na dinâmica das relações de trabalho, na busca de ascensão social e cultural e na luta por visibilidade, configurando-se, por fim, como um embate ético por direitos. (DA ROSA, 2018a, p. 1539).

Diante das necessidades elencadas neste tópico, os Estados, as organizações não governamentais e universidades começam a reconhecer e procuram implementar ações afirmativas, principalmente, no que se refere ao acesso do refugiado na universidade.

Ações afirmativas e migrações

O termo “ação afirmativa” pode gerar inúmeros sentidos e conotações, por isso, é importante conceituá-lo dentro da visão que queremos seguir. Assim, nas palavras de Hass e Linhares (2012, p. 844), as ações afirmativas “são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho”, sendo que os autores se referenciam em Menezes, quando dizem:

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou

22 UNISANTOS, UFRGS, UVV, PUC-Minas, UNIFESP, UFPR, UFSM, UFF, UFSCAR, UNICAMP, UnB, UFES, UEPB e UFABC.

23 O site do ACNUR não informou quais as Universidades possuíam parâmetros específicos diferenciados.

segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação[ões] negativas, sejam elas presentes ou passadas. (MENEZES, 2001, p.27, apud HASS; LINHARES, 2012, p. 844).

O conceito apresentado acima visa assegurar mecanismos para corrigir os desequilíbrios existentes na sociedade, face as várias categorias sociais, procurando encontrar um equilíbrio para aquelas que estão em posições desvantajosas. Assim, as ações afirmativas concretizam a igualdade material. E, seguindo a mesma visão, podemos citar Domingues, que traz o conceito de igualdade material na Constituição,

Ao se falar em igualdade na Constituição, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro se impõe ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade dos indivíduos, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos; [...] neste sentido, não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade. (DOMINGUES, 2005, p. 173).

Segundo Neves *et al.* (2007), as últimas décadas foram marcadas pela busca de equidade no acesso ao Ensino Superior, sendo observada uma diversificação do sistema por meio de novos tipos de Instituições de Ensino Superior²⁴, novas modalidades de cursos, bem como políticas públicas de inclusão social e ações afirmativas, como o Prouni e a política de cotas.

O sistema educacional, deste modo, opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, guiado no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior. (RAWLS, 1997; MCCOWAN, 2007 *apud* ANHAIA, 2010, p. 21).

Dentre este contexto, para atender grupos vulneráveis e historicamente excluídos, o Governo Federal lançou políticas de cotas e programas a nível

24 Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 - Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades.

nacional, porém, deixou a critério das universidades como deveriam ser implantadas. Assim, cabe a cada universidade optar por incluir ou não este grupo em seus programas, bem como quais os critérios para os processos seletivos. Segundo a CF/88, as universidades possuem autonomia²⁵ e, por isso, podem decidir como realizar este processo, desde que seja avaliado a capacidade individual (por mérito) de cada candidato. Porém é necessário compreender o seguinte:

A criação de condições de acesso por via de políticas de ações afirmativas para que determinados grupos sociais e/ou raciais ingressem nas universidades, seja mediante a implantação de um sistema de cotas, seja por meio de outras modalidades, deve vir acompanhada de um programa sistemático de apoio acadêmico. O debate interno torna-se imprescindível às universidades públicas promotoras de ações inclusivas, com vista a adotar condições efetivas de permanência para que os estudantes beneficiados não engrossem as estatísticas de evasão do ensino superior brasileiro. (HASS; LINHARES, 2012, p. 851)

Da Rosa (2018) relata que as políticas públicas brasileiras possuem uma ampla legislação voltada para grupos vulneráveis, por meio de programas com ações afirmativas, cotas para estudantes indígenas, baixa renda, escolas públicas e outras, destacando-se o Sistema de Seleção Simplificada (SISU), cujo processo seletivo é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Outro ponto a destacar é que o ENEM não tem caráter obrigatório, cabe novamente cada universidade analisar se irá adotá-lo como processo seletivo ou não. Apesar de vivermos um momento de maior acessibilidade e equidade na inclusão ao Ensino Superior, isso não se reflete nos mecanismos seletivos adotados pelas universidades, onde a maioria continua com processos seletivos tradicionais acadêmicos, sem levar em consideração outros saberes prévios do candidato. Temos como exemplos:

5.3 A prova, valendo 100 (cem) pontos, será constituída de uma prova de Conhecimentos Gerais com 40 (questões) questões objetivas e uma redação, e versará sobre os conhecimentos que compõem o Programa Oficial das Provas (EDITAL Nº 59/2018 – NC/PROGRAD/UFPR)

7.1. O processo seletivo consistirá de uma prova objetiva contendo 10 (dez) questões de Conhecimentos Específicos e uma Prova de Redação em língua portuguesa, a ser realizada na mesma oportunidade (Edital Nº 053/2019-CPV/ UFRR)

25 CF/88 Art. 207. 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.

As cotas de ação afirmativas, estabelecidas na legislação educacional²⁶, não abrangem como obrigatório os refugiados, prevalecendo a autonomia de cada universidade em inclui-los ou não, ainda que a Lei do Refúgio, como é conhecida a Lei 9.474/97, em seu art. 44 estabelece:

[...] reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.

Outro fator a ser considerado, nesse processo de integração, é a acessibilidade linguística. Ela é fundamental para a inserção social nas instituições de ensino e significa, também, uma possibilidade de permanência dos estudantes. Porém, essa acessibilidade não pode ser confundida com imposição, como vem ocorrendo em muitas universidades.

Nota-se isso nas formulações dos editais para refugiados que exigem domínio da Língua Portuguesa, por meio de uma prova de redação ou da imposição de cursos de português e testes de proficiência²⁷. Essa acessibilidade deve considerar as especificidades culturais, linguísticas e os aspectos psicossociais que envolvem a particular situação do refugiado. Nos editais analisados²⁸, nenhum apresentou a tradução para língua estrangeira, sendo utilizadas formalidades técnicas. Percebe-se que a dificuldade começa, justamente, pelo acesso do conhecimento ao programa, uma vez que o edital de abertura das vagas é totalmente em linguagem técnica e culta da Língua Portuguesa, diferente da realidade dos refugiados. Apesar de o aspecto linguístico ser considerado uma barreira, ele não

26 Art. 5º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

27 EDITAL Nº 59/2018 – NC/PROGRAD/UFPR; Edital Nº 053/2019-CPV/UFRR, EDITAL Nº 11/2016/DPSD/UFTM DE 15 DE SETEMBRO DE 2016.

28 Edital 01/2021 da UFBA; Resolução CONSU/UFTM Nº 4, de 26 de outubro de 2020 e Processo Seletivo para ingresso de Refugiados em cursos de graduação da UFTM no primeiro semestre de 2017, Edital PROGRAD Nº 005, de 22 de abril de 2020, Seleção para ingresso de refugiados nos cursos de graduação presenciais e Resolução COG Nº 321, de 22 de abril de 2020; Edital No 06/2020 – COPERPS, de 12 de março de 2020, Edital Nº 053/2019-CPV/UFRR, Edital PROGRAD\ UFSCar Nº 005, de 22 de abril de 2020 – Editais enviados pela Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal (Fala.br) pelas respectivas Universidades, Edital Nº 59/2018 – NC/PROGRAD/UFPR.

pode representar um impeditivo de acesso à Educação Superior, devendo as universidades promover acessibilidade linguística e mecanismos para minimizá-la.

Segundo o ACNUR (2020), o Brasil abrigava, em 2020, uma população de refugiados majoritariamente composta por indivíduos adultos que poderiam usufruir desse acesso equitativo. Diante desse cenário, as universidades começaram a incluir em suas ações afirmativas cotas e programas para atender aos refugiados, algumas ofertando vagas de ingresso nos seus cursos por meio de processo seletivo específico, permitido pela Lei nº. 9.474/1997 outras, utilizando o Enem, como fizeram a UFTM e a UFSCAR, cujos editais citamos abaixo:

1.1 A inscrição dos candidatos às vagas de que trata este Edital será efetuada, exclusivamente pela internet, com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM dos últimos cinco anos, ou seja, ENEM 2011, 2012, 2013, 2014 ou 2015. (EDITAL Nº 11/2016/DPSD/UFTM DE 15 DE SETEMBRO DE 2016).

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos faz saber aos interessados, considerando o disposto na Lei nº 9.474/97, de 20 de julho de 1.997, e na Resolução CoG nº 321, de 22/4/2020, que a seleção para ingresso no ano de 2021 nos cursos de graduação presenciais, de pessoas em situação de refúgio que sejam portadoras de documentação comprobatória emitida pelo Conare - Comitê Nacional para os Refugiados, será feita por meio da utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, de acordo com as disposições contidas neste edital. A relação dos cursos de graduação ofertados pela UFSCar está disponível para consulta dos interessados no endereço eletrônico <http://www.prograd.ufscar.br/cursos>. (EDITAL PROGRAD Nº 005, DE 22 DE ABRIL DE 2020).

Da Rosa (2018) evidencia que, apesar de ser um processo seletivo específico para o refugiado, este, em sua maioria, não contempla o que prevê a legislação, uma vez que para participar do programa, ler os editais e realizar a prova é necessário ter o mínimo de conhecimento de compreensão e interpretação da Língua Portuguesa, não bastando apenas saber comunicar-se. É importante frisar que redigir uma redação requer conceitos técnicos da Língua Portuguesa, dos quais o refugiado não está familiarizado. Tal situação é desfavorável ao refugiado, uma vez que não avalia suas outras competências, considerando como primordial o conhecimento da Língua Portuguesa, tornando-se assim tal proficiência um limitador ao acesso do refugiado.

Pesquisas, ainda em andamento, apontam que o quantitativo de refugiados que procuram tais programas é relativamente baixo, pois faltam políticas

institucionais que promovam a divulgação, bem como um olhar crítico sobre os fatores limitantes nos editais. Seguem alguns exemplos: a Universidade Federal do Pará que abriu o seu primeiro processo seletivo específico, o PSE-Migre, em 2020, com 104 vagas para 52 cursos de graduação, para ingresso no ano letivo de 2021, porém apenas 155 refugiados se inscreveram no certame, e, destes, 24 efetivaram a matrícula. Um dos motivos da pouca procura pode ter sido o fator limitador²⁹, previsto no edital, no qual o refugiado não pode ter cursado o Ensino Médio no Brasil. A Universidade Federal da Bahia³⁰, no ano de 2020, ofertou 103 vagas, tendo 6 inscritos e 6 matrículas efetivas, e no ano de 2021 ofertou 98 vagas, com 62 inscritos e 36 vagas efetivadas; a Universidade Federal de Roraima realizou o primeiro processo seletivo do Programa, por meio do Edital N° 053/2019-CPV-UFRR³¹, com a disponibilização de 36 vagas em 7 cursos³², porém apenas 30 acadêmicos efetivaram a matrícula.

A partir da leitura destes e de outros documentos institucionais, exige-se do refugiado um aprendizado formal da Língua Portuguesa, ou seja, domínio linguístico do Português. Segundo Da Rosa (2018), exigir tal determinante é fator não apenas contraditório a legislação, mas um limitador da inserção deste refugiado no meio acadêmico e social.

As universidades têm papel fundamental na promoção destas políticas públicas inclusivas. Para isso, devem ser desenvolvidas políticas de facilitação de acesso na Educação Superior, bem como ações que visem à permanência deste aluno até a conclusão de sua graduação.

Em nossa pesquisa, que está em andamento, utilizamos o canal de comunicação da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal (Fala.br), para verificarmos quais Universidades Públicas Federais possuíam esse acesso facilitado aos refugiados. Vale destacar que aplicamos o questionário às IES que possuem a mesma tipificação jurídica da Universidade

29 Artigo 1.3. Para se submeter ao PSE 2020-6 – MIGRE o candidato deve ter concluído o ensino médio ou equivalente. Não será admitido no programa, o imigrante que tenha concluído o ensino médio ou superior no Brasil. EDITAL No 06/2020 – COPERPS, de 12 de março de 2020 disponível em <http://www.ceps.ufpa.br/>.

30 Dados da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal (Fala.br) enviado pela UFBA

31 Edital N° 053/2019-CPV/UFRR. Edital de Seleção para o Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. 2019. Disponível em <<http://ufr.br/cpv/>> Acesso em 08 de março de 2020.

32 Os 07 cursos do Edital N° 053/2019-CPV-UFRR: Bacharelado em Ciências da Computação, Bacharelado em Ciências Biológica, Licenciatura em Ciências Biológica, Licenciatura em Física, Bacharelado em Matemática e Licenciatura em Pedagogia.

Federal de Roraima, ou seja, Universidades Públicas Federais, pois é onde o Programa de nossa análise está inserido. Ao todo, entramos em contato com 61 universidades por este canal de comunicação, das quais 51 responderam e, destas, somente 14 possuíam programas específicos/vagas específicas para atender a este público. É importante frisar que, para oferecer programas desta natureza, não é necessário convênio com ACNUR, uma vez que a própria Universidade possui autonomia reconhecida pela Constituição Federal³³, bem como amparo na Lei de Migração para desenvolver estas atividades. Assim, até este momento, encontramos 07 Universidades Públicas Federais³⁴ que desenvolvem programas/vagas desta natureza sem convênio com o ACNUR. Nota-se, portanto, que os dados apresentados pelo ACNUR não representam a totalidade. Convém informar, ainda, que 03 universidades³⁵ criaram, até o fechamento deste texto, Programas em sua estrutura, porém, não conseguiram ainda lançar o edital do processo seletivo, dado este momento pandêmico.

Considerações finais

Ressaltamos que estas não são considerações finais, mas um fechamento para estas reflexões preliminares, tendo em vista que nossa pesquisa está em andamento. No entanto, alguns aspectos já podem ser apresentados com mais propriedade, dentre eles o conceito de refúgio, trabalhado aqui a partir de Moreira (2014), como a busca de acolhimento por aqueles indivíduos cujos Estados de origem se mostraram incapazes de proteger. Isto nos permite conceber o refugiado como uma pessoa que deixou um passado para traz de maneira forçada, e ao chegar no país de destino, além de ter que conviver com diferentes desafios, emocionais, econômicos, sociais, tem que aprender a lidar com os problemas e as barreiras encontradas no novo espaço, como a língua, as questões burocráticas de documentação, além de discriminação na sociedade receptora.

33 CF/88 Art. 207. 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.

34 Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal Juiz de Fora; Universidade Federal Fronteira do Sul; Universidade Federal Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Federal de Pelotas.

35 Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal Fronteira do Sul (possui o Pró-Haiti em funcionamento – criação de um Programa para Refugiados em 2019 ainda não implementado) e Universidade Federal do Cariri.

As questões relativas ao acolhimento de migrantes e refugiados são multifacetadas, lembrando aqui do que argumenta Bauman (2017, p. 23): “em vez de recusarmos a encarar as realidades dos desafios da nossa época, sintetizados na expressão ‘Um planeta, uma humanidade’, lavando as mãos e nos isolando das irritantes diferenças, dessemelhanças e estranhamentos autoimpostos”. O autor nos aconselha a “procurar oportunidades de entrar em contato estreito e cada vez mais íntimo com eles – resultando, ao que se espera, numa *fusão* de horizonte, e não numa *fissão* induzida e planejada, embora exacerbante”. Ao invés de cedermos acriticamente ao “pânico”, ao considerá-los “estranhos” e “indesejáveis, podemos pensar que a acolhida pode representar um avanço para a sociedade como um todo.

Assim, ao destacarmos o acesso ao Ensino Superior no processo de acolhimento, estamos falando também de integração, em um caminho, embora complexo e tortuoso, para a “fusão de horizontes” preconizada por Bauman (2017), ou seja, aproximações que busquem encarar as diferenças e os estranhamentos, cultivando oportunidades de contato mútuo. Deste modo, temos que ter em mente que o acesso à Educação, possibilita a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, bem como a inserção na sociedade. Acreditamos que é importante que o refugiado se integre de maneira efetiva na sociedade local, que seja possível a convivência das culturas, que haja diálogo entre o refugiado que chega com a sociedade local, para que este se sinta de fato acolhido.

A acolhida, em seus múltiplos aspectos, tornará possível ao refugiado reivindicar o acesso à Educação e Saúde, aos direitos políticos e sociais, conseguir um emprego e ser visto dignamente pela sociedade, podendo dizer-se integrados, incluídos e partícipes da sociedade que o acolheu, conscientes de que este não é um processo simples, no qual as ações falam por si só. Porém, sabemos que este é um processo eivado de contradições, de obstáculos e de incompreensões, e longe de pensarmos este processo de forma idealizada, entendemos que todos devem contribuir: os refugiados estando abertos em vivenciar a sociedade e a cultura local e os locais estando dispostos a acolher o diferente, a aprender sobre a cultura do outro. É um trabalho conjunto para que haja uma convivência segura e que contribua para o bem comum, o que geralmente não observamos na prática, no cotidiano de lugares, onde a presença migrante é intensa, como em Roraima, neste momento, em relação à migração venezuelana.

Todavia, além da sociedade e do refugiado, é necessário que o Estado participe ativamente neste processo, desenvolvendo políticas acolhedoras aos refugiados e atuando no sentido de coibir e desestimular a estigmatização criminatória

e a xenofobia. Um dos mecanismos importantes para esta finalidade, e que tem amparo legal nacional e internacional, é a inserção dos refugiados no sistema de Educação Superior. Neste sentido, a interveniência do Estado é fundamental para que estes programas se efetivem no âmbito das ações afirmativas.

Nesta seara, além de aspectos como a qualificação profissional, destacamos que, ao ingressar na Universidade, inicia-se uma relação multifacetária entre o acadêmico e a instituição, e entre este e a sociedade local. Nesta relação, intervem as expectativas do acadêmico com relação ao seu futuro após a graduação, características e habilidades em relação ao curso escolhido, bem como a conduta deste novo acadêmico diante da estrutura e das normas da comunidade que compõe a Universidade. De parte da instituição, enfatizamos a promoção de mecanismos de apoio no aspecto acadêmico e social para que a integração efetiva ocorra, sendo este um dos aspectos que investigaremos, a seguir, na pesquisa em curso.

É necessário que o acadêmico se sinta acolhido nesta comunidade e, principalmente, que interaja com demais indivíduos nela inseridos. Contudo, deve-se salientar que a comunidade universitária é composta por vários atores, docentes, técnicos administrativos, profissionais terceirizados, alunos nacionais, e que cada acadêmico é um ser único, que carrega consigo suas experiências prévias, educacionais, culturais, familiares, sociais, e que, portanto, essa integração pode variar em complexibilidade, tanto para os acadêmicos do programa quanto para a instituição de Ensino Superior que o acolhe, o que requer um acompanhamento permanente do programa e a avaliação constante das suas ações.

Por isso, ressaltamos que a especificidade de cada um dos programas de acesso aos refugiados, implementados nas várias universidades federais Brasil afora, requerem uma escuta ativa, tanto das necessidades e anseios dos refugiados que vivem naquele local, quanto dos planos de desenvolvimento das instituições, respeitada à autonomia institucional, acadêmica e pedagógica, sendo estas condições essenciais para que estes deem certo, ou seja, proporcionem de fato o acesso e a permanência no Ensino Superior a esta população vulnerável.

Referências

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Educação de refugiados: 5 dados que você precisa saber.** 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/09/27/educacao-de-refugiados-5-dados-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

_____. **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28760>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ANNONI, Danielle; FREITAS, Márcia M. Diniz de. A análise da Crise Política Jurídica na Líbia e a situação dos refugiados. **Nomos**, Fortaleza, n. 32, v. 2, p. 79- 100, 2012.

ARENDT, Hannah. Educação Superior e Refúgio - samba de uma nota só. In: **Pesquisa que transforma**. 2019. Disponível em: https://pesquisa.espm.br/wp-content/uploads/2019/12/114_PDFsam_Pesquisa_que_transforma_virtual.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017

BORIN, Marisa do Espírito Santo; TOURINHO, Dulce Maria. Pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social: imigrantes e pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo. In: BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho; MAGALHÃES. Luís Felipe Aires. **Migrações em expansão no mundo em crise** (Orgs.). São Paulo: EDUC: PIPEq, 2020.p.253-274

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2020

_____. **Lei 13.445/2017** – Lei de Migração. Brasília, DF, Senado, 2017. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. de 2020.

_____. **Lei 9.474/97**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF, Senado, 1997. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. de 2020.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus, 1988 (pgs. 19 a 90)

DA ROSA, M. Seleção e Ingresso de Estudantes Refugiados no Ensino Superior Brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade In: **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**. 2018a, v. 57, n. 3, pp. 1534-1551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138651687356621>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. O funcionamento argumentativo em torno da designação “refugiados” no discurso universitário brasileiro. In: **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. n. 15, jan-jun 2018b, pp. 162-174. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1961/1536>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DIAS, Aurea. C. S. Migração Internacional no Brasil: persistências históricas e tendências contemporâneas. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 22, n. Especial, p. 851-870, 2020. DOI: Disponível em <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v22nEspecial2020p851-870>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 29, p. 164-176, 2005.

HASS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: Reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU - Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**. Brasília, ano XXII, n. 43, 2014, p.85-98.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; Et. al. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº. 17, jan./jun. 2007, p.124-157. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151745222007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2021.

ONU. **Declaração de Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PATARRA, Neide. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. In: **Estudos Avançados**. V. 20, n. 57, 2006, p. 7-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/746>. Acesso em: 20 maio 2021

PORTELA, Êmily de Amarante; SCHWINN, Simone. **O Brasil e a Imigração Venezuelana: a (des)organização da política migratória brasileira**. Natal/RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, VII seminário corpo, gênero e sexualidade, 2018.

PÓVOA NETO, H. O erguimento de barreiras à migração e a diferenciação dos “direitos à mobilidade”. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 16, n. 31, p. 394–400, 2008.

SAES, Décio. O conceito de democracia. In: **Democracia**. Pgs.7 a 32. São Paulo, Ática, 1987 disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/150744822/Decio-Saes-Democracia#scribd>. Acesso em: 22 maio 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHWINN, Simone Andrea; PORTELA, Êmily de Amarante. **O brasil e a imigração venezuelana: a (des)organização da política migratória brasileira**. Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] /organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG,2018. PDF. Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

TRINDADE, C. A. A. Uprootedness and the protection of migrants in the International Law of Human Rights. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 51, n. 1, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292008000100008>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/87711333-bc39-4e51-a479-2caa701a8eb5>. Acesso em: 02 dez. 2021.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/14ca8ce7-422c-43dd-a41d-a056bd32ecdb>. Acesso em: 02 dez. 2021.

UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – QUESTÕES QUE SE COLOCAM À DISCUSSÃO NO BRASIL

*Mariana Cunha Pereira
Taisa da Silva Rocha*

Introdução

As ações afirmativas no campo das políticas públicas, em especial, quanto a cotas de participação dos negros nas universidades, nível da Educação ao qual menos se encontra a presença negra¹, é um dos temas mais polêmicos quanto à discussão sobre direitos sociais para sujeitos coletivos. Priorizar essa discussão, também, abre boas e novas perspectivas para se reconhecer o perfil do Brasil, no aspecto educacional, quanto às diferenças étnico-raciais, e por que não dizer a fragilidade dos discursos assentados no mito da democracia racial.

São as desigualdades tempo escolar/idade que gritam e espelham que educação escolar e continuada, no Brasil, não é direito social para negros e filho de pobre, na medida em que os percentuais apontam essa desigualdade entre alunos brancos e negros, desde o Ensino Médio:

Nos últimos anos foi observada queda do abandono no Ensino Médio tanto entre estudantes brancos quanto negros. Apesar de positiva, a informação precisa ser complementada com a observação de que a distância nos últimos anos pouco se alterou (permanece estável entre 2,5 e 3 pontos percentuais), mantendo a desigualdade. Além disso, o último dado, de 2018, mostra que a queda segue entre os estudantes brancos, ao contrário do índice entre os alunos negros (subiu de 7,7% em 2017 para 7,8% em 2018), com possibilidade de agravamento diante da pandemia do Coronavírus. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)²

Ou então, quando pensamos o acesso e a permanência no Ensino Superior. Os anos dois mil são fecundos de possibilidades e de atuação política e acadêmica daqueles que contribuem com o enegrecimento dos espaços da universidade brasileira. O professor e pesquisador Válder Silvério, em entrevista

- 1 Segundo o IPEA, a elevação da escolaridade média da população de 18 a 24 anos é acompanhada por uma tendência geral de aproximação da escolaridade da população negra da respectiva faixa etária em relação aos jovens brancos. Em 2009, os jovens brancos possuíam 10,2 anos de estudos e os jovens negros tinham, comparativamente, 1,5 anos a menos, ou seja, 8,7 anos de estudo.
- 2 Dados disponíveis em: www.observatoriodaeducacao.institutounibanco.org.br

à Revista Educação Superior, discute esses percentuais e o que eles significam para a relação entre racismo e identidade. Vejamos:

Na educação, houve avanço na questão do acesso. Na qualidade, nem tanto. No plano do ensino superior, como lembra Válder Silvério, professor de sociologia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e vice-presidente do comitê internacional do volume 9 da História geral da África (Unesco), “dependendo da estatística e do humor”, o acesso de negros e pardos ao ensino superior variava entre 2% e 6% no início dos anos 2000. Hoje, chegou a algo entre 32% e 36%. O avanço, aponta o professor, se deu muito em decorrência de políticas públicas como o Fies e o ProUni, programas de financiamento e de bolsas que colocaram muita gente em universidades privadas. (BARROS, 2017)

São esses argumentos que nos fazem propor, neste artigo, uma discussão sobre relações racializadas e políticas de ação afirmativa para negros no acesso à universidade pública. A ideia é discutir os fundamentos racistas que compõem as relações racializadas do Brasil, explicitados quando se iniciou a discussão sobre adotar as políticas de ação afirmativa no campo da Educação. O debate veio à tona, na mídia digital, sobre as cotas raciais e sociais, tendo seu auge quando da aprovação da Lei 12.711/2012.

A metodologia da escrita deste artigo se deu por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema, com os estudos de teóricos negros e não-negros do Brasil. Com a estratégia metodológica de problematização da realidade concreta com dados coletados na rede internacional de computadores/Internet, entre 2003 a 2012, período no qual o conflito de ideias sobre as políticas de ação afirmativa/PAAF ocorre de modo mais contundente, em debates midiáticos sobre o tema. Esses debates se configuraram em torno da polêmica sobre os dois Estatutos criados, e publicizados na Internet, representando dois grupos sociais de diferentes posicionamentos sobre cotas raciais e sociais no Brasil. O primeiro deles está no blog do jornalista Reinaldo Azevedo e vem assinado por diversos juristas, professores e políticos; defende que as cotas raciais violam o princípio da igualdade. O segundo é um manifesto da rede Geledés que aponta a urgência de grupos raciais historicamente excluídos ocuparem lugar de representação e poder de fala na sociedade brasileira. A estratégia é, portanto, discutir pelo menos cinco dos argumentos que o Estatuto **contra** cotas raciais apresenta. E, assumindo na contra-argumentação, a defesa do Estatuto **pró** cotas raciais. Entretanto, antes de analisá-los, faz-se necessário

interpretar e explicitar o movimento das categorias de análise que envolvem o tema, ação afirmativa e cotas raciais.

O que são políticas de ação afirmativas - PAAF? Quais grupos abrangem?

Com base em estudiosos negros e não-negros e, segundo documentos institucionais dos anos 2000, pode-se entender que as ações afirmativas são iniciativas de caráter público e/ou privado que visam estabelecer atitudes compensatórias para as minorias étnico-raciais, gênero, migrantes ou pessoas de outras nacionalidades em situação de vulnerabilidade e pessoas com deficiência físicas.

Citemos, então, um dos documentos mais importantes desta discussão, no campo do reconhecimento de políticas para a Educação, o Parecer do CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas a correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da Unesco de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2006, p. 233-234).

É fundamental lembrar que as políticas de ação afirmativa, quanto a cotas, devem ter um período de aplicabilidade previsto a que se equalize a situação desfavorável do grupo discriminado. Por isso, elas são também denominadas de políticas reparatórias.

Assim, os grupos a serem atendidos são: negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência física, mulheres e pessoas de outras nacionalidades, vivendo a condição de grupos étnicos.

Evidentemente que, para fazer valer a política de ação afirmativa, é necessário um processo identitário por parte das pessoas que irão usufruir das PAAF. A exemplo, podemos discutir sobre as mulheres. Para que elas tenham acesso às políticas afirmativas, em diferentes setores os quais lhes foi negado direitos

sociais, é preciso, primeiro, que as mulheres, enquanto grupo social, apercebam-se disso. Façam reivindicações e, principalmente, autodeclarem-se como discriminadas, violadas diante esses direitos negados. Do mesmo modo, negros e indígenas devem construir um entendimento a partir da identificação racial do que foi a eles negado na construção histórica dos países colonizados e, assim, fazer valer reivindicações, direitos sociais e reparações diante as desigualdades raciais.

Na história colonial do Brasil, o negro e o indígena foram submetidos a uma situação de escravidão e subserviência que lhes negou a humanidade. Uma vez que não vivenciamos mais a situação colonial, do ponto de vista de sistema político, e que os processos de reconstrução de nações independentes ocorridos por todo o século XX preveem tratamento de igualdade e respeito aos diferentes povos, etnias e grupos minoritários, nada mais justo que se proponha políticas de ação afirmativa a fim de minimizar as desigualdades e combater o racismo e os reflexos da colonialidade.

Portanto, o processo de consciência histórica no sentido de uma assunção dos reflexos de sua condição de sujeito que participa da história, pois, segundo Rüssen (2001, apud CERRI, 2011), a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humana. Nesse sentido, os sujeitos coletivos, com base em uma consciência histórica sobre o significado do que o colonialismo produziu em cada sociedade explorada e desrespeitada, podem assumir-se pela identificação e autoidentificação de sua condição étnica-racial com todas as marcas que isso lhe causa. Dito de outro modo, esses sujeitos coletivos podem reivindicar do Estado a institucionalização de políticas de ação afirmativa por entender que existem relações racializadas e diversidade étnica como reflexo desse colonialismo. E, com isso, apresentar de modo positivo autodeclaração de suas origens, bem como aceitar o reconhecimento pelo outro de modo positivo.

Como se encontra o quadro das políticas de ação afirmativas nas universidades brasileiras, 2021?

A experiência positiva de instituições de Ensino Superior que adotaram as ações afirmativas tem sido bem diversificada no Brasil, até mesmo por causa da característica de ser esse país plural em sua geografia quanto à composição étnica.

São 69 instituições de ensino, hoje, com cotas para negros (pretos e pardos) e indígenas no Brasil. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi

a primeira a adotar o sistema, em 2001, e a Universidade de Brasília (UnB) foi primeira federal a oferecer 20% das vagas no vestibular, em 2004. Algumas universidades instituíram as cotas com base em legislação estadual, a exemplo da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na qual a reserva de cotas se deu, em 2005, para cumprir a uma lei estadual que previa a implantação gradativa, até 2007, de 45% das vagas para negros, indígenas, estudantes com necessidades especiais e de escolas públicas.

A Universidade Federal de Roraima, no extremo norte do Brasil, quando iniciou sua política de ação afirmativa estava, antes de tudo, atendendo a uma demanda do movimento indígena organizado, representado pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima OPIR/RR. Foi criado, então, o Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena, em 2001, e, em 2003, iniciaram as aulas da Licenciatura Intercultural Indígena. Em seguida, e com base em muitas discussões envolvendo em especial professores e pesquisadores das áreas de Humanas, foi criado o Processo Seletivo Específico para Indígenas - PSEI/UFRR -, em 2007. Hoje, o Instituto Insikiran oferta três cursos de graduação direcionados a alunos indígenas, a saber: Licenciatura Intercultural (2003), Gestão Territorial Indígena (2009) e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (2011). Segundo uma das professoras envolvidas: “solicitar a oferta de vagas a mais do comput geral de vagas por curso na universidade foi uma estratégia por receio de não serem aceitas as cotas”. Somente com a institucionalidade da Lei 12.711/12 é que as cotas raciais aparecem juntas para negros (pretos e pardos) e indígenas e foram efetivadas no vestibular de 2013 e no ENEM, e vem se constituindo como uma política educacional de ação afirmativa.

Com esses exemplos, queremos mostrar que a Educação Superior, tanto no que diz respeito a vagas/matrículas quanto no que se refere a currículo para o acesso de negros (pretos e pardos) e indígenas na realidade brasileira, é sem dúvida um campo de disputa, o qual ainda se tem muito a construir. Nesse sentido, fazemos nossa as palavras do professor Marcus Rosa que, ao explicar sobre a importância de que mais pessoas negras cheguem à universidade, corrobora com a tese da representatividade, pela qual defendemos o quanto é importante que negros e indígenas sintam-se acolhidos por discussões que questionem as epistemologias consolidadas até então, que seja referendado as matrizes de um pensamento decolonial. Vejamos sua fala em entrevista da Agência Brasil:

A ampliação negra nas universidades é importante em todas as dimensões da vida social. Epistemologicamente, os alunos negros têm exigido

a alteração das bibliografias, dos autores lidos, das temáticas de ensino e das referências teóricas. Em outras palavras, querem ler autoras e autores negros, conhecer mais a respeito de sua própria história e conhecer profissionais qualificados que sirvam de referência em todos os campos de conhecimento e áreas de atuação profissional. Socialmente, se trata de possibilitar educação aos círculos sociais que nunca tiveram acesso à educação superior e de formar as futuras gerações de professores universitários. (COSTA, 2020, s/n).

Ainda sobre Educação e questão racial no Brasil, é importante saber que a UNESCO criou, em 1950, um projeto de pesquisa sobre raça que marcou os nossos estudos sobre relações inter-raciais, por envolver diferentes e importantes expoentes da Sociologia, Antropologia, Filosofia e História, mas, também, porque desmistificou a cientificidade em torno das teorias raciais do século XIX. A intenção foi nos trazer um espectro do modo como se vivia em países de muito contato interétnico, ao mesmo tempo em que expunha o pensamento nacional sobre essas relações inter-raciais: “O objetivo do projeto era ‘determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos’” (CPDOC-FGV, 2004).

Munanga, em entrevista a Fernanda Pompeu, no portal do GELEDÉS, em 2017, pondera: “Bem antes da pesquisa da Unesco, a Frente Negra Brasileira – criada, na década de 1930, em São Paulo – já havia denunciado o mito da democracia racial. Os negros não ingressavam na faculdade e tinham dificuldade em entrar no mercado formal de trabalho. Mas, como era negro falando de negro, isto é, vítimas falando de vítimas, a repercussão da denúncia foi minúscula” (POMPEU, 2017).

A intensificação das reivindicações do movimento negro, somado a representatividade de professores negros com forte consciência identitária, impulsionou a elaboração e formação de políticas públicas identitárias calcadas no apoio dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e, também, de Dilma Russel (2011–2016), nos quais ativistas ou intelectuais orgânicos assumiram postos na esfera pública federal, de onde provinham essas políticas. Bem como as universidades tiveram apoio de programas internacionais e nacionais, por meio de editais. Isso levou a mudanças nos dados do aparecimento de alunos negros nas matrículas dos cursos superiores, público e privado. Conforme nos explica o professor Valter Silvério, também, em entrevista. Para este autor, tais programas de financiamento da Educação

Superior levaram a uma quantidade significativa de alunos negros a instituições de ensino privada de baixa qualidade, tanto porque elas ofertam cursos a noite, horário adequado ao aluno trabalhador, quanto por que facilitam o ingresso dos alunos nesses cursos. E, justifica sua análise pelos dados do IBGE, em 2014, quanto à empregabilidade pós-curso. Destaca, assim que o resultado disso é que esses alunos negros, em sua grande maioria, não atingem concursos públicos e isso é perceptível, analisando dados sobre a renda familiar, comparativamente entre negros e brancos.

Mas o resultado efetivo é que a média de renda familiar per capita entre os negros era, então, de R\$ 753,69, contra R\$ 729,50 dos pardos e R\$ 1.334,30 dos brancos, o que perfazia uma média nacional de R\$ 1.012,25. Ou seja: os brancos estavam 31,8% acima da média, enquanto os negros ficavam 25,6% abaixo e os pardos, 28%. Também o desemprego era maior entre os pretos (7,5%) e pardos (6,8%) do que entre os brancos (5,1%). (BARROS, 2017, s/n).

Diante dessa inclusão que exclui, vimos, em nossa realidade, que homens e mulheres negros terminam seus cursos superiores por um diploma sem, contudo, galgar espaços de melhor qualificação/remuneração no mercado de trabalho, este é, portanto, um filtro, entre outros, que se apresenta para que negros (pretos e pardos) estejam em espaços de poder e de postos de trabalho qualificados.

Mesmo assim, quando a Lei 12.711/12 foi aprovada na mesma década em que o movimento negro também comemorou a aprovação de outras normatividades³, em função das identidades étnico-racial e da diversidade, surgiram na internet alguns posicionamentos anticotistas.

Mas, quem é contra e quem defende as Políticas de Ação Afirmativas/AAF no Brasil?

No ano de 2003, dois grupos de intelectuais, ativistas e integrantes da sociedade civil expuseram e divulgaram, via rede internacional de computadores/Internet, dois documentos intitulado “Estatuto **contra**⁴ as Políticas de AAF no

3 Resolução nº01/2004; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Lei 12.288/2010; Resolução nº 08/2012 (entre outras).

4 Todas as vezes que as palavras “**contra, a favor e pró**” surgirem no texto as autoras optaram por mantê-las grifadas/negrito para dar ênfase ao posicionamento em discussão.

Brasil” e “Estatuto a **favor** das Políticas de AAF no Brasil”. Ambos discutiam e apresentavam argumentos sobre as políticas de ação afirmativas quanto às cotas raciais na universidade brasileira e dividiam as opiniões dos internautas, ao mesmo tempo em que proporcionavam, no espaço virtual, a exposição do modo como vivenciamos as relações racializadas no contexto brasileiro.

O debate na mídia digital apresentou argumentos em ambos os lados, **pró** e **contra**. Vejamos alguns argumentos do Estatuto **contra** as políticas de AAF no Brasil. Uma vez que nossa postura é da defesa pelo Estatuto a **favor** das ações afirmativas na forma da Lei 12.711/2012, faremos uma discussão **pró** cotas, com fundamentos críticos àqueles apresentados no Estatuto **Contra** as Políticas de Ação Afirmativa.

Quem se posicionou **contra** as políticas de ação afirmativa em formato de cotas argumenta que: “1º) Fere o princípio da igualdade, tal como definido na Constituição brasileira no Art. 5º que diz: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. (UFMG,2006).

Do mesmo modo, também, citando a Constituição brasileira, podemos dizer que o Art. 3º, que designa os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, inciso IV, incube a União de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Entretanto, não é isso que vivemos no dia a dia, nos espaços públicos, na vida privada e, de um modo geral, na vida societal. Exemplos de situações racistas ganham as páginas dos jornais. Assim como os dados de violência contra mulheres e crianças e as estatísticas de homicídios e chacinas em periferias de grandes cidades (CERQUEIRA, 2021). Do mesmo modo, são assustadores os casos de violência e a discriminação racial para com crianças, adolescentes, mulheres e homens negros em abordagem policial ou, no dia a dia, em diferentes “espaços públicos” (PAIXÃO, 2010).

Tudo isso faz parte de um contexto social que demonstra que o Estado não está cumprindo a Constituição, ao dizer que “todos são iguais perante a lei independente das condições de classe, gênero, geração e identidade racial”. Dito de outra forma, pessoas pobres e negras não estão sendo tratadas com igualdade de condições, em especial quando seus corpos anunciam a identidade étnica-racial.

Palavras como igualdade, democracia e liberdade, em geral, são utilizadas para esconder as desigualdades sociais e raciais que existem no Brasil, mas, principalmente, para dissimular o racismo a moda brasileira. DaMatta (1981) nos explica sobre isto quando mostra que, pela “fábula das três raças”, todas as

incoerências produzidas por uma sociedade escravocrata se amalgamaram em um mito racial sobre a boa convivência, harmonia e intercursos sexuais. Há uma ideologia racial dominante, plantada no modo como o pensamento social brasileiro se construiu e consolidou uma sociedade que não se vê como racista, ao mesmo tempo em que busca, no ideário do branqueamento, distanciar-se das origens negroides.

É esta mesma sociedade que não reconhece na realidade concreta, do ontem e do hoje, a não existência no Brasil de condições iguais de tratamento.

O segundo argumento **contra** diz: “2) subverte o princípio de mérito, ao possibilitar que uma pessoa se classifique num concurso, tal como o vestibular, tendo obtido nota menor do que outras – e com isso pode prejudicar o próprio desenvolvimento científico e cultural do país”. (UFMG,2006).

Este argumento falseia a lógica das cotas, atribuindo a esta a ideia de mérito por cor ou condição racial. Não é essa a proposta.

Antes, porém, vamos apresentar nossa crítica ao vestibular, esse modelo de ingresso na universidade. Esse modo de validação de entrada nas universidades brasileiras, desde muito, tem sido questionado e já vem se configurando como um tipo de avaliação envelhecida e ultrapassada, uma vez que os alunos aprovados demonstram tão somente que estavam preparados para passar na prova do vestibular e não que tenham “conhecimento científico e cultural sobre o país e o mundo”. Nós, professores universitários, que lidamos com os alunos de primeiro semestre sabemos muito sobre isso. Nesse sentido, em nada esses alunos estavam preparados ou vinham sendo formados para “o desenvolvimento científico e cultural do país”.

Dito isto, é importante esclarecer que o aluno cotista não está entrando por um valor de notas inferior aos alunos não-cotistas. As vagas para inscrição dos alunos cotistas são extraídas a *priore* por um percentual definido em lei do *comput* geral de vagas, para que estes concorram entre si, retirando-os da concorrência desleal com alunos que historicamente estão em condições série/ano diferentes dos cotistas. Por que há essa diferença? Porque ao longo da história de dominação e discriminação racial aos negros foi imposto um sistema de trabalho forçado, discriminação e **não acesso** à educação escolar. Portanto, o percentual de cotas de acesso para quem pertence aos grupos étnico-raciais, sociais e de deficiência física é pré-definido antes de qualquer processo avaliativo, trata-se de uma política de mitigação das desigualdades. A esse quantitativo de cotas raciais ou para pessoas com deficiência (PCD), convencionou-se denominar Política de Ação Afirmativa das Instituições de

Ensino Superior/IES. A mídia inverteu a discussão levando-a para o entendimento sobre notas e ponto de corte, o que não é o objetivo da lei 12.711/12. Assim, vejamos:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (BRASIL, 2012).

Quanto a presumir sobre as notas dos alunos cotistas universitários serem inferiores às dos alunos não-cotista, trata-se de um pensamento colonial, no qual define que o aluno negro (pretos e pardos) e indígena não terá desenvolvimento satisfatório, ou seja, trata-se de uma avaliação sobre aprendizagem definida pela condição racial. Uma conclusão antecipada sobre o processo de ensino-aprendizagem, realizada pelo olhar racista.

O recorte racial que define a existência de cotas para entrar na universidade, não é o mesmo do recorte racial que presume que a avaliação da aprendizagem dos alunos cotistas é inferior à dos alunos não cotista. Quando defendemos o recorte racial para definir percentuais de vaga, aplica-se o princípio da diferença para promover a igualdade. As cotas são reservadas para garantir a um grupo étnico-racial o direito de concorrer a vagas na universidade em condições de igualdade, e não entre desiguais por isso se pré-estabelece um percentual de vagas na Lei 12.711/12.

A explicação sobre a reparação em forma de políticas de cotas também pode ser construída apresentando-se a origem das formas de dominação de um grupo social em relação ao outro, com base na ideia de raça ou cor da pele e/ou manifestações culturais. Nas palavras do estudioso negro e ativista, também professor, há uma origem e consequência:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (MUNANGA, 2004, p. 33).

Por último, dizer que o argumento **contra** cotas, ao afirmar que “subverte o princípio de mérito e com isso pode prejudicar o próprio desenvolvimento científico e cultural do país” por inserir na universidade pessoas com baixa nota, instigou alguns pesquisadores⁵ a desenvolver suas pesquisas, dissertações e teses sobre a média das notas de cotistas e não-cotistas no decorrer dos cursos universitários. A conclusão, nesses diferentes estudos, é de que nada se diferencia o desenvolvimento e notas entre cotistas e não-cotistas.

Um outro argumento a analisar diz: “3º) É de aplicação impossível, devido ao alto grau de miscigenação do Brasil” (UFMG,2006).

Iniciamos a discussão quanto a esse argumento garimpando os estudos do intelectual negro congolês Kabengele Munanga que, radicado no Brasil, a partir de 1978, tem nos ajudado a entender os meandros de nossa identidade. Discutimos, com suas palavras, o que significa mestiçagem e o efeito desta na produção estigmatizada de um pensamento sobre miscigenação no Brasil. Ele é pertinente ao nos dizer o seguinte:

Esta identidade política [a identidade negra] é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (MUNANGA,2004).

Munanga (2004) busca nas raízes históricas do pensamento de filósofos, estadistas e teóricos de diferentes matizes a que serviu esse termo – mestiçagem -, mas, façamos um recorte a partir da apropriação do que fez o nazismo com o termo mestiçagem. Ele diz que a Alemanha e a França se apropriaram de diferentes modos do termo mestiçagem para justificar uma ideia de hierarquia das raças humanas. Assim, seus ideólogos difundiram que o encontro entre raças causava a degeneração das raças, portanto, tirava do civilizador as energias civilizatórias. Mesmo tendo a França redefinido a discussão, utilizando o termo “miscigenação cultural” para esvaziar a perspectiva nazista que considerava a mistura entre as raças uma degeneração da humanidade, ainda está presente a proposta de assimilação nas relações sociais entre raças.

O autor nos explica que o pensamento ocidental sobre mestiçagem influenciou sobremaneira o pensamento social brasileiro, porém, reelaborado para

5 PEIXOTO e outros (2016); SILAME e outros (2020); FERREIRA e outros (2021), MAÇAL (2007).

explicar a identidade social brasileira e servir ao projeto político das elites do pós-abolição, ora reforçou a aculturação, a assimilação e a integração, ora desmistificou a hierarquização das raças travestidas no ideal de miscigenação. O projeto das elites envolvia o incentivo a vinda de europeus para trabalhar no Brasil e, com isso, promover o branqueamento, por meio do intercuro sexual. Porém, isso não deu certo e o Brasil tornou-se o país mais cromático do continente americano.

Para Munanga (2004), a miscigenação traz consigo a ambiguidade do modo de se assumir a identidade negra no Brasil e tem, na ideia universalista de que “todo mundo é mestiço”, o grande ideário de não se reconhecer direitos sociais a quem de fato é discriminado pela cor da pele, pelo fenótipo e pelos traços étnicos da cultura africana. Por consequência, faz produzir a atitude racista nas relações sociais no contexto brasileiro. A miscigenação é acionada para isso.

No quarto argumento, os anti-cotas dizem que: “4) É, afinal prejudicial aos próprios negros que acabarão vítimas do estigma da incapacidade”. (UFMG,2006).

Este argumento traz o estigma da incapacidade como sendo decorrente das cotas raciais, porque, segundo eles, o fato dos alunos não-cotistas e todo o sistema saber que existem cotistas na universidade produzirá estigma nas relações sociais, prejudicando aos negros. A história, entretanto, nos tem mostrado que os estigmas de preguiça, inferioridade, indolência foram construídos no período da escravidão e serviram como argumento para escravizar e segregar corpos negros, indígenas e de quaisquer etnias, bem como povos não ocidentais.

A política de ação afirmativa por cotas apenas garante a entrada e não a graduação por completo. Desse modo, este é um processo que ainda será vivido pelo cotista ao alcançar os muros da universidade e, portanto, não precisa de pré-julgamento. As DCNs dizem:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004).

Os alunos negros que adentram aos cursos universitários, seja pelas cotas raciais ou pela ampla concorrência, carregam consigo todos os estereótipos da discriminação racial que existe no Brasil e se apresentam diante da sua corporeidade, portanto, estigmas são inerentes a essa condição que lhes é imposta pelo seu fenótipo expresso na cor da sua pele, nos traços fortes do seu nariz, boca e cabelos afro, seja ele cotista ou não.

Foi o racismo estrutural que definiu que os negros são incapazes. Impondo-lhes um conjunto de medidas burocráticas para o acesso à universidade e a tantos outros espaços de saber/poder. E, isto antecede as cotas raciais: esses estigmas vêm antes de serem instituídas as políticas de ação afirmativa na política educacional brasileira. Quando as estatísticas trazidas pelo instituto Brasileiro de Geografia/IBGE apontam que a diferença idade/série entre crianças brancas e negras é de 3 anos por série, é nisso que perdura o estigma, pois faz a criança branca ter acesso mais rápido ao Ensino Superior do que a negra. Produz na criança negra o estigma da incapacidade. Basta que se interprete os dados expostos no quadro a seguir, para que se perceba que essa desigualdade se expõe pela cor da pele:

Relação do Nível Escolar versus a Identificação étnico-racial e de gênero

	Homen branco	Mulher branca	Homen negro	Mulher negra
Educação infantil	34,4	35,2	32,2	33,1
Ensino fundamental	94,8	95,2	92,2	93,3
Ensino Médio	49,5	60,1	27,9	36,3
Ensino Superior	14,9	18,2	3,7	5,2

Fonte: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>

Por fim, o quinto argumento apresentado pelos defensores do Estatuto **contra** as Políticas de Ação Afirmativa, segundo eles, a implementação das políticas de

cotas: “5) Desvia a atenção dos verdadeiros problemas, como a questão social que deve ser enfrentada com medidas redistributivas de caráter universalistas”. (UFMG,2006).

Esse argumento contrapõe desigualdades raciais *versus* desigualdades sociais, levando-nos a crer que é mais urgente discutir sobre a pobreza e encontrar soluções para a redistribuição de renda, do que discutir as desigualdades raciais. Por tudo que já discutimos até aqui, é obvio que os marcadores diacríticos de raça e classe se interseccionam a todo instante na realidade brasileira.

Portanto, é uma falsa polêmica, haja vista que a raça e a classe estão juntas na corporeidade de quem sofre racismo no Brasil.

O IBGE, ao apresentar os dados sobre a população brasileira, faz o cruzamento das informações, considerando: raça/cor e classe em relação a renda, habitação ou moradia, violência, trabalho, educação, saúde e participação política. São por esses dados que podemos, também, guiar-nos para atestar a discussão de caráter universalista *versus* particularista, que envolve a interseccionalidade entre raça/cor e classe.

O quadro que nos mostra os dados sobre desigualdade por cor e raça no Brasil aponta que, entre aqueles que estão abaixo da linha da pobreza, são os negros (pretos e pardos) os que estão em piores condições de moradia.

Distribuição de Renda e Condições de Moradia de Pessoas Abaixo da Linha de Pobreza em 2018

Renda	Branca	Preta e Parda
Inferior a US\$ 5,50/dia	15,4%	32,9%
Inferior a US\$ 1,90/dia	3,6%	8,8%

Fonte: Construído a partir do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Assim, aparecem inúmeras vezes as análises de desigualdades raciais e sociais no Brasil. Complementa-se, ainda, com o texto abaixo que apresenta esses dados comparativos:

Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2 796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1 608). Tal diferença relativa corresponde a um padrão que se repete, ano a ano, na série

histórica disponível. A desigualdade salarial em favor da população ocu-
pada branca ocorreu com intensidades distintas nas Grandes Regiões, mas
se manteve tanto nas Unidades da Federação que apresentaram os menores
rendimentos – Maranhão, Piauí e Ceará –, quanto nas que registraram os
rendimentos mais elevados – Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro.
(IBGE, 2019, pag.3).

Ou seja, discutir desigualdade social é discutir desigualdade racial e vice-ver-
sa. O problema tem origem comum nos modos de dominação dos povos com
consequências distintas. Entretanto, a exploração da força de trabalho humana
se deu independentemente da cor, criando a dominação por classe social. Mas, a
dominação e a exploração da força de trabalho humana, com base na cor da pele
ou dos atributos culturais, subjugarão inúmeros povos, que foram racializados
no processo de dominação das sociedades ocidentais brancas e detentoras de um
saber que se disse superior aos dos povos autóctones. Entretanto, ambas as for-
mas de dominação discriminam e causaram as desigualdades. O falso problema
é apontar urgências universalistas, tentando contrapor as pautas sociais e raciais
que, inclusive, também, são locais.

A título de conclusão

Sem dúvida que a institucionalização de políticas de ação afirmativas pelo
Estado, a exemplo das cotas raciais para a universidade pública, está na de-
mocratização da universidade e, fundamentalmente, na democratização da
produção do conhecimento. O próprio termo universidade já pressupõe uma
amplitude na composição, na participação e na extensão de suas ações na
sociedade.

Mas, a implementação e o sucesso das políticas de ação afirmativa requerem
um processo de conscientização mais amplo e eficaz sobre os efeitos do racismo,
da colonialidade e das relações racializadas que ainda subsistem em nosso meio
e provocam a manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Debates que surgem nas mídias digitais, a exemplo dos Estatutos **contra e
pró** cotas raciais, inauguram um outro espaço político, no qual se pode vivenciar
as relações racializadas, posto que, também, são espaços da publicização de uma
sociedade que teima em não se ver como racista. Também, expressam novas
formas de combater ideias e posturas nos discursos ali veiculados. É a tensão dos
currículos ocultos sobre temas pertinentes a vida societal que nem sempre estão
inseridos no currículo oficial da educação escolar.

Para além, o Brasil dos anos dois mil, mesmo que enfrentando inúmeros retrocessos no campo político, hoje, a cada dia denuncia situações de racismo no cotidiano das cidades, nas relações sociais que envolvem pessoas letradas e não-letradas, espaços ditos públicos ou domésticos, no interior de instituições públicas e privadas de Educação, de Saúde ou do mercado de trabalho. O aumento dessas denúncias pode ser entendido como a visibilidade de uma face de nossa identidade nacional que, ao logo de uma educação racista, foi-nos ensinado a colocar “debaixo do tapete” e que, por todos os esforços empreendidos por posturas antirracistas, desvela-se dia a dia.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs**. Brasília, DF, 2004.

_____. **LEI Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC -SECAD, 2006.

BARROS, Rubem. Acesso de negros à educação melhora em termos quantitativos, mas não qualitativos. **Revista Educación Superior**, edição 238, 13 de abril de 2017. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/acesso-de-negros-educacao-melhora-em-termos-quantitativos-mas-nao-qualitativos/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, IPEA, 2021; Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CERRI, Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

COSTA, Gilberto. Negros têm mais dificuldade de permanecer na universidade. **Agência Brasil**, Brasília, 20/11/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/negros-encontram-mais-dificuldades-de-permanecer-na-universidade>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CPDOC-FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A questão racial no Brasil dos anos 50**. Rio de Janeiro /RJ, 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DAMATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira” In: **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis, Vozes, 1981, (p. 58-85, p.68-75.).

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade**. Observatório de educação. São Paulo, Rio de Janeiro, 2021 Disponível em: <https://observatorio-deeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1808/67.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond, UFRJ, 2010. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, 2016.

POMPEU, Fernanda. Kabengele Munanga, professor. **Portal Geledés**, São Paulo, 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILAME, Tiago Rodrigues et al. O efeito das cotas: desempenho acadêmico dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Nº 35, UnB, 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Inclusão social**. Um debate necessário? Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>. Acesso em: 02 dez. 2021.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

*Samara Moço Azevedo
Maria Clareth Gonçalves Reis*

Introdução

As desigualdades étnico-raciais são uma realidade no Brasil. A cada nova estatística, ficam ainda mais evidentes elementos que caracterizam o racismo e suas consequências, prejudicando, especialmente, a população negra e pobre do país. Para romper com essa lógica, diversas são as ações dos movimentos sociais negros e de entidades da sociedade civil, visando à superação dessa realidade.

Uma dessas atitudes é a conquista da promulgação da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003), fruto da luta empreendida, especialmente, pelo Movimento Negro em prol da educação. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras e indígenas, em instituições públicas e privadas de Educação Básica, conforme expressa o Art. 26-A da última lei citada (BRASIL, 1996)¹.

Desde então, outras políticas de ações afirmativas² vêm sendo idealizadas com a finalidade de garantir uma Educação para as relações étnico-raciais, inclusive, no que diz respeito à formação de professores/as, pois, para cumprir o estabelecido na lei, é preciso haver profissionais aptos/as e qualificados/as para tratar da temática de forma significativa.

É nesse contexto que, desde 2003, os cursos de licenciatura depararam-se com a demanda referente à implementação do artigo mencionado. Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de uma Educação para as relações étnico-raciais, o presente artigo tem por objetivo explicitar quais são elas e qual é a sua ligação com a formação docente.

- 1 Embora o Art. 26-A da referida LDB trate das questões étnico-raciais e indígenas, daremos, neste trabalho, prioridade às questões referentes à comunidade negra, por representar mais de 56% da população brasileira e pelos estudos que já estamos desenvolvendo sobre a temática.
- 2 As Ações afirmativas “[...] têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 67).

Cabe destacar que consideramos a Educação como um movimento cíclico, em que os níveis e as modalidades de ensino estão interligados entre si, e, conseqüentemente, as determinações para a Educação Básica implicam em reformulações no Ensino Superior, mais, especificamente, na formação de professores/as, e vice-versa. Desse modo, não podemos pensar nos cursos de licenciatura sem levar em consideração as reformas realizadas no nível básico, como é o caso da implementação do Art. 26-A da LDB mais recente.

As relações étnico-raciais e a educação no Brasil

As projeções feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2020, mostram que a população negra, constituída por pretos e pardos, forma a maior parte da sociedade brasileira, alcançando mais de 56% neste ano (IBGE, 2019). Por outro lado, se olharmos alguns estudos realizados recentemente sobre esse grupo étnico-racial (IBGE, 2019; FBSP, 2019; ISP, 2020), perceberemos que essa população é a que mais tem sofrido, cotidianamente, com as diversas facetas do preconceito, do racismo e da discriminação racial, que fazem parte das estruturas sociais do Brasil (jurídica, econômica, educacional, política, cultural, histórica, religiosa, familiar, entre outras).

Conforme Almeida (2017), o racismo resulta da estrutura social em que vivemos. Isso significa que os comportamentos individuais e os processos institucionais derivam “[...] de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2017, p. 3). Nesse caso, para mudar essa realidade, é preciso criar medidas que coíbam a sua manifestação individual e institucional; e, sobretudo, pensar mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas que afetam a estrutura geral da sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que a Educação para as relações étnico-raciais é uma possibilidade tangível e um caminho fértil para se romper com as estruturas racistas que fazem parte da nossa sociedade. É necessário, portanto, questionarmos o que são essas relações e a ligação delas com a Educação.

As relações étnico-raciais são as trocas, as aprendizagens, as interações e a quebra de desconfianças entre as diferentes raças e etnias. Constituem-se na dinâmica dos contatos sociais e materializam-se, muitas vezes, na hierarquização dos povos, promovida por meio de uma classificação “[...] positiva, negativa, neutra ou indefinida, de uns e de outros” (IANNI, 2004, p. 21). Aqui, consideraremos o prestígio da população branca em relação à negra.

Segundo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de*

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essas relações são compreendidas como a “[...] reeducação entre negros e brancos” (BRASIL, 2013, p. 16). Ainda de acordo com esse documento,

é importante, também, explicitar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2013, p. 87).

Nesse ínterim, Almeida (2017) afirma que a raça, como termo mais amplo, está relacionada a dois registros básicos, que, muitas vezes, cruzam-se: características biológicas (traços físicos, como cor de pele, tipo de cabelo etc.); e características étnico-culturais (traços que definem a identidade dos indivíduos, como cultura, língua, comunidade, costumes, crenças, origem, valores etc.). Para melhor compreender o conceito de raça, Ianni (2004, p. 23) ressalta o seguinte:

A “raça” é uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o “outro” e os “outros” é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a “raça” é sempre “racialização”, trama de relações no contraponto e nas tensões “identidade”, “alteridade”, “diversidade”, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação.

Ao refletirmos sobre qual é o conceito de raça, como o processo de racialização funciona e como o racismo opera na nossa sociedade, percebemos a necessidade de dialogarmos sobre as relações étnico-raciais em ambientes educacionais. Afinal, não há como combater o racismo sem levar em consideração como elas se configuram.

Por esse motivo, é importante tensionar, estimular e fazer os debates a respeito dessas relações emergirem, principalmente, nas instituições de ensino, tendo em vista que a educação é um dos pilares importantes para a construção das

nossas identidades e das relações interpessoais. Além disso, as pessoas passam muitos anos nas instituições de ensino e dedicam várias horas do dia ao seu processo formativo, o que torna as escolas e as universidades campos férteis para as discussões e as reflexões sobre as estruturas sociais de poder.

Desse modo, entendemos que as instituições de ensino podem ser espaços favoráveis para se debater sobre as relações étnico-raciais e para “[...] promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação”, fazendo com que as crianças, os jovens e os adultos “[...] compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 48-49).

Nessas instituições, os/as estudantes poderiam não só estudar e compartilhar “[...] conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos” (GOMES, 2002, p. 39). Desse modo, deveriam aprender sobre as relações étnico-raciais e as formas de não reproduzir preconceitos raciais, de gênero, de classe etc. Todos os aspectos elencados justificam a necessidade de se debater sobre as questões étnico-raciais nesses espaços, tendo em vista que neles também se encontra uma vasta diversidade de raças e etnias, pois,

Quando mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

Conforme afirma Gomes (2012), com o processo de universalização da Educação por meio de políticas públicas e programas governamentais que garantem esta como um direito fundamental de todos/as, a diversidade étnico-racial, antes à margem do sistema educacional, ganha maior visibilidade, tornando-se parte integrante do contexto escolar.

Essa promoção do acesso à Educação permeou o processo de ensino e aprendizagem formal de experiências raciais, intensificando a necessidade de pensarmos uma Educação para as relações étnico-raciais (Erer) e, conseqüentemente, atendermos as demandas que emergiram a partir do acesso da população negra ao sistema educacional.

A Erer configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afro-brasileira e indígena, por meio da oferta de ações afirmativas e pedagógicas, em diversos níveis e diversas modalidades de ensino. Ela pode, ainda, ser entendida como uma política de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e das identidades associadas às populações negra e indígena. No âmbito social, a Erer pode ser considerada como uma estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico.

Nesse sentido, entendemos que essa forma de educação surge como uma oportunidade de propiciar e/ou ampliar, nas escolas e nas universidades, discussões enriquecedoras sobre a população negra, as desigualdades raciais, as estruturas de poder vigentes na sociedade, os sistemas discriminatórios e excludentes, a história e a cultura dos afro-brasileiros e da África. Dessa forma, Silva (2007, p. 490) afirma que a Erer tem por objetivo

[...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Nota-se, entretanto, que, como essas instituições fazem parte da sociedade, elas conseqüentemente tendem a reproduzir as estruturas vigentes e acabam por reforçar o racismo e as relações discriminatórias e excludentes, o que torna evidente a correlação entre pertencimento étnico-racial e o sucesso ou o fracasso escolar.

Nesse sentido, observa-se “[...] que a cor escura da pele provoca, mesmo entre os educadores, julgamentos e atitudes baseadas em preconceitos de alto potencial estigmatizante” (MORAES, 2013, p. 66). Isso significa que quanto mais retinta é a cor da pele, maior é o preconceito sofrido pelo indivíduo que a tem, ou seja, pessoas com tonalidade de pele mais escura são consideradas menos inteligentes e são menos elogiadas nos espaços formativos. Ademais, há uma tendência em clarear os/as estudantes com os

melhores desempenhos no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o Plano Nacional afirma:

Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultam no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (BRASIL, 2013, p. 9).

Por isso, defendemos a inserção do debate sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino como uma forma de contribuir com a eliminação de práticas racistas e discriminatórias que repercutem, especificamente, em estudantes negros/as, da educação infantil ao ensino superior.

Para que isso aconteça, é necessária uma mudança profunda não só no imaginário social, como também nas estruturas educacionais. Nesse contexto, visando criar um ambiente educacional mais acolhedor e favorável a práticas antirracistas, torna-se imprescindível o investimento na qualificação dos/as profissionais da Educação.

Mudar esse imaginário e essas estruturas discriminatórias implica compreender as relações étnico-raciais e suas contribuições para a Educação (em todos os níveis e modalidades de ensino) e para a construção da sociedade brasileira. Essas discussões podem ser propiciadas pela Erer, configurando-se como o primeiro passo para que possamos tratar o racismo de maneira mais profunda.

Sendo assim, é essencial construirmos cursos de licenciatura que formem docentes reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos Currículos (GOMES, 2012), possibilitando que a História e a Cultura Afro-brasileiras, africanas e indígenas façam parte do cotidiano escolar e sejam utilizadas de modo a desmistificar estereótipos e preconceitos, visando romper com as estruturas racistas que regem a sociedade e as instituições de ensino. No próximo tópico, discorreremos melhor sobre as relações étnico-raciais na formação docente.

As relações étnico-raciais na formação docente

Desde 2003, com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a LDB n.º 9.394/1996³ (BRASIL, 1996) e tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, os

3 Posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a mesma orientação quanto à temática indígena.

cursos de licenciatura deparam-se com a necessidade de adequar seus Currículos e suas práticas pedagógicas para formar professores/as aptos/as para atender a demanda de construir uma política pedagógica antirracista na Educação Básica.

O Currículo que consideramos aqui não é aquele voltado apenas para as questões técnicas e metodológicas, desprovido de qualquer intencionalidade, mas, sim, aquele que tem como cerne as pautas políticas, sociológicas e epistemológicas. Dessa forma, entendemos que ele vai além do documento formal, configurando-se na ação que ocorre na sala de aula, por meio das práticas pedagógicas.

Ao tratarmos do currículo real, não podemos deixar de abordar a prática pedagógica, uma vez que ambos se complementam. Sendo assim, o primeiro seria uma forma de organizar e sistematizar o que será aplicado em sala de aula, enquanto a segunda “[...] é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios [...] e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 1994, p. 16).

Desse modo, é preciso levar em consideração as práticas pedagógicas para compreender o Currículo como um todo, pois ambos representam o documento tangível e as reais possibilidades tanto de aprender quanto de disseminar os conhecimentos anteriormente selecionados e organizados. As práticas pedagógicas, portanto, representam o Currículo vivo, aquilo que é realmente posto em prática no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o Currículo e a prática pedagógica não podem ser analisados de maneira deslocada da construção social e histórica da humanidade, tampouco podem ser dissociados das relações de poder advindas da divisão, da hierarquização e da organização da sociedade.

Inclusive, no que tange às relações étnico-raciais, a composição curricular e a prática pedagógica, em sua maioria, ainda conservam uma herança colonial, deixando nítido a que público servem. Essa situação evidencia que o racismo afeta não só as relações sociais, como também a construção e a disseminação do conhecimento e o acesso a este, além de interferir diretamente nos processos formativos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Conforme afirma Munanga (2005, p. 15), esse processo se perpetua porque

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo

do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Munanga (2005) ressalta que o mito da democracia racial⁴ compromete o processo de formação dos indivíduos, criando um despreparo para lidar com as diferenças étnico-raciais, resultando nas manifestações discriminatórias com que lidamos diariamente. Segundo ele, isso ocorre porque algumas pessoas não receberam, nos seus processos formativos (seja na Educação Básica, seja no ensino superior), um preparo adequado para lidar com a diversidade étnico-racial e as manifestações discriminatórias e excludentes.

Nessa mesma direção, Monteiro (2006) ressalta que a maioria dos/as profissionais da Educação que atuam ou já atuaram nas Instituições de Ensino Superior (IES), em especial nos cursos de licenciatura, foi formada em meio a um “[...] contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira” (MONTEIRO, 2006, p. 127).

Além disso, o contexto em que esses/as profissionais foram formados/as não levou em conta “[...] tanto os conflitos étnico-raciais quanto às contribuições do grupo social em questão [...]”, ou seja, “[...] a escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa” (MONTEIRO, 2006, p. 127).

Nesse sentido, com base nos apontamentos realizados por Monteiro (2006) e por Munanga (2005) e nas discussões levantadas nas IES por parte dos/as professores/as e gestores/as acerca da inclusão da diversidade étnico-racial nos Currículos e nas práticas pedagógicas da formação docente, percebemos que a dificuldade em se construir um consenso quanto ao assunto advém do fato de que

[...] os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço (GOMES, 2008, p. 98).

4 O mito da democracia racial, que supõe uma igualdade de oportunidades para todos, é, de acordo com Munanga (2005, p. 18), aquele “[...] segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial”. Esse fator dissemina a falsa ideia da meritocracia e da igualdade de oportunidades de acesso aos bens fundamentais, tais como educação, saúde e emprego.

Essa defasagem de quem está formando outros/as profissionais da Educação colabora com o fortalecimento das relações desiguais de poder na sociedade, uma vez que muitos/as professores/as, por falta de preparo e/ou por preconceitos arraigados em si, não conseguem intervir em situações de discriminação que acontecem dentro dos ambientes educacionais e, conseqüentemente, não transformam esse momento em um ensejo para a discussão sobre as relações étnico-raciais nos diversos espaços sociais. Conforme expressa Gomes (2008, p. 97–98),

[...] tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais.

A falta de uma formação docente consistente, no que tange à educação de crianças, jovens e adultos negros, é uma das problemáticas que provocam “[...] um certo descompasso no combate ao preconceito racial no espaço escolar” (MORAES, 2013, p. 75). Somado a isso, temos o racismo disseminado em alguns materiais didáticos e no currículo escolar, o que também dificulta o combate às práticas discriminatórias no âmbito educacional.

Diferentemente de anos atrás, contudo, temos percebido uma gradativa redução do caráter depreciativo manifestado pelas representações de pretos, pardos e indígenas nos livros didáticos (SILVA, 2011). Apesar disso, o racismo ainda se faz presente nas instituições de ensino, fruto do racismo estrutural, que regula as relações de poder, ser e saber na sociedade brasileira. Buscando mudar esta realidade, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 (BRASIL, 2004b) estabelece que a formação docente habilitar o professor

[...] para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições [...] são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004b, p. 2-3).

Essa perspectiva ganhou força, inicialmente, com o Art. 26-A da LDB de 1996, que, mais do que exigir uma reestruturação e uma adaptação dos currículos, ao incluir a História e a Cultura Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas, determina que tais currículos contemplem as lutas desses povos e as suas contribuições para a construção do país (BRASIL, 1996). Essas normativas abarcam orientações para a criação de condições necessárias no interior das IES, para que avancemos ante o desafio que a busca de uma Educação antirracista nos impõe.

Com o objetivo de aprofundar o debate acerca do Art. 26-A da LDB de 1996, além de propor discussões sobre a prática pedagógica para o combate ao racismo, foram estabelecidas, no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (BRASIL, 2004a). Segundo essas Diretrizes,

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004a, p. 16).

Visando reforçar a efetivação dessas orientações, foi criado, em 2013, dez anos após a alteração da LDB, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013). Nesse cenário, nota-se que, apesar da existência de uma legislação específica para implementação da temática nos ambientes educacionais, o seu não cumprimento requer que outros documentos legais sejam criados a fim de ratificar a execução do anterior. De acordo com o Plano Nacional, essas leis

[...] não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2013, p. 3).

Cabe destacar, aqui, que essas conquistas, em termos legais, surgem das lutas tanto do movimento negro quanto de outros movimentos sociais por equidade social e racial. Sem essas iniciativas, o Estado não iria promover nem incentivar as políticas de ações afirmativas, já que a esfera governamental foi marcada pela pouca representatividade de pessoas negras no campo de atuação política (nos poderes legislativo, executivo etc.), ao longo da história da construção do Brasil.

Atualmente, as discussões acerca da formação de professores/as giram em torno da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta contém uma nova formatação dos currículos, visando o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

No que tange às relações étnico-raciais, as diretrizes citadas estabelecem que a organização curricular dos cursos de licenciatura deve ter como princípio norteador a “[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2020, p. 5), indo ao encontro ao estabelecido pela LDB de 1996 e demais documentos que regulamentam a implementação das relações étnico-raciais na formação docente.

Além disso, na dimensão do *engajamento profissional*, uma das competências específicas para o docente, o documento determina que o/a profissional da Educação deve estar atento às “[...] diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais [...]” (BRASIL, 2020, p. 19).

Nesse sentido, tendo em vista que as instituições de ensino devem cumprir as leis ao (re)formular seus respectivos currículos, o estudo de doutorado, em andamento, tem nos mostrado que tais documentos normativos ainda não estão sendo, de fato, materializados no interior das instituições educacionais e, especificamente, no nível superior. Há tensões e dificuldades em torno da implementação do Art. 26-A da LDB de 1996, no interior das IES. Um dos aspectos que consideramos relevantes, ao pensar esta realidade, é que muitos/as professores/as que lecionam em cursos de licenciatura não tiveram, em sua formação, o preparo necessário para lidar com as questões inerentes às relações étnico-raciais.

Desse modo, buscar estratégias que se contraponham ao eurocentrismo é imprescindível para o processo de formação de professores/as. Precisamos agir

contra o paradigma europeu de pensamento, centrado na visão europeia de mundo, pois é uma forma excludente de se pensar a realidade.

Essa perspectiva torna tudo aquilo que advém do homem branco digno de apreciação, enquanto exclui e marginaliza tudo o que desse ponto de vista se distancia. Por esse motivo, levando em consideração a realidade brasileira e a construção histórica do país, é necessário criar outra consciência docente, a qual consiga refletir sobre as culturas e os povos silenciados ao longo dos séculos, tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas, porque

[...] a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (MONTEIRO, 2006, p. 128).

Monteiro (2006) reitera que é preciso refletir sobre os espaços de formação de professores/as, assim como acompanhar se as IES têm incluído a pauta das relações étnico-raciais em suas agendas, pois, segundo Gomes (2008), as práticas e as discussões sobre a diversidade étnico-racial não têm alcançado um lugar de destaque nos currículos dos cursos de formação docente.

Nesse sentido, percebemos que as universidades ainda possuem uma certa resistência em promover discussões acerca dessa temática. Com isso, esses debates acabam ficando a cargo de ações isoladas de professores/as que se identificam com a causa e/ou são negros. Em algumas vezes, essa temática nem é trabalhada na formação inicial dos/as profissionais da Educação, ficando por conta do/a estudante a responsabilidade de buscar uma formação continuada que contemple tais questões. Essa situação, portanto, contribui com a perpetuação do racismo na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, Gomes (2008) ressalta o seguinte:

De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário (GOMES, 2008, p. 97).

Fica evidente, portanto, o caráter conservador que as universidades assumem em suas estruturas curriculares e em suas ações. Isso acaba por dificultar a introdução de conteúdos que focalizam a diversidade étnico-racial e as questões intrínsecas a esta. Dessa forma, o ensino sobre as populações negras e indígenas, por exemplo, deixa de fazer parte da formação inicial de professores/as ou ocupa um lugar secundário durante esse processo formativo, conforme salientou Gomes (2008). Para alterar essa situação e construirmos uma relação étnico-racial positiva, é preciso que

[...] a questão da Diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas — não apenas aqueles que têm sido mencionados como minorias étnicas ou “raciais”. Para tanto, é necessário que a reflexão sobre a *formação de professores e relações étnico-raciais* e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais (COELHO, 2018, p. 113, grifos do autor).

Sendo assim, para superar a lógica colonial de superioridade de algumas raças e/ou etnias em detrimento de outras, é fundamental tratarmos negros brasileiros, indígenas, asiáticos e descendentes de europeus “[...] sem medo das tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior” (SILVA, 2007, p. 502). Nesse sentido, Munanga (2005, p. 17) também afirma

[...] que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Para que o/a professor/a consiga propiciar essa experiência aos/às seus/suas alunos/as e formar novas consciências individual e coletiva a respeito

das relações étnico-raciais, faz-se necessário que o/a docente possua uma formação inicial voltada à contemplação de tais discussões.

Para isso, os cursos de licenciatura precisam considerar, nos seus currículos e nas práticas pedagógicas dos/as profissionais que atuam na formação inicial de estudantes, uma proposta decolonial⁵ da História e da Cultura Afro-brasileiras e Indígenas, instigando a desmistificação da democracia racial e a desconstrução de preconceitos e discriminações raciais.

Além disso, seria interessante que esses cursos incentivassem e possibilitassem a participação dos/as estudantes tanto em núcleos de estudos e pesquisas — como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) — quanto em eventos que debatem sobre as relações étnico-raciais. Dessa forma, as discussões sobre essa temática perpassariam toda a formação e não ficariam a cargo apenas de uma ou outra disciplina; ou sob responsabilidade de um/uma ou outro/a professor/a; ou, ainda, propiciadas por ações e eventos isolados.

Cabe destacar, contudo, que essas mudanças começam com o reconhecimento da existência do racismo e com a adoção de “[...] uma postura política e pedagógica que vise a sua superação” (GOMES, 2008, p. 98). Também é preciso entender que o racismo afeta não somente negros e indígenas, e, por esse motivo, ele é um problema que deve ser combatido por todos nós.

Conclusão

A História e a Cultura dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas, por muito tempo, estiveram excluídas do contexto educacional, consequência da escravidão, que deixou muitas marcas na sociedade, tais como segregação, exclusão e marginalização de tudo aquilo que possui origem africana e/ou indígena.

Por esse motivo, levando em consideração o papel fundamental dos sistemas de ensino para construção de uma sociedade mais justa e equitativa, acreditamos que a Educação formal é um dos pilares importantes para o desenvolvimento de uma mentalidade antirracista. Além disso, é um campo fértil para discussões sobre a participação das populações negras na construção do Brasil; sobre as formas como o racismo opera em nossa sociedade e as marcas causadas por ele; e sobre a luta dos movimentos sociais por direitos, em especial, do Movimento Negro.

5 A pedagogia decolonial cunhada por Walsh (2007) defende a ideia de uma práxis baseada na construção de novas condições políticas, sociais, culturais e de pensamento. Para ela, educar é um ato político; como tal, esse processo precisa ser emancipador e transformador. Nessa perspectiva, o pensamento decolonial visa romper com universalismos alienantes, problematiza hierarquias e legitima processos anti-hegemônicos.

Fruto dessas batalhas constantes, temos um vasto aparato legal e políticas educacionais que visam à entrada desses povos e de suas histórias e culturas nas instituições de ensino. Essa inserção foi propiciada tanto por meio do acesso desses sujeitos marginalizados à educação quanto pela representação adequada de suas identidades étnico-raciais e suas histórias nos currículos, nos projetos pedagógicos, nos laboratórios, nas bibliotecas, nos materiais didáticos e nas práticas antirracistas dos/as profissionais da Educação.

Conforme explicitado nos tópicos anteriores, esse movimento ganhou força no ano de 2003, com a alteração da LDB de 1996, uma vez que o Art. 26-A, além de incluir obrigatoriamente essas temáticas no processo formativo de crianças e adolescentes, começou a modificar a abordagem dada a esses conhecimentos. Nesse sentido, os conteúdos que vinham sendo tratados por meio da perspectiva colonial — ou seja, com a ideia do negro cativo, selvagem, destituído de humanidade e em harmonia com o sistema escravocrata e seus senhores — passaram a considerar a história da população negra em outra perspectiva, valorizando suas culturas e dando visibilidade às suas lutas, às suas resistências e às suas contribuições para a formação deste país.

Com o objetivo de se cumprir o estabelecido pelas normativas aqui discutidas e de se construir uma sociedade mais equitativa, destacamos que as IES deveriam se debruçar na revisão dos currículos de seus cursos, mesmo que por iniciativa própria. Esses espaços formativos não precisam ser necessariamente uma licenciatura, mas podem abranger outras áreas, desde as ciências exatas até o campo jurídico e da saúde, por exemplo, ampliando o debate sobre relações étnico-raciais para outros cursos superiores. Essa expansão para outras áreas poderá contribuir para criar uma consciência coletiva antirracista mais abrangente.

Dessa forma, é preciso que as estratégias e as políticas educacionais que fundamentam uma pedagogia antirracista e a diversidade étnico-racial tenham como base que o alcance da igualdade racial é uma tarefa de todos/as e não somente daqueles/as que se identificam com grupos étnico-raciais marginalizados ao longo da história, tais como os/as negros/as e os/as indígenas (MONTEIRO, 2006). Por esse motivo, ressaltamos a importância de entendermos as relações étnico-raciais e a sua relação com a educação, eixos fundamentais da construção deste artigo.

É imprescindível salientar que já é um grande avanço o fato de muitas Instituições de Ensino Superior no Brasil possuir Neabis (UFAM, UFPA, UFPE, UNICENTRO, UFFS etc.), grupos de estudos e pesquisas afro-brasileiros e

coletivos negros estudantis, além de alguns cursos contarem com a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais. Isso demonstra que algumas instituições já desenvolvem ações que mudaram e, ainda, tentam mudar a realidade da população negra e a representação de sua história e de sua cultura nos processos formativos.

Por meio da literatura especializada (MONTEIRO, 2006; GOMES, 2008; MUNANGA, 2005), percebemos que essas experiências ainda são tímidas e, muitas vezes, isoladas, além de não atingirem o plano institucional como um todo, ou seja, configuram-se como ações solitárias de alguns/algumas profissionais da Educação, na maioria negros/as.

Cabe reforçar que, devido ao contexto político atual, é tempo de nos (re)organizarmos como comunidade civil e tensionarmos o debate acerca das relações étnico-raciais nas IES, visando galgar um espaço maior nas agendas políticas e institucionais e nos cursos oferecidos por essas instituições.

Apesar de estarmos vivendo uma pandemia mundial, que acentua o estado de conformidade social, acreditamos que seja este o momento de reexistirmos e de nos reinventarmos no que for possível, somando-nos a outros/as que compartilham das mesmas aspirações. Como já dizia Conceição Evaristo, “É tempo de nos aqui-lombar” (EVARISTO, 2019, n. p). Por esse motivo, consideramos que a escrita deste texto se converte em um ato de (re)existência, pois não há outro termo que melhor expresse a ação de pesquisar em um momento caótico como o atual.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. p. 1–26. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/92/edicao-1/racismo>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana]. **Diário Oficial da União**: 22 jun. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. **Diário Oficial da União**: 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp-002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana]. **Diário Oficial da União**: 19 mai. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97–122, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Acesso em: 10 jun. 2021.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 2 jan. 2020.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 14. FBSP, 2020. Disponível em: www.forumseguranca.org.br. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2–3, p. 95–108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>. Acesso em: 07 dez. 2020.

_____. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, Minas Gerais, v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21–30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019, p. 1–12.

ISP. Instituto de Segurança Pública. **Dossiê Crimes Raciais 2020**. Rio de Janeiro: ISP, 2020. Disponível em: <http://www.isp.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=223>. Acesso em: 23 nov. 2020.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 123–138. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15–20.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

WALSH, Catherine. Son posibles unas ciências sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. **Nómadas**, Colômbia, n. 26, p. 102–113, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS E REGIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

José Rodrigues de Carvalho

Milton Pereira Lima

Introdução

As preocupações com as diferenças – dentre elas as étnico-raciais – têm aumentado significativamente nos debates acadêmicos sobre educação e chegado à escola básica, espaço genuinamente constituído na/pela pluralidade cultural. Trata-se do tipo de debate que demanda um olhar para as relações culturais, numa perspectiva que desafie a tradição positivista/tecnicista na qual as questões mais subjetivas não recebem a atenção necessária no espaço cultural escolar. A ciência geográfica – na sua vertente escolar – tem se inserido nessas preocupações, mesmo que de forma ainda pouco incisiva, procurando valorizar “as emoções enquanto mediação socioespacial, sendo compreendidas como parte da ação dos sujeitos na construção de espacialidades significativas” (SILVA, 2016, p. 99), visando o desenvolvimento de competências de cunho moral que reconheçam os princípios éticos fundamentais para relações interculturais emocionalmente saudáveis.

Desse modo, diante da complexidade do espaço cultural escolar e da pluralidade de propostas epistemológicas e metodológicas que o atravessam, as discussões acerca desta demanda apontam ser necessário que o/a professor/a de Geografia e dos demais campos de conhecimentos mobilizem os diferentes saberes e princípios epistêmicos que valorizam a ética das diferenças culturais e dos direitos humanos no ensino, como caminho para a constituição de uma educação que “conceba as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAUI, 2016, p. 808) e não como algo cristalizado nas identidades. Dito de outro modo, faz-se essencial desenvolver as competências e habilidades socioemocionais necessárias para a afirmação da diferença como riqueza para a convivência e que, ao mesmo tempo, estimule a criticidade em relação às competências na escola e nos demais espaços culturais. Na opinião de Souza (2011, p. 54-55):

As diferentes abordagens teóricas e epistemológicas que embasam a Geografia como campo do conhecimento e como disciplina escolar

podem fornecer diretrizes para a construção de uma Didática Crítica. Seria uma Didática em que as aprendizagens e os pensamentos são coerentes com a formação cidadã e libertadora dos alunos. Dessa forma, haveria maiores possibilidades de se formar uma sociedade mais ética, mais justa e respeitosa às diferenças que marcam os lugares e a vida social na atualidade.

A proposta neste texto é discutir e apontar – sem intenção de receitar ou impor, pois o saber fazer na profissão docente não possui uma única forma de se manifestar – alguns horizontes geográficos de ensino como possibilidades para adaptação nas práticas docentes em sala de aula cotidianamente. Para isso acionaremos outros campos de saberes educacionais para contribuir no substanciamento discursivo de implementação do currículo, de modo que não aprisionem os sujeitos nas identidades fixas, sufocando assim as diferenças, pois educar para a alteridade significa reconhecer a singularidade do *outro*.

Ressaltamos que a noção de diferença com a qual estamos trabalhando se ampara no trabalho que os filósofos franceses contemporâneos, Deleuze e Foucault, se empenharam em pensar: uma “filosofia da diferença” que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. Segundo esses autores, essa proposta vai de encontro à filosofia da representação, a qual, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. “Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo o que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido” (GALLO, 2017, p. 8-9).

Ainda segundo Gallo (2008) foi Deleuze quem levou a filosofia da diferença às últimas consequências. Em uma obra seminal, *Diferença e Repetição*, ele empreendeu a crítica da filosofia da representação que, desde Platão, colonizou o pensamento ocidental. Para esta filosofia o pensamento é sempre reconhecimento e, portanto, retorno ao mesmo, repetição do mesmo. O Cogito cartesiano, continuador desta tradição, nada mais é do que “o senso comum tornado filosófico” (DELEUZE, 2006, p. 195). Na filosofia da representação a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como conceito, portanto, como representação. É o apagamento da diferença.

Na perspectiva da diferença trouxemos para o ensino de Geografia a proposta do desenvolvimento de competências – proposta que não encontra total consenso entre os/as pesquisadores/as da docência – e não seria bom que encontrasse mesmo, pois não almejamos nenhum estágio de consenso, até porque, segundo Perrenoud e Magne (1999, p. 19), “não existe uma definição clara

e compartilhada” sobre a temática. Isto é dito em relação às competências, por referir-se a uma categoria laboral que migrou (foi importada) das teorias empresariais do mercado para o campo da educação pelos órgãos oficiais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e alguns Estados Nacionais, dentre eles o Brasil.

Olhando criticamente para a perspectiva apresentada pela oficialidade a desconfiança recai sobre a possibilidade de as recomendações das competências serem motivadas em função de uma possível instrumentalização para a competição compulsória do mercado. No entanto, na direção que estamos trilhando, pensamos que elas (competências) podem ser evocadas junto às habilidades na proposta do ensino de Geografia com os conteúdos das diferenças étnico-raciais e regionais, admitindo sua maior proximidade com perspectivas da formação ética cidadã.

A ideia de competência que apresentaremos aqui para o âmbito da educação escolar geográfica vai ao encontro da noção proposta por Cavalcanti (2012), Libâneo (2008) e Arnau e Zaballa (2010): o sentido de competências como habilidades que qualquer pessoa necessita para responder problemas, aos quais será exposta ao longo da vida, inclusive os de ordem ética, política e de alteridade, no encontro com o *outro cultural* no espaço escolar. Ou seja, a proposta de desenvolvimento de competência no ensino de Geografia aqui sustentada “consiste na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALLA; ARNAU, 2010, p. 11).

Entre as competências discutidas por autores e autoras do campo educacional, as *competências socioemocionais* vêm ganhando destaque porque, por meio do seu desenvolvimento, é possível melhorar as relações interpessoais/interculturais e tornar os espaços de convivência mais saudáveis e justos, trabalhando a um só tempo razão e emoção na construção de postura de *admissão* na alteridade com o *outro*. Para Lima (2015, p. 4) as competências socioemocionais “devem ser adequadas a contextos que abarquem conhecimentos, habilidades, valores eticamente situados, atitudes e emoções socialmente saudáveis, de modo a garantir que a cidadania se torne, em si mesma, competência”.

Este estudo é parte da pesquisa realizada em nível de doutorado e defendida em 2019 junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Ensino de geografia, discursos e o espaço cultural

escolar: diferenças e identidades étnico-raciais e regionais em escolas públicas de Redenção, Pará”. Ele emerge da constatação, por meio da pesquisa, de que as discussões acerca das diferenças que são cada vez mais presentes no espaço cultural escolar pouco são reconhecidas e trabalhadas no currículo das escolas por diferentes motivos, dentre eles a ausência de formação do corpo docente sobre a temática.

Diante desse quadro a pesquisa procurou trazer para o âmbito das inquietações sobre a educação geográfica reflexões acerca de diferenças e identidades étnico-raciais e regionais, a partir das representações docentes de Geografia e dos ambientes da escola (murais, quadro de aviso, cartazes e livro de ocorrência etc.), repertório imagético que compõem o espaço de relações culturais escolar.

O estudo foi realizado por meio de observações, entrevista e participação nas aulas em escolas nas quais as características regionais e étnico-raciais dos sujeitos representam a pluralidade cultural brasileira. Procuramos, por meio dele, identificar como docentes de Geografia percebem e trabalham a pluralidade cultural (diferenças) no cotidiano com o ensino de Geografia na escola e quais são os desafios que eles enfrentam na lida com essa temática quando ela surge nas aulas. Tratou-se, ainda, de compreender, doravante, como as diferenças e as identidades étnico-raciais e regionais são percebidas e construídas no espaço escolar e quais os mecanismos estão implicados em suas construções, determinando a valorização de umas e o desprestígio de outras. Ressaltamos que a íntegra do teor das constatações empíricas se encontra na Tese, no repositório de teses e dissertações da UFG. Este texto, portanto, apresenta discussões a partir do que foi percebido na pesquisa para a Tese.

Voltamos aqui a realçar a importância do ensino a partir das diferenças no espaço das relações culturais na escola, considerando o contexto do/a estudante bem como suas experiências prévias. Isso não significa que se deve sempre iniciar um tema a partir da rua, do bairro ou do município onde o/a estudante vive, pois, com o advento das tecnologias ficou mais difícil separar o que está próximo do que está distante. Em síntese, o lugar não se explica só pelas interferências externas nem tão pouco o contrário. Por isso, no ato de ensinar diferenças culturais é importante procurar manter o equilíbrio na valoração das distintas escalas, ou seja, que se adotem abordagens multiescalares.

Essa preocupação se faz pertinente porque estamos propondo as competências socioemocionais como aporte metodológico do ensino de Geografia, visando alcançar resultados descolonizadores dos conteúdos e do ensino. Com

isso, buscamos desenvolver senso crítico junto aos estudantes para que possam problematizar e desnaturalizar as relações hierarquizadas e hierarquizantes de poder nas relações no espaço escolar. Do mesmo modo, visamos auxiliar na construção de representações culturais que reconheçam e valorizam as diferenças, pois “a Geografia contemporânea vive um momento muito especial e desafiador. Temos grandes aberturas teórico-metodológicas, ampliando o já vasto campo de atuação dos/as geógrafos/as e suas múltiplas relações com outras áreas do saber e seus campos de interesse” (MARANDOLA, JR., 2018, p. 238).

Acatando a ideia desse autor acreditamos que nesse horizonte cabe defender o currículo como cultura e enunciação e um ensino capaz de habilitar os/as estudantes a terem postura crítica em relação às diferenças e identidades étnico-raciais e regionais no espaço cultural escolar, ou seja, um ensino de Geografia que intencione e seja capaz de favorecer competências socioemocionais emancipatórias, que possibilitem aos/às discentes tensionarem as atitudes de preconceitos e discriminações nas relações que se dão na escola.

Segundo Pimenta e Lima (2008) geógrafas e geógrafos encontram-se hoje envolvidos em programas de ‘desnaturalização’ das modernas narrativas espaciais, ampliando a proposta pioneira de Edward Said de recolocação do imaginário geográfico ocidental. Tais agências envolvem uma multitude de esforços de reposicionamento, visando superar amarras das categorias imperialistas que prevalecem no momento como expressões da colonialidade do saber e do poder. Ir além, nesse horizonte que se descortina, é atuar na desconstrução do fabrico cultural dos textos e discursos do colonialismo, por isso se requer abordagens que se debrucem sobre a descodificação dos sistemas de signos geográficos que sustentam imagens de um espaço uniforme, coerente com identidades culturais fixadas em hierarquias.

Acreditamos que há uma pluralidade de metodologias de ensino inerente à Geografia escolar e externa a ela, que podem ser mobilizadas e adaptadas para práticas discursivas educativas que desenvolvam competências e habilidades voltadas para a promoção da alteridade e da justiça social no espaço cultural escolar. Para tanto, faz-se necessário que aos processos de ensino sejam articulados elementos da razão e da emoção. Com esse fim investimos na reivindicação das competências socioemocionais e atitudinais como sustentação metodológica que favoreça a aquisição e o desenvolvimento de atitudes positivas do/a estudante ao se relacionar com os/as outros/as e consigo mesmo/as, além de compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar

decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.

Conforme Souza (2016, p. 5) “um ensino reflexivo de Geografia pode criar elementos para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente africano e, com isso orientar os/as educandos a entenderem as complexidades das diversas visões de mundo”. Para isso, entendemos que o conteúdo das diferenças étnico-raciais e regionais é um “conteúdo para essas aprendizagens” (ZABALA, 1998) e funcionará como um repertório adequado de saberes que contribuirá com a reflexão e a mediação no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. A relação íntima entre conteúdos, competências e habilidades “está no fato de que o conteúdo é um caminho que, por meio dele, percolam intenções de reflexão, aplicabilidade e ação sobre o que se reflete” (ANDRADE; COSTELLA, 2016, p. 106).

O documento relatório da OCDE (2015) *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* ressalta que as crianças precisam de um conjunto bem equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ter sucesso na vida e contribuir para o progresso social. Essas competências sempre foram importantes ao longo da história da humanidade em uma grande variedade de regiões geográficas e culturais. No que confere aos aspectos de ensino dessas competências e habilidades a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira indica que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, p. 11).

Nota-se, no enunciado oficial, uma ênfase acentuada no “saber” e no “saber fazer” para lidar inteligentemente com as demandas apenas em duas dimensões da vida: a da cidadania e do trabalho, fazendo emergir o sentido da inseparabilidade entre as duas dimensões e a exclusão da dimensão afetiva. No entanto, nas competências gerais para a Educação Básica, no mesmo documento, em cinco itens (3, 7, 8, 9, 10) há referências às competências socioemocionais (Tabela 1).

Tabela 1 - Competências preconizadas pela BNCC/2017

As competências para o século XXI (Resumo)
1. Utilização e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo social, físico e cultural;
2. Exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências a fim de elaborar hipóteses;
3. Desenvolvimento de senso estético, visando valorizar e reconhecer as várias manifestações culturais e artísticas;
4. Utilização de conhecimento das linguagens artística, multimodal, científica, matemática, digital e tecnológica;
5. Utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma significativa, crítica, reflexiva e ética;
6. Compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social;
7. Argumentação com base em dados, informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vista e ideias;
8. Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo;
9. Exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro;
10. Ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação.

Fonte: BNCC (2017, p. 7-8), organizado por Carvalho (2019).

A preocupação com o que ensinar na educação por competências tem feito surgir opiniões divergentes. Para Andrade e Costella (2016), na forma como está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a meta principal da escola deixa de ser o ensino dos conteúdos disciplinares e passa a ser o desenvolvimento das competências pessoais”. Em contrapartida, Demo (2007) defende que os conteúdos antecedem as competências e são desenvolvidas por intermédio deles. Na proposta oficial a aprendizagem deixa de ser por objetivo contemplado pelo/a professor/a para o/a estudante e passa a ser o desenvolvimento de

processos internos e íntimos de quem aprende. Aprender por competências é estar preparado para resolver diferentes situações que envolvem o conhecimento.

No dinamismo dessa aprendizagem, uma competência, necessariamente, deve transformar-se em habilidade. Esta é definida por Vasco Moretto (2009) como a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. Simplificando bem é o/a estudante saber fazer. As habilidades básicas necessárias para resolver uma situação complexa são: compreender a situação complexa; planejar a abordagem e solução; executar o planejamento; analisar criticamente a solução encontrada.

A BNCC prevê as competências para a Educação Básica em três níveis: competências gerais da base nacional comum curricular; competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental e competências específicas de geografia para o ensino fundamental. No primeiro nível percebemos que o texto contempla possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. No nível intermediário as possibilidades se ampliam ao prever como competências compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. A possibilidade de alteridade entre os sujeitos escolares predomina nesse nível intermediário de apontamentos das competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendemos que nesse reconhecimento se encontram as oportunidades para ensinar a Geografia das diferenças, envolvendo questões étnico-raciais e regionais como construção discursiva cultural que pode adquirir sentidos diferentes, inclusive sem preconceito e discriminação.

Em nível específico disciplinar da Geografia o documento, a nosso ver, mostrou-se distante da proposta de desenvolver competências socioemocionais, já que apresenta explicitamente apenas uma menção aos valores humanos e ambientais, exigindo, assim, um esforço docente para incluir aportes das geografias emocionais ante a diferença cultural.

Uma geografia da diferença para descolonizar o currículo

Mesmo compreendendo que a Geografia é um campo disciplinar estabelecido no interior da proposta curricular estruturalista e da modernidade, sustentado na racionalidade tyleriana¹, defendemos aqui que as práticas de ensino nesta

1 O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino, e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

ciência incorporem o currículo como uma fronteira cultural, objetivando descolonizar as produções dos diferentes saberes que são produzidos nos distintos contextos e relações de poder e que os temas ditos “espinhosos” façam parte dos conhecimentos a serem estudados nas aulas de Geografia que é um legítimo espaço de pluralidade.

Nesse sentido, acreditamos que uma das ações descolonizadora do currículo e das práticas de ensino em Geografia é a incorporação das identidades étnico-raciais e regionais como conteúdos geográficos. Pensando assim, apresentaremos, nesta seção, algumas considerações sobre currículo na perspectiva geográfica cultural, assumindo o sentido de cultura como sistemas de significações. Como defende Hall (1997), um dos construtores dos Estudos Culturais, toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significado, ou seja, um caráter discursivo. “Nos currículos contemporâneos da área da educação, os Estudos Culturais se apresentam como alternativa ao que se conhece pelo nome genérico de Fundamentos da Educação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 195).

A ancoragem nos estudos culturais na presente pesquisa, como já dito, se dá pelo fato desses estudos se preocuparem com os nexos entre a cultura e o poder. Desse modo, estamos inclinados a dialogar mais com a fase pós-estruturalista desse campo que, conforme Lopes e Macedo (2011), ocorreu a partir da década de 1970 com o advento do que as autoras denominam de *virada estrutural* e que Stuart Hall (1997) chamou de *virada cultural*² nas ciências humanas e da linguagem. Isso significa que esse campo está bastante associado aos estudos pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, constituir o mundo é entendido como dar-lhe sentido. Isso não significa advogar que o mundo real não exista fora dos sistemas de significação, mas que seus sentidos são criados por tais sistemas.

Foi pensando assim que na captura de sentidos atribuídos à prática de ensino de Geografia, durante oito aulas observadas em escolas da Educação Básica, identificamos, por parte das professoras, a vontade de apresentar outros assuntos/ conteúdos aos seus estudantes, relacionados às temáticas das diferenças e das identidades étnico-raciais e regionais no espaço escolar.

Para Rúbia Aparecida Cidade Borges (2018, p. 37) isso é muito importante, pois

A escola é, geralmente, o primeiro espaço de convivência, onde as crianças e os jovens se deparam com os diferentes de si e de suas famílias. É na

2 Trata-se do deslocamento dos estudos culturais em direção aos estudos pós-estruturalistas, no sentido de dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado, concebê-lo como instituinte: ela não reflete o mundo real, mas o institui (LOPES, 2011, p. 197).

escola que muitos se dão conta que estão com “a cabeça ou pés para fora” na sociedade, se dão conta que, durante a escolarização, terão de “se esticar” para encaixar na cama/escola, que produz e reproduz uma sociedade onde a regra é adequar, homogeneizar e normatizar. Dessa forma, seja através daquilo que é dito ou silenciado, seja através das nossas práticas docentes, da estrutura física das salas de aula e das escolhas curriculares, os *diferentes* são supliciados para que caibam naquilo que a instituição escolar e a sociedade esperam deles.

Segundo José Licínio Backes (2005) a compreensão das identidades e diferenças culturais vem ganhando atenção nunca vista em nenhum momento histórico. Tratando das identidades e diferenças étnico-raciais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) que determinam o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras e indígenas nas escolas, concordamos em parte com os estudos pós-estruturalista que as identidades se amparam muito nas formas de binarismos e que muitos termos são colocados em oposição a outros para assim ganharem sentidos. No entanto, discordamos que não haja algo próprio, peculiar das identidades. Não há como negar que cada sujeito carrega consigo e reconhece, às vezes, uma ou mais identidade étnico-cultural entre as demais identidades que experiencia no espaço escolar. Mesmo considerando a visão relacional de que os sistemas culturais atribuem significados às identidades, há de se reconhecer, como destaca Hall (2014, p. 104-105) que

a identidade tem uma centralidade para a questão da agência e da política. Por política entendendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante “identidade” e de sua relação primordial com uma política da localização, quanto às evidentes dificuldades e instabilidade que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada “política da identidade”.

Nesse sentido o currículo, como dispositivo mediador e constituinte das relações entre subjetividades, contextos sociais e a produção crítica do conhecimento, no que cabe ao ensino de Geografia, precisa se preocupar de forma preventiva com as representações culturais que geram preconceitos, para que elas entrem em declínio nas relações interculturais e no espaço cultural escolar em geral, com repercussão nos espaços externos à escola.

Para Garrido (2011, p. 103) “el currículum es un *collage cultural* en el que se cortan y pegan ideas, perspectivas, expectativas e identidades de los

diferentes sujeitos que participam em el proceso educativo”³. Dessa forma, defendemos o currículo com essas características, acreditando ser possível construir outras representações e significações com reconhecimento das identidades e diferenças no espaço escolar, mesmo cientes de que se trata de uma tarefa desafiadora, pois acreditamos ser possível “para quem trabalha com educação e prima por um ensino de qualidade que busca contemplar equidade e justiça social maiores” (LIMA; TONINI, 2016, p. 220).

Sobre a base de inserção da temática da diferença e da identidade na sociedade, Lopes e Macedo (2011, p. 226) reconhecem que

São muitos, e com frequência, os movimentos sociais produzidos por intermédio das políticas de identidades, entre eles alguns em torno da definição de políticas curriculares. Pode-se, talvez, pressupor que, sem elas não haveria, no Brasil, referenciais para a educação indígena ou a menção à diversidade étnica e cultural do país, na maior parte das propostas curriculares. Assim, embora operem com base em identidades fixadas histórica ou socialmente, essas políticas têm garantido uma sociedade culturalmente mais plural.

Mesmo as identidades e diferenças fazendo parte da realidade cotidiana e das lutas por reconhecimento e direitos na sociedade brasileira é consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras da Educação que há uma estrutura curricular oficializada imposta às escolas pelo Estado e à indústria dos livros didáticos, que procuram invisibilizar os sujeitos dessa demanda no currículo. No entanto, na perspectiva que estamos trabalhando aqui, acreditamos como Elizabeth Macedo (2009, p. 90) que

Toda estrutura, além de diferencial, é deslocada e é esse deslocamento que revela o seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento. Apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular.

Tendo em vista essa incompletude do fechamento da estrutura curricular na escola e que tanto a diferença “quanto a identidade, não têm uma existência natural ou *a priori*, mas antes são resultados de criação linguística, criações

3 “O currículo é uma colagem cultural em que ideias, perspectivas, expectativas e identidades das diferentes disciplinas que participam do processo educacional são recortadas e coladas” (GARRIDO, 2011, p. 103, tradução livre).

culturais e sociais” (BORGES, 2018, p. 38), é necessário e possível que a adoção da diferença e da identidade étnico-racial e regional como conteúdos geográficos no ensino oportunizem enunciados que tensionem e desconstruam os discursos da colonialidade no currículo praticado no espaço escolar e venham contribuir para a construção da valorização das diferenças e a promoção da justiça social.

Após trilhar um percurso que possibilitou colher algumas representações docentes e discentes acerca do espaço cultural escolar e suas dimensões, uma das lentes que buscamos como auxílio para a análise e proposição de outros olhares e sentidos para o significante foram as opiniões de autores, para quem “a visão de mundo que a Geografia constrói alicerça as identidades raciais” (SANTOS, 2011, p. 11) e, porque não dizer, regionais e outras. Essa visão tem sido construída pelo olhar colonial ou da colonialidade, como diz Anibal Quijano (2008). Sendo assim, trata-se de uma visão que não diferencia para valorizar a diferença, mas para hierarquizar, subalternizar e encobrir o *outro* não europeu. No período recente da história, tais visões começaram a ser tensionadas e questionadas por outras vozes e olhares fora das metanarrativas e cânones eurocentrados, inclusive na Geografia. Acerca desse assunto nos manuais didáticos Tonini (2002, p. 117) ressalta que

os discursos dos livros didáticos utilizam as marcas das diferenças entre as identidades como argumentos para separá-las umas das outras e autorizar o estabelecimento de hierarquias. Assim, africanos, latino-americanos e asiáticos, por terem marcas identitárias diferentes de europeus e estadunidenses, têm sido posicionados no outro lado da fronteira. Os primeiros ocupam o lugar do “errado”, pobres, analfabetos, indolentes, diferente do lugar “certo” em que a Europa e os EUA estão posicionados ricos, alfabetizados, trabalhadores.

Temos o entendimento das limitações da geografia crítica tradicional para fazer uma leitura que abarque o conjunto de sujeitos e suas condições identitárias fixadas e subalternizadas no espaço cultural da escola, por isso recorreremos a autores como Anibal Quijano (2005) que percebeu e problematizou, por exemplo, a “raça como uma categoria mental da modernidade”. A raça, segundo esse autor,

em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente

novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial (QUIJANO, 2005, p. 227).

Foi a partir desse momento-espaco histórico e geográfico que o projeto colonial do capitalismo passou a usar o critério raça de classificação da população mundial. Esse mesmo autor desconstrói a ideia de raça biológica e argumenta que as relações sociais estabelecidas a partir dessa racialização foram de hierarquização e dominação, pois tais identidades foram associadas a hierarquias a lugares e papéis sociais correspondentes a elas.

Contudo, bem mais abrangente que a “raça” está o eurocentrismo, pois, para Quijano (2005), não há dúvida, a base da questão da identidade ainda é a colonialidade das relações entre o europeu e o não-europeu, ou seja, a desigualdade no poder em favor do europeu. Quer se trate de diferenças físicas (“raça”, cor) ou de orientações culturais (etnicidade, modernidade) cotidianas a colonialidade implica, desde seu princípio, que a diferença entre o europeu e o não-europeu é equivalente à desigualdade no poder, o que é marco de diferença estritamente geográfico, pois trata-se de localização.

Práticas discursivas da diferença/identidades étnico-raciais e regionais no ensino de Geografia

Foi a partir dos Estudos Culturais que se percebeu que as diferenças podem ser combinadas, articuladas, relacionadas em toda a sua pluralidade. Na Geografia escolar essa constatação tem demorado a chegar, principalmente no que diz respeito às diferenças étnico-raciais e regionais. Na academia já se percebe um movimento – mesmo que lento – em direção às discussões dessas temáticas como conteúdo para o ensino de Geografia. Já no espaço escolar, na sala de aula, o assunto se depara com um conjunto de limites, restrições e privilégios enunciativos no currículo, principalmente em relação às diferenças étnico-raciais, mesmo já havendo o marco legal que são as Leis 10.639/2003 e 10.645/2008 sobre culturas afro-brasileira e indígena, respectivamente.

Para Renato Emerson dos Santos (2009) a ‘raça’, constructo social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais tem vinculação direta com a Geografia. A fixação das “raças” em espaços distintos é atribuída à Geografia com seus mapas continentais e de nações com

suas populações. O *outro* não europeu, colonizado, segundo Quijano (2005), foi primeiramente nomeado negro nos territórios coloniais britânico-americano. Ao mesmo tempo em que nomeou o *outro* negro, o europeu se nomeou branco, para formar seu par binário hierarquizado. Estava, assim, discursivamente construída a diferença que passou a inferiorizar racial e culturalmente os povos não europeus. Nesse sentido, ainda com Santos (2009, p. 5),

o constructo “raça” não apenas se assenta sobre bases espaciais, mas é também instrumento de poder em diferentes escalas: intercontinental, com o eurocentramento do poder mundial; intra-nacional, com a difusão da dominação por aqueles que são identificados com a Europa, os “brancos” e, secundariamente em alguns contextos, “mestiços” [...] A “raça” é então um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, porque leituras de espaço orientam a própria constituição e naturalização da ideia de “raça” e as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais – o que confere supremacia aos “europeus” [...].

Entendemos que o autor chama a atenção para aspectos que muitas vezes são reproduzidos de forma naturalizada no ensino de Geografia⁴, por meio dos seus conteúdos, celebrando a soberania do lugar e do projeto de sujeito imperial europeu, ou seja, é um alerta para o quanto as subjetividades dos sujeitos étnico-raciais e regionais estudantes e professores/as são influenciados/as pelo modo do sujeito europeu pensar que está presente nas narrativas geográficas escolares. Em outras palavras, os enunciados acima expressam preocupações do autor em como descolonizar o currículo por meio dos conteúdos ensinados na Geografia escolar, desvelando e desnaturalizando, assim, as relações de poder e produções de significados a partir delas no espaço cultural escolar, uma vez que “as invenções identitárias são engendradas através de discursos, que produzem significados por meio de diversos referentes: origem, sexo, idade, cor da pele, configuração geográfica” (TONINI, 2002, p. 13).

4 Falamos aqui de tendências hegemônicas no Ensino de Geografia. Há, evidentemente, textos, professores, escolas e experiências críticas que tentam romper com estes traços que estamos apontando aqui – algumas das quais temos acompanhado em nosso grupo de pesquisa através do projeto “A Lei 10. 639 e o Ensino de Geografia”. Entretanto, registre-se que os próprios professores e coordenadores pedagógicos que acompanhamos revelam suas dificuldades de romper com estes cânones. (SANTOS, 2009, p. 9).

Diferenças e identidades étnico-raciais e regionais para desenvolver competências socioemocionais na geografia

Apesar das críticas que cabem à BNCC, neste “novo” documento curricular, as competências elencadas para o ensino de Geografia, no nível Fundamental, coincidem com o que estamos propondo para o ensino das diferenças e identidades étnico-raciais e regionais como conteúdos atitudinais. Isso porque, com o desenvolvimento das competências socioemocionais, busca-se promover uma aprendizagem que tensione a colonialidade na aprendizagem e promova a justiça social no espaço escolar, tendo como horizonte um ensino crítico. Apresentamos a seguir essa ideia sintetizada na (Tabela 2):

Tabela 2 - Dimensões de competências para as relações étnico-raciais e regionais (CHA)

Conhecimentos	Saber	Competências de raciocínio e leituras geográficas críticas
Habilidades	Saber fazer	
Atitudes	Querer fazer	Competências operacionais e socioemocionais

Fonte: Adaptado de Corbone (2005) e organizado por Carvalho (2018).

Parte desses significados chamamos de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), competências adaptadas do campo dos Recursos Humanos e que aqui não tem conotações laborais, mas sim o sentido apresentado e defendido por Demo (2007) na formação de sujeitos para o *questionamento reconstrutivo*, que compreende a formação competente como a capacidade de adquirir consciência crítica, formular e executar projetos próprios de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente porque, ainda segundo esse autor, um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a passagem do/a estudante de objeto para sujeito, o que significa a formação de competência (não necessariamente ou apenas competitividade). A *reconstrução* seria, assim, o instrumento mais competente da cidadania que é o conhecimento renovador e renovado.

Sendo assim, as competências de raciocínio e leituras espaciais, competências operacionais e socioemocionais que sugerimos ser desenvolvidas com os conteúdos de diferenças e identidades étnico-raciais e regionais, estão

sendo pensadas como “processo de formação de competência humana histórica” (DEMO, 2007, p. 13), ou seja, a competência de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, de refazer a sua relação com os demais sujeitos culturais no espaço escolar. “Competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos” (DEMO, 2007, p. 13).

Quando acatamos essa perspectiva de competência defendida por Demo estamos considerando o sujeito escolar – estudante – como um sujeito descentrado, não determinado somente pela estrutura escolar e nem tão pouco essencializado, mas sim, um sujeito constituído pelas múltiplas experiências que são vivenciadas por ele em diferentes contextos que, nesse movimento, vão constituindo suas identidades. Isso porque avaliamos que é uma tarefa impossível para a escola, sozinha, promover a formação das diferentes identidades que habitam os sujeitos no espaço escolar, não acreditamos em um sujeito autônomo e nem num tipo de estudante universal. Ao considerar as culturas e representações dos/as estudantes e com os sentidos que atribuímos às diferentes relações e expressões espaciais que ocorrem na escola, não pretendemos nenhuma universalidade.

Posto isso, retomando a questão das competências, a Geografia há muito já defende que seus ensinamentos e conhecimentos formem, para além da expectativa produtiva do mercado, cidadãos e cidadãs ativos/as, éticos e críticos/as, superando assim as ideologias conservadoras que orientam a maior parte do espaço de ensino da escola. Acatamos, assim, a opinião de Straforini (2012, p. 56) de que

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Para desempenhar tudo isso, assumimos que as competências socioemocionais podem fazer muito bem esse papel no ensino de geografia. “Partimos do princípio epistêmico de que a relação entre Geografia e Ética ainda é insuficientemente aprofundada nos estudos geográficos, bem como a discussão de seus desdobramentos no âmbito do ensino escolar” (LIMA, 2015, p. 1). Assim, estamos de acordo com este autor de que as competências cognitivas devem ser acrescidas àquelas de cunho moral. Isso implica o reconhecimento de princípios éticos fundamentais, tais como respeito, responsabilidade e solidariedade como guias irrenunciáveis das práticas docente e discente da geografia escolar.

No documento da OCDE “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” a educação foi eleita como um dos principais dispositivos necessários no desenvolvimento das competências, dentre elas as socioemocionais.

A educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano. *Competências cognitivas* como leitura, numeramento e letramento científico permitem as pessoas entender melhor a informação para tomar decisões e resolver problemas. *Competências socioemocionais* como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade também são importantes. Elas permitem que as pessoas traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco. As competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas (OCDE, 2015, p. 24, grifo nosso).

Sabe-se que os estudos da OCDE são voltados para aos interesses do mercado e as competências são indicadores para avaliar resultados produtivos orientados pela competitividade. No entanto, sabe-se também que na educação elas podem ser trabalhadas na perspectiva de trazerem bons resultados nas relações culturais entre os sujeitos no espaço escolar, por exemplo, nas competências e habilidades de cooperação e para a aceitação, a valorização e a convivência respeitosa com as diferenças.

As competências no espaço escolar se observam em ações, condutas ou escolhas nos relacionamentos. Para que se manifestem precisam ser desenvolvidas durante a escolarização. Nesse sentido, nos apoiamos em Sancristán (2011) que afirma que para se adquirir as competências faz-se necessário antes o ensino dos conteúdos, pois quando fazemos alguma afirmação acerca das competências, também a estamos fazendo sobre o currículo que desejamos.

Sancristán (2011, p. 36) faz ressalvas ao modo hegemônico como a linguagem das competências tem chegado às escolas, pelo seguinte

O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos,

inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais.

Concordamos com Lima (2013) de que a noção de competência deve ser libertada da sua prisão da pedagogia dos objetivos e das amarras do condutivismo. Ela deve ser adequada a contextos que abarquem conhecimentos, habilidades, valores eticamente situados, atitudes e emoções socialmente saudáveis, de modo a garantir que a cidadania se torne, em si mesma, competência. Temos “o entendimento de que a articulação das competências e habilidades imiscuídas nas avaliações produz a categoria da competência social e cidadã, ou melhor, um conjunto de competências interpessoais e cívicas” (LIMA, 2013, p. 405).

O ensino de Geografia – desde a perspectiva emocional – tem condições de alterar, mesmo que modestamente, essa rota que parece ter um único destino: o mercado e auxiliar numa educação que forme competências também para a resistência, a transformação e a justiça social.

Segundo Andrade e Costella (2016) aprender por competências é estar preparado/a para resolver diferentes situações que envolvam o conhecimento, ou seja, uma competência deve transformar-se em habilidade no dinamismo da aprendizagem. As situações que demandam resoluções exigem conhecimentos plurais, dentre eles os geográficos.

Os conhecimentos geográficos com o potencial que têm para desenvolver habilidades, localizar, comparar, correlacionar e tensionar a pluralidade cultural que constitui e é constituída pelo espaço escolar, demanda que o seu ensino contribua para o desenvolvimento de competências que lidem de forma sensível com as diferenças e o hibridismo identitário, bem como um convívio respeitoso com o *outro*, rompendo com o desenho de uma única leitura das relações interculturais para o estudante, já que o espaço escolar “é o lugar onde é possível mostrar e tensionar verdades sociais tidas como naturais” (LIMA; TONINI, 2017, p. 220).

A inclusão de conteúdos geográficos no currículo que não visem apenas o desenvolvimento de habilidades para situações econômicas, mas que ensinem também aos/às estudantes a problematizarem as diferentes formações discursivas e estruturas socioculturais que influenciam suas vidas, inclusive o espaço escolar, permitirá aos/às alunos/as construir, ao longo do seu processo de

escolarização, um conjunto de competências gerais e específicas, fundamentais para compreender a produção e a organização do espaço geográfico com suas relações culturais hierarquizadas e excludentes em diferentes escalas e tomarem as atitudes necessárias para desconstruí-las, na perspectiva de edificar em seus lugares outras modalidades de relações de alteridade positivas que gerem a justiça social.

Sendo assim, há possibilidade de as competências socioemocionais enriquecerem o ensino e a aprendizagem da disciplina geográfica na perspectiva das demandas pelo reconhecimento das diferenças e do afloramento das identidades. Para tanto, na opinião de Tonini e Kaercher (2015, p. 58), é “preciso discutir nossos preconceitos, ainda que impreciso é preciso”. A introdução do tema das diferenças e identidades étnico-raciais e preconceitos regionais no ensino de Geografia como conteúdo geográfico potencializa essa discussão, sobretudo porque se trata de uma temática que no imaginário comum dos/as educadores/as “não deve ser discutida, porque não está no livro texto e/ou porque gera discórdia” (TONINI; KAERCHER, 2015, p. 58-59). No entanto, reconhecemos que questões envolvendo preconceitos e discriminações precisam pautar o ensino, demandando tratamento no campo da ética do ensinar e do aprender.

As competências socioemocionais funcionariam como potencializadoras dos princípios éticos, que significam a capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Isso supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz.

Competências, como bem lembra San cristán (2011), são uma metáfora para designar uma preocupação em mensurar resultados já vistas com outros nomes em momentos pretéritos da história. Trata-se de adequação e difusão de uma nova linguagem tida como necessária para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas ou não. Essa opinião indica que devemos ser vigilantes em relação às visões tradicionais das propostas de ensino que se apresentam como a mais “nova novidade”, não no sentido de combatê-la e rejeitá-la, mas agir, como recomenda Giroux (1997), realizando um questionamento crítico contínuo daquilo que é dado como garantido no conhecimento e prática escolar no dia a dia.

Embora as escolas sejam locais com grandes possibilidades de reprodução das construções narrativas hierarquizantes hegemônicas, também contêm a possibilidade de educar os/as estudantes para torná-los/as cidadãos e cidadãs ativos/as e críticos/as e não simplesmente trabalhadores/as. Nessa perspectiva faz-se necessário pensar a escola tanto como locais instrucionais quanto culturais.

Pensando assim, o ensino por competências na Geografia deve se encaminhar não no sentido da competitividade, mas da cidadania, do “sujeito consciente e organizado, capaz de história própria, solidária” (DEMO, 2007, p. 14). Para tanto,

As emoções devem ser mobilizadas, então, não apenas pelo profissional de Geografia em suas pesquisas e práticas de sala de aula, como, de resto, por todos os demais profissionais que lidam com a preparação educacional de cidadãos que poderão se tornar melhores profissionais no futuro ao experienciarem, durante sua vida escolar, as competências socioemocionais (LIMA, 2015, p. 5).

À vista disso, pensamos que as competências socioemocionais influenciam fortemente as decisões educacionais e incidem na melhoria do desempenho dos estudantes. O estímulo ao pensamento crítico está, seguramente, no cerne dessas competências.

Essa opinião postula, a nosso ver, uma relação entre Geografia e Ética na inclusão e na abordagem do conteúdo das diferenças e identidades étnico-raciais e regionais, que deve se concretizar no processo de ensino e aprendizagem. Apoiados ainda em Lima (2015) defendemos um horizonte pedagógico de ensino que viabilize a articulação das competências e habilidades imiscuídas nos conteúdos e práticas educativas, que venham, assim, produzir a categoria da competência sociocultural e cidadã ou, melhor dizendo, um conjunto de competências interculturais de alteridade e cidadania, semelhante à representação semiótica na (Figura 2):

Figura 2 - Relação entre ensino de Geografia, cultura, ética e competências



Fonte: OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Organizado por Carvalho (2018).

Acolhemos aqui as considerações de Câmara (2001) de que, na realidade, as competências não podem ser avaliadas utilizando modelos padronizados. O grau de desenvolvimento de competências de cada aluno/a é diferente de acordo com o seu ponto de partida, com os recursos cognitivos e emocionais que mobiliza e com as decisões que toma na realização das tarefas. Desse modo, é possível estabelecer para cada aluno/a um balanço individualizado de competências para fins formativos e de ações nos espaços de relações, a exemplo o espaço cultural escolar.

Conclusão

Temos consciência de que, ao mesmo tempo em que os subalternos, as classes populares tiveram acesso à escola pública – sobretudo com sua massificação durante a década de 70 – esta mesma escola foi perdendo recursos, qualidade e consequentemente condições de atender a todos/as que a ela começavam a ter acesso. Por isso, na presente pesquisa, em momento algum tivemos a menor intenção de desqualificar a instituição escola pública, em específico as da rede de ensino em Redenção. Nossa intenção – ao contrário – se reveste de preocupações com a possibilidade de uma criança, de qualquer etnia ou origem geográfica, deixar de frequentar a escola ou não aprender por motivos de discriminações e preconceitos, ou seja, a motivação maior dessa pesquisa com essa temática é a de contribuir com a crítica e a proposição de conteúdos e horizontes epistêmicos que possam colaborar para construir um espaço de alteridade e justiça social na escola e na sociedade.

Nesse sentido e diante dessa possibilidade real da exclusão pela diferença no espaço escolar, consideramos relevante e necessário que a temática das diferenças étnico-raciais e regionais seja trabalhada nas escolas e nos cursos de formação de professores/as como conteúdos geográficos, pois, ao longo desse estudo, ficou patente que na base das formações discursivas que alimentam a formação de estereótipos, preconceitos e discriminações contra negros, indígenas e maranhenses no espaço cultural escolar há uma grande contribuição da ciência geográfica e que uma forma de reparar parte dessa dívida histórica é aceitar que ela pode contribuir com a construção de outras narrativas sobre os sujeitos e suas diferenças, já que estas são cheias de espacialidades em suas construções.

Desse modo, consideramos que na aprendizagem socioemocional por meio da Geografia as competências da autoconsciência, do autocontrole, da consciência social, do relacionamento interpessoal e da tomada de decisão responsável

são fundamentais para que a efetiva instauração de uma prática educativa e escolar seja transversalizada pelos princípios éticos apontados ao longo deste texto. Como dissemos na Introdução o nosso propósito com esta discussão foi apresentar alguns argumentos que sustentam a proposta de um ensino de Geografia da diferença pautado na perspectiva socioemocional, objetivando desenvolver junto aos/às estudantes a capacidade de encarar os conflitos com serenidade; de argumentar sem preconceito em defesa de pontos de vista próprios; de escutar, compreender e interpretar os argumentos alheios; de reconhecer e aceitar diferenças; de escolher, considerar alternativas e submetê-las a uma análise ética; de assumir responsabilidades compartilhadas; de estabelecer relações construtivas com os demais; e de realizar um enfoque crítico em sua própria formação. Ao mesmo tempo, que professores e professoras – no espaço cultural escolar e seus sistemas de relações espaciais – sintam-se mais seguros/as em trabalhar a Geografia também no horizonte das emoções.

Referências

ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza; COSTELLA, Roselane Zordan. O ensino por competência: o motor das reformas educacionais. p.117-132. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar Geografia**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.

BACKES, José Lucínio. Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais. *In*: BACKES, J. L. *et al.* **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: UCDB, 2005. 188p.

BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. A temática da identidade/diferença como possibilidade na geografia escolar. **Pesquisar**. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. v. 5, n. 7, maio 2018. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003.

CÂMARA, J. da S. 2001. Novas perspectivas da educação e a formação do professor. In: **CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA**, XI, Gyeongju, Korea, 2001. Anais... Gyeongju, Korea. p. 1-8.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2012a. 208p.

DEMO, Pedro. **Habilidades do Século XXI**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS**, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GARRIDO, Marcelo Pereira. La construcción de espacio escolar y la justicia social.

Presentado en el **XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 25 al 29 de Julio del 2011 Universidad de Costa Rica - Universidad Nacional, Costa Rica.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

_____. S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 15-46. 1997a.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A.; D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIMA, Ivaldo. As Competências Socioemocionais e o Ensino de Geografia. *In*: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA. 15., Havana, 2015. **Anales...** La Havana: Colegio de Geógrafos, 2015.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Para pensar a educação:** sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis. Campo Grande, MS, n. 36, p. 177-187, jul./dez. 2013.

LIMA, Romise Inez de; TONINI, Ivaine Maria. Na sala de aula: a África de meus alunos. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar Geografia**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

MARANDOLA JR. Olhar encarnado, geografias em formas-de-vida. **GeoTextos**, vol. 14, n. 2, dezembro 2018. p. 237-254.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

OCDE. **Competências para o progresso social:** O poder das competências socioemocionais. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *En libro: A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 227-278.

SANCRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências** - O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Refletindo sobre a Lei 10.639**: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/89.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Geografia e currículo**: questões a partir da lei 10.639. São Paulo/SP: Terra Livre, Ano 26, v.1, n. 34, p. 125-140, jan./jun., 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Ensino de geografia e currículo**: questões a partir da Lei 10.639. São Paulo-SP: Terra Livre, ano 26, v.1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Marcia Alves Soares da. Por uma geografia das emoções. **GEOgraphia**, ano. 18, n. 38, 2016.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações etnicorraciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA**, v. 2, n. 2, dez. 2016, p. 04-19.

STRAFORINI, Rafael; PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. Alteridade e práticas cotidianas e curriculares no ensino de geografia nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012., Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 27-39.

TONINI, Maria Ivaine; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater preconceito: a geografia que faz a diferença. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, A. N.; COSTELLA, R. Z. (orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia: Rompendo Rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55-71.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, etnia e geração na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** 2002. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 139 p.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PROFESSORAS INICIANTES E GESTÃO ESCOLAR: NECESSIDADES DE ACOLHIMENTO, ESCUTA E FORMAÇÃO

Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva

Alzira Batalha de Alcântara

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Introdução

Ao ingressarem na profissão docente, as professoras¹ iniciantes se deparam com variadas interfaces que envolvem o seu trabalho: o conhecimento das características da faixa etária das crianças sob a sua responsabilidade, a criação de vínculos com as crianças, o relacionamento com as famílias, a avaliação da aprendizagem, o domínio da turma de crianças, a organização da rotina, o conhecimento da cultura da profissão escolhida, o relacionamento com os pares e com a gestão, a burocracia que envolve o seu trabalho.

Pode parecer assustador ter que dar conta de toda a demanda supracitada quando, há pouco, a docente ocupava o papel de estudante em um curso de formação inicial e nutria a expectativa e o desejo de assumir a profissão docente (NONO, 2011).

A literatura aponta para a fase delicada vivida pelas professoras ao iniciarem a sua trajetória docente. Ainda que contagiadas pelo sentimento de descoberta e satisfação de integrarem um corpo profissional, muitas não sobrevivem aos desafios e abandonam a profissão prematuramente (BARROS, 2021; GARIGLIO *et al.*, 2020; CARDOSO, 2017; VAILLANT, MARCELO, 2012; CALIL, 2014; NONO, 2011; MARCELO, 2009; LIMA, 2006; HUBERMAN, 2000).

A ausência de programas de formação continuada voltados para as docentes iniciantes ilustra uma possível invisibilidade destas profissionais dentro da rede de ensino que as efetivou. Assim, o trabalho em tela, por meio de abordagem qualitativa, apresenta os resultados parciais de uma pesquisa-formação que se dedicou a acompanhar sete docentes iniciantes e atuantes na Educação Infantil de uma rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, desde o início de 2020, com o intuito de analisar como aprendem a sua profissão. Realizar este

1 Utilizamos a palavra no feminino, pois as participantes da pesquisa são mulheres e o universo de docentes iniciantes da rede de ensino onde elas lecionam é do sexo feminino em sua maioria: 163 mulheres e um homem.

estudo longitudinal envolveu o compromisso ético, político e acadêmico da pesquisadora com a acolhida e a formação humanizada das docentes iniciantes.

Neste terceiro espaço de formação (ZEICHNER, 2010) as participantes tiveram a oportunidade de refletir coletivamente sobre os casos de ensino, relacioná-los às suas vivências em um importante movimento dialógico que contribuiu com a construção de sua identidade e conhecimento profissional.

Dentre as variadas interfaces que perpassam o trabalho docente, elegemos para este artigo, a que envolve a relação das docentes iniciantes com a gestão escolar, a partir dos preceitos da gestão democrática, determinados pela Lei nº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) para discutir como as professoras iniciantes se sentem ao ingressarem na realidade educacional das unidades escolares em que atuam.

As contribuições das ideias de alguns estudiosos como Gariglio *et al.* (2020), Lima (2018); Anderson (2017); Paro (2016); Shiroma & Evangelista (2015) embasam as discussões sobre as quais nos debruçamos a partir da análise dos dados no que tange à interface dos docentes iniciantes e a gestão escolar.

Percurso metodológico da pesquisa

O nosso desejo de realizar uma pesquisa com as professoras e não sobre elas foi um dos aspectos que motivou a escolha da metodologia da pesquisa-formação, de abordagem qualitativa, como a opção pela análise de casos de ensino elaborados por diversas professoras sobre os desafios vivenciados no início da profissão. Grupos focais foram utilizados para aprofundar alguma temática trazida pelas docentes e as entrevistas individuais a partir de roteiro semiestruturado.

A pesquisa-formação, que deriva da pesquisa-ação, oportuniza, a partir do encontro dos sujeitos, das construções, das subjetividades e experiências de cada um, concepções e trocas, o autoconhecimento e o desenvolvimento dos participantes e do pesquisador a partir de um movimento dialógico e dialético. Nesse sentido, a produção de conhecimentos específicos transforma a realidade, o pesquisador e todos os que estão inseridos (BRAGANÇA, 2009).

A rede de ensino em que lecionam as sete docentes participantes tem, atualmente, 164 professoras iniciantes², sendo um do sexo masculino. Fizemos um convite a todas as docentes iniciantes para participarem da pesquisa. Inicialmente nove demonstraram interesse e sete permanecem desde o início de 2020.

2 Informação obtida junto ao Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura.

Os encontros, com periodicidade semanal, ocorriam por meio de plataforma virtual³, mas passaram a acontecer quinzenalmente a pedido das professoras, tendo em vista a demanda de trabalho na pandemia que aumentou consideravelmente. Desde 2021 os encontros aconteceram mensalmente, pois algumas professoras se inscreveram em cursos no período noturno e outras assumiram mais uma rede de ensino no período contrário para complementar o orçamento. Este dado é muito importante, pois revela, a um só tempo, que elas vêm trabalhando mais, sendo submetidas a distintas tensões, como também ilustra a crise econômica pela qual estamos passando.

Todos os encontros foram gravados com a autorização prévia das participantes, transcritos na íntegra pela pesquisadora e os registros mantidos em um drive compartilhado com as docentes que tiveram a oportunidade de revisitá-los a fim de contribuir com algum dado que possa ter sido deixado de fora ou mesmo retificar algo que não foi registrado na sua complexidade. Vale mencionar que, com o objetivo de alcançar todos os professores iniciantes, ao coletar os dados, optamos pela elaboração de um questionário em plataforma virtual⁴ e encaminhamos o link para o e-mail institucional das 164 docentes iniciantes.

As pautas dos encontros de pesquisa-formação foram elaboradas pela pesquisadora, considerando sempre o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Entretanto, houve flexibilidade para atender o percurso das discussões realizadas a cada encontro, problematizando a realidade vivida no início da profissão docente a partir dos relatos partilhados, alimentando e direcionando, assim, os novos encontros. As atividades propostas e realizadas com o grupo envolveram: a) apresentação e discussão de casos de ensino de outros professores que trazem a complexidade da profissão e os desafios vivenciados por eles; b) elaboração, compartilhamento e discussão conjunta de casos de ensino das próprias participantes; c) temas que as participantes tenham demonstrado maior interesse e necessidade de aprofundamento ao longo dos encontros; d) estudos de recortes de artigos e livros que trouxeram contribuições sobre o que tem sido discutido a partir dos casos de ensino e envolveram a aprendizagem da docência pelas professoras iniciantes.

Quem são as participantes?

Neste estudo chamamos as professoras participantes por nomes fictícios, a fim de resguardar as suas identidades. As sete professoras participantes da

3 *Google Meet*

4 *Google Forms*.

pesquisa-formação lecionam na rede pública municipal na região do Vale do Paraíba paulista, no segmento da Educação Infantil. Elas têm entre 30 e 48 anos e receberam estes nomes: Beatriz, 48; Júlia Vitória, 30; Laís, 42; Lyandra, 42; Maria Eduarda, 33; Natasha, 33 e Vanessa, 48.

As professoras foram efetivadas na rede municipal por meio de concurso público, seis delas em 2018 e uma em 2020 que iniciou o seu trabalho de forma remota, exatamente na semana em que a rede começou a vivenciar esta limitação por conta da pandemia. Todas são graduadas em Pedagogia e cursaram em faculdades privadas na região em que residem e uma delas está cursando Letras. A lei vigente não exige a formação em nível superior, porém o curso normal, em nível médio que habilita à docência, foi extinto na região do Vale do Paraíba paulista.

A professora Beatriz é a única que possui experiência como professora substituta na mesma rede de ensino em que trabalhou por dois anos antes de prestar o concurso que a efetivou. As professoras Maria Eduarda e Natasha tiveram experiências anteriores como Agentes Educadoras em outra rede de ensino, em que apoiavam o trabalho junto às crianças em escolas de Educação Infantil. Esse contato com docentes e crianças as motivaram a ingressar no curso de Pedagogia e a prestar o concurso para professora. A professora Laís trabalhou como inspetora de alunos na rede estadual e essa aproximação com a realidade escolar foi o que a impulsionou a prestar o vestibular para o curso de Pedagogia. Já as professoras Lyandra e Vanessa exerceram outras funções que não tinham relação com a educação, enquanto a professora Júlia Vitória se dedicou à criação e educação das filhas antes de ingressar na profissão docente.

A invisibilidade das docentes iniciantes revelada nas práticas da gestão escolar

Muitas são as questões partilhadas pelas docentes iniciantes diante dos desafios e demandas que envolvem o alvorecer de sua trajetória profissional. Com o tempo, os nossos encontros, que comungam a pesquisa e a formação, oportunizaram a construção e o fortalecimento de um vínculo. Destarte, a participação das docentes se transformou, pois elas, gradativamente, se sentiram mais seguras para falar e compreenderam que ouvir as colegas, refletir sobre os problemas e dificuldades partilhados e relacioná-los com a própria realidade, contribui para que aprendam a profissão e se insiram nela.

A falta de apoio e acolhida por parte da equipe gestora foi mencionada pela professora Vanessa, como um aspecto que lhe fez falta ao ingressar na profissão docente.

No ano passado, no meu primeiro ano como professora, logo na minha primeira experiência, pensei que eu teria o apoio da direção, porque eu não tinha nenhuma experiência, não sabia de planejamento, na verdade eu não sabia de nada e não ter tido esse apoio me fez pensar em desistir do concurso, mas eu queria tanto que desse certo, que coloquei na cabeça que não seria o primeiro obstáculo que me faria desistir, então mudei de escola (Professora Vanessa – Encontro de 01/12/2020).

A invisibilidade das docentes iniciantes, a solidão em meio ao grupo escolar, a falta de espaços e de uma formação que prime por uma escuta atenta são algumas das lacunas apontadas pela professora Vanessa. Ao olhar a sua realidade profissional de forma crítica, a professora ressalta o que precisa ser melhorado na recepção das professoras iniciantes, tanto no âmbito da unidade escolar quanto da Secretaria de Educação.

O desenvolvimento profissional docente, processo que acontece de forma contínua e concomitante ao exercício da profissão, depende de oportunidades de aprendizagem individuais, mas também coletivas (MARCELO, 2009). Como é possível, então, contribuir com a formação das docentes iniciantes se a gestão da escola não as enxerga e tampouco conhece as suas necessidades? Dialogar com as docentes e explicitar as expectativas da comunidade escolar considerando o projeto político pedagógico é fundamental em prol de uma gestão democrática.

As lacunas apontadas pela professora Vanessa não só ferem uma gestão alicerçada em princípios democráticos, como quase a fizeram desistir da profissão docente, corroborando os estudos de Lima (2006) sobre a evasão de alguns docentes logo nos primeiros anos de trabalho, diante dos enfrentamentos, dificuldades e solidão. Questionamos o que pode explicar a ausência de um programa de formação específica voltado para as docentes iniciantes concomitantemente à formação realizada junto ao grupo escolar. Evidencia-se a necessidade de uma formação de cunho humanizado, dialógico, que as fortaleça e reduza a evasão tão precoce da profissão. Há vontade política para viabilizar essa demanda?

Precisamos estar atentos, pois a ausência de políticas de acolhimento, além de revelar uma importante lacuna pode desvelar, somadas a outras práticas que têm se naturalizado no meio educacional, políticas de governo e não de estado. Políticas que, por um lado, primam pelo silenciamento docente e, por outro, privilegiam pacotes prontos de formação que, em geral, têm uma natureza prescritiva,

demandando que o professor seja um mero executor, sem discussão. Isso também pode se somar a uma excessiva burocratização da prática pedagógica, a fim de atender a busca frenética por resultados, os quais são expostos e comparados de forma desigual, injusta. Nesse contexto, professores são acusados de ineficazes com o intuito de justificar altos investimentos na aquisição de material didático, palestras e formações que beneficiam, em geral, empresas e especialistas, muitas vezes administradores e não educadores. Tais políticas, realizadas reiteradamente, geram um perverso processo de alienação e desprofissionalização docente (NÓVOA, 2017; ANDERSON, 2017; SHIROMA, EVANGELISTA, 2015).

Uma gestão democrática, pautada em uma participação substancial e não formal, possibilitaria às professoras iniciantes sair dessa invisibilidade. Talvez, por estar prevista em lei alguns consideram que a gestão democrática é uma realidade. Entretanto, a prescrição legal não é suficiente. Faz-se premente construir uma base de conhecimentos que subsidie a sua efetivação, pois, segundo Lima (2018) existem fatores que podem dificultar a prática da gestão democrática nas escolas, como uma cultura de natureza positivista que prescreve o que deve ser feito e as escolas seguem como se fossem manuais em detrimento de uma efetiva participação da comunidade escolar. Lima (2018) ressalta o desafio de se romper com as práticas autoritárias que têm marcado a instituição escolar.

Historicamente a escola tem sido resistente às práticas democráticas e não tem exercido uma prática calcada na autonomia. Aliás, a ela foi dada uma falsa autonomia, uma democracia vigiada, governada, direcionada que se intensifica no contexto contemporâneo, marcado por uma concepção empresarial. Tal visão invade, de maneira expressiva, o campo educacional e difunde a falsa ideia de que o princípio de uma gestão democrática pode impedir uma prática profissional “eficiente e produtiva” (LIMA, 2018). Com essa perspectiva excluem-se os educadores da tomada de decisões que chegam definidas às escolas, cabendo apenas implementar, como se os docentes fossem técnicos, fazedores de coisas e não profissionais que são conhecedores do seu trabalho, sujeitos pensantes, podendo, portanto, fazer escolhas a partir da sua realidade.

Professores não lidam com peças de automóveis no chão da fábrica, pois o seu chão de trabalho é outro. Trabalham com a formação do indivíduo, provocam o pensar, contribuem com a construção do conhecimento, de valores, do olhar crítico para a realidade. Os professores vivenciam diariamente os desafios e buscam alcançar o objetivo de que todos os seus alunos aprendam. Ao esbarrar em muitas questões impeditivas, necessitam falar, ouvir os colegas, refletir juntos e

buscar soluções embasadas em seus conhecimentos profissionais. Muitas vezes a escola até cria mecanismos de escuta, mas, dependendo de como a gestão atua, as ideias levantadas pelos docentes são desconsideradas e engavetadas.

O depoimento da professora Maria Eduarda ilustra bem esta questão:

Ao final do ano letivo recebemos um impresso de avaliação da escola [...] em que poderíamos apontar problemas e sugerir caminhos para resolvê-los e eu coloquei a questão dos horários da rotina, pois, durante o verão, a minha turma de maternal tinha que sair para a área externa descoberta durante o horário em que o sol estava muito forte e eu tinha até medo das crianças passarem mal. [...] na folha de avaliação sugeri uma alteração para o ano de 2020. Ao chegar na escola no primeiro dia de trabalho, recebemos o cronograma de área externa e estava tudo do mesmo jeito. Para que serve a avaliação se nada do que apontamos é considerado? (Maria Eduarda - Encontro de Pesquisa-Formação de 10/11/2020).

A professora Maria Eduarda requer que escutem o que ela fala e aponta os ajustes que devem ser levados em conta no cronograma de utilização da área externa, com o intuito de zelar pelo bem-estar de seus alunos tão pequenos. Uma gestão que propõe uma avaliação institucional e não utiliza esses dados para replanejar o ano subsequente demonstra uma prática controladora, nada democrática, desvalorizando e silenciando vozes docentes. A professora Maria Eduarda, em 2021, passou a lecionar em outra escola, pois relata ter desanimado com o “endurecimento e a falta de escuta da gestão”.

Os professores, diante da fase de exploração da profissão (HUBERMAN, 2000), vão tateando e buscando o melhor para si. Isso envolve uma escola mais próxima de sua casa, um período de trabalho que se adeque melhor às suas necessidades, faixas etárias e segmentos mais adequados ao seu perfil, uma equipe gestora mais humana, acolhedora e empática até que o professor descubra o que lhe traz significado para continuar exercendo a docência.

A participação democrática não é natural, deve ser cultivada, praticada, como ressalta Paro (2016). Um bom começo é, por meio de uma escola pública, buscar caminhos para práticas participativas dentro do cotidiano escolar, uma vez que a escola democrática não se efetiva a partir da esfera administrativa, mas sobretudo pedagógica. Além disso, vale observar que o ideário de gestão democrática é relativamente recente, pois surgiu a partir da discussão e da defesa da educação como um direito fundamental de todo cidadão. O modelo adotado pela escola moderna, conforme sinaliza Lima (2018, p.21), recebeu grande influência de

“organizações militares, religiosas e industriais, seja em termos de racionalização, formalização e hierarquização”. Portanto, a escola não tinha o objetivo de contribuir com a formação do senso crítico dos alunos, com a sua formação acadêmica, mas discipliná-los, doutriná-los para atender objetivos previamente determinados por outras instituições.

Diante do exposto é possível supor que as equipes gestoras carecem de uma reflexão mais acurada sobre o sentido de uma gestão democrática a partir da mediação de sujeitos mais experientes, formadores, gestores de outras redes que já tenham vivenciado este processo e que problematizem as práticas.

Como ainda hoje existem barreiras que impedem a efetivação da gestão democrática nas escolas, nas redes e no sistema de ensino, imaginamos que as professoras, ao participarem da escola na condição de alunas, não tiveram oportunidades para aprenderem sobre o que é, de fato, agir democraticamente, possibilitando, o surgimento de outras culturas.

Compartilhamos com Paro (2016) a ideia de que agir democraticamente exige um processo que demanda tempo. Consideramos imprescindível nos dedicarmos na busca de um clima humanizado nas escolas, com ações que levem em conta as necessidades do coletivo, a escuta, a prática de valores essenciais, pois é um ambiente que forma pessoas. Isso pode ser um grande desafio para a gestão escolar, porém, se for um trabalho partilhado, colaborativo, construído por todos e não controlado e decidido em gabinetes, será uma tarefa menos árdua.

Outra contribuição que também nos convida a refletir sobre a realidade escolar e suas ações (não) democráticas, se apresenta a partir da participação da professora Laís:

[...] lá na escola a coordenadora vai até a sala para assistir a nossa aula, agenda antes e te avalia. A minha foi no primeiro ano que eu estava na rede e ela até deu a devolutiva no ano seguinte e eu fiquei muito triste quando li a minha, pois ela escreveu que eu ficava sempre mais focada em duas crianças que tinham muitos problemas com indisciplina na escola, até mesmo antes de serem meus alunos e senti que ela generalizou (Professora Laís - Encontro de Pesquisa-Formação de 01/04/2021).

A função da avaliação dentro da escola é questionada de forma consciente pela professora Laís, que critica a prática de sua coordenadora ao observá-la em um fragmento da rotina, de forma descontextualizada. Ademais, a coordenadora

demora para lhe dar um retorno sobre o que foi avaliado, fazendo-o, somente, no ano seguinte por meio de um registro escrito em uma folha para que tomasse ciência.

A ausência de comunicação e interação entre a coordenadora e a professora caracteriza a perda da oportunidade de tornar o processo avaliativo um momento formativo, o que possibilitaria aproximar a coordenação da professora e, por meio desse contato, problematizar significados e ampliar conhecimentos profissionais. Entretanto, a prática avaliativa aligeirada realizada pela coordenadora parece não ter um objetivo previamente definido, como se ela estivesse cumprindo uma mera ação burocrática. Prática como esta tende a reforçar o sentimento de insegurança no professor iniciante, pois ele passa a acreditar que não é capaz de realizar o seu trabalho, ocorrendo um distanciamento ou isolamento do grupo. Considerando que o objetivo da avaliação deve ser a indicação de caminhos para novas aprendizagens, pistas para novas formações e investimentos, salta aos olhos a premência de tornar as práticas avaliativas democráticas e significativas. Afinal, se a coordenadora tivesse anotado o que observou e tido um momento de conversa sobre os pontos destacados a professora poderia ter argumentado e juntas, docente e coordenadora, buscariam, cada uma em sua função, construir estratégias para superar as dificuldades detectadas.

A democracia deve ser compreendida para além do seu objetivo concentrado na esfera política, mas sobretudo como “mediação para a construção da liberdade e da convivência social que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente”, como bem sinaliza Paro (2001, p. 10). É possível inferir que a professora Laís almejava ser avaliada de outra forma, sob os valores democráticos de fala, escuta e partilha.

O controle, a vigília e a falta de confiança foram aspectos também relatados pela professora Natasha que, ao mandar uma mensagem para o grupo de alunos que se encontrava no ensino remoto no horário em que estava com outro grupo na modalidade presencial, recebeu a visita imediata de sua coordenadora que a orientou para que isso não se repetisse, pois poderia sinalizar aos pais e familiares que ela não estaria atenta aos alunos que estavam sob a sua responsabilidade presencialmente naquele momento. A professora reconheceu que estava errada e pediu desculpas, dizendo que não faria mais isso, porém ficou pensativa sobre o que a coordenadora disse antes de deixar a sua sala: “eu estou lá na minha sala trabalhando, mas estou de olho no que você está fazendo”. A professora Natasha comentou que se sentiu vigiada, como se, por ser iniciante, precisasse de alguém

que monitorasse os seus passos. Ressaltou também que a coordenadora poderia ter conversado assim que a aula terminasse, não havendo necessidade de ter interrompido a aula.

O tom de controle presente na fala da coordenadora parece revelar um modelo autoritário de gestão e isso nos alerta sobre o fato de que a aprendizagem da democracia não pode ser construída se submetida a líderes autoritários e autoritários, pois impede o diálogo e a colaboração coletiva entre os sujeitos, como ressalta Lima (2018).

Em um mundo globalizado tão polarizado, em que assustadoramente as pessoas dialogam e negociam cada vez menos, limitando-se a discussões irrefletidas, sem argumentos, o papel educativo e formativo da escola ganha força.

Caso desejemos uma realidade melhor, transformada, que utilize os preceitos democráticos para poder defender nossas posições e ouvir com respeito às que diferem das nossas, é urgente ensinar e cultivar a democracia em nossas escolas, a começar pela formação dos adultos que necessitam refletir e discutir de forma aprofundada o conceito de democracia, retomando, analisando e reformulando suas ações e suas condutas para que possam fazer o mesmo com os seus alunos.

Como pontua Paro (2001) a escola também trabalha com a formação social do indivíduo (crianças, adolescentes, adultos) que é aquela que vai exigir dele um olhar para as próprias ações como algo que afeta a vida dos demais, pois isso é educar para a democracia.

A gestão escolar que busca democracia nas ações, dispõe-se a ouvir e considerar as múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar, ultrapassa a democracia formal e vislumbra a transformação da sua realidade profissional, das suas práticas, da valorização docente, o que reverbera nos processos de aprendizagem de todos os participantes da comunidade escolar.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo de discutir como as docentes iniciantes se sentem ao ingressarem na realidade educacional em que atuam, os dados coletados e analisados revelam que há um descontentamento por parte da maioria das docentes com relação à forma como são recebidas, à invisibilidade das suas necessidades, à falta de espaços de fala e de escuta, ao modelo de gestão pautado no controle,

à falta de formação que torne os desafios como objetos de estudo e reflexão conjunta.

A forma como as equipes gestoras têm conduzido as escolas indica que há lacunas que afetam de forma negativa o processo de inserção profissional das professoras iniciantes. Estas sentem-se solitárias, incapazes, vigiadas, invisíveis, pois suas vozes não são consideradas ao apontarem o que precisa ser melhorado e silenciam, muitas vezes, as suas dificuldades e necessidades por medo de serem julgadas.

Os profissionais que ocupam os cargos de gestão escolar, dependendo de como concebem a própria função, podem sobrepor outras demandas à necessidade de acompanhar os professores iniciantes e de investir em seu desenvolvimento profissional, acreditando que esta função cabe a outros profissionais, responsáveis pela esfera pedagógica (VARGAS, 2016), como se fosse possível dicotomizar o que é pedagógico e o que é administrativo em suas práticas.

A falta de um olhar específico, acolhedor e formativo da gestão escolar aos professores que ingressam na profissão, aponta para uma lacuna que precisa ser investigada, aprofundada, para que se suscitem caminhos possíveis para minimizar os danos, como, por exemplo, a evasão de professores no início da profissão.

Cargos atrelados à gestão escolar, em muitas redes de ensino, ainda são considerados cargos de confiança, ainda que ocupados por professores efetivos. Desse modo, naturaliza-se a adoção de um conjunto de ações cujo fim maior é assegurar formas de controle. Para tanto, cabe aos gestores obedecer ao que é determinado pelo sistema, ou seja, o sistema tem se pautado em uma lógica antagônica ao que se busca no campo da formação dos professores, isto é, formação comprometida com a subjetividade e emancipação dos estudantes. Paro (2013) alerta que uma lógica mercantil se naturalizou na educação, numa busca frenética por resultados. Tal mecanismo tem como base o controle do trabalho do professor indo de encontro ao seu desenvolvimento profissional, como também colide com o processo de construção de autonomia docente.

Ressalta-se que as docentes iniciantes necessitam ser acolhidas de forma humanizada e ouvidas para que se sintam parte da equipe escolar e, assim, possam aprender a sua profissão em um ambiente harmonioso, solidário, empático, mas sobretudo participem de um processo formativo dialógico, colaborativo e tenham a oportunidade de estudar, construir conhecimentos técnicos,

pedagógicos, científicos e práticos que envolvam o seu fazer, aprendendo a olhar criticamente a sua realidade a fim de romper com o amadorismo pedagógico e com a invisibilidade que rondam a profissão docente.

Referências

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar** - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Janailza Moura de Souza. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes**. 2021. 188f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em 20 jul. 2021.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. 2014. 201f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.32, p.220-230, maio/ago. 2016.

GARIGLIO, José Ângelo *et al.* (Org.). **A Iniciação à Docência na Educação Básica: Dilemas, Desafios e Aprendizagens Profissionais**. 1ª ed. Curitiba: Appris. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal, Porto Editora. 2000.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. 2009.

NONO, Maevi Anabel. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas, SP: Cedes, 2013, v.1. [livro eletrônico]. p. 957-971.

PARO, Vitor. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VARGAS, Andréa Rezende. **Gestão Escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. 2016. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS NO PÓS-GOLPE (2016): CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Erica Esch Machado
Elizabeth Serra

Introdução

O presente texto analisa iniciativas governamentais voltadas à Educação de surdos, a partir do Golpe de 2016¹ até 2021, ano em que foi sancionada a Lei 14.191/21 – estatuto que reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade própria no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96.

A Educação de surdos tem ganhado cada vez mais destaque nos debates sociais e acadêmicos. Nas últimas duas décadas, a comunidade surda² vem propugnando por uma Educação Bilíngue³, pela valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pelo reconhecimento da singularidade sociolinguística e identitária dos surdos. Nesse contexto, os movimentos surdos advogam pela implementação de escolas bilíngues⁴ de surdos e pelo fortalecimento das já existentes⁵.

A intensificação do processo de luta por uma Educação Bilíngue ocorreu nos anos de 1990, indo ao encontro de um processo já existente em outros países. Nesse período, estavam na ribalta os chamados novos movimentos sociais⁶ e

1 Sobre o uso do termo Golpe, ver: Jinkings; Doria; Cleto (2016).

2 Entende-se aqui que a comunidade surda não é composta apenas de sujeitos surdos; dela participam, também, não surdos – tais como familiares, intérpretes, profissionais da educação, amigos e outros – os quais compartilham de interesses comuns (STROBEL, 2008, p. 29).

3 Proposta de modalidade educativa que exige uma *pedagogia* que leve em consideração as especificidades dos estudantes surdos, tendo a Libras como primeira língua e como língua de instrução, e a Língua Portuguesa, como segunda.

4 A esse respeito, Lodi e Lacerda (2010, p. 25) analisam que, independentemente do *locus* de formação dos surdos, deve-se sempre garantir os direitos dos estudantes a “uma educação que respeite e reconheça sua singularidade e especificidade humana – a de serem surdos e necessitarem desenvolver-se a partir de relações sociais construídas por intermédio de uma língua que lhes seja acessível: a língua de sinais”.

5 Segundo informação disponível no sítio do Ministério da Educação (2021), baseada em dados do Inep (2020), no Brasil, atualmente, existem 64 escolas bilíngues de surdos, com 63.106 educandos surdos matriculados.

6 Os novos movimentos sociais se voltam às questões de ordem identitária e cultural, podendo estar articulados ou não ao processo mais amplo de luta pela transformação social. De todo modo, na década de 1990, tais movimentos tiveram acentuada ingerência das teorias pós-modernas, despindo-se, muitas vezes, do caráter de classe.

recrudesciam as pesquisas sobre o multiculturalismo (de base sobretudo pós-modernas) – as quais, em grande parte, fundamentaram a abordagem educacional bilíngue (FERNANDES, MOREIRA, 2014; BRITO, 2013) e contribuíram para a formação da identidade de movimentos surdos⁷. Iniciava-se, pois, a construção de um arcabouço epistemológico em que os surdos passavam a ser compreendidos não como deficientes, mas como um grupo político/linguístico minoritário⁸ (FERNANDES; MOREIRA, 2014), deslocando-se (ou buscando se deslocar), portanto, do âmbito da educação especial⁹.

Um sobrevoo ao intervalo entre 1996 (ano de sanção da LDB) e 2016 aponta que a comunidade surda logrou, por meio de acaloradas contendas, importantes conquistas no plano das políticas públicas, dentre as quais destacam-se: o reconhecimento oficial da Libras pela Lei 10.436/02; as diversas garantias dispostas no Decreto 5.626/05 (que regulamentou a Lei de 2002); a aprovação, com estatuto jurídico equivalente à Emenda Constitucional¹⁰, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual estabeleceu, entre outros pontos, o reconhecimento e a promoção da língua de sinais por parte do Estado; as ações previstas no Plano Viver Sem Limite (2011), relativas à abertura de cursos de Letras/Libras e de Pedagogia na perspectiva bilíngue – concretizadas pelo poder público; as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei 13.005/14 – relacionadas aos surdos; e os direitos políticos, linguísticos e sociais previstos na Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei 13.146/15.

Porém, tomando como bússola os pleitos dos movimentos surdos, podem ser encontrados limites e contradições nas leis e nos planos citados. Inicialmente, é preciso considerar que, embora tenham positivado direitos desses sujeitos, fizeram-no, em geral, dentro do quadro da deficiência. Mesmo quando

7 A expressão “movimentos surdos” foi pluralizada, pois, embora tenham itinerários em comum em defesa do reconhecimento dos seus direitos linguísticos, não se pode afirmar que há uma base teórica/prática monolítica nos processos de contestação/resistência/luta na sociedade.

8 Para as autoras deste texto, o critério para a definição de língua minoritária não está ligado a uma questão de quantidade, mas a elementos qualitativos concernentes a uma hierarquia e assimetria de poderes (SKLIAR, 2013).

9 Tal como argumenta Skliar (2013, p. 13), o deslocamento dos surdos para um campo próprio deve ser visto como estratégia para expressar “representações” e não como forma de ruptura. Para o estudioso, a aproximação dos estudos surdos com outras linhas de estudo é uma “provocação para o descentramento” (*ibid, ibid*).

10 De acordo com § 3º do art. 5º da Constituição Federal, “[o]s tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 2021). A referida Emenda Constitucional foi promulgada pelo Decreto Legislativo 186/08 e reafirmada pelo Decreto Presidencial 6.949/09.

o ordenamento se voltou especificamente aos surdos, como no caso do Decreto 5.626/05, o texto revelou limitações, dentre elas a definição da Língua Portuguesa, ao lado da Libras, como língua de *instrução*¹¹ nas escolas e classes bilíngues (§ 1º do art. 22) e o fato de inúmeras medidas terem sido registradas como obrigatórias tão somente às instituições federais.

Além disso, no período em questão, não houve o reconhecimento da Educação de surdos como uma modalidade própria por meio da aprovação de uma lei que alterasse a LDB, apesar dos dez Projetos de Lei (PL) apresentados ao Congresso com o fito de contemplar os surdos na redação dessa lei. Mas, como se viu, mesmo diante dessas e de outras problemáticas¹², as duas décadas que se sucederam à sanção da Lei 9.394/96 foram palco de relevantes avanços nas políticas de Educação de surdos, conquistados a partir de enfrentamentos e diálogos entre a comunidade surda e representantes do Estado. O que mudaria no pós-Golpe (2016) em relação à educação desse público? Quais as principais iniciativas governamentais nesse campo?

Este texto pretende discutir essas questões a partir de uma premissa fundamental: a análise da Educação de surdos não pode se dar ao largo da reflexão acerca da educação pública¹³, de forma geral, e do contexto socioeconômico e político em que as iniciativas governamentais são engendradas. Como será visto, assiste-se, hoje, no Brasil – não sem resistências, por certo – a enormes retrocessos no campo dos direitos historicamente conquistados, com a conseqüente busca pelo esvaziamento de agendas próprias da igualdade, da justiça social e do respeito às diferenças. A implementação de políticas ultraneoliberais, o obscurantismo diante da ciência, o ataque à profissão docente e as ideias ultraconservadoras são algumas das características do panorama do pós-Golpe de 2016, que, não obstante não tenham nascido nesse momento, a partir de então, tomaram proporções inimagináveis.

11 O “discurso do bilinguismo sobrevivendo do movimento social surdo parte de uma representação da Libras como língua de instrução e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (...)” (PICONI, 2019, p. 20). Porém, no Decreto 5.626/05, “à Libras e à modalidade escrita da Língua Portuguesa são conferidos os valores de línguas de instrução, ou seja, ‘utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo’” (*ibid, ibid*).

12 No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve desincentivo à manutenção e à abertura de escolas bilíngues de surdos (REZENDE, 2016).

13 As autoras do presente texto consideram que não há como pensar em educação como um direito, na lógica do espaço privado, o qual, como indica a própria etimologia do termo, tem relação com privilégios.

Nesse sentido, entende-se que os estudos e os movimentos que se voltam à afirmação e valorização das diferenças¹⁴ não podem desconsiderar que o capitalismo é um sistema totalizante, que manifesta suas formas de coerção no Estado e na sociedade civil, como alerta Wood (2006). O reconhecimento de que existem outras formas de opressão para além das relações econômicas não basta para desconsiderar a abrangência do capital, posto que as diversas esferas sociais e as múltiplas identidades se revelam encharcadas da lógica mercantil (*ibid, ibid*). Nas palavras de Bérout *et al.* (1998, *apud* GALVÃO, 2011, p. 118), “todo movimento social, em sua especificidade mesma, não pode ser compreendido sem que seja considerada a centralidade da oposição capital/trabalho no seio das sociedades contemporâneas”.

Assim, em um primeiro momento, este capítulo tece reflexões sobre a conjuntura e, posteriormente, volta-se à análise de iniciativas governamentais relativas à Educação de surdos no cenário pós-Golpe de 2016. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com base numa investigação bibliográfica e documental. Entendendo, como Gil (1991, p. 51), que as fontes da investigação documental são “diversificadas”, foram analisados ordenamentos jurídicos, propostas de governo, planos, postagens de autoridades em redes sociais, vídeos de atos públicos e outros documentos, coletados até setembro de 2021.

Situando historicamente o cenário (distópico) atual

Aumento exponencial da fome e da miséria, privação de direitos, lógica totalitária, desprezo às minorias, concentração da riqueza e consequente ampliação da desigualdade, estímulo às diversas formas de violência contra os pobres e povos nativos, destruição do meio ambiente, degradação da indústria nacional com aumento da dependência na divisão internacional do trabalho e coerção e repressão aos movimentos sociais, por meio da força, são algumas das características do Brasil atual – e de outros países, é bem verdade. Tudo isso se torna ainda mais desalentador quando somado à pandemia de Covid-19 e à total ausência do Estado no seu enfrentamento. Seria um contexto de uma distopia¹⁵?

14 McLaren (1997) entende as diferenças não como formas discursivas, mas como construções históricas e culturais. Para ele, a “diferença precisa ser compreendida como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada (*ibid*, p. 82-83).

15 A esse respeito, ver Chiariello (2020).

Em uma distopia, elementos problemáticos do passado se apresentam de forma extrema. Desse modo, pode-se dizer que o que se vivencia, hoje, já estava presente no Brasil de ontem e, conquanto não se pretenda aqui debruçar sobre os fios que conduziram a essa (obscura) realidade, será feita uma breve reflexão acerca do neoliberalismo, cujo ideário desaguou em nosso país na década de 1990.

Faz parte dessa linha de pensamento a defesa do livre mercado, da competitividade, da privatização, da desregulamentação, da flexibilização e da (suposta) eficiência na gestão de gastos públicos. A concepção de homem universal é negada porque subjaz à perspectiva neoliberal a premissa de que existe uma hierarquia de humanidades – o que, por suposto, impacta diretamente as políticas públicas.

Com a avalanche neoliberal, o Estado redefine seu papel, minimizando seu campo de atuação em diversas frentes, sobretudo no campo social. A descentralização administrativa passa a ser postulada como uma estratégia de modernização de suas estruturas e de seus elementos de controle. Contudo, é preciso que se diga, o Estado continua a ter grande importância, sendo “mínimo” tão somente na provisão da coisa pública, mas não no gerenciamento da economia a favor do capital. Desse modo, apesar de a ideia de “globalização” ensejar a concepção de rompimento das fronteiras nacionais, os grandes mercados nacionais permanecem robustos, enquanto as condições de vida da maioria da população dos países periféricos se mostram cada vez mais opressoras e degradantes. Destituída de seus direitos, a classe trabalhadora passa a viver, cada vez mais, sob a égide de interesses economicistas em vigor em nossa sociedade. Nesse cenário de “darwinismo social”, a sobrevivência, conforme postulado por Hayek (1998, p. 58), deve ser garantida por um misto de “habilidade e sorte” – e não por meio de políticas públicas. A rigor, na realidade histórica, a reestruturação capitalista se consubstancia como uma verdadeira “revanche do capital contra o trabalho” (FIORI, 1996, p. 40), em que se busca eliminar as garantias legais conquistadas durante o período da chamada revolução passiva¹⁶.

Esse movimento, caracterizado pela destruição dos direitos e pelo evidente recuo das expressões sindicais e político-partidárias na correlação de forças com o capital, pode ser denominado, segundo Coutinho (2007), de contrarreforma. A contrarreforma é a busca de restauração do *modus operandi* do capitalismo “selvagem”, no qual as leis do mercado seguem sem restrições.

16 Segundo Gramsci, a revolução passiva, entre outras características, tem como marca o atendimento a demandas dos que vêm de baixo, mas sem a alteração da estrutura capitalista.

As ideias neoliberais fundamentaram políticas dos governos Collor, Fernando Henrique Cardoso e, em certa medida, também estiveram presentes, durante o governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁷. Apesar disso, nessa gestão, como é sabido, assistiu-se a importantíssimos avanços no campo dos direitos sociais, como a Educação.

Todavia, uma onda ultraneoliberal começou a ganhar fôlego no Brasil, aprofundando o processo de revanche do capital. Com o Golpe de 2016, abriu-se espaço para se esfacelarem, vertiginosamente, os pactos sociais consagrados na Constituição de 1988, por meio das contrarreformas, as quais, sob o pretexto da estabilidade econômica, desfrutavam de certo consenso social, mormente com a influência da grande mídia.

Como será visto a seguir, já no governo Temer, ocorreu um conjunto de medidas desconstituintes (CURY, 2021), na contramão do Estado de Direito, as quais foram agravadas, posteriormente, no governo Bolsonaro. O Golpe possibilitou, também, a rápida ascensão de um movimento de massa reacionário (já espriado no tecido social e político) de caráter neofascista, que veio a ser intitulado de bolsonarismo (BOITO JÚNIOR, 2020; BARROS, 2021).

A partir de 2019, as ideias ultraconservadoras e (curiosamente – ou não...¹⁸) os preceitos neoliberais extremos – orientados por documentos internacionais e nacionais¹⁹ – passaram a pautar as iniciativas governamentais, promovendo um verdadeiro ataque às políticas educacionais, culturais, esportivas, sociais, ambientais e (por que não dizer?) humanas. Essa (obscura) realidade – agravada pela pandemia de Covid-19 e pela inércia do Estado no seu enfrentamento – não tem deixado nada a dever à distopia de George Orwell, narrada em “1984”²⁰.

17 Ver: Leher (2021), Davies (2008), Machado (2011), Oliveira (2009), Peroni (2013) e Araújo (2015).

18 De acordo com Leher (2021), as agendas ultraneoliberais e neofacistas “se interpenetram, mas, nem por isso, perdem suas particularidades e suas autonomias relativas. Ou seja, nem todos os neoliberais extremos são necessariamente adeptos do neofascismo, mas, dialeticamente, não podem prescindir da autocracia burguesa e, por isso, abrem a ‘caixa de Pandora’ em que viceja o neofascismo; inversamente, os neofascistas podem manejar agendas com relativa autonomia frente ao bloco no poder estabelecido, mas não podem se descolar inteiramente de sua agenda”.

19 Sobre essa questão, ver, por exemplo, os documentos: *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017), do Grupo Banco Mundial e *Uma ponte para o futuro* (2015), do então PMDB, publicado pela Fundação Ulysses Guimarães.

20 Chiariello (2020) aponta similitudes entre a realidade brasileira e a ficção de Orwell, publicada em 1949.

Dentre os inúmeros retrocessos legais já sofridos desde então, destacam-se as iníquas e injustas medidas: “Emenda do teto de gastos” (Emenda Constitucional 95/16), a (contra) Reforma Trabalhista de 2017 (Lei 13.467/17), a (contra) Reforma da Previdência de 2019 (Emenda Constitucional 103/19) e a Emenda Constitucional 109/21 – resultado da chamada PEC Emergencial (n. 186/19). Ademais, várias outras propostas de ajuste fiscal foram apresentadas e aguardam aprovação das normas jurídicas no parlamento: a PEC dos Fundos (n. 187/19) e a PEC do Pacto Federativo (n. 188/19), que integram, juntamente com a já aprovada PEC Emergencial, o “Plano Mais Brasil” (2019), um robusto ataque ao Estado de Direito; o Projeto de Lei 6.159/19, o qual, dentre outros retrocessos, impactaria negativamente os direitos trabalhistas de beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência (incluindo-se aqui, nesse caso, os surdos); a (contra) Reforma Trabalhista, no contexto de uma Medida Provisória 10.45/21 – que, a rigor, trata de medidas para o enfrentamento da COVID-19 –, precarizando ainda mais as condições dos trabalhadores e dificultando a fiscalização trabalhista (incluindo casos de escravidão); a PEC da (contra) Reforma Administrativa (n. 32), que procura realizar um verdadeiro desmonte dos serviços públicos essenciais; entre outras. Tais ações vão ao encontro dos anseios do capital, contribuindo para aumentar o grau de exploração dos trabalhadores, inviabilizar inúmeras políticas públicas e escoar os recursos públicos para o pagamento de serviços da dívida pública.

No campo educacional, cuja discussão interessa a este estudo, os retrocessos com essas medidas e propostas são inúmeros, atingindo as instituições de ensino públicas, seus trabalhadores e os seus usuários. Além disso, a Educação e a Ciência também vêm sofrendo diretamente ataques, alguns dos quais indicados a seguir: (contra) Reforma do Ensino Médio (2016/2017) – que alterou a LDB por meio de Medida Provisória²¹ (algo até então inaudito na história da Educação brasileira, mesmo considerando os períodos de ditadura), revigorando a “dualidade estrutural”²²; os cortes no orçamento da Educação; o aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a nomeação de membros ligados a interesses privatistas; o desmonte dos espaços de participação popular, como ocorreu com o Fórum Nacional de Educação e a Conferência

21 A Medida Provisória 746/16, em seguida, foi convertida (com alterações) na Lei 13.415/17. Sobre a (contra) Reforma do Ensino Médio, ver: Motta e Frigotto (2017).

22 Os distintos caminhos percorridos pelos estudantes do Ensino Médio agora são chamados, idilicamente, de “itinerários”, mas, a rigor, dinamizam a lógica da dualidade estrutural (escolas voltadas à formação das elites dirigente e escolas voltadas à formação dos trabalhadores).

Nacional de Educação²³; a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, via Decreto n. 10.502/20 (com efeito, por ora, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal – STF), que infringiu dispositivos constitucionais e infraconstitucionais ao resgatar a escolarização segregada dos estudantes com deficiência, com transtornos do desenvolvimento e altas habilidades; as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja aprovação pelo CNE, em 2019 e 2020, desconsiderou o amplo debate, durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2/15) e apostou na ideia de qualidade ligada à uniformização curricular entre outros.

Feitas essas considerações, cabe indagar: como a Educação de surdos, um grupo minoritário, insere-se nesse cenário brasileiro de crescentes ataques aos direitos historicamente conquistados e aos processos democráticos? Certamente, trabalhadores e estudantes surdos, assim como sujeitos ouvintes que atuam na área, não estão imunes a essa conjuntura.

A educação de surdos e as iniciativas governamentais em um contexto de contrarreformas

Entende-se que o primeiro elemento a tratar neste tópico é a questão do PNE e seu (quase) abandono por parte dos governos, a partir de 2016. O estabelecimento de um Plano Nacional de Educação sob a forma de lei, com duração decenal, é uma norma constitucional (art. 214), tendo como objetivo

[...] articular o *sistema nacional de educação em regime de colaboração* e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para

23 O texto da lei que aprova o PNE prevê que a sua execução e o seu monitoramento contínuo das suas metas seriam realizados pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, CNE e FNE (BRASIL, 2014). A União ficou responsável por promover a realização de outras edições da CONAE. Contudo, em 2017, portarias foram editadas pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, subordinando o Fórum ao MEC e, portanto, indo de encontro à sua autonomia. Além disso, essas normativas reduziram a participação de representantes de entidades históricas e, ao mesmo tempo, aumentaram a presença de entidades mais ligadas ao governo. Desse modo, as entidades que faziam parte do FNE fizeram uma renúncia coletiva desse espaço. Com o objetivo de retomar o debate democrático e garantir a implementação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no mesmo ano, foi criado o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Esse fórum popular também passou a ser responsável pela organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE).

assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 2021, grifos nossos).

Desse modo, o PNE não é (ou não deveria ser) um plano de governo, mas um plano do Estado brasileiro. No processo de construção do PNE 2014, os movimentos surdos participaram enfaticamente, tanto durante as Conferências Nacionais de Educação, quanto no processo de tramitação do Projeto de Lei que viria a instituir o Plano. Após intensa negociação²⁴, demandas importantes foram acolhidas no documento final, a saber: garantia de acesso das crianças surdas à Educação Infantil Bilíngue (estratégia 1.11); oferta de Educação Bilíngue (sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita, a segunda) aos estudantes surdos e com deficiência auditiva (até dezessete anos), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (4.7); apoio à ampliação das equipes de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes (para surdocegos), professores de Libras (prioritariamente surdos) e professores bilíngues (estratégia 4.13); apoio à alfabetização bilíngue de pessoas surdas (estratégia 5.7); desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (7.8); expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas e literárias e de programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille (16.3).

Pela primeira vez, a Educação Bilíngue de Surdos foi contemplada no contexto de um PNE. Porém, tendo em vista que esse plano não foi assumido no planejamento estatal dos governos (ilegítimos) que sucederam à Presidente Dilma, o alcance de suas metas, por meio de um sistema nacional de educação, foi gravemente comprometido. Somam-se a isso as já referidas políticas de congelamento e cortes no financiamento da Educação (e em tantas outras áreas), que vêm tornando inviável o cumprimento da maioria das metas do plano (DOURADO, 2018, p. 495; CURY, 2021).

Abordada a questão do PNE nos governos Temer e Bolsonaro, voltar-se-á, nas próximas linhas ao apontamento e à análise de iniciativas dos governamentais relacionadas diretamente à educação de surdos, a partir de uma ordem cronológica a fim de facilitar o entendimento do leitor.

Em 2017, após parecer do Ministério Público Federal, emitido diante de processo de apelação movido pela FENEIS, o Exame Nacional do Ensino Médio

²⁴ As pesquisadoras e militantes Ana Regina Campello e Patrícia Rezende, tendo participado desse processo, analisam-no em artigo (2014).

(ENEM), cuja responsabilidade de aplicação é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passou a ser traduzido em Libras. Aliás, nesse ano, o tema da redação dessa prova foi “educação de surdos no Brasil”. Mas, apesar dessa adaptação feita no ENEM, no ano seguinte, o então Presidente Michel Temer, por meio do Decreto 9.546/18, buscou reduzir a acessibilidade ao excluir a previsão de adaptações nas provas físicas, para além das já utilizadas pelo candidato com deficiência, e ao definir que a avaliação para esse candidato poderia obedecer aos mesmos critérios da avaliação dos demais concorrentes. Considerando flagrante o ato de discriminação às pessoas com deficiência, tal como tipificado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (que, como dito, desfruta de *status* de Emenda Constitucional), dispositivos dessa normativa sofreram, em 2020, Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), n. 6476, requerida pelo Partido Socialista Brasileiro. Na análise da matéria, o Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, deferiu medida cautelar suspendendo o efeito de dispositivos do Decreto 9.546/18²⁵, o que foi, posteriormente, referendado pelo plenário²⁶.

A partir de 2019, como já dito, a gestão federal de Jair Bolsonaro aprofundou a violação dos direitos historicamente conquistados, algo agravado pela pandemia de Covid-19, e pelo já citado descaso do governo em relação ao seu combate, deixando a população à deriva. No campo educacional, a ausência de uma coordenação nacional das políticas, por meio de um sistema e da pactuação federativa, alargou, de forma acentuada, as desigualdades já existentes. Sem planejamento e investimento para enfrentar a falta de acesso à tecnologia e os problemas sociais agravados e/ou suscitados pelo cenário pandêmico, a educação remota acabou alijando milhões de crianças do acesso à Educação. No caso dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e dos surdos, isso parece ser ainda mais patente, tendo em vista as especificidades envolvidas no processo de ensino/aprendizagem desses sujeitos.

Logo depois da sua posse, Bolsonaro extinguiu relevantes ministérios (Cultura, Esporte, Trabalho, Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, entre outros), sob o pretexto de redução de “gastos”, e aparelhou ideologicamente os órgãos já existentes e os que foram criados.

25 Ao aduzir seus argumentos, o Ministro destacou uma única situação em que os dispositivos do Decreto objeto ADI teria uma interpretação adequada: o caso de um candidato com deficiência que utiliza aparelho auditivo e adverte não ser necessária a presença de intérprete. O problema é que, da forma como foi apresentado, o Decreto impediria a presença do intérprete, caso fosse solicitada pelo surdo.

26 A despeito das decisões iniciais, até setembro de 2021, o processo não havia sido concluído.

O Ministério da Educação (MEC) foi mantido, mas com mudanças na sua estrutura, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A esse respeito, como registram Taffarel e Carvalho (2019, p. 85), apesar de suas limitações (“insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação, avaliação”), a SECADI vinha operando “sob pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão de universidade e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (*ibid, ibid*). Assim, a extinção da SECADI pode ser entendida como uma perda e uma descontinuidade nas políticas nas áreas da formação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Especificamente no âmbito da Educação de surdos, houve conquistas dos movimentos surdos, mesmo diante da concepção e do posicionamento da SECADI, no que concerne à temática “inclusão escolar” de surdos²⁷, como é o caso da decisão pela manutenção do oferecimento da Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2011. Naquele momento, a despeito das divergências, um robusto enfrentamento da comunidade surda possibilitou que sua reivindicação fosse acolhida. Ademais, a SECADI mantinha diálogos com representantes dos movimentos surdos e, entre outras medidas, designou, em 2014, pesquisadores (surdos e não surdos) para elaborar o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL/MEC, 2014). Aliás, o Relatório, de cuja formulação participaram surdos e não surdos, considerava um avanço para a comunidade surda o fato de a Educação de surdos estar inserida na SECADI. E, para abordar as “políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras” (*ibid*, p. 5), o documento propôs a criação de uma diretoria própria *no âmbito da SECADI*, por meio de sua “reestruturação” (*ibid*, p. 7, grifos nossos), e não a sua extinção.

Retomando o tema da reestruturação de cargos e funções do MEC, novos setores foram criados, dentre eles a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, com a seguinte composição: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência (posteriormente renomeada

27 Em 2011, diante de manifestações e pedidos de esclarecimento sobre o Decreto 7.611/11 – que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado –, foi emitida Nota Técnica pelo MEC/SECADI/DPEE (n. 62) com orientações aos sistemas de ensino. Por meio dela, a SECADI reafirmou a política de inclusão escolar e fez menção à oferta de “educação bilíngue aos estudantes surdos” (MEC, 2011, p. 4); porém, não tratou das escolas bilíngues para surdos.

para Diretoria de Educação Especial, conforme Decreto 10.195/19); Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. A criação dessa última diretoria foi vista como uma conquista pela comunidade surda e, para assumir pasta, foi nomeada uma diretora surda, Karin Lilian Strobel (professora, pesquisadora e militante do campo), a qual foi exonerada, em 2020, e substituída pela (também) surda, pesquisadora e militante, Crisiani Nunes Bez Batti²⁸.

Pode-se dizer que o tom alinhado às pautas dos movimentos surdos foi dado na cerimônia de posse de Bolsonaro, momento em que a primeira-dama, Michelle Bolsonaro, realizou um discurso em Libras, causando grande contentamento (em grande parte) da comunidade surda. A partir de então, todos os discursos oficiais do presidente contaram com interpretação simultânea Língua Portuguesa/Libras. No primeiro ano do mandato, o presidente fez postagem em rede social, em homenagem ao dia do surdo, registrando que seu governo vinha buscando “valorizar cada vez mais os *deficientes auditivos* [sic]” (BOLSONARO, 2019). Nota-se que, ao mesmo tempo em que se registra “dia do surdo”, esse sujeito é incluído em outra categorização a partir da ideia de “deficiência”, conforme alertam Baalbaki e Buscácio (2020). Analisando dizeres do presidente e da primeira-dama sobre a Libras, essas estudiosas questionam se a diferença linguística do surdo estaria sendo levada em consideração ou se a tradução e a própria língua de sinais seriam modos de “transmitir certos conteúdos e não outros”. As pesquisadoras ainda problematizam: “[s]e o sujeito é deficiente, seria a Libras considerada língua ou só uma forma diferente de comunicação (no rol das várias linguagens)?” (*ibid*, p. 58-59). A partir de então, Baalbaki e Buscácio (*ibid*) refletem que a Libras parece estar servindo como “recurso de acessibilidade para inserção do surdo na narrativa governamental” e “instrumento de acessibilidade para a difusão de um discurso do Estado” (*ibid*, p. 59).

A reflexão das autoras ganha ainda mais sentido quando se verifica a Proposta de Governo do Partido Social Liberal (PSL) – partido ao qual pertencia Bolsonaro – à Presidência da República (PSL, 2018). Nela não havia nenhuma referência à Educação Especial e à Educação Bilíngue de Surdos. Além disso,

28 Para o cargo de Coordenadora-Geral da Política Pedagógica de Educação Bilíngue dessa diretoria, nomeou-se, inicialmente, a professora/pesquisadora surda Flaviane Reis, posteriormente substituída pela professora e intérprete de Libras Elizangela Ramos de Souza Castelo Branco. Em outro ministério, o da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, também foi nomeada uma professora e pesquisadora surda, Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, para a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

ao preconizar que a educação deveria “expurgar” Paulo Freire (*ibid*, p. 46), o plano de governo se colocava em oposição à educação libertadora e, portanto, à emancipação daqueles historicamente oprimidos. E não se tratou apenas de um planejamento; Bolsonaro e sua equipe vêm se esmerando no ataque à Educação, à Ciência, à escola pública e aos trabalhadores da Educação, tal como abordado no tópico anterior deste capítulo.

Em 2019, o Decreto 10.185, entre outras ações, aboliu uma série de cargos efetivos vagos ou que viessem a vagar na administração pública federal, impedindo a abertura de concurso público, assim como o provimento de vagas adicionais ao previsto no edital para vários cargos. Dentre os cargos vagos (ou que viessem a vagar) suprimidos, estava o de “Tradutor e Intérprete” e, dentre os cargos para os quais ficaram impedidas a abertura de concurso público e a criação de vagas adicionais, incluía-se o de “Tradutor e Intérprete de Linguagem [*sic*]²⁹ de Sinais” (TILSP) – cujas contratação e valorização são pleitos antigos desses profissionais e dos demais membros da comunidade surda.

Como é sabido, a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa mostra-se fundamental ao processo de comunicação/interação de estudantes, professores e técnicos surdos nas instituições federais (assim como, é claro, nas demais instituições inclusivas públicas e privadas). Desse modo, a proibição de abertura para provimento desse cargo representa uma afronta ao direito linguístico dos surdos (garantido por ordenamentos jurídicos) e compromete a qualidade do trabalho dos profissionais já concursados, tendo em vista que a demanda pela sua atuação vem se ampliando nos últimos anos. Ao que parece, a aposta foi na terceirização e na precarização do serviço.

No ano seguinte, 2020, duas iniciativas trataram da Educação de surdos (e outros grupos minoritários): o Parecer n. 2 da Câmara de Educação Básica do CNE³⁰, com seu projeto de Resolução, e o (já citado) Decreto 10.502/20.

O Parecer CNE/CEB n. 2 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, abordando a Educação Indígena, a Educação em regiões de fronteira e a Educação de surdos. Conforme exarado no documento, o CNE vem construindo, com a colaboração de representantes surdos, especialistas do campo, instituições de diferentes regiões do país e da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, as “Diretrizes Curriculares para Educação Bilíngue para Populações Surdas” e que, enquanto tais diretrizes não são postuladas, deve-se levar em consideração o que está posto em seu conteúdo. Acerca de tais

29 Considerando que Libras é uma língua, o correto seria: “Tradutor e Intérprete de *Língua* de Sinais”.

30 Até setembro de 2021, o Parecer não havia sido homologado pelo Ministro da Educação.

diretrizes, é justo pontuar que, pela primeira vez, em termos de documentos oficiais brasileiros, é possível encontrar a abordagem da educação de surdos dentro da esfera do debate linguístico e não no contexto da educação especial. Todavia, quando a análise se volta ao Projeto de Resolução anexo ao Parecer, nota-se que não há qualquer referência aos povos nativos, de regiões de fronteira e aos surdos. Ao que tudo indica, a preocupação parece ter sido normatizar as escolas bilíngues das classes dominantes diante da Base Nacional Comum Curricular.

O Decreto 10.502, por sua vez, pretendeu instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que substituiria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), até então vigente. A “nova” Política foi lançada em setembro, mês em que agendas da comunidade surda ganham maior visibilidade³¹, sem ter sido objeto de interlocuções com os setores da sociedade civil, direta ou indiretamente, envolvidos com a temática.

Na cerimônia de “lançamento” pela TV Brasil, proferindo discurso em Libras, a primeira-dama, presidente do Conselho do Programa Pátria Voluntária, homenageou os surdos e parabenizou os TILSP “pelo reconhecimento do ofício e do seu esforço e serviço pela acessibilidade nacional” (BOLSONARO, M., 2020). Importante lembrar aqui: nove meses antes, havia sido vetada, via Decreto Presidencial, a abertura de cargos públicos federais de “Tradutor e Intérprete de Linguagem [*sic*] de Sinais”. Talvez esse seja um exemplo crasso de como o discurso político pode caminhar ao largo das práticas (também, sempre, políticas).

Retornando ao evento, no momento das homenagens, foi transmitido um vídeo em que o Presidente e vários membros do alto escalão do seu governo parabenizaram os surdos, utilizando a língua de sinais, com exceção de dois deles que se expressaram em Língua Portuguesa oral: o Ministro da Saúde, Eduardo Pazuello, que se referiu aos surdos como “portadores de deficiência auditiva”; e o Ministro-Chefe da Casa Civil, Walter Braga Netto. Após esse vídeo, Priscilla Gaspar expressou em discurso sua emoção naquele momento, o qual considerou um “marco histórico”. Enalteceu a figura do presidente e da primeira-dama, agradecendo-os por terem retirado os surdos do isolamento em que se encontravam. A tônica do discurso da Secretária (surda) parece ter sido mais a gratidão diante de uma dádiva assistencialista dos chefes ouvintes do que a celebração de conquistas de direitos há muito reivindicados pelos movimentos surdos.

31 Nesse mês, conhecido como Setembro Azul, são comemoradas as seguintes datas: 10/09 (Dia Mundial da Libras), dia 26/09 (Dia Nacional do Surdo) e 30/09 (Dia Internacional do Surdo e do Profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa).

Mas o que a “nova” Política, por meio do Decreto 10.502/20, pretendia definir? Em linhas gerais, ela demarcou duas frentes para o desenvolvimento da Educação Especial: as escolas comuns inclusivas e as escolas especializadas. Segundo inciso VI do art. 3º, a escolha da alternativa “mais adequada” dependeria da decisão da família ou do educando. Considerando os retrocessos do documento em relação à Educação Inclusiva, inúmeros atores coletivos se manifestaram contra o decreto presidencial³². Há que se considerar também os possíveis riscos de terceirização e privatização quando se fala em criação de escolas especializadas, em um contexto em que as instituições públicas vêm sendo solapadas e as propostas de financiamento de instituições privadas, por meio de bolsas, vêm sendo defendidas.

Objetivando sustar seu efeito normativo, Projetos de Decreto Legislativo foram apresentados na Câmara e no Senado. Mas, antes mesmo de esses projetos concluírem sua tramitação, o Plenário do STF referendou, por maioria, liminar expedida pelo Ministro do STF Dias Toffoli na ADI n. 6.590, suspendendo a eficácia do Decreto 10.502/20.

Em que pese a abordagem da Educação de surdos no Decreto 10.502/20, algumas questões precisam ser salientadas, sem ter a pretensão de esgotar o tema. Vários são os dispositivos desse ato normativo que versam, diretamente, sobre os interesses da comunidade surda e, numa tentativa de síntese, podem ser indicados os seguintes pontos: conceituação de Educação Bilíngue de Surdos como uma “modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos” que optam pelo uso da Libras, sendo essa adotada “como primeira língua e como língua de instrução comunicação, interação e ensino” – art. 2º, inciso II (BRASIL, 2021); definição de escolas bilíngues como instituições de ensino da rede *regular* – art. 2º, inciso VII; “garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos” (*ibid, ibid*) – art. 3º, inciso VII; oferecimento “de atendimento educacional especializado e de qualidade” (*ibid, ibid*) em classes e escolas bilíngues de surdos a todos que solicitarem – art. 6º, inciso I; garantia da “viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências

32 Dentre outros, podem ser citados aqui: o Ministério Público do Trabalho, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID), o Instituto Jô Clemente e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

ou altas habilidades e superdotação associadas” (*ibid, ibid*) – art. 6º, inciso II; incorporação da Libras como parte do currículo formal e organização pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua – art. 6º, inciso II; indicação dos “centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez” [sic], das “classes bilíngues de surdos” e das “escolas bilíngues de surdos” como parte dos “serviços e recursos da educação especial” [sic] (*ibid, ibid*) – art. 7º, incisos VI, VII e IX, respectivamente; indicação de guias-intérpretes, professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa e tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa como integrantes do grupo de “atores” dos “serviços da educação especial” [sic] (*ibid, ibid*) – art. 8º, incisos II, III e VI, respectivamente; e indicação da necessidade de definição de estratégias para “implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes” (*ibid, ibid*) – art. 9º, inciso II. Destaca-se aqui o fato de o documento ter reconhecido a regularidade das escolas bilíngues de surdos, indo ao encontro de uma das reivindicações da militância. Tal reconhecimento poderia vir a contribuir para o cumprimento do disposto no art. 9º, inciso II do Decreto, pois, de acordo com a legislação que rege o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é admitida a dupla matrícula aos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (AEE)³³.

Contudo, é preciso chamar a atenção para as contradições e ambiguidades presentes em todo o ordenamento. Embora, como se viu, o seu texto tenha abordado a Educação Bilíngue de Surdos, no Capítulo III (Do público-alvo), foram elencados os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; os surdos não foram citados. Estariam eles incorporados no grupo dos estudantes com deficiência? Além disso, são vários os momentos em que, no corpo do decreto, a Educação Bilíngue de Surdos (definida como uma modalidade própria) se confundiu com a modalidade da Educação Especial. Alguns desses momentos/trechos foram citados anteriormente acompanhados da expressão “sic”. É importante lembrar que, quando foi publicado o Decreto 10.502/20, o PL que tornaria a Educação de surdos uma modalidade própria ainda não havia sido aprovado.

33 Na análise da pesquisadora e militante surda Patrícia L. Rezende (2016), o esquema de “dupla matrícula” dos educandos do AEE em escolas da “educação regular” acabou desincentivando a matrícula dos educandos surdos em escolas próprias – compreendidas como “não-regulares”.

De todo modo, buscando manter o efeito do Decreto 10.502/20, a FENEIS, juntamente com a CBDS, participou na qualidade de *amicus curiae*³⁴ na apreciação da ADI³⁵, aduzindo que o argumento da inconstitucionalidade arrolado nessa ação não cabia no caso da Educação de surdos. Porém, como já dito, o documento, em decisão liminar, perdeu a validade *in totum*.

Em agosto de 2021, a temática voltou a ser discutida no plenário do STF, para julgamento definitivo, em Audiências Públicas convocadas por Toffoli, da qual participaram diversos representantes e entidades do poder público e da sociedade civil³⁶. Dentre os defensores da “nova” Política, estavam o MEC, a FENEIS (na figura da professora surda Flaviane Reis³⁷ e do advogado Bruno César Deschamps Meirinho) e o INES (na figura da professora/pesquisadora e militante, Ana Regina Campello), a fim de reunir informações para subsidiar o julgamento final sobre o Decreto.

Quando as Audiências Públicas no Plenário do STF ocorreram, a alteração da LDB para reconhecer a Educação de surdos como uma modalidade própria já tinha ocorrido, por meio da Lei 14.191/21. Sabe-se que, até então, de forma geral, os surdos ainda eram contemplados pelas políticas públicas educacionais na área da deficiência (auditiva)³⁸. Em vista disso, muitos foram os PLs submetidos ao

34 Termo de origem latina, que significa “amigo da corte”. Trata-se de indivíduo ou entidade que contribui com seus saberes para auxiliar em decisões judiciais.

35 Além da FENEIS e da CBDS, outras nove entidades atuaram na ação como *amicus curiae*: a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), o Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS), o Instituto Alana, a Associação Paulista de Autismo (AUTSP), o Ministério Público do Estado de São Paulo e o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD). Dessas, somente o CRPD se posicionou – como a FENEIS e a CBDS – a favor do Decreto 10.502/20.

36 Nos dois dias de Audiência Pública (23 e 24 de agosto de 2021), foram contabilizadas cinquenta e seis participações no modelo remoto.

37 Conforme mencionado anteriormente em nota, Flaviane Reis foi a primeira Coordenadora-Geral da Política Pedagógica de Educação Bilíngue da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, tendo sido substituída por Elizângela Ramos de Souza Castelo Branco no início de 2020.

38 É preciso salientar, a essa altura, que a ausência de menção à educação de surdos na LDB até 2021 não impediu a realização de políticas públicas educacionais voltadas especificamente para esse público. A dinâmica de uma sociedade não é, por suposto, puro reflexo da sua legislação, podendo se mostrar, em determinados aspectos, mais progressista do que o instituído ou mais reacionária. No caso aqui tratado, a “invisibilidade” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 61) dos surdos na Lei 9.394/96 não foi impeditiva das conquistas dos seus direitos. Mas é preciso registrar que essa “invisibilidade” no corpo da LDB até 2021 é um elemento que deve ser considerado nos estudos dessa matéria.

parlamento, propondo mudanças na LDB para disciplinar a educação desse público, sendo o primeiro em 1999. Mas foi durante o governo Bolsonaro que um dos Projetos, o de n. 4.909/20, de autoria do Senador Flávio Arns (PODEMOS), ganhou uma célere tramitação, tendo sido aprovado no Congresso em seis meses. A lei dele resultante foi sancionada, sem vetos, por Bolsonaro.

Antes e durante os debates, nas duas casas legislativas, houve interlocução entre parlamentares e a FENEIS. Além disso, nunca é demais lembrar que sujeitos surdos e demais integrantes da comunidade surda (professores, pesquisadores e intérpretes, por exemplo) ocupavam funções e cargos no governo, elemento que pode ter contribuído para a rápida aprovação da matéria.

Quais as principais modificações feitas pela Lei 14.191/21 à LDB? Acredita-se que dois elementos foram fulcrais ao atendimento das demandas históricas dos movimentos surdos: a inclusão de um novo princípio à educação nacional que consigna “o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021) e o reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de educação escolar própria (art. 60-A). A conceituação dessa nova modalidade endossou o já previsto no inciso IV do art. 28 da LBI no que se refere ao reconhecimento da Libras como primeira língua, mas acrescentou outros aspectos, especificando os sujeitos que poderiam optar por esse tipo de ensino (surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas) e fazendo referência aos *loci* formativos (escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos)³⁹. Sobre o conceito apresentado no art. 60-A, nota-se a ausência de referência a questões pedagógicas que envolvem o oferecimento da educação bilíngue de surdos (currículo, planejamento, metodologias, formas de avaliação etc.) e que vão além da presença da Libras como primeira língua e como língua de instrução. De todo modo, no âmbito das Disposições Gerais da LDB, foram acrescentados alguns dispositivos envolvendo esses temas, tal como será visto mais adiante.

No texto da nova lei, teve-se o cuidado de adjetivar as escolas que não são bilíngues de “escolas comuns” e não de “escolas regulares”. Desse modo, reconheceu-se, nas entrelinhas, a regularidade das escolas bilíngues de surdos, que passaram a ser contrapostas às unidades de ensino “comuns” e não às unidades

39 Vale advertir que, nos termos inscritos na LBI (*caput* do art. 28 e seu §1º), o oferecimento da educação bilíngue de surdos foi definido como obrigatoriedade apenas do poder público e não das instituições privadas.

de ensino “regulares”. Assim, em tese, abriu-se a possibilidade de dupla matrícula, para fins de repasse dos recursos do Fundeb, aos estudantes surdos de escolas bilíngues que recebem AEE. Esse atendimento, oferecido “quando necessário”, deverá “atender às *especificidades linguísticas* dos estudantes surdos” (BRASIL, 2021, grifos nossos).

No que tange à formação docente, a Lei 14.191/21 determinou a necessidade de se assegurar “professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (art. 60-B); e a garantia de participação das entidades representativas das pessoas surdas em “processos de contratação e avaliação periódica dos professores” bilíngues (§ 1º do art. 60-B). Não fica claro, porém, quais os cursos que ofereceriam essa formação adequada. Ademais, o texto não sinaliza a periodicidade, os critérios, as formas de avaliação dos docentes bilíngues e quais atores integrantes dessas entidades poderão participar da avaliação. A redação não especifica, ainda, se tal avaliação seria ou não um pré-requisito para atuação docente ou para continuidade dessa atuação. Entende-se que, a despeito de a avaliação ser fundamental no processo educacional, é preciso considerar sempre a forma como ela é realizada e os objetivos a que serve.

Além da introdução do novo princípio da educação nacional e da destinação de um capítulo próprio para a Educação Bilíngue de Surdos (V-A), cujas alterações foram sistematizadas até o momento, a Lei 10.191/21 adicionou dois parágrafos no campo das Disposições Gerais (Título VIII) da LDB. O primeiro (art. 78-A) trata de programas integrados de Ensino e Pesquisa a serem desenvolvidos pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, 2021).

Os incisos contemplam elementos relativos ao Currículo, entendidos aqui como fundamentais quando se pensa na implementação e/ou consolidação de uma pedagogia bilíngue. O outro artigo (79-A) traz a responsabilidade da União, em termos de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, no provimento da “educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas” (BRASIL, 2021), por meio de “programas integrados de ensino e pesquisa” (*ibid, ibid*), com a participação das comunidades surdas e de entidades representativas das pessoas

surdas. Tais programas devem, de acordo com o § 2º, ser incluídos no PNE, tendo como objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar (...);
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (*ibid, ibid*).

Nota-se, pois, que os programas têm uma preocupação com a formação de profissionais da Educação e com o desenvolvimento de questões pedagógicas (currículo, métodos, práticas e material didático) da Educação Bilíngue.

Como se viu, os artigos incluídos nas Disposições Transitórias fazem referência ao papel da União (em relação à implementação da Educação Bilíngue de Surdos e/ou ao seu aprimoramento), ao regime de colaboração e ao PNE. Todos esses temas são muito caros à Educação, mas, como aduzido ao longo deste estudo, a tônica das políticas governamentais tem sido a desresponsabilização da União no provimento da coisa pública – com conseqüente sobrecarga dos demais entes federados, especialmente, dos municípios – e a desconsideração do PNE como plano do Estado brasileiro. Desse modo, embora a nova lei apresente relevantes avanços, eles nascem num terreno devastado, totalmente infértil aos processos democráticos e à produção de políticas verdadeiramente *públicas*.

Considerações finais

O estudo da Educação de surdos no pós-Golpe de 2016, sem a pretensão de abarcar todas as ações desenvolvidas pelos governos nesse campo, revelou a presença de iniciativas que avançaram no campo dos direitos surdos e outras que representaram retrocessos. Mas, mesmo os avanços, muitas vezes, mostraram-se “grávidos” de contradições e limites, os quais podem ser compreendidos a partir da análise do adverso contexto sociopolítico do qual emanam, bem como a partir do entendimento de que a Educação Bilíngue de Surdos, na perspectiva da identidade linguística, embora já reconhecida como modalidade na LDB, ainda é uma área muito recente.

Em relação ao ataque aos direitos, retoma-se aqui o Decreto 9.546/18 e o Decreto 10.185/19. O primeiro (objeto de ADI) pretendeu extinguir a previsão

de adaptações nas provas físicas e estabeleceu que a avaliação para pessoas com deficiência poderia obedecer aos mesmos critérios avaliativos adotados aos demais candidatos. Não se sabe os reais motivos que envolvem a edição dessa normativa, mas, considerando as ideias capacitistas e excludentes em curso na administração federal, poder-se-ia aventar que a proposta era colocar óbices ao ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O segundo decreto, extinguindo cargos e impedindo a abertura de concurso público e a criação de vagas adicionais na gestão federal, como a de “Tradutor e Intérprete de Linguagem [sic] de Sinais”, situa-se na perspectiva do ajuste fiscal e corte de despesas públicos. Soma-se, ainda, a essas problemáticas a displicência dos governos pós-Dilma frente ao PNE 2014, documento aprovado sob a forma de lei e que, como se viu, definiu importantes estratégias relativas à educação de surdos.

No que concerne aos avanços, observou-se que ordenamentos jurídicos e discursos de autoridades sobre a Educação de surdos, ao mesmo tempo em que destacaram os direitos linguísticos desses sujeitos, inseriu-os na esfera da Educação Especial. Na verdade, esse contrassenso é inteligível quando se considera que a formação de um novo campo epistemológico é processual, tendo estado presente na maioria dos documentos legais e nas políticas envidadas desde a sanção da LDB em 1996.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), além de retomar a lógica de educação segregada, carrega inúmeras contradições, ao situar os direitos dos surdos no campo da Educação Especial. Nesse sentido, pensa-se que o pleito pode se dar no sentido da edição de um novo decreto, que regulamente, de modo específico, a educação dos surdos a partir do disposto na Lei 14.191/21. Já o Parecer CNE/CEB n. 2, conquanto inaugure o debate sobre as diretrizes curriculares no âmbito do CNE, não revela, no projeto de resolução a ela anexo, maiores preocupações com a área; ao contrário, o foco parece ser na Educação Bilíngue de escolas de elite com línguas dominantes.

Acredita-se que a grande conquista foi, sem dúvida, a Lei 14.191/21, mesmo com os seus não-ditos, que foram apontados quando se examinou esse ordenamento. Mas é necessário dizer que, malgrado tenha tido uma rápida tramitação e sido aprovada sem vetos por Bolsonaro, essa lei não foi proposta pelo Executivo. Nela, os programas para o desenvolvimento da Educação Bilíngue de Surdos devem ser construídos de forma participativa, sendo entendidos como compromissos do Estado brasileiro (posto que precisam ser inseridos no PNE)

e não como propostas de governo. Além disso, na Lei 14.191/21, é exarado o regime de colaboração entre os entes federados para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, diferentemente do que aconteceu no Decreto 10.502/20, em que a colaboração nos programas da Política Nacional de Educação Especial seria de “adesão voluntária”. E aqui, considerando o quadro de crescente desresponsabilização do Estado e os processos autoritários, fica patente o quanto é necessário articular a luta pela edificação da (agora) modalidade Educação Bilíngue de Surdos à luta pela educação pública e comprometida com o processo de emancipação e justiça social.

As (contra) reformas, já realizadas no pós-Golpe e as que se pretendem realizar – algumas das quais foram citadas no presente texto – não estão restritas a uma pequena conjuntura econômica; na verdade, o processo de mudança constitucional projeta um futuro de longo tempo para as instituições (LEHER, 2021). Por isso, o enfrentamento desse cenário distópico de desmonte do Estado do Direito, que o capital deseja prolongar, requer o fortalecimento de sujeitos políticos coletivos, capazes de articular suas singularidades aos pressupostos éticos-políticos de um novo modelo societário. Assim, entende-se que os movimentos de resistências – dentre eles, os movimentos surdos – não devem perder de vista a perspectiva de classe, a qual, longe de descaracterizar as demandas particulares, as contempla de forma relacional⁴⁰.

Por fim, afirma-se a necessidade de uma Educação (*pública*) de surdos, com qualidade socialmente referenciada, despida de qualquer caráter capacitista, opressor, sexista, racista e LGBTfóbico.

Referências

ARAÚJO, L. Estado da Arte da relação público e privado na educação básica. **Revista de Financiamento da Educação**, Fineduca; v. 15, n. 8, p. 1-15, 2015.

BAALBAKI, A. C. F.; BUSCÁCIO, L. L. B. O fantasma do “monolinguismo” continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. **Fragmentum**, Santa Maria: UFSM; v. 55, p. 45-67, jan./jun. 2020.

40 A noção de classe, segundo Marx, não é redutível nem a um atributo de que seriam portadoras as unidades individuais que a compõem, nem à soma dessas unidades. Ela é algo diferente. Uma totalidade relacional e não uma simples soma (BENSAÏD *apud* GALVÃO, 2011, p. 110).

BARROS, D. R. “Bolsonaro é feito de um ‘bolsonarismo brasileiro’, não a causa”. [Entrevista concedida a] Raphael Sanz. Correio da Cidadania, 3 set. 2021. Disponível em: <<https://www.correiocidadania.com.br/34-artigos/manchete/14759-bolsonaro-e-feito-de-um-bolsonarismo-brasileiro-nao-a-cao>>. Acesso em: 3 set. 2021.

BOITO JÚNIOR. **O bolsonarismo é uma variante do fascismo?** 43º Encontro Anual da Anpocs. Cidade de Caxambu, 2019. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/43-encontro-anual-da-anpocs/mr-10/mr12-1/12014-o-bolsonarismo-e-uma-variante-do-fascismo-autor-armando-boito-junior/file>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BOLSONARO, J. M. **26 de setembro. Dia Nacional do Surdo. Temos buscado valorizar cada vez mais os deficientes auditivos, dando atenção especial ao grupo, incluindo tradução em libras em nossas lives e eventos, e conhecendo melhor as demandas. Um forte abraço a todos!** 26 set. 2019, 11h54 am. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1177234966570250240>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Lei 14.191, de 3 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 3 ago. 2021.

_____. **Decreto 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. **Decreto n. 10.185**, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Decreto n. 9.546**, de 30 de outubro de 2018. Altera o Decreto n° 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9546.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: < Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências>. Acesso em: 23 jul. 2020.

_____. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htmto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htmplanalto.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). SDH, SNPD: 2013.

_____. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm n° 6949>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer CNE/CEB n. 2/2020. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb-002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. MEC. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>> Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. MEC. SECADI. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: Acesso em: 20 dez. 2008.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR; Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.

CHIARIELLO, C. L. O Brasil Pandêmico visitado na distopia 1984 de George Orwell. **Revista do Fim do Mundo**, n. 3, p. 50-64, set-dez., 2020

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan-jun, 2012.

CURY, C. R. **Conferência 1: Mudanças no capitalismo contemporâneo**. XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Youtube, 1 set. 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Chtz6IOQVu8>>. Acesso em: 2 set. 2021.

DAVIES, N. **Fundeb: a redenção da Educação Básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp; v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR; Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40307>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FIORI, J. L. Entrevista com José Luiz Fiori. **Ensaio**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 35-43, 1996.

GALVÃO, A. Marxismo e movimentos sociais. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 32, p. 107-198, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: mai. 2021.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal In: Crespigny, Anthony de; Jeremy, Cronin. Trad. Sérgio Duarte. **Ideologias Políticas**. 2. ed. Brasília: UnB, 1998, p. 47-63.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHER, R. **O orçamento das universidades federais e a perigosa combinação de neoliberalismo e neofascismo.** 29 jun. 2021. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2021/06/29/roberto-leher-o-orcamento-das-universidades-federais-e-a-perigosa-combinacao-de-neoliberalismo-e-neofascismo/>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LODI, Ana C. B; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas. Princípios para a educação de alunos surdos. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, jan.-jun. 2010.

MACHADO, E. **A atuação do Congresso e legislação educacional no governo Lula:** um estudo da tramitação das propostas que resultaram nas Emendas Constitucionais n. 53/06 e n. 59/09. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. **Educação bilíngue de surdos passa a ser modalidades de ensino nacional.** Ministério da Educação, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/educacao-bilingue-de-surdos-passa-a-ser-modalidade-de-ensino-nacional>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr-jun, 2017.

OLIVEIRA, F. de. A Clonagem de Lula. **Piauí**, n. 61. São Paulo, p. 34, out. 2009.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas: Unicamp; v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.

PICONI, L. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, 32, e89/ 1-28. 2019. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X38358>

PSL. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. Bolsonaro 2018. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

REZENDE, P. L. F. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: Unicamp/FE, 2016. p. 142-165.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

TOFFOLI, D. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590**. Distrito Federal. 1º de dez. 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR

*Edlauva Oliveira dos Santos
Evandro Ghedin*

Introdução

Este texto consiste em um recorte da pesquisa de doutorado intitulada *Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista-RR*. Para além das necessidades formativas, o estudo identificou necessidades dos professores relacionadas às suas condições de trabalho, que são o foco deste artigo.

As condições de trabalho apareceram, na pesquisa supracitada, como elementos importantes para compreender a relação dos professores polivalentes em início de carreira com a sua profissão. Os estudos acerca dos professores iniciantes (0 a 5 cinco anos de exercício profissional) indicam que a entrada na carreira é um período marcado por dois aspectos: de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência se refere ao que chamamos de “choque do real”, ou seja, o confronto inicial com a complexidade da tarefa docente. Por outro lado, o aspecto da descoberta se refere ao entusiasmo inicial e satisfação por ter alcançado o objetivo de ter sua própria sala de aula e seus alunos, conseguindo fazer parte de um corpo profissional (HUBERMAN, 1995).

Nesta etapa do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995), os professores iniciantes precisam de amparo, acompanhamento e formação específica para enfrentar os desafios de quem ainda tateia na profissão. Infelizmente, conforme estudo realizado por Giovanni e Guarnieri¹ (2014), são justamente estes profissionais que, geralmente, são encaminhados às escolas em que há maior vulnerabilidade social e às turmas consideradas mais difíceis (“aquelas que ninguém quer”), enfrentam deslocamentos frequentes de escolas, levam mais tempo para se inserir no corpo profissional e se adaptam mais facilmente aos esquemas de trabalho das escolas sem questionar.

Em nosso estudo, as condições de trabalho do professor polivalente iniciante precisam ser analisadas no contexto da rede municipal de ensino de Boa Vista

1 O estudo de Giovanni e Guarnieri (2014) consiste numa pesquisa bibliográfica tendo como fonte de dados pesquisas sobre professores iniciantes realizadas entre os anos de 1996 e 2012.

que, desde 2013, adotou o Sistema de Ensino Estruturado do Instituto Alfa e Belo (IAB), o qual, para além do material apostilado usado em toda a rede, caracteriza-se por um conjunto de ações que definem a organização das escolas e do processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que a compra de sistemas de ensino de instituições privadas faz parte do processo de mercantilização da Educação Pública, visto que, em geral, estes sistemas, não só fornecem materiais de ensino para os alunos, mas interferem decisivamente na gestão da escola pública e na formação dos professores, impondo um modelo formativo atrelado à execução de programas de ensino apostilados (ADRIÃO *et al.*, 2009; ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013; OLIVEIRA, 2009).

É neste contexto que foi construída a questão norteadora: Quais as implicações das condições de trabalho nas necessidades formativas de professores iniciantes da rede municipal de Boa Vista-RR? Esta questão orientou a produção deste recorte e recomenda-se a leitura da tese para maior aprofundamento sobre elementos, que talvez não sejam contemplados neste artigo.

A seguir apresentamos o percurso metodológico, construído para a pesquisa e, na sequência, uma seção em que discutimos os dados produzidos, ao mesmo tempo em que trazemos os fundamentos teóricos do estudo.

O percurso metodológico

Pautamo-nos nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Leone (2011), no que se refere ao entendimento de que qualquer processo de análise de necessidades formativas implica na definição de uma concepção de necessidade formativa, das fontes de informação que serão privilegiadas e da metodologia que dá suporte à pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que as necessidades formativas são impulsionadoras da formação docente e estão relacionadas a diferentes fenômenos, como: desejo, vontade, aspiração, preocupações, ausências, dificuldades e motivações (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Assim, ao reconhecermos que existem necessidades formativas, não nos filiamos à ideia recorrente de que o professor é um profissional despreparado ou incompetente, mas o entendemos como um sujeito histórico e, portanto, inconcluso, que busca se transformar e transformar a realidade em que vive (FREIRE, 2007).

Compreendemos que o método de uma pesquisa se constrói no próprio desenvolvimento, pois apesar de o pesquisador planejar o caminho a seguir, tal caminho “[...] só pode ser visto plenamente quando se chega ao fim do processo” (GHEDIN;

FRANCO, 2011, p. 26). Também consideramos a Educação como uma prática social humana, a qual se constitui como um processo histórico que não pode:

[...] ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente do seu processo de transformação (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

A partir destas compreensões e do entendimento que as necessidades formativas nem sempre estão expressas nas palavras dos sujeitos, buscamos construir uma metodologia que envolvesse diferentes olhares (do professor iniciante, do coordenador pedagógico, do formador e do pesquisador), a partir da utilização de diferentes fontes de produção de dados (documentos, entrevistas, questionário e observação). Contudo, neste recorte, os dados analisados foram produzidos por meio de: 1) questionário aplicado no período de outubro e novembro de 2016 com 62 professores², que correspondiam a uma amostra de 38% dos professores iniciantes da rede pesquisada; 2) entrevista parcialmente estruturada com os seis professores iniciantes de uma escola e realizada no período de junho e julho de 2017. Como critérios de seleção da escola em que realizamos a entrevista, definimos: 1) possuir pelo menos cinco professores iniciantes que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) disponibilidade dos sujeitos para participar da entrevista; 3) abertura da direção da escola para a nossa participação nas reuniões³ de formação contínua que aconteciam na escola.

Como não havia registro na Secretária de Educação dos professores iniciantes, mas apenas dos professores novos que ingressaram na rede de ensino, mesmo sendo experientes, precisamos buscar os sujeitos diretamente nas 34 escolas que ofertavam o Ensino Fundamental, no ano de 2016. Para situar sinteticamente o perfil dos sujeitos da pesquisa, indicamos as seguintes características: 85% são do sexo feminino, todos atuavam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; tinham no máximo 05 anos de magistério; 88,9% estavam na faixa etária de 26 a 40 anos; 58% eram casados; todos concluíram a graduação entre 2006 e 2014 (a maioria entre 2010 e 2013); a maioria ingressou no magistério em 2014 e 2015, logo após a conclusão da graduação; 79% foram graduados em IES

2 Os sujeitos estão identificados por códigos alfanuméricos, que vão de P01 (professor 01) a P62 (professor 62). A opção pelo código facilitou a organização dos dados para análise.

3 Neste recorte não foi possível tratar sobre a formação contínua, mas este foi elemento importante na pesquisa e, por isso, este ponto foi necessário na escolha da escola campo.

privada; 27% haviam cursado ou estavam cursando outra licenciatura e; todos possuíam contrato efetivo com a Prefeitura Municipal de Boa Vista.

Os dados foram analisados obedecendo aos procedimentos da análise de conteúdo, seguindo o processo apontado por Bardin (1977) e Franco (2012): definição das unidades de análise, organização da análise, categorização dos dados e a inferência ou interpretação. A unidade de análise foi o tema e trazemos, neste texto, os dados que compuseram a categoria necessidades relacionadas às condições de trabalho.

Análise e discussão dos dados

Ao analisarmos as necessidades relacionadas à situação de trabalho dos professores iniciantes que ensinam matemática, observamos, por meio das respostas dadas ao questionário, três posicionamentos quanto à satisfação em relação ao seu trabalho e às condições de trabalho: *os que se declaram satisfeitos; os que se declaram insatisfeitos e os que se declaram parcialmente satisfeitos*. Buscamos identificar os motivos explicitados pelos sujeitos para a satisfação ou insatisfação, pois entendemos que eles podem revelar necessidades sentidas e expressas pelos sujeitos.

Para identificar os posicionamentos dos professores iniciantes quanto às suas condições de trabalho, analisamos as repostas dadas, no questionário, à pergunta: “Você está satisfeito com seu trabalho e com as condições de trabalho? Explique”. Obtivemos as respostas a seguir:

Quadro 01 - Posicionamento dos professores quanto ao trabalho que realiza e às condições de trabalho

Posicionamento	Número de sujeitos	Percentual
Satisfeitos	21	34%
Insatisfeitos	10	16%
Parcialmente satisfeitos	26	42%
Não respondeu	05	8%
Total	62	100%

Fonte: Elaborado para a pesquisa - questionário aplicado com os professores iniciantes.

Se o percentual de sujeitos satisfeitos com o trabalho e suas condições de trabalho é superior ao de insatisfeitos, isso não ocorre com as citações dos *motivos de satisfação e insatisfação*, visto que o primeiro posicionamento contabiliza 36

citações e o segundo 46. Este número mais elevado de elementos que causam insatisfação se deve às justificativas dos professores iniciantes que se declaram parcialmente satisfeitos e apresentaram também suas insatisfações.

Entre os motivos relacionados pelos professores iniciantes que contribuem para a satisfação dos professores com o seu trabalho e às condições de trabalho foram citados:

Quadro 02 - Motivos de satisfação com o trabalho e as condições de trabalho

Motivos	Frequência
Trabalho em equipe com objetivos comuns	01
Estrutura da escola	02
Apoio recebido	03
Condições de trabalho que estão melhores	06
Material fornecido pela SMEC	08
O trabalho que desenvolve	16
Total de citações	36

Fonte: Elaborado para a pesquisa - questionário aplicado com os professores iniciantes.

Observamos que o motivo de maior satisfação está relacionado ao trabalho desenvolvido pelos próprios professores e não às condições de trabalho. A satisfação dos professores com o seu próprio trabalho, com o esforço que fazem para contribuir com a formação dos alunos pode ser entendida como própria da fase de descoberta (HUBERMAN, 1995), traduzida pelo entusiasmo inicial de vivenciar a responsabilidade de ter sua própria turma. Assim, os professores dizem que fazem o seu melhor, uma professora, inclusive chega a oferecer aulas aos sábados para os alunos que precisam de reforço escolar, como estratégia para alcançar resultados positivos na aprendizagem da sua turma.

Este esforço se associa ao processo de socialização com a profissão, de sentimento de pertença a um grupo profissional, como expresso por um professor, que justifica sua satisfação com o trabalho em virtude do ambiente escolar em

que “funcionários e alunos têm o mesmo objetivo”, ou, como explica Huberman (1995), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Este sentimento de pertença a um grupo profissional também se expressa entre os sujeitos da pesquisa, quando justificam sua satisfação pelo “apoio para realizar o trabalho” e ao “apoio da gestão e da coordenação pedagógica”. O apoio é um elemento importante para o professor iniciante, visto que muitas aprendizagens, nesta fase, são construídas na convivência com os colegas mais experientes (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014).

O material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) é o segundo motivo de satisfação mais apontado pelos professores iniciantes. Identificamos que uma parcela significativa dos professores iniciantes considera o material do apostilado comprado pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, de boa qualidade e que auxilia o trabalho do professor, pois traz um direcionamento e as atividades prontas. Apenas alguns explicam que precisam fazer adaptações para atender as especificidades dos alunos.

Esse posicionamento de satisfação com o material pode ser explicado, entre outros motivos, por duas características relativas aos professores iniciantes, de acordo com Giovanni e Guarnieri (2014): 1) os saberes práticos que circulam nas escolas costumam ser incorporados pelos iniciantes sem questionamento, assim como costumam se adaptar aos esquemas de trabalho da escola; 2) professor iniciantes tendem a aceitar estratégias de controle e imposição de regras como maneira de mostrar empenho pessoal e de se adaptar ao grupo profissional.

Compreendemos, ainda, que o sistema apostilado pode representar um escudo de defesa para os professores, pois, na medida em que o material adotado na rede de ensino já traz tudo pronto, isso traz segurança ao trabalho de quem ainda está tateando na profissão. Ademais, se algum resultado for negativo, é possível culpabilizar o material ou os próprios alunos, por não se adequarem à proposta que não foi escolhida pelos professores.

A preocupação é que a adoção destes pacotes prontos,

[...] muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como apostilas, aulas, rotinas ou sistemas de informações altamente controlados por uma instância superior: o professor, pelo coordenador da escola; o coordenador da escola, pelo diretor; o diretor, pelo coordenador do programa na rede e todos, pelo coordenador do programa em nível nacional (CAETANO, 2012, p. 294).

Este controle, além de subtrair a autonomia docente, como evidencia o estudo de Oliveira (2016), corrobora para o processo de racionalização do trabalho docente, o qual está pautado em três conceitos chaves: 1) *separação entre concepção e execução*, pois, no sistema apostilado, o professor é mero executor de uma proposta de ensino pensada por especialistas do ramo empresarial da Educação, o Instituto Alfa e Beto (IAB); 2) a *desqualificação*, que consiste na perda dos conhecimentos e habilidades para pensar, planejar, compreender e propor alternativas para o processo ensino-aprendizagem, visto que o professor passa a desenvolver seu trabalho mecanicamente; 3) a *perda de controle sobre seu próprio trabalho*, o que diminui a capacidade crítica e de resistência dos professores, na medida em que os professores ficam submetidos ao controle dos dirigentes e da concepção político-ideológica presente no projeto pedagógico do IAB, considerando que o ato educativo não é neutro (CONTRERAS, 2002).

Outros dois motivos de satisfação apontados pelos professores são: a estrutura da escola e as condições de trabalho que, segundo eles, estão melhores. Sobre a estrutura da escola, dois professores citaram que a “escola é bem estruturada” e “as condições físicas da escola são boas”. Na aplicação dos questionários, tivemos a oportunidade de visitar diferentes escolas que compõem a rede municipal e, de fato, observamos que nos bairros periféricos, que constituem a parte mais nova da cidade, escolas novas foram construídas para atender o processo de municipalização do Ensino Fundamental, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Contudo, não há unanimidade em relação à satisfação com as condições de trabalho, pois no grupo de motivos que causam insatisfação observamos dez professores que reclamam justamente da falta de recursos didáticos, laboratórios, biblioteca, estrutura da escola e a dificuldade para trabalhar com atividades diferenciadas. Sobre isso, Esteve (1995) explica que o processo de massificação do ensino não ocorreu acompanhado pela melhoria efetiva dos recursos materiais e condições de trabalho, isso faz com que, muitas vezes, a qualidade do ensino esteja mais relacionada ao voluntarismo dos professores do que com as condições de trabalho garantidas pelos sistemas de ensino. Esta situação é um dos fatores que impactam para o mal-estar docente (ESTEVE, 1995).

Nas respostas dadas pelos sujeitos, percebemos que quando falam da falta de condições, a maior parte dos sujeitos se refere aos materiais didáticos que precisariam para realizar mais adequadamente sua tarefa de ensinar. Isso também ficou explícito na entrevista com a professora P28, quando ela se referiu à dificuldade em conseguir cópias de atividades extras para os alunos.

Quando eu falo que faço atividades xerocadas, a maioria dessas atividades são com o meu dinheiro, porque na escola não tem suficiente. Eu sei que eu ganho pouco, mas para mim não dói nada tirar 5 ou 10 reais [...] (P28 – Entrevista Individual).

A primeira parte da fala da professora P28 evidencia o voluntarismo apontado por Esteve (1995), assim como a incorporação de uma lógica em que o professor passa a entender a compra de matérias para ensinar como algo natural, ou que é preferível gastar seu salário para comprar os materiais não disponibilizados pela escola para facilitar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

Sobre a falta de recursos, Esteve (1995) explica que isso pode ser um entrave para o desenvolvimento de práticas inovadoras, o que pode ser agravado mais ainda pela adoção do material apostilado que já é um limitador das propostas didáticas. Entendemos também que a falta de condições é um elemento de desmotivação e desestabilização neste período de “choque de realidade” (VEENMAN, 1984).

Na continuidade da entrevista com a professora P28, ela explicou a importância das atividades xerocopiadas que prepara para seus alunos:

Só que a escola não dá xerox, parece que eles pensam que a xerox é uma forma do professor enrolar, ou parece que a gente está pedindo da xerox deles [referindo-se aos dirigentes da escola], da tinta deles, eles não veem como eu vejo, que eu estou me dedicando, que eu estou fazendo atividade extra para os alunos que precisam. Eles dizem “tem que fechar o quadro, passar atividade”, só que tem alunos que não escrevem. [...] eu, às vezes, fico muito chateada pela falta do material, isso atrapalha todas as matérias e isso não é uma insatisfação só minha, é geral (P28 – Entrevista Individual).

A professora explicita que há um descompasso entre a maneira como a equipe gestora e ela percebem as atividades xerocopiadas e isso gera insatisfação, visto que, para a professora, tais atividades são muito importantes para sua turma. Esta situação evidencia que mesmo que os professores iniciantes tenham uma tendência a “[...] aceitar estratégias de controle, mecanismos de imposição de regras e silêncio frente ao poder [...]” (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 35), eles possuem posicionamentos contrários que, talvez, não sejam revelados no coletivo escolar para evitar conflitos, especialmente, porque a maior parte deles ainda está em estágio probatório (três primeiros anos após o ingresso na carreira)

e porque sua avaliação funcional⁴ é realizada por uma comissão formada, principalmente, pelos gestores escolares. Por outro lado, na resposta da professora fica evidente o que Giovanni e Guarnieri (2014) denominam de “moral do esforço”, quando diz “eles não veem como eu vejo, que eu estou me dedicando, que eu estou fazendo atividade extra para os alunos que precisam” (P28 - entrevista), por isso a professora ressalta o seu esforço para obter sucesso com o trabalho que desenvolve.

As condições de trabalho foram os motivos mais citados de insatisfação dos professores, entretanto outros também foram explicitados, como podemos verificar no Quadro 03 a seguir.

Quadro 03- Motivos de insatisfação com o trabalho e as condições de trabalho

Motivos	Frequência
Com os alunos desinteressados	01
Com a própria prática	01
Reconhecimento profissional e remuneração	03
Programa Apostilado não leva em consideração o aluno real	03
Falta de tempo para ensinar/tempo cronometrado	04
Muita cobrança/burocracia	04
Falta de participação das famílias	04
Falta apoio	04
Muitos alunos por turma	04
Falta formação contínua para os professores	08
Condições: Faltam mais recursos didáticos, laboratórios, biblioteca/estrutura da escola/atividades diferenciadas	10
Total de citações	46

Fonte: Elaborado para a pesquisa - questionário aplicado com os professores iniciantes (2018)

Os motivos de insatisfação relacionados à falta de propostas de formação contínua, à falta de apoio familiar e aos alunos desinteressados não serão

4 A avaliação funcional ocorre semestralmente e é realizada por uma comissão composta pelo diretor, um coordenador pedagógico e um professor que conheça os professores dos dois ou três turnos de funcionamento da escola.

discutidos neste recorte, pois eles compuseram outras categorias de análise na tese. Como estes pontos estão fortemente entrelaçados com o sentimento de insatisfação dos professores com suas condições de trabalho, é compreensível que tenham surgido também na categoria das necessidades quanto às condições de trabalho. Isso indica que, na visão dos professores iniciantes, a falta de apoio familiar e o desinteresse dos alunos pelas aulas são fatores que dificultam o ato de ensinar e promovem insatisfação no trabalho. Vale destacar que apenas um professor relacionou sua insatisfação com a situação dos alunos desinteressados, o que nos leva a inferir que é um problema que apesar de dificultar o ensino, pode não ser forte causador de insatisfação.

Contudo, entendemos que a situação de desinteresse dos alunos pode estar relacionada a outros três motivos de insatisfação dos professores: *1) falta de tempo para ensinar por causa do tempo de aula cronometrado; 2) muita cobrança; e 3) burocracia e o programa apostilado que não leva em consideração o aluno real.* Estes motivos têm em comum a adoção do sistema apostilado do IAB que, como já dissemos, não se restringe ao uso das apostilas, mas compreende toda uma organização e gestão do processo ensino-aprendizagem imposta de cima para baixo, o que contribui para o processo de proletarização do professor.

Entendemos a proletarização do professor de acordo com a definição de Contreras (2002), ao explicar que o termo é utilizado para designar as aproximações cada vez mais evidentes entre as condições de trabalho deste profissional com as da classe operária. Para Contreras (2002, p. 33), a proletarização corresponde à “[...] paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar *status*”.

Nas respostas dos professores ao questionário, novamente vem à tona a questão da autonomia subtraída, como evidenciou o estudo de Oliveira (2016), pois fica evidente que uma parcela dos professores iniciantes, mesmo fazendo uso do material apostilado, o faz por imposição ou pelo medo de se contrapor a uma determinação da Secretaria de Educação. Sobre esta questão, Contreras (2002, p. 37) explica que “a forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”.

Os três motivos para a insatisfação apresentados no questionário, e que relacionamos com a adoção do sistema apostilado, somam-se a outras críticas feitas pelos professores no momento da entrevista coletiva, tais como: *1) o cumprimento de obrigações ou imposição de um trabalho que não faz sentido e que*

o professor não acredita nele; 2) abalo emocional ocasionado pelo trabalho realizado em condições desfavoráveis; 3) desenvolvimento do sentimento de desistência da profissão; 4) desvalorização profissional e baixos salários; 5) sentimento de estar perdido ou deslocado na profissão; 6) sentimento de coação em relação ao modo como é realizada a avaliação profissional; 7) discordância com práticas pautadas na meritocracia; 8) excesso de trabalho e perda do tempo livre; e 9) trabalho com salas superlotadas.

Todas estas questões estão relacionadas com a intensificação do trabalho docente, a proletarização. Nesta situação, “ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas” (CONTRERAS, 2002, p. 37), ou seja, passa a ser um trabalho rotineiro e que não faz sentido para o professor, que passa a ser um tarefeiro.

Sobre esta situação, a professora P24 se posiciona dizendo que isso lhe deixa triste com o trabalho. Ela diz:

Eles querem um professor que assuma a agenda que eles colocam, que cumpra com as obrigações, mas eles não estão preocupados com o nosso bem-estar como professor. Isso aí que faz a gente ficar desestimulado, triste, porque você que não tem o apoio necessário e deveria ter (P24 – Entrevista Coletiva).

Podemos perceber que o controle e o excesso de regulamentação do trabalho docente, inerente ao sistema de ensino adotado pela SMEC, corroboram para intensificação do estágio de sobrevivência característico do início da profissão, gerando frustração e desestímulo em relação ao trabalho docente, como também pode ser visto no depoimento da professora P25:

[...] a cada dia tem piorado, e esse IAB, eu vou te dizer... eu deixei de trabalhar com meus alunos de maneira autônoma, de criar, de trabalhar do meu jeito com meus alunos, porque eu tenho tantas coisas para fazer, tenho que tirar a leitura e fazer isso e fazer aquilo. É muita correria, eu saí do ensino fundamental por isso [a professora mudou para uma escola de educação infantil no período de finalização da pesquisa de campo]. Eu dava conta, eu dava conta de deixar a minha turma quietinha para tirar a leitura, mas eu sofria com eles ali, eu sofria de ver eles ali. Estão fazendo uma atividade ali e eu aqui tomando leitura para ver quantas palavras a criança ler por minuto. Então aquilo fazia sofrer e eu sofria com cada um dos alunos (P25 – Entrevista Individual).

A professora explicita seu sentimento de tristeza, de sofrimento por não ter autonomia para realizar o trabalho que acredita ser necessário realizar com seus alunos. Além disso, a prática de “tomar a leitura” conforme o sistema apostilado é algo que causa mal-estar na professora. Na recolha dos questionários, assistimos alguns momentos de tomada de leitura, no qual os professores deixavam as crianças realizando alguma atividade e iam chamando um aluno de cada vez para ler um texto em voz alta, enquanto a professora cronometrava o tempo. A meta era ler entre 60 e 80 palavras por minuto nas turmas do 1º e 2º anos. Alguns professores se queixavam desta atividade, pois era muito difícil manter o controle da disciplina e outros também diziam que não concordavam com essa ideia de fluência leitora, tendo a contagem de palavras como critério de avaliação, visto que as crianças atropelavam as palavras na pressa para terminar o texto no tempo previsto.

A professora P24, apesar de dizer que gosta do material do IAB, também percebe que ele não atende às necessidades de todos os alunos. Ela diz:

*Eu gosto do material do IAB, mas *ele não está no nível dos alunos*, eu tenho alunos no 4º e no 5º ano que ainda estão em processo de alfabetização. *E o IAB é muito fechado, não dá para inserir muitas coisas de fora.* [...]. Então, o IAB é bom, os conteúdos são bem puxados, mas *tem que dar mais autonomia para o professor, poderia deixar uma hora livre para o professor trabalhar as necessidades da turma*. Se a gente for tirar por conta uma hora para trabalhar as necessidades dos alunos, *a gente não dá conta de cumprir o cronograma* (P24 – Entrevista Coletiva).*

Para a professora P26, o cumprimento do cronograma e o controle do trabalho do professor chegam a ser cruéis:

[...] eu acho cruel porque você tem que dar conta de executar o planejamento do IAB com crianças que não conseguem escrever por conta própria, porque ainda estão no processo de alfabetização. [...]. Então, o sistema quer que o aluno leia 80 palavras por minuto para que o aluno tenha fluência, o sistema exige muito da gente, cobra só quer ver resultado, não quer saber se você tem trinta crianças na sala de aula e como você vai organizar o seu tempo com o programa IAB [...] (P26 – Entrevista Coletiva).

Percebemos que a professora P26 critica o cumprimento de um planejamento externo, que não está de acordo com as necessidades dos seus alunos. O

desconforto em relação ao plano que vem pronto é tão grande que a professora realiza um trabalho paralelo, algo que considera mais adequado aos seus alunos que ainda estão em processo de alfabetização. Também fica evidente o desamparo da professora, que se sente cobrada, mas não sente que tem apoio para trabalhar com uma turma numerosa.

Quando as professoras P24 e P26 demonstram seu descontentamento com o material do IAB, relacionam isso com o desejo de atender a todos os seus alunos, pois percebem que uma parcela deles não está conseguindo acompanhar as tarefas e está deixando de aprender conteúdos e desenvolver habilidades que são fundamentais nos seus pontos de vista. Neste momento, podemos entender que as necessidades das professoras, que ultrapassam o âmbito da formação, estão relacionadas ao que Zabalza (2003) denomina de necessidades comparativas (aquela baseada na justiça social distributiva, ou melhor, aquela que busca que os benefícios sociais sejam igualmente distribuídos para todos os grupos sociais), pois elas parecem não se conformar com o processo de exclusão promovido pelo sistema apostilado, que considera todos os alunos iguais e não garante o atendimento àqueles que não se enquadram no modelo de ensino adotado pela rede de ensino.

Entendemos que o trabalho paralelo desenvolvido pelas professoras ocorre porque é impossível antecipar a prática de ensino completamente, portanto, por mais fechado que o sistema apostilado seja, “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento do seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 44). Assim, mesmo em um contexto em que se limita de várias maneiras a autonomia docente, a professora encontra pequenas brechas para realizar o trabalho que acredita ser necessário para que seus alunos aprendam a ler, o que pode ser compreendido como um processo de construção do protagonismo docente, na perspectiva apontada por Oliveira (2016) como a edificação de práticas autônomas.

Dentre os seis professores entrevistados, todas as cinco professoras (P24, P25, P26, P27 e P28) relataram práticas que, em algum momento, divergem da proposta de ensino estruturado e todas as atividades extras⁵ que foram apontadas pelas professoras eram justificadas pelo desejo de fazer com que seus alunos aprendessem conceitos, habilidades e atitudes que não seriam possíveis somente com a utilização do cronograma e das apostilas do IAB. Somente o professor P23 não relatou atividades que extrapolassem ou que complementassem o material do IAB, isso pode ser compreensível pela concepção explícita de que ele considera o *material arrojado* e de *boa qualidade*.

5 Estamos denominando de atividades extras aquelas que não fazem parte do sistema apostilado do IAB.

Além do cronograma de ensino e do material apostilado, as professoras P24 e P25 relatam seu descontentamento com outras maneiras de controle, como a avaliação funcional, a meritocracia e o incentivo à divulgação das práticas escolares, em virtude da participação da escola no Prêmio de Gestão Escolar promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Este descontentamento está explícito no depoimento da professora P25:

Eu acho que *a autonomia do professor foi tirada sim*, porque como *a gente passa por avaliação*, uma vez eu fui chamada atenção porque segundo a gestão da escola eu só trabalhava em sala de aula, *ninguém via meu trabalho* fora de sala, eles diziam assim: “*você tem que fazer coisas para mostrar para os outros, quando você expandir seu trabalho para fora da sala, para o pátio, para a quadra, pelos arredores da escola, aí você melhora sua nota*”. Eu ainda justifiquei dizendo que a minha sala estava aberta, que eles poderiam entrar e ver o meu trabalho sempre que quisessem. E eu lembro que a minha sala, na época, era ao lado da direção e eles chegavam lá me parabenizando pelo trabalho. [...]. Eu faço meu trabalho em sala de aula, eu vejo que os alunos gostam e eles aprendem, mas eu não tenho como mostrar porque eu não tirei foto. E isso prejudica minha avaliação, mas se eu não tenho foto não vale nada (P25 - Entrevista Coletiva).

A prática de mostrar ou colocar o trabalho em evidência é uma das características do modelo de gestão que vem se construindo desde o início do processo reformista da década de 1990. É um modelo fundado em princípios neoliberais, tais como a individualização, a competitividade, a “autonomia” da escola e na descentralização (KRAWCZYK, 1999). Outro elemento que compõe este tipo de gestão é a lógica da meritocracia, que consiste em um “[...] sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos” (VIEIRA *et al.*, 2013).

Nesta lógica, a escola e os professores, conseqüentemente, precisam focar seu trabalho em atividades que podem ser vistas, registradas por meio de fotos, vídeos e outros tipos de documentos, que são considerados como evidências da qualidade do trabalho realizado. O foco deixa de ser o processo ensino-aprendizagem em sua dinamicidade e complexidade e passa a ser produzir indicadores e evidências do trabalho realizado.

Para que isso ocorra, além das avaliações externas aplicadas com os alunos, são realizadas avaliações funcionais, que aparentemente não são reconhecidas pelos professores como instrumentos que podem promover a melhoria do trabalho docente e da escola, mas se constituem num instrumento de burocratização,

desvalorização e controle do trabalho do professor, como fica evidente na fala da professora P24:

Eu também não posto fotos no *facebook* e eu já falei sobre isso aqui na escola. [...]. Sobre a avaliação, nós somos avaliados em oito pontos, tem vários quesitos lá: *assiduidade, pontualidade, ética profissional... aí chegou num ponto lá que eu questionei, que era conhecimentos profissionais e eles me deram 9,0*. Eu questionei eu perguntei mesmo “*porque você me deu nove?*” e ela me disse “*e quanto você acha que você merece?*”. Eu respondi que é porque eu dou o melhor, faço um trabalho com bons resultados, coloquei tudo. Então, eu perguntei de novo “*por que você me deu 9?*”. Eu deixei claro que não estava pedindo para mudar a minha nota, porque *na avaliação tem a nossa nota e a da gestão escola. A gestora me respondeu “porque ninguém é 10 em tudo”. Eu disse: “Epa!!! Isso não é resposta. Aqui se refere a conhecimentos profissionais e eu dou aula no 5º ano e os conteúdos que eu estou dando aula, eu sei que domino, qualquer assunto que eu ministro, eu domino, porque eu planejo minhas aulas, eu não entro em sala de aula sem planejar, sem estudar”*. Perguntei também: “*Quantas vezes vocês foram olhar minha aula? Quantas vezes vocês fizeram o monitoramento, que vivem dizendo que vão fazer e nunca acontece?* Eu entendo que o monitoramento é vocês irem na minha sala observar o trabalho, me apresentarem sugestões para melhorar o trabalho, mas isso nunca aconteceu. Agora eu quero saber de onde você tirou o meu ponto? Às vezes, *vocês nos chamam para tirar uma dúvida sobre o conteúdo, então para tirar um ponto do professor vocês precisam estar respaldados para saber por que estão tirando o ponto*” (P24 - Entrevista Coletiva).

O depoimento da professora P24 demonstra descontentamento com os critérios utilizados para a avaliação que não são muito claros, mas ela não se opõe ao processo avaliativo. Por outro lado, o posicionamento dela indica que faz uma autoavaliação satisfatória do seu trabalho e demonstra certa postura crítica em relação ao modo como os professores são tratados no processo avaliativo.

As queixas da professora P24 encontram fundamentos nos resultados da pesquisa realizada por Minhoto (2012), que, ao estudar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público da cidade de Boa Vista (PCCR), identificou que a qualidade do desempenho docente é determinada

[...] por uma série de elementos, alguns deles objetivos, ainda que problemáticos, tais como as taxas de fluxo escolar, informações sobre a pontualidade e a assiduidade docente, a observância de normas, mas, também, por *ideais subjetivos de mérito pessoal e de performances individuais, que não*

permitem, aos profissionais, o conhecimento objetivo dos critérios que fundamentam o êxito ou o fracasso de sua atuação (MINHOTO, 2012, p. 222) (grifos nossos).

Minhoto (2012) alerta que os critérios subjetivos desta avaliação funcional podem implicar em situações de incerteza sobre sua permanência no trabalho, o que provoca receio de ser coagido, censurado e repreendido, além de o professor ficar sob constante pressão.

Este receio da coação, censura e cerceamento do pensamento crítico também foi apontado pela professora P24, durante a entrevista coletiva:

[...] hoje eu estou com 3 anos e meio de concursada, mas eu já percebo isso, a falta de valorização, se eles pudessem colocavam uma máquina para dar aula, só apertando um botãozinho... É isso que o sistema quer, só que o professor é “cabeça pensante”, então *a gente acaba batendo de frente com eles e aí a gente é mal visto, talvez até na tua própria escola, se você é um professor crítico, que não agrada o sistema, você já é tido como professor rebelde...* eu sou muito proativa, eu acho assim que a gente deve ter ousadia, para uma sala de aula, para uma escola e os sistema não quer professores ousados, não querem professores com iniciativa. (P24 – Entrevista Coletiva).

O posicionamento crítico da professora P24, em relação às tentativas de controle promovidas pelo sistema de ensino, fica novamente evidente quando ela se posiciona em relação à avaliação institucional, promovida pelo Prêmio de Gestão Escolar, que na rede municipal de Boa Vista ocorre em dois processos com caráter semelhante: 1) uma premiação local restrita à rede municipal de Boa Vista, que recebe o nome de “Prêmio Municipal Referência em Gestão Escolar Prof. Delacir de Melo Lima”; e 2) as escolas também participam do Prêmio Gestão Escolar do Consed. Como é característico nas premiações, os referidos prêmios também promovem uma competição entre as escolas e os profissionais, o que causa certa insatisfação, pois, de acordo com a professora P24, “[...] no dia a dia as cobranças aumentam, porque os gestores das escolas querem o prêmio para dar o destaque à escola, mas isso só veio para atrapalhar mais ainda o professor” (P24 – Entrevista Coletiva).

Percebemos que o controle do trabalho docente se dá por diferentes frentes: pelo próprio sistema apostilado, que vem com uma organização do trabalho docente previamente definida por uma empresa educacional contratada; pela avaliação funcional, sem critérios muito claros e que pode prejudicar

a efetivação dos professores em início de carreira; e pela adoção de medidas meritocráticas, sob a formação de premiação de escolas e professores que gera competição, individualização e culpabilização.

Vieira *et al.* (2013) explicam que, na lógica da meritocracia, vence quem é competitivo e a oportunidade da vitória é dada a todos que correm atrás, sendo necessário estar correndo o tempo todo atrás de mostrar o melhor trabalho, mostrar que a escola é melhor do que as outras. Não há espírito de solidariedade e coletividade, mas de competição.

Outra característica da lógica empresarial instituída como o sistema apostilado e a meritocracia é o controle do tempo. Os professores passaram a ter o seu trabalho controlado pelo tempo do relógio e não mais pelo tempo necessário para ensinar e aprender. Sobre o descontentamento com o controle do tempo, citamos a fala da professora P24:

Então quando me cobram porque eu não vim fazer trabalho fora da sala, eu digo logo, o IAB é fechado... *não sei se você já viu, são 30 minutos aqui, 50 minutos ali* [se referindo à estrutura fechada de tempo delimitado para cada atividade que deve ser desenvolvida no dia de aula]. Às vezes, o professor não tem nem 10 minutos para fazer uma atividade extra. E quando os técnicos da secretaria vêm nos visitar, eles perguntam logo: “Você está seguindo o cronograma direitinho?”. Você tem de seguir o cronograma. Se eu falar: “não estou seguindo porque eu estou indo para a quadra realizar atividades extras na quadra”, eles dizem logo: “Ah! Mas você está perdendo tempo e vai atrasar o cronograma”. E neste ano, que tem Prova Brasil, a gente só falta ficar louco, tem que revisar o conteúdo, fazer os testes, recuperar os alunos que não alcançam o resultado esperado, tem semana que tem quatro testes, é muito corrido (P24 - Entrevista Coletiva)

A mesma situação apontada pela professora P24 também foi citada por quatro professores, quando apresentaram seus motivos de insatisfação com as condições de trabalhos. Eles responderam no questionário:

P3: [...]. Gostaria de poder usar mais os materiais que possuem na escola, no entanto, *com o tempo corrido tenho dificuldade.*

P10: [...] são tantas as cobranças, é tanta burocracia, tempo cronometrado para ensinar em sala de aula determinado assunto e tudo isso no meu ver compromete o aprendizado dos educandos.

P15: [...] falta tempo para produzir mais e isso me deixa insatisfeita.

P25: [...] está sendo imposto a nós, professores, trabalhar conteúdos muito

além da realidade dos alunos, assim como, *um ritmo acelerado priorizando o conteúdo*.

Ao olharmos as respostas dos professores sobre como o tempo controla o trabalho pedagógico, temos a sensação de estarmos no ambiente da fábrica e isto não acontece por acaso, pois, como evidencia o estudo realizado por Ferreira (2010), a lógica do capital tem cada vez mais invadido o espaço escolar, desrespeitando a natureza criativa do trabalho educativo. É por isso que os professores,

[...] inseridos nessa lógica, têm a sensação contínua de não poderem gerenciar seu tempo, pois estão a serviço do capital, sob condições de gerenciamento da ação, sem, muitas vezes, perceberem que acabam por realizar seu trabalho automaticamente, ignorando, deste modo, ser o tempo a controlá-los e não são eles que controlam o tempo (FERREIRA, 2010, p. 216).

Compreendemos que este controle do tempo do trabalho docente não só afeta aos professores, mas também os alunos, pois, como os professores iniciantes citaram, a prioridade passa a ser ministrar o conteúdo, sem levar em consideração o tempo necessário para ensiná-lo e aprendê-lo. E no caso do trabalho docente, que não se restringe à sala de aula, o controle do tempo invade a vida privada e outros momentos e atividades realizadas pelos professores iniciantes como relata a professora P25:

E para alfabetizar o professor só pode trabalhar um horário, porque no outro ele vai ter que preparar alguma coisa a mais, pois os livros não são para alfabetizar. E a gente trabalha na hora extra⁶. No ano passado, eu trabalhei todas as minhas horas extras, porque tinha aluno que precisava, mas eu tive que fazer isso para melhorar a nota dos alunos e para a minha realização profissional, porque é uma grande satisfação ver o aluno lendo. Então, eu, como a minha filha ainda bebê precisava planejar à noite, porque nas minhas horas extras eu precisava atender os alunos com dificuldades. (P25 - Entrevista Individual).

As atividades que o professor realiza extraclasse deveriam ser, segundo Bezerra e Silva (2006, p. 6), “[...] o tempo de criatividade intelectual mais intenso”, por isso, a racionalidade do capital não deveria adentrar nele. Contudo, vimos no

6 A hora extra a que a professora se refere são os horários das aulas que ela não ministra para sua turma e que acontecem no seu mesmo turno de trabalho, a saber, as aulas de Educação Física e Arte. Neste horário o professor deveria dedicar-se à correção de trabalhos, planejamento, atendimento aos pais e à sua formação.

relato da professora que seu tempo extraclasse e da vida privada é invadido por atividades com os alunos que não conseguem acompanhar as tarefas definidas pelo sistema apostilado.

Esta situação também é apontada pelo estudo de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), ao explicarem que, nas condições de intensificação do trabalho docente, o professor é o único sujeito que se ajusta para tentar resolver os problemas relativos à melhoria do processo ensino-aprendizagem, o que faz por meio de investimentos pessoais, do auxílio aos alunos carentes, comprando material escolar e restringindo seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a falta das condições necessárias para que a aprendizagem seja efetivada.

A invasão do tempo que deveria ser livre para o professor, especialmente, o iniciante que precisa de mais tempo para planejar, estudar, socializar experiências com os colegas e garantir o descanso necessário para o trabalho criativo, torna-se mais grave devido aos baixos salários do magistério. Apesar de não termos obtido dados no questionário sobre a dupla jornada de trabalho dos professores, observamos que havia professores efetivos trabalhando em um turno com o seu contrato efetivo e no outro com um contrato de horista. Na maioria das situações observadas, os dois contratos eram feitos pela própria SMEC.

No questionário, três professores também se referiram à questão salarial e ao reconhecimento profissional quando justificaram sua insatisfação com as condições de trabalho. Os baixos salários são um dos motivos apontados na pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) que geram estresse, desilusão e desencantamento nos profissionais do magistério e já aparecem entre os nossos professores iniciantes como um motivo de insatisfação com o trabalho. Para entendermos esta insatisfação precisamos considerar que...

[...] os professores boa-vistenses apresentam remuneração superior a três salários-mínimos, com uma jornada de 25 horas de trabalho semanal, fazendo parte, portanto, do terço da população que apresenta maior rendimento, na cidade. Considerando, ainda, que boa parte desses profissionais tem dupla jornada de trabalho, a situação salarial e trabalhista do magistério deve sem dúvida constituir-se como fator de estímulo e atratividade para os futuros postulantes à carreira docente, no município de Boa Vista (MINHOTO, 2012, p. 223).

Esta remuneração, apresentada na pesquisa de Minhoto (2012), deve ser compreendida como uma conquista do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN),

instituído pela Lei n. 11.738 de 2008, e está relacionado com a política de financiamento da educação (BARBOSA, 2014), não significando que os salários dos professores sejam altos, mas que estão de acordo com o mínimo estabelecido pela legislação e que nas condições socioeconômicas locais é um salário relativamente atraente.

Como Minhoto (2012) expôs, o contrato de 25h semanais dá a possibilidade de acúmulo de mais de uma jornada de trabalho, o que verificamos nas entrevistas com os professores iniciantes. Dos seis entrevistados, identificamos dois que estavam com dupla jornada, dois que já haviam ficado algumas vezes com o contrato de horista, mas, no momento, estavam só com o contrato efetivo e dois professores disseram que não assumiam dois contratos, pois não dariam conta de realizar o trabalho bem-feito.

Dentre estas duas últimas professoras que não trabalharam com dupla jornada de trabalho, uma relatou que, às vezes, faz horas aulas para substituir um colega que, sabendo que vai precisar faltar o dia de aula ou algumas horas, paga-lhe as horas de trabalho para substituí-lo, o que configura outra jornada de trabalho de modo eventual e informal.

Essas situações precisam ser entendidas como parte do processo de intensificação do trabalho docente, como explica Oliveira (2004), e contribuem para o mal-estar docente (ESTEVE, 1995). E nesse contexto de intensificação do trabalho, identificamos as turmas superlotadas como outro motivo de insatisfação apontado por quatro professores. A superlotação das turmas também apareceu nas entrevistas individuais com as professoras P25 e P26, que falaram, respectivamente: “[...] nossas salas de aula estão superlotadas, nós temos 31 alunos em sala” (P25) e “[...] são muitas crianças nas salas da prefeitura, quando chega uma procura por vaga na escola, ninguém quer saber, põe na sala de aula e coitado do professor, ajuda a criança, mas acaba com a gente, as salas ficam superlotadas” (P26).

No encontro de formação contínua que observamos no início do ano letivo de 2017, a Secretária Municipal de Educação fez um pronunciamento⁷, dando as boas-vindas aos professores, e explicou que a rede estava enfrentando um grande desafio com a ampliação repentina da rede ocasionada por quatro motivos: 1) a rede havia recebido cerca de 500 novas matrículas de alunos vindos de escolas privadas em virtude da crise econômica no Brasil; 2) a vinda de várias famílias da Venezuela para Boa Vista, em virtude da crise que o país vizinho enfrenta; 3) a vinda de aproximadamente 1.000 alunos da rede estadual para as turmas

7 Dados coletados por meio de observação não participante durante a Capacitação Inicial que ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de janeiro de 2017.

do 5º ano, pois a rede estadual não ofereceria mais vagas para esta série a partir de 2017; 4) a universalização da Educação Infantil, que já era prevista no Plano Nacional de Educação para ocorrer desde 2016.

Estas informações foram obtidas no início de 2017 e o questionário foi aplicado no último trimestre de 2016, portanto, podemos inferir que o problema da superlotação apontado pelos professores deve ter se agravado em 2017. De todo modo, a superlotação das salas de aula é um problema apontado pelo estudo de Larocca e Girardi (2011), como impulsionador da desmotivação do professor para continuar na carreira e que corrobora para o “choque de realidade”.

Todas estas condições desfavoráveis para a realização do trabalho docente confluem para o que os professores iniciantes sintam de maneira mais forte o choque de realidade, e o tatear e o experimentar a profissão se tornam mais desafiantes. A professora P25 relata se sentir deslocada, precisando se encontrar na profissão:

Eu quero descobrir em qual série eu vou me achar, porque eu achava que era nos 1º e 2º anos, mas depois que chegou o IAB eu vi que não é isso que eu quero, então eu fui lá pro “primeiro periodinho”. E estou lá tentando me achar, porque já vem outras questõezinhas também, né? Senão der certo, eu vou lá pro 5º ano, quem sabe seja lá que eu me acho?! Eu estou em busca, mas também já penso seriamente em sair. Eu já pensei em fazer concurso para o setor administrativo, mesmo que ganhe a metade do que eu ganho como professora, mas eu não quero mais essa vida para mim (P25 – Entrevista Coletiva).

Podemos perceber no relato da professora P25 a dificuldade em se identificar com a profissão. Ela está iniciando a carreira e já passou pelo menos por três séries diferentes, tentando se encontrar. Larocca e Girardi (2011, p. 1935) explicam que a identidade docente está ligada “[...] à vida do professor, à sua satisfação e motivação na realização do seu trabalho”, portanto, neste momento de iniciação na carreira, é importante garantir ao professor o apoio e as condições para que o professor se identifique com a profissão, pois, como explica Garcia (1999), nos dois ou três primeiros anos, o professor iniciante ainda está lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional.

No caso da professora P25, a identidade profissional pode ser influenciada pela fase pré-treino, pois ela resistiu, durante muito tempo, em prestar vestibular para o curso de Pedagogia, visto que acreditava que se identificava mais com a área administrativa. Este desejo de atuar na administração parece continuar lhe

acompanhando. Contudo, essa situação de deslocamento na profissão não foi sentida nos dois primeiros anos de atuação profissional de P25. Neste período, a professora parecia estar na fase de descoberta, entusiasmo e satisfação pela experimentação da profissão (HUBERMAN, 1995), como explicita no depoimento a seguir:

Quando eu entrei na sala de aula, meu primeiro momento em sala de aula foi aqui nesta escola, eu amei meu primeiro e o segundo ano, mas de lá para cá minha paixão tem diminuído, sinto que não quero mais a sala de aula, queria ir para a área administrativa. Eu sinto uma angústia dentro de mim, por achar que foi aquilo que eu estudei e, hoje, não é o que eu quero, eu me sinto desiludida [voz embargada]. Eu sei que a pedagogia mudou minha realidade, porque eu vim de família muito pobre, então quando eu entrei na profissão, a minha vida foi mudando e eu fui me acostumando com outra vida. Então eu fico sem saída, então eu penso assim “que eu vou estudar para sair da sala de aula”. Não quero ficar na sala de aula (P25 – Entrevista Coletiva).

A fase do encantamento (descoberta) durou pouco tempo e a professora passou a sentir a angústia de pensar em deixar o emprego que lhe proporcionou melhorias nas condições de vida, o que demonstra conflito interno e abalo emocional (sobrevivência). Segundo Huberman (1995), frequentemente as fases da “sobrevivência” e da “descoberta” são vividas paralelamente, o que ajuda o professor iniciante a enfrentar os desafios da vida profissional. Contudo, parece que isso não ocorreu com a professora P25, talvez seja pelo desejo de vivenciar a satisfação da experimentação, que fica mudando de uma série para outra, na tentativa de se encontrar na profissão.

A professora P25, além de estar buscando se encontrar na profissão, relata que a vivência da docência tem acentuado problemas emocionais e criado outros. Ela disse: “No meu caso, eu acho que isso já era de mim, sempre tive uma autoestima muito baixa e fui desenvolvendo vários problemas, mas eles apareceram mesmo depois que eu vim ser professora, eu não durmo bem, eu fico aflita, sofro com cada aluno” (Entrevista Individual).

A situação relatada por P25 se relaciona com o que Esteve (1995) explica sobre o aumento das exigências em relação ao professor, de modo que, na atualidade, a sua tarefa ultrapassa o domínio cognitivo e envolve uma série de outras tarefas, como é o caso do cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos. A professora demonstra que seu sofrimento está relacionado às situações vividas por alguns alunos e que ela não pode resolver.

Eu ouço histórias de vida de cada aluno, que às vezes é até difícil acreditar que aquilo está acontecendo. E você ver as coisas acontecerem e não tem como fazer nada. Já aconteceu de eu levar para a gestão da escola problemas que eu gostaria que fosse investigado, mas as pessoas diziam “vamos deixar”, “vamos ver”. E isso tudo me adocece, eu levo para minha casa... então cada pessoa, teve uma criação e tem uma estrutura, e eu já percebi que eu não tenho, que eu nem tenho cinco anos na profissão e eu não consigo lidar com essas questões. Eu já fui ao psicólogo, e ele quis me indicar para psiquiatra para me afastar... então é de mim, é uma angústia minha. E quando eu entrei para ser professora, eu não sentia tanta angústia, pelo contrário, a cada situação de sucesso com meus alunos era uma alegria, por mais que tivesse toda essa falta de reconhecimento, eu sentia alegria (P25 – Entrevista Coletiva).

Segundo Larocca e Girardi (2011), o bem-estar emocional dos professores é fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo, visto que a satisfação e a motivação são elementos impulsionadores do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, entendemos que garantir as condições de satisfação no trabalho, para os professores, pode influir positivamente na aprendizagem dos alunos, como aponta o estudo realizado por Knüppe (2006), ao verificar que professoras motivadas conseguem resultados melhores na aprendizagem dos seus alunos e que professoras cansadas e desmotivadas percebem seus alunos desmotivados para aprender.

Além disso, a desmotivação e o sentimento de insatisfação podem cotizar para a não permanência na carreira profissional, como explicitou a professora P26, ao dizer: Eu já pensei assim, *futuramente não permanecer, por conta da saúde mesmo, porque é desgastante mexe com seus nervos, mexe com o seu emocional [...]* você se estressa, mexe com seu emocional, mexe com seus nervos [...] (P26 - Entrevista Coletiva).

A fala da professora P27 também expressou abalo emocional com o desenvolvimento da atividade profissional:

Às vezes eu também penso em sair e até voltar para a área de saúde, onde eu trabalhava antes. Essa vontade é devido à falta de valorização, esse corre-corre, essa cobrança por resultados, muita criança na sala, é dar conta de projeto daqui e dar conta de projeto dali, é leitura daqui leitura de lá, tem mais atividades extras para aqueles que não sabem ler [a professora trabalhava com uma turma do 3º ano]. Então assim, tudo acarreta, mexe com os nervos, com o emocional, com o psicológico, as vezes a gente fica desanimada, então, a gente desanima aqui... (P27 – Entrevista Coletiva).

A professora P27 justifica que, quando pensa em deixar o magistério, isso ocorre pela sobrecarga de trabalho que envolve a profissão, deixa evidente que gosta de ser professora, mas se sente sobrecarregada com tantas tarefas e desestimulada com a desvalorização profissional. Esta sobrecarga é apontada por Esteve (1995) como resultado da fragmentação do trabalho docente, de modo que o professor passou a assumir um leque de funções com o processo de massificação da escola, de modo que seu trabalho vai além das aulas. Ademais, evidencia que sua identidade profissional ainda oscila entre o trabalho na área da saúde, que experimentou antes da docência, e o trabalho de professora, no qual ainda está tateando e tentando se encontrar.

A professora P24 relata que não sabe, ainda, se vai ficar muito tempo no magistério e relaciona esta situação à desvalorização, à falta de autonomia e dificuldade para se dedicar aos cuidados com os próprios filhos. Vale lembrar que ela possui jornada dupla de trabalho na rede municipal, com um contrato efetivo e outro temporário.

[...] Eu não posso falar para você que quero envelhecer numa sala de aula, talvez eu não queira, porque eu quero ser dona do meu próprio negócio, eu quero mandar em mim, entende? Eu não tenho vontade de sair, mas se eu passar num concurso melhor eu quero, mas meu sonho é ter meu próprio negócio e trabalhar independente. [...] a gente dedica nossa vida para cuidar dos filhos dos outros e não consegue cuidar dos nossos filhos (P24 – Entrevista Coletiva).

Segundo Larocca e Girardi (2011, p. 1938), a satisfação corresponde a um estado emocional positivo e envolve “[...] um conjunto de sentimentos positivos em relação às experiências vividas no trabalho”, de modo que é atingida quando o sujeito tem suas necessidades e seus desejos alcançados e concretizados. Assim, compreendemos que a satisfação é portadora de componentes afetivos que cooperam para que o professor se identifique com a profissão.

A professora P24 expôs, ao longo de sua entrevista, a insatisfação com situações que considera injustas e que lhe tiram a autonomia, e, talvez, por isso esteja tão presente o desejo de ter um empreendimento próprio, no qual ela não tenha que estar submissa às determinações que não considera adequadas.

Este posicionamento e todas as outras colocações dos professores iniciantes que manifestam insatisfação com as condições de trabalho nos indicam que as necessidades dos professores precisam ser atendidas, não só por meio das

atividades formativas, mas também do ponto de vista da carreira, do salário e das condições de trabalho. As condições de trabalho desfavoráveis também podem estar quotizando para o adoecimento dos professores iniciantes, pois identificamos 12 sujeitos que declaram ter precisado se afastar em algum momento do trabalho por problemas de saúde. A maior motivação para os afastamentos é decorrente de problemas respiratórios ou de voz, 06 (seis) professores responderam no questionário que enfrentam este tipo de problema.

Os problemas com a voz foram apontados em uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) como o terceiro maior motivador de afastamento dos professores por doença. O estudo, divulgado pela Apeoesp, indica que as políticas do governo de São Paulo influem para o adoecimento dos professores e alguns destes elementos, também, fazem parte das políticas locais, tais como: a adoção de sistema apostilado, que reduz a autonomia dos professores e impõe um ritmo de trabalho cansativo e desmotivante; a pressão sofrida com as avaliações externas; as medidas de premiação pautadas na meritocracia e a falta de atendimento à saúde do professor (APEOESP, 2012).

Ademais, o estudo realizado por Servilha e Ruela (2010, p. 109) aponta que,

[...] as condições ambientais inapropriadas das escolas quanto aos níveis de ruído, estado de limpeza, ventilação, iluminação e temperatura, acrescidas à organização de trabalho insatisfatória com excesso de atividades, falta de momentos de descanso e excessiva fiscalização, prejudicam a saúde física e mental dos professores, além de provocarem alterações vocais.

No nosso estudo, há indícios que não só as condições do ambiente escolar colaboram para o adoecimento dos professores por problemas respiratórios e da voz, pois observamos que dentre os 06 (seis) professores já afastados por problemas na voz, 03 (três) são da mesma escola, que está situada num bairro periférico, localizado nas proximidades do aterro sanitário municipal, da usina de asfalto, da lagoa de estabilização sanitária e do distrito industrial de Boa Vista. Isto pode evidenciar que um problema de saúde que tanto afeta os professores ainda pode ser agravado pelas condições ambientais do local em que a escola está inserida.

O segundo maior motivador de afastamento entre os professores iniciantes do nosso estudo se refere aos problemas emocionais. Este dado coincide com os resultados da pesquisa publicada em abril de 2010, pela Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), na qual foi constatado que as duas principais queixas médicas relatadas por professores se

referem a problemas da voz e emocionais. Os problemas emocionais, em geral, estão relacionados à situação como:

[...] o constrangimento, por meio de avaliações e ameaças explícitas ou veladas; ser obrigado a fazer o que não acha correto; falta de infraestrutura e de instrumentos pedagógicos nas escolas; falta de tempo, falta de formação, falta de apoio; enfrentar situações com as quais não sabe lidar, como a violência e a extrema pobreza; ser considerado culpado pelas deficiências e problemas da educação; sentir-se isolado, sem apoio de instâncias colegiadas; não ver seu trabalho reconhecido nem valorizado, social e financeiramente (APEOESP, 2012, p. 8).

Todas estas situações foram citadas, de algum modo, pelos sujeitos da nossa pesquisa e devem ser consideradas para compreendermos as necessidades dos professores polivalentes. Estas situações indicam que é necessário pensar em políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho aos professores, visto que nosso estudo indica um percentual de 19% de professores que, no início da carreira, declaram ter se afastado em virtude de problemas de saúde, possivelmente ocasionados ou agravados pelo trabalho.

Os problemas de coluna são apresentados como outra situação de adoecimento dos professores no estudo realizado por Servilha e Ruela (2010) e identificamos um professor que respondeu, no questionário, que já se afastou por causa de lombalgia. Apenas uma professora declarou que se afastou por causa de nódulos na mama, o que não é, necessariamente, indicador de um problema de saúde relacionado ao exercício do magistério.

Considerações finais

Buscamos responder, neste recorte, a questão: *Quais as implicações das condições de trabalho nas necessidades formativas de professores iniciantes da rede municipal de Boa Vista-RR?* Verificamos que as condições de trabalhos geram sentimentos de satisfação e insatisfação que são expressos pelos sujeitos, contudo, ao se referirem aos motivos fica evidente que a satisfação está relacionada ao trabalho que desenvolvem e não às condições de trabalho.

Os professores iniciantes relacionam às condições de trabalho à desmotivação, à desestabilização e ao desejo de desistir da profissão, mesmo reconhecendo que a profissão lhes garantiu melhores salários e emprego efetivo. Dentre os elementos que provocam insatisfação, destacam-se: a falta de tempo para ensinar por causa do tempo cronometrado do sistema apostilado adotado na rede, as

cobranças exageradas e o excesso de burocracia, que deixa a aprendizagem dos alunos em segundo plano. Vale frisar que estes pontos estão relacionados com o processo de privatização da escola pública, por meio da compra de sistemas apostilados.

Mesmo em início de carreira, os sujeitos reconhecem os prejuízos causados pelo avanço dos processos de proletarização dos docentes, de perda da autonomia e de avaliação meritocrática, com critérios pouco claros e subjetivos, que servem como mecanismo de controle. Tudo isso corrobora não apenas para a instabilidade, que já é tão característica deste período, mas também para o crescimento do sentimento de desistência da profissão e do próprio adoecimento de professores que ainda nem completaram cinco anos de docência.

Ademais, os resultados do estudo indicam a importância de fortalecer a formação política dos professores e, para isso, é fundamental que as universidades assumam a tarefa de participar da formação contínua dos professores, em especial, dos que estão em início de carreira.

Referência

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. Síntese de pesquisa com professores de escolas municipais de educação infantil sobre o uso do material apostilado privado em classes de educação infantil. **Anais do XXVI Simpósio da Anpae**. Recife, 2013.

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **A saúde dos professores**. São Paulo: Ceps; APEOESP, 2012.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil, 2014. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. *In: VI Seminário da REDESTRADO*. UERJ – Rio de Janeiro, 06 a 07 de novembro de 2006.

CAETANO, Maria Raquel. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação** -UFPel (*online*), v. 1, p. 282-298, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 206-222, ago.2010 - ISSN: 1676-2584.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: **Professores Iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, agosto/1999. pp. 112-149.

LARocca, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da Educação Básica. *In: Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba-PR: PUCPR, p. 1932-1948, 2011.

LEONE, Naiara M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, Brasil. 2011.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente. *In: Revista Educação em Foco*. Ano 15, n. 19, junho 2012, p. 189-228.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Elisângela Silva de. **Ensino de Ciências nos anos escolares iniciais: o que professoras dizem de si e de sua docência**. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso/Universidade Federal do Pará/Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/11/2017.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; RUELA, Isabela de Sousa. Riscos ocupacionais à saúde e voz de professores: especificidades das unidades de rede municipal de ensino. *In: Revista CEFAC*. 2010, Jan-Fev; 12(1): 109-114.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, 1984, Vol. 54, nº 2, pp. 154-155.

VIEIRA, Cecília Maria et al. Reflexões sobre a Meritocracia na Educação Brasileira. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun.2013.

ZABALZA, M. **Planificação e Desenvolvimento Curricular**. Porto: Edições ASA, 2003.

INTERAÇÕES INTERCULTURAIS OBSERVADAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA- RORAIMA

*Nanoy Vieira Esbell
Márcia Maria de Oliveira*

Introdução

Esta é uma comunicação de pesquisa da dissertação em processo de elaboração, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, sob a orientação da professora doutora Márcia Maria de Oliveira, na área de concentração “Sociedade e fronteiras na Amazônia”, na Linha de Pesquisa Fronteiras e Processos Socioculturais.

Este estudo de cunho interdisciplinar poderá contribuir para aprofundar a linha de pesquisas Fronteiras e Processos Socioculturais, a partir dos estudos migratórios e do aprofundamento da temática das interações interculturais a serem observadas, em nível microssociológico, entre estudantes do Ensino Médio, em Boa Vista Roraima.

A opção por este recorte teórico e a escolha desta temática se deu pela necessidade de ampliar os estudos sobre este tema, ainda pouco explorado no PPG-SOF, dada a novidade da nova conjuntura migratória. Entretanto, trata-se de um tema de grande relevância para os estudos interdisciplinares e para os Estudos Migratórios que tendem a análises mais macrossociológicas que, em muitos casos, relativiza a dimensão das subjetividades e a produção das novas relações sociais e as interações interculturais que resultam do encontro das culturas nos sucessivos processos migratórios.

Esta proposta de aprofundamento surge das conversas com uma professora de matemática do Ensino Médio, a qual trabalha há anos em uma escola estadual, em Boa Vista, e vem compartilhando as transformações observadas na escola, a partir da chegada dos alunos venezuelanos¹.

Contextualização da pesquisa

No atual contexto das migrações, vem à tona o tema das trocas culturais ou da interculturalidade como resultado dos encontros entre quem chega e quem

¹ Trata-se da experiência docente da mãe de uma das autoras, doutora em Matemática, que a despertou para a importância deste estudo no mestrado.

acolhe. Em meio a tantos desencontros e urgências humanitárias, as interações interculturais têm recebido pouca atenção por parte dos estudiosos das migrações. Menos ainda quando se trata de estudantes do Ensino Médio.

De acordo com Bauman (2017), as migrações representam uma chave de leitura de entendimento das sociedades modernas. Para Oliveira (2016), a realidade de Boa Vista representa um recorte contextual de uma conjuntura mundial impactada pelas migrações. Em setembro de 2019, o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas - DESA/ONU/2019² informou que, naquele momento, número de migrantes no mundo alcançava 272 milhões, o que equivale a 51 milhões a mais do que em 2010, a maioria situada na Europa (82 milhões) e América do Norte (59 milhões). Estes dados significam que 3,5% da população mundial é constituída de migrantes³.

De acordo com o referido relatório, a maior parte dos migrantes internacionais se movimenta entre países localizados na mesma região⁴ e indica que os deslocamentos forçados por meio de fronteiras internacionais continuam a crescer⁵. O relatório informa, também, que, em termos de idade, um em cada sete migrantes internacionais tem menos de 20 anos. Em 2019, os dados mostraram que 38 milhões de migrantes internacionais, 14% do total, tinha menos de 20 anos. A África subsaariana tem a maior proporção de jovens migrantes internacionais (27%), seguida por América Latina e Caribe, Norte da África e Oeste da Ásia (cerca de 22% cada).

O relatório do DESA/ONU (2019) enfatiza a importância de facilitar a migração ordenada e segura, que contribui para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável fixado pela ONU. Entretanto, o que se constata em nível

2 DESA/ONU - Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas, 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/desa>. Acesso em 04/05/2021.

3 Relatório publicado pelo Inventário de Migração Internacional 2019, conjunto de dados divulgados pela Divisão de População do Departamento de Economia e Assuntos Sociais (DESA) da Organização das Nações Unidas (ONU). Dados disponíveis no site institucional da ONU (www.nacoesunidas.org).

4 Para o DESA/ONU (2019, p. 16), as pessoas da África subsaariana (89%), Leste e Sudeste Asiático (83%), América Latina e Caribe (73%) e Centro e Sul Asiáticos (63%) saíram da mesma região onde agora residem. Em contraste, a maior parte dos migrantes internacionais que viviam na América do Norte (98%), Oceania (88%) e Norte da África e Oeste Asiático (59%) nasceram fora da região de residência.

5 De acordo com o relatório DESA/ONU (2019, p. 8), entre 2010 e 2017, o número global de pessoas refugiadas e em busca de asilo cresceu cerca de 13 milhões, correspondendo a quase um quarto do aumento do número de todos os migrantes internacionais. Norte da África e Oeste da Ásia receberam cerca de 46% do total de pessoas em situação de refúgio ou em busca de asilo, seguido por África Subsaariana (21%).

mundial é o aumento de decretos oficiais, por parte dos governos dos países ricos, que limitam as migrações e criminalizam os migrantes (OLIVEIRA, 2016).

Somam-se às cifras migratórias uma multidão de refugiados. De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2019), cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar seus lares, abandonando as cidades, e até mesmo os países em que viviam, para fugir de guerras, perseguições e outras formas de violência, em 2018, o que representa uma média 37 mil pessoas deslocadas por dia, fugindo da violência e da intolerância⁶. O Relatório Tendências Globais (Global Trends), do ACNUR/2019, aponta que a maioria dos refugiados vive em áreas urbanas (58%), e que 53% dos refugiados são crianças, com até 16 anos, incluindo muitas que estão desacompanhadas ou separadas de suas famílias.

Estes dados internacionais de migração e refúgio também se fazem presentes em Roraima, Estado da transfronteira Brasil e Venezuela. Mais, especificamente, com os migrantes e refugiados venezuelanos que, desde 2015, atravessam a fronteira e se concentram na cidade de Boa Vista, capital roraimense. Entretanto, pouca atenção se dá às temáticas mais subjetivas que exigem uma reinterpretação das informações quantitativas dos processos migratórios⁷. De acordo com Oliveira (2016, p. 39), “os dados que quantificam os contextos migratórios revelam que, por trás dos números e das cifras, existem pessoas concretas que precisam de atenção”.

Estas pessoas concretas são portadoras de culturas distintas e as fazem circular nos trajetos migratórios. Mesmo com a proximidade geográfica entre o Brasil e a Venezuela, o que se nota são padrões culturais completamente distintos que se completam e se reinterpretem nos encontros transfronteiriços. A começar pelo passado de colonização ou a atual neocolonização, os dois países têm heranças opressoras distintas de Espanha e Portugal, a começar pela língua.

Toda a cultura implica em processos permanentes de “construção, desconstrução e reconstrução” (SILVA NETO, 2020, p. 104). Esta dinâmica pode ser observada nas atuais dinâmicas migratórias em Roraima, especialmente, a migração venezuelana que resulta, necessariamente, em contatos interculturais que podem se tornar extremamente dinâmicos e interativos, ou o contrário.

6 Relatório Tendências Globais ou Global Trends, lançado anualmente, geralmente no final do primeiro semestre de cada ano. Publicado no site oficial da instituição no Brasil: www.acnur.org.

7 Relatório de Migração Global 2020. Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em: 20/05/2020.

Por meio de um breve estudo conceitual, análise de dados e relato de experiência, a pesquisa vem abordando a dinâmica migratória em Roraima, por meio da comunidade escolar, em um aspecto microsociológico (SIMMEL, 2006)⁸, observado em uma turma do Ensino Médio, com significativo número de jovens migrantes matriculados. As relações interculturais e as tensões que ocorrem nesses processos de encontros e ou desencontros são analisadas, na perspectiva dos jovens migrantes venezuelanos estudantes do Ensino Médio.

O recorte temático se orienta pelo recorte metodológico sustentado na microsociologia de Simmel (2006), a qual prevê a abordagem das interações sociais e interculturais de dado grupo social, permitindo abordar as intersubjetividades que se processam no interior destes grupos. Para Simmel (2006), a sociedade é fundada a partir da interação que é a base das relações sociais e dos sistemas de relação.

Numa interação, um indivíduo influencia e é influenciado por outro, de modo que há uma relação de troca. O que caracteriza a unidade que se forma desta relação - a sociedade - e a distingue de um mero agregado de indivíduos, é o princípio da reciprocidade de efeitos entre as ações individuais. A reciprocidade é um elemento fundamental na teoria simmeliana, pois ela é o que mantém as interações e, conseqüentemente, a existência da própria sociedade. A reciprocidade é anterior à interação para o indivíduo, uma vez que ela é constitutiva da ordem social. Portanto, para Simmel, a unidade básica de relação social é a interação, sempre orientada e sustentada pela reciprocidade (MASCARENHAS, 2012, p. 242).

Nessa perspectiva, busca-se identificar as interações culturais que possivelmente se processam nos encontros entre alunos locais e migrantes venezuelanos, em uma turma de Ensino Médio, a partir disso se observa o conjunto e as relações que definem as interações sociais e o modo como a sociedade vem acolhendo, integrando e promovendo os migrantes, entendendo-os como “uma importante oportunidade de mudanças sociais, políticas, econômicas e interculturais na sociedade de acolhimento” (FREITAS, 2011, p. 11).

Diante da questão migratória, cresceu o número de alunos venezuelanos matriculados nas escolas públicas, o que vem mudando o cenário da Educação no Estado de Roraima. Logo, um dos desafios deste trabalho é investigar a aceitação

8 Ramo da sociologia de Georg Simmel (1858-1918). A Microsociologia é um dos principais ramos de estudos da sociologia, que possui como tema a natureza das interações sociais humanas cotidianas orientadas pela observação de um recorte da sociedade num grupo menor no qual se processam relações sociais que representam partes do todo da sociedade.

social desse determinado grupo no ambiente escolar, observando como se processam as interações culturais no novo contexto caracterizado pelas migrações. Acredita-se que essa interação poderá vir a contribuir significativamente para o processo ensino-aprendizagem como um resultado das interações culturais, sendo este um dos inúmeros desafios que o migrante enfrenta.

A questão central desta pesquisa é, justamente, saber qual o nível de reciprocidade que a sociedade de Boa Vista vem processando neste novo contexto migratório. Para isso, foram pesquisadas as relações interações interculturais que se processam nas relações sociais entre alunos locais e alunos migrantes, em uma turma de Ensino Médio, em determinada escola de Boa Vista. Ao mesmo tempo, a pesquisa buscou entender se é possível compreender ou reinterpretar as migrações na visão dos jovens migrantes estudantes.

Ao observar estas relações sociais no contexto migratório da sala de aula, busca-se entender o que os jovens estudantes têm a dizer sobre tensões interculturais, conflitos, xenofobia, a partir das relações sociais entre estudantes locais e migrantes.

Para Cavalcanti (2017, p. 25), “migrar é sempre compreendido com uma estratégia de sobrevivência”. Ramos (2009) assegura que,

na atualidade, segundo dados das Nações Unidas, uma, em cada trinta e cinco pessoas, é migrante internacional, constatando-se que, perto de 200 milhões de pessoas, vivem, hoje, fora dos seus países de origem, migrando essencialmente para as cidades. Com efeito, tanto a globalização e a mobilidade das populações, como a urbanização, aumentaram sem precedentes os contatos entre as culturas e a coabitação entre diferentes grupos étnico-culturais e modos de vida contribuindo, assim, para a multi/interculturalidade das sociedades, particularmente das cidades, para a interdependência social e econômica, vindo colocar sérios desafios à gestão da diversidade cultural, à comunicação intercultural e à coabitação das várias culturas (RAMOS, 2009, p. 10).

As migrações, necessariamente, mobilizam culturas e, segundo Freitas (2011, p. 11), “o deslocamento de populações é, por si só, um fato social, político e econômico”. O resultado destes processos se reproduz em nível micro na Educação e pode ser observado em uma sala de aula, como um recorte da sociedade, como assegura Simmel (2006), em sua teoria da microsociologia.

De acordo com Ramos (2009, p. 10), “na sociedade moderna a escola se constitui como a instituição educativa, de socialização e de integração, por excelência”, especialmente, em contextos migratórios como o que ocorre,

atualmente, em Boa Vista. A referida autora acena para a importância de se atentar para escola como espaço de convivência e de encontros culturais profundos entre crianças, adolescentes e jovens.

A interculturalidade na Educação, enquanto categoria de análise, é uma proposta pedagógica, na qual se busca desenvolver atividades relacionadas às diferentes culturas, propondo o respeito mútuo e as trocas de experiências em espaços de novas sociabilidades. Nesse sentido, a Educação Intercultural se materializa em um enfoque global que afeta diferentes âmbitos, a partir da observação de um grupo específico (CANDAU, 2009).

Para Candau (2009), a interculturalidade apresenta-se com objetivos importantes quando é utilizada para orientar processos com base no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra formas de discriminação e desigualdade social; quando pode promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade; quando não ignora as relações que podem estar presentes nas relações sociais e interpessoais; quando procura estratégia e reconhece os conflitos e condições adequadas para enfrentá-los.

Silva (2017) sugere a discussão sobre práticas pedagógicas interculturais com espaço para debates de temas que envolvam as preocupações, as tensões, os conflitos, entre outros, para promover a conquista dos diferentes grupos sociais que fazem parte do espaço escolar, potencializando-se o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e produtivo. Reconhecer a diferença cultural como expressão positiva é também função da escola. Promover ações que dialoguem com diversos conhecimentos, diferentes saberes e linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, evitando preconceitos para que possa coexistir de forma democrática.

Para Candau (2011), a Educação Cultural aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, tornando-se necessária a problematização das diferentes práticas sociais educativas e havendo a necessidade do diálogo sobre a integração dos diferentes sujeitos sociocultural na sociedade em que vivemos.

Segundo Ramos (2007, p. 233), “a diversidade cultural está no centro do desenvolvimento humano[...], devendo a perspectiva intercultural e a diversidade ser integradas numa perspectiva mais ampla de construção da sociedade”. Para a autora, é necessária uma nova abordagem de cidadania, que englobe a dinâmica da diversidade cultural, promovendo Educação, isonomia e diálogo por meio da inclusão, particularmente pelos minoritários.

Ramos (2007, p. 238) afirma que “a escola constitui também para as famílias migrantes ou de minorias étnico-culturais, como um espaço importante de contato e integração na sociedade e desempenha um papel fundamental”, pois eles depositam na escola suas esperanças e o êxito social. Entretanto, como a escola é um recorte da sociedade, nem sempre está inteiramente preparada para o acolhimento e a integração dos migrantes.

A dissertação de Bianca Chintoan-Uña (2014), realizada na Universidade Nova de Lisboa, sobre a integração Escolar e Discriminação de Alunos Estrangeiros em Portugal e na Roménia, no Ensino Universitário, fornece pistas para analisar o que ocorre na turma do Ensino Médio, objeto desta pesquisa. Da mesma forma, o artigo de Niño (2020), “Migração, Cidades e Fronteiras: a Migração Venezuelana nas Cidades Fronteiriças do Brasil e da Colômbia”, oferece elementos para uma análise comparativa para um entendimento do que ocorre na fronteira Brasil Venezuela.

Oliveira (2016) entende as migrações como chave de leitura para compreender a Amazônia como espaço de deslocamentos internos e internacionais e problematiza as condições em que se dá estes processos migratórios, o que nos permite uma reinterpretação a partir do olhar dos jovens que participam da pesquisa. Nesta mesma linha, a tese de Ribeiro (2017) permitirá um olhar panorâmico, sobre o tema da “economia da migração: uma análise de padrões migratórios no Brasil”.

No campo das interações interculturais na Educação, o estudo de Silva (2017) afirma que existe uma “construção do indivíduo social na escola”. Esta temática é aprofundada com os trabalhos de Simmel (2006), em seu estudo clássico sobre as “questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade”, no qual oferece uma análise profunda das relações sociais e as interações interculturais. Estas, por sua vez, são aprofundadas no texto de Silva Neto (2020), que fornece importantes chaves de leitura sobre as interações interculturais, na perspectiva da descolonialidade. De modo especial, este debate se conecta com a proposta de Candau (2009; 2011), com a proposta de aprofundamento do tema da Educação Intercultural na América Latina, concepções, tensões e propostas.

A repentina intensificação das dinâmicas migratórias venezuelanas⁹, no Estado de Roraima, desafiou não só os campos da política e da economia, mas,

9 As migrações venezuelanas são as mais recentes, mas, a circulação de migrantes guianenses na transfronteira Brasil e Guiana e as migrações cubanas e haitianas também são relativamente intensas em Roraima com concentração em Boa Vista. Conforme o texto de Oliveira (2019) Retrospectiva das migrações na Amazônia em 2019. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/retrospectiva-das-migracoes-na-amazonia-em-2019>. Acesso em: 05/05/2021.

também, o da área da Educação. Ao tratarmos de interculturalidade entre migrantes venezuelanos do Ensino Médio e brasileiros, de um lado, desafiamos a atual política egocêntrica pautada na exclusão e na xenofobia. Por outro lado, propomos, por outro lado, por meio das trocas de experiências, um encontro intercultural significativo numa região de fronteira.

A escola no contexto migratório

No contexto migratório, a escola, como papel imprescindível na sociedade de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e promover a construção moral e ética nos estudantes oferecendo uma formação de pessoas conscientes, críticas, engajadas e com potencial de transformação de si mesmas e da sociedade (CANDAU, 2011), desempenha um papel importante no acolhimento aos migrantes.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se justifica pelo fato de a escola ser uma das possibilidades de romper com a homogeneidade e orientar-se pela lógica da diversidade, provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das atitudes e formas de conduta, em uma reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, por meio de vivências de novas relações sociais dentro da escola que conduzam a novos modos de pensar e fazer numa permanente troca de conhecimentos que promovem novas interações interculturais (CANDAU, 2011).

Silva (2019) descreve que o Estado de Roraima possui uma enorme diversidade cultural e que a escola é um campo de relacionamento intercultural, onde os conflitos culturais e identitários são colocados em pauta. Assim, o exercício de alteridade deve ser constante e o reconhecimento das diferenças étnicas e/ou culturais permite que o sujeito se construa e possua voz (SILVA NETO, 2020). A Educação, além de libertar o homem e a mulher, também promove qualidade de vida, participação ativa na sociedade, desenvolve o senso crítico em um contexto de efetivação da democracia (FREIRE, 1986).

O contexto migratório nos desafia a rever o modelo de escola endógeno e nos propõe repensar a escola para além das fronteiras e muros, uma escola que consiga dialogar com o diferente e suas diferenças e aproveitar a oportunidade de se propor uma escola verdadeiramente intercultural desde sua estrutura curricular até seus impactos na sociedade (CANDAU, 2011).

Este estudo representa a inquietação de muito(as) professores(as) da Educação Básica frente aos novos processos culturais, ocorridos nos últimos cinco ou seis anos, em Roraima, e da angústia frente à lentidão em respostas sociais,

especialmente, as políticas pública, nessa nova conjuntura da sociedade marcada pelas trocas culturais e interações interculturais que se processam inerentes à migração.

Metodologia da Pesquisa

Antunes *et al.* (2018) definem a metodologia como sendo o coração da pesquisa. Pesquisadores que investigam as relações sociais em instituições de ensino buscam compreender a sua realidade estudada e utilizam métodos e técnicas de natureza variadas para investigar essas realidades tão distintas.

Segundo os autores, a estatística descritiva, aliada às entrevistas em profundidade, a análise clínica entrelaçada aos estudos experimentais, os estudos quase-experimentais combinados com entrevistas abertas, dados e indicadores demográficos aliados a etnografia, o próprio estudo etnográfico utilizando de questionário como ferramenta de coleta de dados para uso e construção de escala de valores, tais abordagens combinadas, envolvem análises quantitativas e qualitativas integradas e contrastadas segundo eixos analíticos, que permitem interpretações de diversas naturezas.

Para Antunes *et al.* (2018, p. 594), “a escola, a comunidade e a sociedade são investigadas também nos microcosmos interacional”. A realidade dinâmica dessas interações possibilita ao pesquisador a escolha de uma maior diversidade de métodos e técnicas que o auxiliem na busca por compreender os problemas de pesquisa abordados.

A primeira parte da pesquisa, de cunho bibliográfico e documental (GIL, 2012), buscou coletar informações a partir de textos, livros, artigos em revistas eletrônicas e impressas, e demais materiais de caráter científico e indispensável a uma pesquisa. Esses dados foram usados neste estudo em forma de citações, servindo de embasamento para o desenvolvimento do assunto proposto. Informações pela análise de documentos oficiais e entrevista com alunos e professores foram coletadas com a utilização de recursos tecnológicos, como WhatsApp, videochamadas entre outros. De posse da consulta de autores, com diferentes pontos de vistas e com as informações levantadas, emitiram-se observações e conclusões.

A metodologia qualitativa pressupõe um necessário levantamento bibliográfico e documental, com os indicadores oficiais traçando um cruzamento de informações, de modo, a melhor apresentar essa nova realidade migratória do Estado que permitiu uma visão mais clara das necessidades educacionais.

Esta mesma metodologia orientou o método da entrevista que pressupõe um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional possível de ser realizada mesmo com mediação tecnológica (GIL, 2012). As entrevistas recolheram narrativas das experiências entre alunos venezuelanos e brasileiros, que nos permitiram conhecer as dificuldades enfrentadas ao serem inseridos em novos grupos sociais, considerando a vivência intercultural.

Ao todo participaram da pesquisa 20 estudantes, sendo 10 venezuelanos e 10 brasileiros, observando-se, na medida do possível, a equidade de gênero e o vínculo educacional entre estudantes do Ensino Médio. As entrevistas abertas e semiestruturadas permitiram recolher narrativas que apresentam os desafios e as possibilidades das interações interculturais entre estudantes do Ensino Médio em Boa Vista.

Com o agravamento da Pandemia no Estado de Roraima, as aulas presenciais continuam suspensas e as escolas seguem fechadas, desde março de 2020. Mediante o atual contexto da pandemia em nível mundial, considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19)¹⁰, os dados estão sendo coletados por questionários, enviados via WhatsApp, por amostragem bola de neve e após as análises, os resultados descritos serão representados na dissertação final¹¹.

Na pesquisa qualitativa, busca-se compreender as dinâmicas migratórias, por meio da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais que permite conhecer e descobrir como pensam ou se sentem, de forma mais detalhada, os jovens estudantes migrantes e brasileiros do Ensino Médio. Os estudantes são contatados, depois de serem indicados por meio do método bola de neve, assinam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e, na sequência, fornecem o contato dos pais ou responsáveis que recebem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a parti-

10 Considerando, de modo especial, o aumento dos casos de pessoas infectadas no Município de Boa Vista. Em observância às orientações do Decreto Nº 38-E de 22/03/2020 que declara situação de emergência em saúde pública no âmbito do município de Boa Vista e define novas medidas de enfrentamento e prevenção ao coronavírus (covid-19) que incluem o isolamento social e em seu artigo VI – define a proibição da permanência de pessoas em locais públicos, tais como parques, praças, ruas, calçadas e afins. Esta pesquisa se reorientará de acordo com os Protocolos de Segurança da OMS.

11 Neste recorte da pesquisa, apresentamos apenas os resultados preliminares.

cipação dos filhos na pesquisa que já passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Roraima.

A coleta de dados está sendo realizada por meio de entrevistas com mediação tecnológica, com o uso do aplicativo WhatsApp, que permite realizar videochamada de forma acessível. Contatados por meio do sistema bola de neve (COSTA, 2018), no qual os participantes do projeto enviam o questionário eletrônico por e-mail ou por redes de contato, como *WhatsApp*, *telegram*, *instagram* ou *facebook*, aos colegas de curso. O ponto de partida é a participação de uma professora de Matemática que estabelecerá uma “ponte” com os estudantes, de forma que os participantes da pesquisa indicam o contato de novos estudantes para participarem da pesquisa e por isso, não se necessitará formular uma lista prévia em instituições com possíveis participantes da pesquisa, uma vez que não será considerado o vínculo institucional dos estudantes.

Resultados Preliminares

Na primeira fase dos estudos, realizou-se a pesquisa exploratória e identificou-se que os novos conceitos e as definições da situação migratória (SAYAD, 1998), em nível mundial, são absurdamente marcados pela violência (BAUMAN, 2017) e pela expulsão compulsória (SASSEN, 2017), que se fazem notar também na Amazônia, região marcada por nova conjuntura migratória (OLIVEIRA, 2016). O mesmo ocorre nesta transfronteira Brasil-Venezuela.

Dados do relatório do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas - DESA/ONU/2019 (2019) apontaram que 13% do total de migrantes mundiais é latino-americano. A Amazônia, a partir da segunda metade de 2010, figurou entre as regiões com maior mobilidade interna e internacional na América Latina. Novos deslocamentos, oriundos especialmente do Caribe e dos países vizinhos (SILVA, 2017), representa também a abertura de novas rotas migratórias, além dos venezuelanos, outros migrantes passam a percorrer a nova rota denominada pelos estudos migratórios recentes de “migrações sul-sul” (BAENINGER *et al.*, 2018).

Oliveira (2019) assegura o seguinte:

Os dados oficiais das agências ligadas à ONU que atuam com migrantes na Amazônia, especialmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR),

informam que entre 2015 e maio de 2019, foram registradas mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. A maioria dos migrantes são venezuelanos e entram no País por Roraima, e se concentram nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do Estado. De acordo com as agências internacionais, mais de 6,3 mil pessoas, das quais 2,5 mil são crianças e adolescentes, vivem em abrigos temporários para migrantes na Amazônia, cerca de 32 mil venezuelanos morem em Boa Vista e mais de 1,5 mil venezuelanos vivem em situação de rua na capital roraimense, dos quais, quase a metade são crianças e adolescentes¹².

Os migrantes haitianos e cubanos também se somam às redes migratórias internacionais na Amazônia. De acordo com informes do setor de migrações da Polícia Federal de Roraima, até novembro de 2019, mais de 13 mil imigrantes vindos do Haiti entraram no país pela fronteira da Guiana, em Bonfim (RR). Nesta mesma fronteira, adentraram a Amazônia brasileira mais 31 mil migrantes cubanos, nos últimos dois anos¹³.

Estas cifras revelam que a Amazônia se encontra profundamente marcada pela Mobilidade Humana, e tem sido desafiada a acolher, compartilhar, cuidar e integrar os migrantes e refugiados que, atualmente, alcançam cifras inimagináveis e representam um “lixo humano que nem as empresas, nem os sistemas políticos, nem os grandes líderes econômicos estão interessados em reciclar”¹⁴. Desta forma, as migrações têm sido produzidas, em larga escala, pelo sistema capitalista que reproduz relações desiguais, injustas e opressoras. Entretanto, os migrantes são as verdadeiras vítimas deste sistema de exclusão. A criminalização dos migrantes leva a sociedade e não compreender que as migrações são produzidas em larga escala, de forma estrutural e sistemática, por um sistema econômico baseado na exclusão e nas desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2019).

12 Artigo de Márcia Maria de Oliveira: Retrospectiva das migrações na Amazônia em 2019. Publicado em 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/retrospectiva-das-migracoes-na-amazonia-em-2019>.

13 Dados comentados na matéria assinada por Emily Costa, ao G1 RR — Boa Vista em 16/12/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/12/16/nova-onda-de-haitianos-chega-ao-brasil-pela-guiana-e-engrossa-exodo-de-estrangeiros-em-roraima.ghtml>. Acesso em: 15/04/2021.

14 Discurso do Papa Francisco na abertura da Campanha Compartilha a viagem, 2017. Disponível em: <https://migramundo.com/campanha-convida-a-compartilhar-a-viagem-com-migrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 15/04/2021.

No Brasil, o Ministério da Justiça, órgão que legisla e trata a respeito de migrantes e refugiados, destaca o registro de mais 700 mil migrantes, entre os anos de 2010 a 2018¹⁵. Em escala mundial, o Relatório anual da Organização Internacional para as Migrações - OIM (ONU, 2019) estimou, em 2019, aproximadamente 272 milhões de migrantes no mundo.¹⁶

Desde o ano de 2015, o Estado de Roraima vem apresentando o maior movimento por migrantes, via terrestre, entre as demais confederações. Observa-se que essa movimentação influencia no espaço geográfico e nas políticas brasileiras de acolhimento. Para Ribeiro (2017), o agravamento político e econômico da Venezuela fez com que seus habitantes buscassem alternativa também no Brasil, devido à facilidade de atravessar a fronteira, efetuando viagens pendulares para fazer compras ou na busca de emprego.

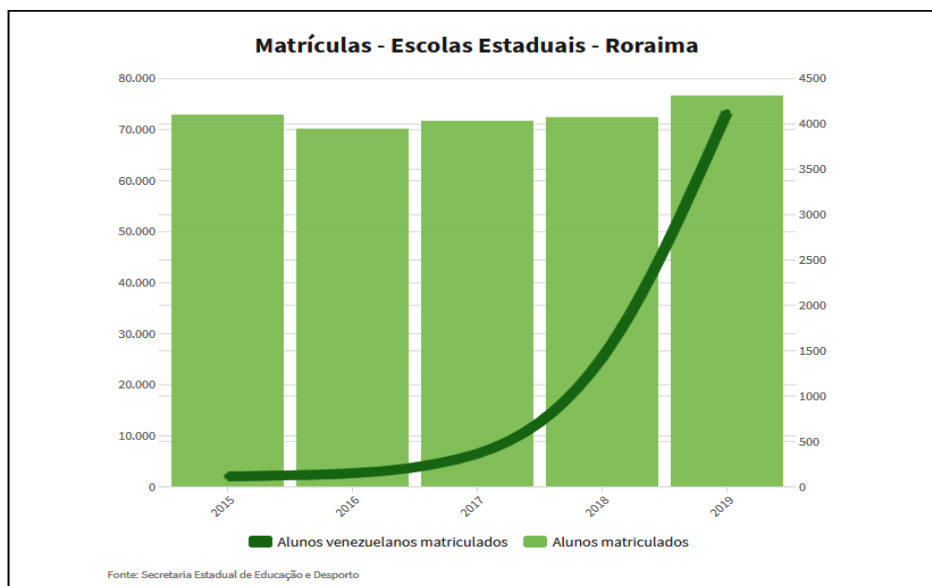
Desse modo, a crise venezuelana tem redimensionado as migrações fronteiriças na América do Sul, desbordando as capacidades de governos locais, ativando uma maior presença das instituições estatais nessas regiões, evidenciando problemas prévios à chegada de imigrantes em municípios fronteiriços e mudando a cotidianidade das populações de fronteira (NINÕ, 2020, p. 03).

Boa parte destes migrantes são crianças e jovens em idade escolar e “uma das grandes perdas decorrentes do deslocamento forçado é a interrupção da educação” (FERREIRA, 2019). Além disso, no processo migratório, muitos referenciais familiares, sociais e culturais sofrem ruptura, “sobretudo as implicações culturais que os migrantes enfrentam desde a saída da sua terra, até depois de estabelecidos em novo local” (CUNHA 2015).

15 Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Site do Ministério da Justiça, 2019. Disponível em <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 15/04/2021.

16 Migrantes internacionais somam 272 milhões, 3,5% da população global aponta relatório da OIM. Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/migrantes-internacionais-somam-272-milh%C3%B5es-35-da-popula%C3%A7%C3%A3o-global-aponta-relat%C3%B3rio-da-oim>.

Figura 01: Número de Matrículas nas Escolas Estaduais entre 2015 a 2019

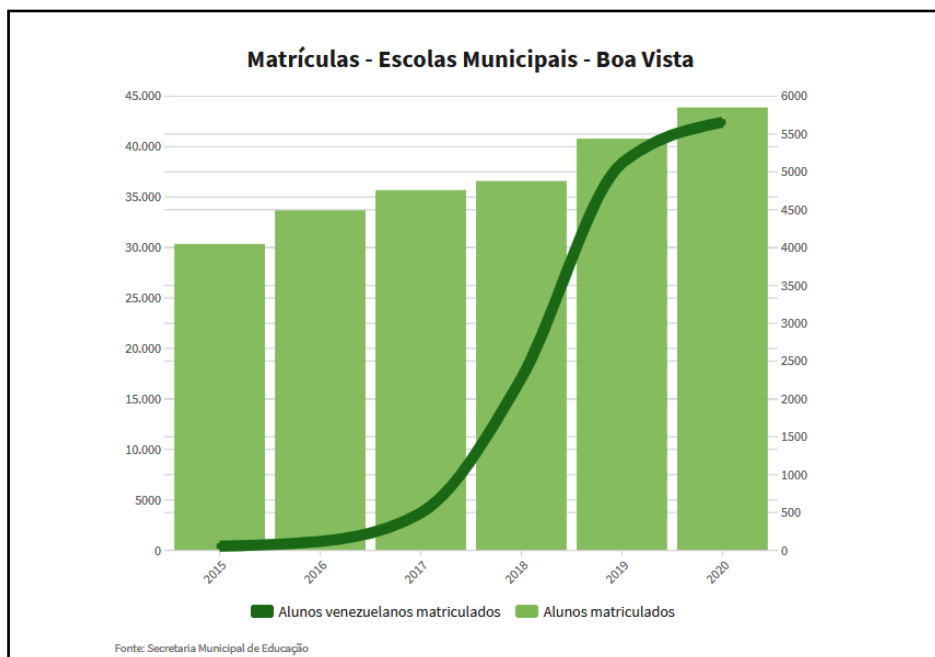


Conforme a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), a Educação é um direito de todos e todas e deve ser garantida, indiscriminadamente, às crianças, não importando a sua nacionalidade. Conforme os dados do Censo Escolar¹⁷ (KHATAB, 2020), apresentados na figura 01, em 2019 o Estado de Roraima possuía mais de 50 escolas e cerca de 80 mil alunos matriculados. De acordo com esta mesma fonte, Roraima obteve um crescimento de 8.489% de migrantes matriculados na rede estadual de ensino, nos últimos

¹⁷ O Censo Escolar da Educação Básica é uma importante ferramenta dentro do sistema educacional. Por meio da coleta de dados é possível obter informações individualizadas de cada estudante, professor, turma e escola do País tanto na rede pública como na privada. O Censo Escolar é coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é realizado em todo o Brasil. A coleta dos dados inicia na última quarta-feira do mês de maio. Por meio do Censo Escolar é possível realizar o monitoramento e o desenvolvimento da Educação, por meio de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), taxas de rendimento, distorção idade-série, entre outros. Além disso, os dados coletados também servem de base para estabelecer as políticas públicas na área da Educação e para o repasse de recursos oriundos do Governo Federal para o fomento das ações educacionais.

dez anos¹⁸, a maioria venezuelanos. De 48 alunos venezuelanos matriculados, em 2019, elevou-se o número para 4,1 mil alunos, no ano de 2010¹⁹.

Figura 02: Número de Matrículas nas Escolas Municipais entre 2015 a 2019



O Censo Escolar aponta que houve crescimento médio de matrículas também na rede municipal de ensino que atende a Educação Infantil e os primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Conforme a Figura 02, o aumento foi bastante expressivo. Os números atestam o crescimento quantitativo de matrículas de crianças e jovens migrantes venezuelanos nas escolas municipais e estaduais. Entretanto, o Censo Escolar não aponta se houve investimentos na formação docente nem na infraestrutura das escolas para acolher os alunos migrantes. Uma questão central,

18 Portal do Governo de Roraima. Disponível em: <http://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/1353-censo-escolar-secretarios-de-escolas-da-capital-participam-de-capacitacao-para-a-segunda-etapa-de-coleta-de-dados>. Acesso em 11/05/2021.

19 Matéria de Bryan Araújo: *Número de venezuelanos matriculados em escolas de RR cresce 8.489% em dez anos*. Disponível em: <https://roraimaemtempo.com/ultimas-noticias/numero-de-venezuelanos-matriculados-em-escolas-de-rr-cresce-8.489p-em-dez-anos-,351934.jhtml>. Acesso em: 15/07/2020.

neste debate, é a questão do ensino da Língua Espanhola para os docentes.

O Censo Escolar não soube precisar se existe uma preocupação na formação docente, no sentido de oferecer oportunidades de aprender a Língua Espanhola para facilitar a comunicação e o ensino e a aprendizagem com os alunos desta língua. Tampouco, as escolas ofertam Língua Portuguesa como processo preparatório para os novos alunos. Estas questões pontuais podem intervir negativamente nas interações interculturais entre alunos brasileiros e migrantes. Entretanto, de acordo com Simmel (2006), a limitação da língua e as diferenças culturais podem ser relativizadas pelos alunos, dependendo da disposição às interações sociais que a escola lhes favorecer.

A escola é um estabelecimento, público ou privado, destinado ao ensino coletivo. Nesse novo contexto, o ambiente escolar está relacionado aos principais desafios enfrentados pelos migrantes. Pereira (2010) assegura que o domínio da Língua Portuguesa é determinante para o processo de ensino e aprendizagem.

Os migrantes estão diante de uma nova realidade linguístico-cultural à qual devem rapidamente se adaptar. O Brasil passa a ser chamado país de acolhimento e os “acolhidos” precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país (PEREIRA, 2017, p. 52).

O ato de escolarizar no processo ensino-aprendizagem engloba diversos mecanismos do sistema educacional, mas, o domínio da Língua Portuguesa é essencial para se promover a integração e o desenvolvimento dos migrantes e a interrelação com os alunos brasileiros. Logo, as experiências de interações entre brasileiros e migrantes venezuelanos, no ambiente educacional, pressupõem o aprendizado da língua e a disposição para um ensino bilíngue que favoreça a troca de saberes e conhecimentos entre os alunos e entre professores e alunos.

A participação dos estudantes locais tem um papel muito importante para uma melhor adaptação dos alunos estrangeiros. A escola, a nível macro, e a turma, a nível micro, são comunidades de apoio nas quais todos deverão ter atenção à diversidade e adquirir sensibilidade face ao outro (CHINTO-AN-UȚA, 2014, p. 19).

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem vincula um conjunto de ações pedagógicas que muito influenciam no desenvolvimento do aluno, pois podem ou não delimitar o rendimento escolar. Portanto, as interações entre alunos brasileiros com alunos migrantes venezuelanos pressupõem inúmeros fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento individual, no âmbito escolar caracterizado pela diversidade cultural.

Nesse sentido, a diversidade cultural é uma grande riqueza no processo educativo. Os resultados preliminares das entrevistas indicam que as interações interculturais ocorrem de forma espontânea entre os alunos. Os participantes da pesquisa enfatizam a importância das trocas de saberes, conhecimentos, arte, comportamento, e até valores são citados pelos jovens que afirmam que “conhecer os sofrimentos dos colegas migrantes nos ajudam a valorizar mais o que temos e o que somos” (Entrevista n. 01, setembro de 2021).

Outros enfatizam a importância da convivência com as diferenças como forma de “interação de experiências e trocas culturais” (Entrevista n. 02, setembro de 2021). Desta forma, já é possível, a essa altura da pesquisa, afirmar que as interações culturais ocorrem de forma espontânea entre os estudantes e poderia ser muito mais intensificada “se existisse um empenho maior por parte da escola no sentido de promover maior integração entre os estudantes” (Entrevista n. 05, setembro de 2021).

Tanto os estudantes brasileiros como os migrantes venezuelanos não colocam as nacionalidades como um referencial na convivência. “Com o tempo, logo a gente passa a se relacionar como estudantes, independente da nacionalidade. A gente nem lembra que somos de países diferentes” (Entrevista n. 04, setembro de 2021).

A insistência com um projeto de promoção das interações culturais, como parte de uma política pública efetiva, aparece em muitas entrevistas. “Se os professores e a direção da escola promovessem mais festas ou momentos interculturais entre nós e entre as escolas da cidade, a gente poderia conhecer muito mais das culturas deles e eles conheceriam mais a nossa” (Entrevista n. 10, setembro de 2021).

Muitos estudantes fizeram referência às interações linguísticas e elogiam o aprendizado do Espanhol de forma espontânea, a partir da interação com o idioma entre os estudantes, de modo especial, por meio das canções que são ouvidas e compartilhadas entre os estudantes.

Conclusões

Ainda que preliminares, os resultados da pesquisa acenam para uma alta demanda de Educação Intercultural por parte dos estudantes venezuelanos. Da parte dos alunos brasileiros, as relações interculturais se processam de forma espontânea e, aos poucos vão superando a reprodução da hostilidade e da xenofobia praticadas por seguimentos da sociedade que ainda teimam em não ver nas migrações grandes oportunidades de crescimento social, humano e cultural.

Os dados levantados nas entrevistas apontam para abertura dos jovens a novas experiências, a partir dos encontros e intercâmbios interculturais que se processam nas trocas de saberes, na arte, na música, na culinária e em muitas outras manifestações culturais que vão conquistando espaço na sociedade, a partir da experiência dos estudantes.

Acredita-se que a segunda parte da pesquisa ampliará estes conceitos e as experiências interculturais que se fazem muito presentes entre os jovens estudantes do Ensino Médio que, espontaneamente, cantam trechos da canção da jovem Reymar Perdomo (Me Fue, 2018), especialmente a parte que diz: *“Y me fui (yo me fui, yo me fui), me fui (ay, me fui). Con mi cabeza llena de dudas, pero me fui. Y aquí estoy, creyendo en mi. Acordándome de todo aquello que un día fui. Despedirme fue duro en ese terminal. Lloré todo lo que en un año se puede llorar. Pero me fui pa’ la frontera. Espérense que ahora es que comienza mi odisea”*²⁰.

Esta canção faz parte do roteiro de entrevistas que tem sido muito bem acolhido pelos jovens participantes da pesquisa.

Referências

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018. Ginebra: ACNUR, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/stats/globaltrends/5d09c37c4/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2018.html?query=tendencias%202019>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ANTUNES, Jeferson; SILVA, Abigail Fernandes da; SILVA, Ana Clarice Bezerra de Araújo; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 03, p. 590-610, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pKCrPQQ9xtxVLq9xBLKqWmp/?lang=pt#>. Acesso em: 02 dez. 2021.

20 Letra e música na íntegra disponível em: <https://www.letras.mus.br/reymar-perdomo/me-fui/traducao.html>

BAENINGER, R. (Org.); et al. **Migrações Fronteiriças**. 1. ed. Campinas: UNICAMP - Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2018. v. 1. p. 680.

BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa Porta*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

BRASIL- MJSP. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018**. Brasília: Ministério da Justiça, 2019. Disponível em <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CAVALCANTI, L. Admissões e demissões dos imigrantes no mercado de trabalho formal em 2016. Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, Rio de Janeiro, 2017.

CHINTOAN-UȚA, Bianca. **Integração Escolar e Discriminação de Alunos Estrangeiros em Portugal e na Roménia, no Ensino Universitário**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 2014. Faculdade de Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2014.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **RIGS - revista interdisciplinar de gestão social** v.7 n.1 jan./ abr. 2018.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **O problema do aluno imigrante: Escola, cultura, inclusão**. Curitiba: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf. Acesso em: 02 dez.2021.

DESA/ONU - Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas. Número global de migrantes sobe mais do que população mundial. **ONU News**, 18 setembro 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1687312>. Acesso em 04/05/2021.

FERREIRA, Allana. ACNUR apoia espaços de educação e proteção da criança em Roraima. In: **Ecoamazônia**. Fundação para o Ecodesenvolvimento da Amazônia, Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://www.ecoamazonia.org.br/2019/09/acnur-apoia-espacos-educacao-protacao-crianca-roraima/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FREITAS, M. C. S. Prefácio. In. HOMMA, A. K. O. et al. **Imigração japonesa na Amazônia: contribuição na agricultura e vínculo com o Desenvolvimento Regional**. Manaus: Edua, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GIL, A, D. **La Emigración de Profesionales Cualificados: Una Reflexión sobre las Oportunidades para el Desarrollo**. Espanha: IOM, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KHATAB, Mágida Azulay. **Censo escolar**. Secretários de escolas da Capital participam de capacitação para a segunda etapa de coleta de dados. Boa Vista: Portal Governo de Roraima, Segunda, 17 Fevereiro 2020. Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/1353-censo-escolar-secretarios-de-escolas-da-capital-participam-de-capacitacao-para-a-segunda-etapa-de-coleta-de-dados>. Acesso em: 02 dez. 2021.

MASCARENHAS, Maíra. Simmel e Goffman: contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. **Intratextos**, Rio de Janeiro, 4(1): 240-257, 2012

NIÑO, Edgar Andrés Londoño. Migração, Cidades e Fronteiras: a Migração Venezuelana nas Cidades Fronteiriças do Brasil e da Colômbia. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 10, N.1, p. 51-67, 2020.

ONU. Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões. **ONU News**, 27 novembro 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em: 20/05/2020.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Dinâmicas Migratórias na Amazônia Contemporânea**. São Carlos: Editora Scienza, 2016.

OLIVEIRA, Márcia de. **Retrospectiva das migrações na Amazônia em 2019**. Manaus: Portal Amazonas Atual, 2019. Coluna online disponível em <https://amazonasatual.com.br/retrospectiva-das-migracoes-na-amazonia-em-2019>. Acesso em 05/05/2021.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2017.

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Universidade aberta, Lisboa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-3, 2007, 223-244.

RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, Ana Carolina Borges Marques. **Ensaio em economia da migração: uma análise de padrões migratórios no Brasil**. 2017. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SAYAD, A. **A imigração**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, Taciana Barros da. **A construção do indivíduo social na escola**. Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Filosofia pelo Curso de Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

SILVA, Vanilda Alves da; Rebelo, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**. Campo Grande. V18. Nº1 p.179-190, jan./mar. 2017.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PROGRAMAÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA

*Marilene Alves Fernandes
Roseli Bernardo Silva dos Santos
Alessandra Peternella*

Introdução

A problemática da formação inicial e continuada de professores indígenas ganha maior ênfase na transição do século XX para o século XXI, no bojo da reabertura política do Brasil, após vinte anos de ditadura militar, e do conjunto de reformas que se desencadeará a partir de então, dentre elas, aquelas tocantes a questão indígena. É na década de 1990 que a Educação escolar indígena e a escola indígena serão reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro e, dentre os direitos adquiridos, garante-se que o professor das escolas nas comunidades seja indígena, em sua maioria com a aprovação das lideranças locais, cujo critério de escolha é seu compromisso com a defesa de seu povo.

Após mais de quinhentos anos de imposição estatal, primeiro pelas ordens religiosas e depois pelo Estado republicano, de uma educação integracionista, assimilacionista, os povos indígenas garantem, constitucionalmente, o direito de pensar e organizar suas escolas no que tange ao Currículo, projeto político pedagógico, metodologias, produção de material didático, valorização da cultura de cada grupo étnico e, também, o ensino da língua materna, e/ou o bilinguismo e/ou o multilinguismo. Contudo, este reconhecimento oficial atrelou a Educação escolar indígena ao cumprimento das exigências do seu agente financiador: o Estado.

Assim, considerando séculos da hegemonia capitalista em seus diferentes estágios de desenvolvimento na relação com os diferentes grupos étnicos e, ainda, o fato de não se ter superado este modo de produção, lançamos a seguinte questão: a valorização da cultura, a produção dos materiais didáticos específicos com ênfase na organização comunitária, no multilinguismo, no bilinguismo e na interculturalidade, ou seja, a garantia de uma Educação escolar indígena específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada não seria a nova face de um projeto integracionista da sociedade majoritária?

Ante o exposto, o foco é a análise dos desafios e das possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, como uma política pública em rede,

na formação continuada de professores indígenas em Roraima. Viabilizado pelas instituições públicas de Ensino Superior, financiado pelo Governo Federal, constituiu-se em importante instrumento para o fortalecimento da Educação escolar indígena, ao atender os povos indígenas falantes e não falantes das línguas originárias. Nesse entendimento, o Programa busca contemplar as realidades regionais e ensina aos professores indígenas o protagonismo de suas produções, convertendo-se pela formação continuada, na valorização da língua materna, do bilinguismo e multilinguismo na elaboração de materiais didáticos próprios.

A posição teórica metodológica, adotada para o desenvolvimento investigativo, classifica-se como bibliográfica e documental, de cunho descritivo e analítico-crítico. As fontes das informações foram: Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, que instituiu o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola; os materiais didáticos produzidos ao longo do desenvolvimento das ações do Programa em tela, no Estado de Roraima; e os depoimentos de professores indígenas participantes da formação continuada, que constam nos registros de avaliação final das ações. Fez-se também revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias sobre temas como: formação continuada de professores indígenas, políticas educacionais, Educação escolar indígena, multiculturalismo e interculturalidade. A análise de documentos oficiais específicos: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, que regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares e outros que consideramos importantes para o estudo proposto¹.

Ainda que o debate sobre a temática da formação de professores indígenas seja incipiente em perspectivas críticas, não podemos deixar de fazê-lo, já que a apropriação capitalista das terras indígenas e as problemáticas que afetam esses povos cobra-nos um posicionamento, tendo em vista o elemento da totalidade que permeia a nossa concepção de mundo.

A valorização dos saberes tradicionais na política e na formação

Falar de Educação escolar diferenciada afeita aos povos indígenas requer um ensino norteado por saberes advindos do contexto indígena, mas, também, o acesso aos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos da sociedade

1 Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação – 14 de setembro de 1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 – 9 de janeiro de 2001); Portaria MEC Nº 823, de 7 de julho de 2017, dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME.

envolvente para o enfrentamento das problemáticas oriundas do contato dos povos originários no processo de colonização que marca a história do Brasil, desde 1500 até os dias atuais, por tratar-se de um país de economia capitalista dependente.

A formação do professor, no âmbito do Estado, é constituída pela complexidade da globalização econômica, a qual está inserida nas relações sociais de produção. Em uma sociedade de classes, o ensino está configurado no antagonismo das classes principais, trabalhadores e burguesia, pautado na contradição entre o capital e trabalho e na luta entre essas classes, que, segundo Marx (1996), revela-se com violentos protestos dos operários como reflexo da crueldade da exploração feita pela burguesia.

No que tange aos aspectos políticos, na transição do século XX para o século XXI, com a crise econômica deflagrada na década de 1970 e que marcará como sua característica, o que Mészáros (2011) define como crise estrutural do sistema, o Estado como mediador dos interesses da classe dominante, a partir de então, organizar-se-á nos diferentes países sob a agenda neoliberal, ou seja, sob o mote “Estado máximo para o capital e mínimo para o social”. É neste contexto que os Organismos Internacionais organizaram suas agendas orientadoras de políticas, dentre essas as educacionais, também para os países de capitalismo dependente. Como exemplo citamos o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS *et. al.*, 1996), no qual assenta-se a centralidade do lema “aprender a aprender” com forte influência no pensamento pedagógico brasileiro, coerente com as novas demandas da sociedade em constante mutação, agora pautada no que passou a ser considerada como “do conhecimento”, ante o arsenal tecnológico digital como a nova base técnica da produção. Nessa direção que se sustentará as políticas públicas educacionais em que a lógica atual do mercado, que traz embutida a lógica da fundamentação do Estado mínimo, articulando o “velho” em “novo”, triunfará. Desse modo, como pensar em uma forma de ensinar pautada nos interesses dos povos indígenas que transcenda os interesses do capital?

A formação de professores indígenas passa a ser uma demanda dos povos indígenas como política pública, após o reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade na LDB nº 9.394/96, e ante a necessidade de adquirir conhecimentos pedagógicos para atuarem de forma mais didática em sala de aula. Também, estabelecer conexões entre a aprendizagem escolar/acadêmica e os saberes originários, pois a educação escolar para os índios e não índios segue

se delineando predominantemente por concepções seletivas ou de competências atinentes as demandas sociais, conforme demandas advindas do perfil profissional requerido pela sociedade tecnológica.

Para Gonçalves (2010), a proposta de formar indígenas como professores para atuarem nas escolas das comunidades é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidade. Assim, se firma um projeto que se constitui em possibilidade de resistência para além de uma política de educação hegemônica, mas que se depara com inúmeros desafios.

Pensar em políticas para o desenvolvimento de formação de docentes indígenas é compreendê-la em relações conflitantes, principalmente com a chegada da escola nas comunidades impactando sobre os costumes e as línguas indígenas, portanto, o professor munido de uma concepção crítica pode reconfigurar os conhecimentos ocidentais na resistência.

A formação de professores índios atrelada a uma política de Estado se depara com a necessidade de um planejamento educativo em uma lógica que se clama diferenciada e específica, pensada pelas comunidades e que atenda os seus interesses.

A Constituição Federal de 1988 representou avanços para as consideradas minorias sociais, pois incorporou muito de suas demandas, mas isso não significa que a escola pública chegou a alcançar resultados que eram esperados para o desenvolvimento da Educação, pois a garantia formal de direitos não significa a sua concretização imediata.

Os saberes indígenas, quando refletidos no universo escolar, são necessários para provocar novas reflexões acerca da contemporaneidade, principalmente quando esses são reconstruídos por meio da língua originária na reafirmação de suas identidades. Nesse sentido, vão consolidando visões políticas em conexão com interesses reais das demandas locais que, segundo Calderoni e Nascimento (2012), os docentes índios vão assumindo as escolas, fazendo crescer o protagonismo indígena e refletindo sobre o conhecimento tradicional e as políticas de Educação escolar indígena que ainda seguem pautadas pelas políticas colonizadoras.

A formação de professores indígenas em Roraima

A formação de professores indígenas em Roraima surge ante a necessidade de docentes indígenas para atuar nas escolas das comunidades e, por conseguinte, gestores no atendimento à Educação Básica. As múltiplas articulações

entre prática docente e saberes fazem dos professores um grupo social, cuja sua existência depende da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos enquanto condição para sua prática (GONÇALVES, 2010). Em Roraima, os professores indígenas buscaram articular a prática pedagógica aos saberes cotidianos, porém sempre enfrentando a imposição de um Currículo nos moldes de um sistema que não contempla as necessidades educativas dos povos indígenas.

A formação superior em Roraima também se consolida frente às demandas dos processos reivindicatórios dos povos indígenas junto às organizações que se firmaram na Universidade Federal de Roraima, por meio do Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena, no ano de 2001, com a participação especial da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). A formação inicial comporta um Currículo que tem como princípio a interculturalidade. O objetivo do projeto é formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, em áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com a legislação vigente.

Segundo Gonçalves (2010), a formação em Licenciatura Intercultural do Núcleo *Insikiran* surge no cenário de cursos de Licenciaturas Indígenas no Brasil como uma inovação, tanto no que concerne à gestão, que assume uma feição partilhada e de corresponsabilidade entre os parceiros, tanto no que diz respeito à prática pedagógica, que visa antes à construção e à valorização de conhecimentos oriundos de diferentes esferas do conhecimento, do que a simples reprodução de conteúdo, muitas vezes distante das realidades indígenas.

Outra formação organizada para atender os professores indígenas em Roraima foi o Projeto do Magistério Indígena *Tami'kan*², também fruto da luta política educacional dos indígenas de Roraima e concebido como uma ação

2 De acordo com a Proposta Pedagógica do Magistério Indígena (2010), o *Tami'kan* surge para atender às necessidades dos professores indígenas que não tinham formação em nível médio, magistério, para atuarem em salas de aula das escolas indígenas. É um curso profissionalizante que oferece aos professores indígenas-alunos formação específica bilingue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e com complementação de disciplinas específicas na Formação de Magistério Indígena. O projeto Magistério Indígena *Tami'kan*, apoia-se ao instrumento de direito internacional que trata de garantir aos povos indígenas e tribais os direitos mínimos de salvaguardar suas culturas e sua identidade no contexto das sociedades que integram. Tem base também no Artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), que trata da previsão de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com recursos ao provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

político-pedagógica da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), da Secretaria Estadual de Educação (SEED/RR), com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR), ligado à Secretaria de Educação do Estado.

Ação Saberes Indígenas na Escola como Política de Formação Continuada

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola é um Programa de formação continuada, criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desenvolvido em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) e tem como princípios a especificidade, a organização comunitária, o multilinguismo e a interculturalidade, conforme assegurados pelo Art. 210, § 2º, da Constituição Federal, que aponta: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 10).

No contexto das políticas de formação continuada de professores, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etno-educacionais³ Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Conforme o Art. 2º, da Portaria nº 98/2013, os objetivos de Ação Saberes Indígenas na Escola são: promover a formação continuada de professores que atuam na Educação escolar indígena na Educação Básica; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguíssimo e da interculturalidade e fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação escolar indígena (BRASIL, 2013).

3 A ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da Educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (BERGAMASCHI; SOUSA 2015, p. 145).

Como forma de garantir, acompanhar, avaliar e programar a educação escolar e preparar os professores indígenas, em uma perspectiva bilíngue/multilíngue, o Ação Saberes Indígenas na Escola ficou assegurado nacionalmente, pelo MEC, por meio do Pacto da Alfabetização na Idade certa⁴ (PNAIC), de acordo com a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que garantiu formação continuada para os professores indígenas, assegurando às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, em ações a serem regulamentadas em portaria específica. Desse modo, foi criada a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2012, que instituiu o Ação Saberes Indígenas na Escola. Essa portaria traz diretrizes para o desenvolvimento das ações em cada Estado ou município brasileiro (BRASIL, 2012).

O Art. 4º da Portaria nº 1.061/2012 ressalta que as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerão às diretrizes do PNAIC, podendo utilizar de ações complementares de acordo com as especificidades da Educação escolar indígena (BRASIL, 2012).

Com base na Portaria MEC nº 98, de dezembro de 2013, no Art. 4º, que trata da formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica em escolas indígenas, deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, sendo capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos. Porém, mesmo que esteja explícito na Portaria nº 98/2013 que a formação dos professores indígenas seja orientada por uma ideia bilíngue e multilíngue, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola também trabalha o Letramento e o Numeramento. Para tanto, a Portaria nº 98/2013 enfatiza que tem como base os seguintes eixos:

- I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e
- IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (BRASIL, 2013, p. 5).

4 O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo desenvolver ações de formação de professores que atuam na alfabetização, voltadas para o Letramento e Numeramento.

Programa Ação Saberes Indígenas em Roraima

Falar sobre o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Estado de Roraima, requer múltiplos olhares e leituras diferenciadas junto a este processo de formação continuada de professores indígenas. Entre as questões pontuais que tornaram essa ação desafiadora estava a composição do grupo de professores oriundos de diferentes etnias, de suas respectivas línguas e modos diferentes de vida. O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima, foi regulamentado pela Portaria nº 98/2013/SECADI/MEC, que teve sua proposta encaminhada pelo IFRR e fora aprovada em 2014. As ações foram desenvolvidas em quatro etapas distribuídas nos anos 2014, 2015, 2016 e 2018.⁵

O Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima, envolveu cinco etnias: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Waiwai e Wapichana; das regiões Serra da Lua, Alto e Baixo São Marcos, Raposa Serra do Sol, Três Corações e Terra Indígena Wai-Wai, Baixo Cotingo – todas localizadas no Estado de Roraima. Foram envolvidos nas quatro etapas do programa: 750 professores alfabetizadores, 40 orientadores de estudo, 36 formadores/pesquisadores e 15 conteudistas, 4 supervisores, 3 coordenadores adjuntos e 1 coordenador geral.

As atividades foram desenvolvidas em Rede formada por três Instituições: Instituto Federal de Roraima (IFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Universidade Federal de Roraima (UFRR). Também obteve o apoio da Secretaria de Estado, Educação e Desporto (SEED) e a participação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Foi realizada, em 18 de junho de 2014, a primeira reunião, para discutir a execução do Plano de Trabalho e definir responsabilidades entre os parceiros: IFRR, UERR, UFRR, SEED e OPIRR⁶.

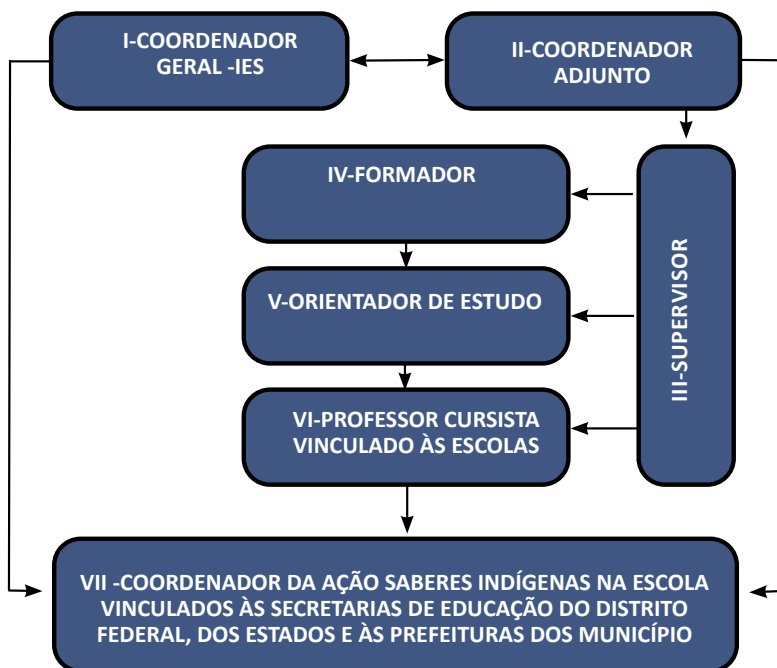
O Plano de Trabalho (2014)⁷ das Instituições Formadoras ressalta que o objetivo foi promover formação continuada aos professores indígenas, principalmente, àqueles que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores que trabalhavam com o ensino da Língua Materna, propondo-se a atender às normas estabelecidas pela Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, priorizando o letramento, numeramento e a produção de material didático em Língua Materna ou bilíngue, dependendo da

5 Acompanhamento de Supervisão no Sistema SIMEC.

6 Relatório 2014.

7 Arquivo – Pró-Reitoria de Ensino IFRR.

especificidade. De acordo com a Portaria nº 98/2013, a equipe de execução do Ação Saberes Indígenas na Escola era composta da seguinte estrutura:



O organograma acima apresenta uma síntese constituída dos atores do processo, tendo como principal responsável a coordenação geral para avaliar, monitorar e autorizar pagamento de bolsas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), além de acompanhar o processo pedagógico com os coordenadores adjuntos das IES, que avaliam e acompanham o trabalho dos supervisores, os quais planejam o processo de formação com os formadores (lecionadores e conteudistas) para que estes desenvolvam com os orientadores a elaboração das ações pedagógicas com os professores falantes cursistas, na relação com a pesquisa e práticas, por meio dos conhecimentos ancestrais e acontecimentos históricos de forma transversal, dialogados com suas realidades sociais e culturais na língua originária.

A Coordenação Geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, em conjunto com os Coordenadores Adjuntos, agiu no sentido de preencher todas as vagas necessárias, de modo público e transparente. Para tanto, foi lançado, por meio do Gabinete da Reitoria do IFRR, os seguintes Editais de Seleção Simplificada: Edital nº 36/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de

Supervisores para compor os Núcleos do Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR; Edital nº 46/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de Formador para a Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR; Edital nº 50/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de Orientador para compor a Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR. Após a finalização da seleção, foi providenciado o cadastramento de toda a equipe no SIMEC.⁸

Destacamos que no Relatório da Coordenação Geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (2018)⁹ houve a preocupação para a fiel execução do Plano de Trabalho aprovado pela Reitoria do Instituto Federal de Roraima e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realizada pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Roraima, por meio da Coordenação Geral do Ação. Assim sendo, de acordo com o Relatório Geral (2014), seguiram seus trâmites legais dentro dos procedimentos administrativos internos do IFRR. A formação continuada ocorreu de modo presencial, totalizando uma carga horária de 200 (duzentas) horas anuais para os professores que atuavam como formador¹⁰, supervisores¹¹ da ação e orientadores de estudo¹², Coordenador de Ação¹³, professores cursistas¹⁴, esses, por sua vez, eram os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores e atuavam com ensino da Língua Materna de cada etnia.

8 De acordo com o MEC, significa Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação.

9 Arquivo da Pró-Reitoria de Ensino.

10 De acordo com o Art. 20 da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, o formador desempenhava as seguintes atribuições: a) responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso;

11 Segundo o Art. 18, o supervisor da formação na IES exercia as seguintes atribuições: a) apoiar o coordenador-adjunto na coordenação acadêmica da formação dos orientadores de estudo, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos formadores; b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;

12 No Art. 22, o orientador de estudo tinha a responsabilidade de: a) participar dos encontros presenciais, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; b) ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação.

13 No Art. 24, cabe ao coordenador da ação no Estado, dedicar-se ao acompanhamento e ao monitoramento da efetiva realização das ações de formação dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, b) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos professores formadores junto aos professores cursistas; c) apoiar a (s) IES (s) na organização do calendário acadêmico, na definição das comunidades.

14 Art. 25. O professor cursista é o regente de turmas dos anos iniciais da Educação Básica em escolas indígenas.

Para a execução do programa em questão, os professores eram vinculados às escolas indígenas, por meio de contratos seletivos realizados pela SEED. As formações dos professores totalizavam uma carga horária de cento e oitenta horas, incluindo atividades extraclasse ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Inicialmente, as equipes das IES realizaram levantamento das comunidades e escolas em que atuavam os professores no ensino da Língua Materna e alfabetizadores. Esse diagnóstico foi realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de Roraima e a Divisão de Ensino Escolar Indígena (DIEI) para identificar os professores e orientadores de estudo por Região/Etnia.

Síntese analítica do Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima

Para analisar as possibilidades e os desafios das políticas públicas de formação continuada de professores, com base no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima, e as demais políticas públicas para atendimento às diferenças, é necessário entender que as políticas públicas, desde a década de 1990, balizam-se pelos princípios neoliberais, mesmo que o processo para consolidação estrutural esteja atrelado às demandas dos movimentos sociais. A configuração do Programa, em Roraima, se desencadeia perante as demandas históricas por formação de professores indígenas contempladas em outras unidades da Federação.

Conforme as análises dos Memoriais de formação, elaborados durante a primeira etapa, em 2014/2015 e 2016/2017, entendemos a necessidade do planejamento, material didático elaborado durante os momentos formativos, relatos realizados pelos professores orientadores e alfabetizadores participantes da última etapa, em 2018. Assim, percebemos que as políticas públicas de formação de professores indígenas se expressam na formação do professor indígena.

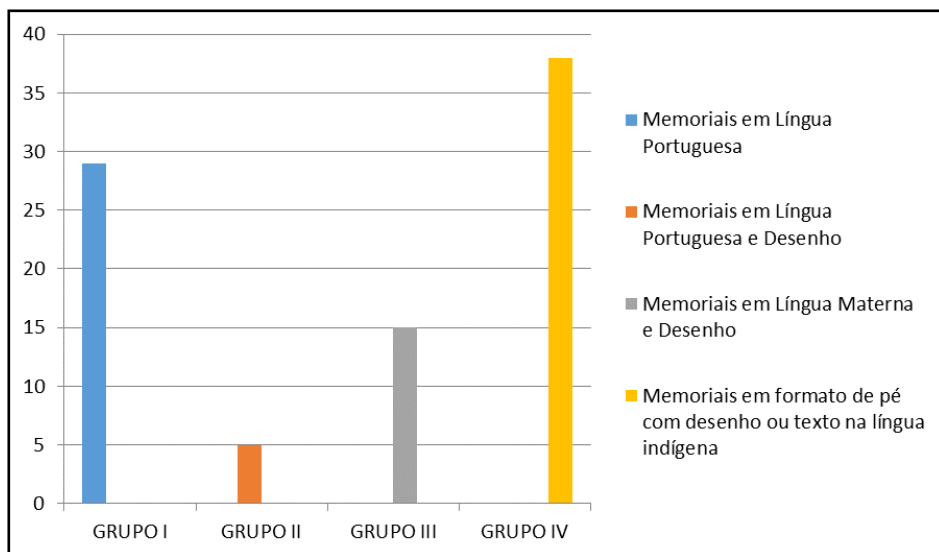
Buscamos compreender, por meio de um procedimento descritivo de investigação documental, a fonte de informação contextualizada, nascendo de um determinado contexto, fornece informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com o relatório de formação dos formadores (2015), a prática metodológica da formação, descrita no memorial, considerou os seguintes critérios: comunidade de origem, formação da família, história da infância, história da adolescência, educação familiar, espiritualidade, práticas de tranças, de pescarias, de caçadas, produção de alimentos, preparação de roças, respeito aos locais sagrados, respeito à natureza, uso das plantas medicinais, repasso das orações dos adultos, as partilhas dos bens, resguardo das pessoas de luto e

recém-nascidos, preparo para o casamento, manifestações culturais, brincadeiras e jogos, danças, cantos, competições, rituais, pinturas faciais e corporais (momentos de comemorações), conhecimentos dos nomes indígenas das localidades em que todos os resultados dos trabalhos foram registrados na versão bilíngue (Língua Materna e Língua Portuguesa).

Nesse sentido, foram analisados 87 memoriais, os quais foram divididos por grupos para melhor compreensão da análise dos dados. Os grupos ficaram divididos assim: os primeiros memoriais, em Língua Portuguesa, denominados de Grupo I; memoriais em Língua Portuguesa e Desenho, denominados Grupo II; memoriais em Língua Materna e Desenho, denominados Grupo III; memoriais em formato de pé com desenho ou texto na língua indígena, compondo o Grupo IV.

Gráfico 1 – Memoriais Descritivos



Fonte: Memoriais realizados por professores participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na escola – 2014

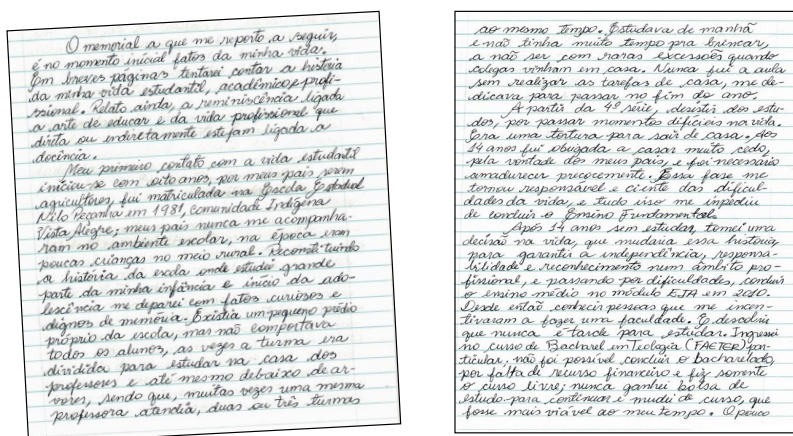
De acordo com o Gráfico 1, observamos que a maioria dos professores optaram por realizar os memoriais em desenho de pé, isso talvez tenha ocorrido pela forma como foi conduzida a proposta metodológica para realização desse trabalho. O relatório dos formadores (2015) ressalta que a escolha por essa metodologia de utilizar o desenho dos pés significava a trajetória de vida e profissional de cada professor participante do Programa Ação Saberes Indígena na Escola e serviria para conhecer

a história de cada um. O mesmo relatório (2015) revela que, ao iniciar as atividades, alguns ficaram livres para expressar suas histórias de vida e profissional.

No referido relatório (2015) consta que os memoriais também foram instrumentos de avaliação para planejamento dos encontros de formação, realizados pelas Instituições formadoras, e serviram de base para a produção de materiais didáticos na língua indígena, contemplando o eixo de letramento que é abordado na Portaria nº 98 de dezembro de 2013.

Nos Memoriais, observamos que os orientadores e professores alfabetizadores, participantes do Ação Saberes Indígenas na Escola, apresentaram suas trajetórias de vida escolar e profissional. Também identificamos, nas leituras realizadas desses materiais, os desafios enfrentados pelos professores em formação para continuar sua vida acadêmica ante as dificuldades no deslocamento de suas comunidades para a capital, Boa Vista, necessário para cursar uma formação superior. Observamos, ainda, que alguns professores enfatizaram suas jornadas de trabalho nas escolas indígenas e que para o cumprimento da carga horária fazia-se necessário atuar em duas escolas de comunidades diferentes, o que indica a reprodução das condições do trabalho assalariado mediante as condições do contrato estabelecido com a Secretaria Estadual de Educação. Esse tempo dedicado ao trabalho docente, muitas vezes, exige que os professores indígenas deixem de se dedicar a outras atividades na comunidade, ou mesmo de ter tempo para a produção agrícola, pesca ou caça para seu sustento tornando-se dependentes do consumo de produtos industrializados para sobreviverem dentro e fora de suas comunidades, quando precisam se deslocar para os centros urbanos, para estudar ou para resolver outras questões que exigem ir para a cidade.

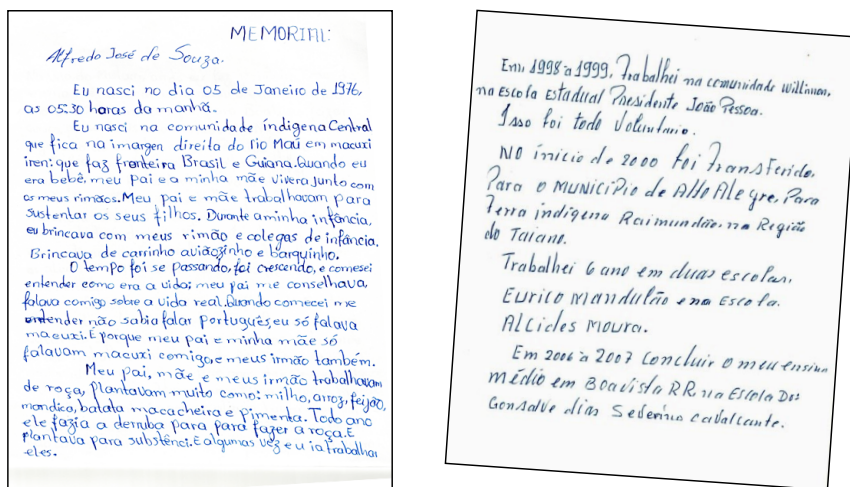
Figura 01: Memorial Trabalho com a Língua Portuguesa



Nos Memoriais de Língua Portuguesa, observamos elementos da história de vida em comunidade e aspectos da cultura indígena, com ênfase na valorização de seus bens culturais ao exporem que a Educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, como meio de resgatar e preservar as línguas maternas. Porém, há situações impostas pela escola que se distanciam dos contextos vivenciados.

As concepções apresentadas nos Memoriais analisados nos remetem a Faustino (2006), quando ela ressalta que, após séculos de políticas de colonização, conquistas, evangelização e de genocídios, que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos com o fato de, nas últimas décadas (dos anos de 1990 para cá), o Estado, seguimentos empresariais e Organismos Internacionais adotarem o discurso do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural sem que as relações sociais tenham sido alteradas, ou seja, o mundo continua organizado sob a mesma lógica da exploração da força de trabalho, da extração da mais-valia e sem as condições adequadas de acesso ao conhecimento, aos bens culturais universais, que continuam como propriedade privada, conforme evidenciado nos relatos dos professores indígenas e exemplificados na Figura 2.

Figura 02: Memorial Trabalho com a Língua Portuguesa.



Os memoriais, referentes ao trabalho com língua materna, revelaram o domínio dos professores em formação de suas línguas, os quais escrevem utilizando os sinais próprios da língua indígena. Os professores que realizaram essas produções mostraram elementos da escrita indígena e aspectos da sua

história de vida, desde a infância até a vida adulta. Mostraram, por meio dos desenhos de pés, os quais simbolizavam a caminhada até ali, a luta pela conquista da homologação de terras indígenas em Roraima, a forma como estão organizadas suas comunidades e elementos do trabalho para sobrevivência na sociedade capitalista.

Figura 03






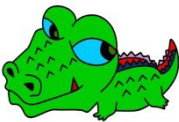

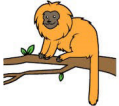


Fonte: Memorial realizado por professores indígenas participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na escola 2014. Terra Indígena São Marcos, Boa vista – Roraima

Outro aspecto que os memoriais apresentaram é a forte permanência do modelo de escola integracionista que os indígenas foram obrigados a vivenciar

durante séculos. Tal aspecto, destacado dos Memoriais, faz-nos pensar na escola tradicional que durante muito tempo predominou e até hoje persiste.

Outro documento que analisamos foi a construção do material didático que os orientadores elaboraram junto com os professores alfabetizadores. Apresentamos, nos quadros abaixo (Figura 4), alguns exemplos para melhor compreensão da nossa análise.

Figura 4 – Produção de Material Didático

<p>A - a</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>A'nai – milho</p> <p>A' nai mo'kai na'na wítî'pî umîiya. A'nai yekku ton koneeka'pa kaima Tesenya'kama Wukkuu ton kone'kai ya mîrîrî. Main kon erenka'kî: Aama – tambaqui Aku'ri – aranha Akuri – cutia Amooko – vovô Akare – jacaré Arari – lagarta Aramu – mucum Auru - cerrado Vamos conhecer algumas palavras que começam com as letras das vogais. A- _____ a- _____</p>	<p>Veja:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Arari-Lagarta Arinmaraaka- cachorro</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">   </div> <p>Akare-Jacaré Aimutun Branco(cor)</p> <p>Seeni menuukonke sipa'tîkoi mainkon menuukakî:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20%;">A</td> <td style="width: 20%;">E</td> <td style="width: 20%;">I</td> <td style="width: 20%;">O</td> <td style="width: 20%;">U</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>To' ese'wika'kî to' ponarî'ne:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="text-align: right;">Kuya'ke</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="text-align: right;">iwarîka</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="text-align: right;">Moro'</div> </div>	A	E	I	O	U										
A	E	I	O	U												

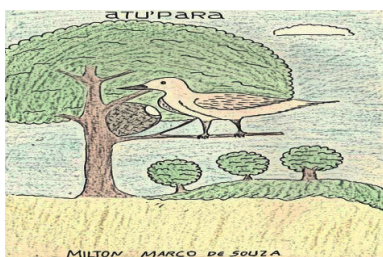


Akuri mîkîrî o'ma simiriki, yu'ya, auruupi' ta, kerenpo tikomansen.
 Yau pi, awarapi, kuwaipi, kîiseepi, a'nal'pi, moro'pai tiaron yei
 yeperukon, ya'nen narî.
 Pemonkon yamî kamoopé wani mîrîrî.

A CUTIA

A cutia é um animal pequeno que vive nas florestas, campos e igapós, geralmente come cutiriba, tucumã, buriti, mandioca, milho, e frutas de outras árvores.
 É a caça dos povos indígenas.

ATU'PARA



ATU'PARA (NONKIRA') PARA PESQUISA

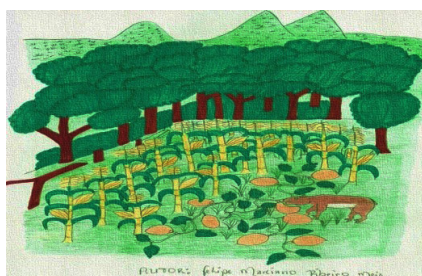
Atu'pra mîikîrî tîiko'mansen yu'ya, iwîitika, iren ena'po moropai iku'pikon ena'po. Yei pantariikonpo nonke ikonekasa itewî.

Tîwentamo'kasen mîikîrî simonkokon yei eperupî, sa'sa yamî'pî, karîsa yamî'pî, moropai tiaron kon pî' ite'pî tonpînon pî narî.

JOÃO DE BARRO

João de Barro é um pássaro que mora nas matas às margens de igarapés, rios e lagos. A sua morada é feita de barro em galhos de árvores. Alimenta-se de pequenas frutas, insetos como gafanhotos, grilos e outros invertebrados.

A'NAI



A'nai, îîrîrî, pemonkon yamî nîpîmî tîmîriikon a'nai'ke ikonekanenan: a'nai yeku, karaita', kaipu', u'wi, kiauri, moroopai tiaron koneekato'ya mîîrîrî itare'konton.

To' yekînnan yare'pe, tiaronkon o'ma'kon yare'pe wani narî.

O MILHO

O milho é cultivado nas comunidades, por ser utilizado para fazer diversos tipos de alimentos, como: o aluá, pamonha, fubá, farinha, mingau etc. serve também para alimentar os animais domésticos e silvestres.

Fonte: Produção de material didático produzido por professores indígenas participantes da ação saberes Indígenas na Escola de 2014.

Com base nas produções acima, identificamos que os professores apresentaram reflexo de um currículo monocultural, monolinguístico e integracionista, mesmo com a garantia dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (1998), sendo garantida uma escola diferenciada, bilíngue, multilíngue, intercultural e comunitária. Como observado nas produções acima, a escola indígena ainda não conseguiu romper com os modelos de materiais didáticos impostos durante longos anos.

No material didático analisado foi verificado, por meio das atividades propostas nas produções, que os professores reproduzem uma prática contraditória daquela que está nos documentos que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil, o que fica evidente nas ilustrações, na elaboração das atividades, pois observamos que seguiu um padrão de reprodução de um modelo de disposição das imagens, da organização textual e interpretação de textos hegemônicos, figurados nos materiais didáticos produzidos por editoras de livros didáticos e ainda presentes nas escolas indígenas.

Nas produções analisadas, os saberes indígenas estão visíveis, por meio das receitas culinárias, dos desenhos de caça e pesca, do trabalho artesanal, das histórias contadas e escritas no material produzido. Desse modo, observamos que a escola procura trabalhar com a valorização e o resgate dos conhecimentos ancestrais, ao mesmo tempo em que se formatam e se expressam em parâmetros não indígenas, porém, por eles internalizados na vivência de uma escola oficial. A vista disso, Tassinari (2008) esclarece que a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de fronteira, um espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.

Embora, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena esteja a ideia de interculturalidade, como princípio fundamental das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, não significa que ela necessariamente trabalhe apenas os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, é importante também ressaltar que a escola indígena faz parte de um sistema de Educação que, como constatado nas análises tecidas, inserem-se em uma agenda neoliberal de políticas públicas para o Brasil como um todo.

Considerações Finais

A partir das análises dos documentos produzidos, durante o processo de formação continuada, por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Es-

cola, é possível afirmar que este processo concretizou o que de início eram somente possibilidades. Ou seja, constituiu-se de um potencializador de novas reflexões acerca das políticas públicas para a Educação escolar indígena. Também de uma importante oportunidade de produção de materiais didáticos bilíngues autorais, em que os professores indígenas e lideranças puderam ser os protagonistas deste trabalho. Apesar das contradições presentes na concretização do Programa, expressas no fato de as definições teóricas contidas nos documentos oficiais organizados para Educação escolar indígena intercultural linguística se configurarem como o acesso de projetos de interesse do Estado sob a agenda neoliberal, as concepções filosóficas do universo indígena permanecem, ainda que timidamente, compreendidas nas memórias para além dos fenômenos acadêmicos. Além disso, o processo formativo firmou-se como relevante para atender os professores indígenas, via as Instituições de Ensino Superior, com recursos públicos e gestão pública, tendo sido possível compreender que a política de formação continuada de professores se consolidou por meio de sujeitos que se constituem educadores no enfrentamento das políticas integracionistas neoliberais em uma formação que promoveu novos saberes e conhecimentos, o que permitiu apontar características marcantes que delinham o contexto educativo indígena.

No que tange aos desafios, destacamos que, na formação inicial e continuada de professores indígenas, faz-se necessário o estudo do funcionamento da sociedade capitalista e sua lógica, como possibilidade de análise da realidade e também para alçarem patamares mais aprofundados de compreensão dos limites que ainda se impõem ao fazer pedagógico, ou seja, que esses limites e dificuldades advêm de uma lógica de produção da vida da qual eles também estão enredados e que precisa ser superada para que, de fato, as escolas indígenas e não indígenas possam galgar a emancipação coerente com uma forma de trabalho livre e associado.

Assim, a produção de material didático na língua indígena terá maior relevância se houver um redimensionamento político das lideranças, dos professores e da comunidade, enquanto protagonistas do processo, com o objetivo de enfrentar a imposição das políticas integracionistas, as quais podem provocar a negação dos valores culturais e essenciais dos povos indígenas.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a Educação escolar indígena no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria N° 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013**. Brasília, DF: Comando da Marinha/Secretaria-Geral, 30 out. 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2012**. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176465/do1-2013-10-31-portaria-n-1-061-de-30-de-outubro-de-2013-31176461. Acesso em 12 dez. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

DELORS, Jacques *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, v. 6, 1996.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GONÇALVES, Marly Cadete. Formação de professores indígenas e articulação de saberes: aspectos da licenciatura intercultural do Insirikan/UFRR na comunidade do Canauanim/RR. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 18, p. 251-268, jan./jun. 2010.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultura, v. 1 e 2, 1996.

MEC. Portaria no- 98, de 6 de dezembro de 2013. **Diário Oficial da União**. Nº 238, 9 de dezembro de 2013, p. 28.

MEC. **Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural Insikiran**. UFRR. 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo *et. al.* 2 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boi tempo, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Revista Antropologia Ilha**, p. 218-248, v. 10, n. 1, 2008. UFSC.

LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM LETRAMENTO LITERÁRIO NA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU - PARÁ

*Luciana de Barros Ataíde
Sueyla Simone Silva Soares*

Introdução

Para a formação de uma sociedade letrada é preciso considerar tudo o que é feito cotidianamente, uma vez que, tanto a leitura quanto a escrita, são atos políticos e de inclusão social. É exatamente nesses domínios que residem os processos identitários e emancipatórios dos sujeitos, pois é pelo desconhecimento dos direitos, pela não compreensão do que se lê, que muitos são excluídos em tantos aspectos da vida em sociedade, são marginalizados por essa mesma sociedade excludente, além de sofrerem profundas injustiças. É nesse sentido que comungamos do pensamento de Paulo Freire de que a leitura é um ato que liberta.

Neste sentido, a presente experiência didática foi pensada, elaborada e, por meio de um projeto de intervenção pedagógica vinculado ao Projeto de Extensão *Leitores do Xingu: da escola para a vida*, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves, km 28, área rural do Município de São Félix do Xingu. O presente projeto de extensão é coordenado pela professora doutora Luciana de Barros Ataíde, professora do Curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Estudos do Xingu – Unifesspa, e tem como bolsista a discente Sueyla Simone Silva Soares, estudante do Curso de Licenciatura em Letras, também no Instituto de Estudos do Xingu.

A ideia do projeto de intervenção pedagógica surgiu com a ampliação dos estudos e discussões a respeito dos saberes acadêmicos e docentes, com a intenção de aproximar o conhecimento escolar do que é produzido nas instâncias da formação de professores, no Ensino Superior (licenciatura). Trata-se, portanto, de um projeto que representa um avanço e um aprofundamento sobre o ensino de Literatura no Ensino Fundamental (anos finais), uma vez que tem por objetivo diagnosticar, analisar e propor metodologias de ensino que promovam o letramento literário na escola, principalmente, quando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica o componente curricular Língua Portuguesa como o portador e responsável por abordar o núcleo denominado “Práticas artístico-literárias”.

No que se refere ao texto literário, notamos que, hoje, muitas das vezes, este não está tão presente nas salas de aula quanto deveria, e para muitos professores trata-se de um conteúdo que só tem valor se acompanhado de algum cunho pedagógico avaliativo. Antônio Candido (1972), em *A Literatura e a Formação do Homem*, diz:

Há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra, e sua função como síntese e projeção humana, demarcando a literatura como força que humaniza e não como um sistema de obras. Algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem. (CÂNDIDO, 1972, p.82)

Esse pensamento aponta para a ideia de que devemos ter novas perspectivas de pensar a Literatura no ambiente escolar, valorizando a leitura literária, não em uma posição estruturalista e formal, mas para função humanizadora, possibilitando a identificação entre o universo do educando e o universo expresso pela obra literária.

Diante disso, cabe então, ao professor, compreender a relação e o papel que a escrita estabelece com a vida dos sujeitos em diferentes situações e ampliar as perspectivas sobre como o texto literário deve e pode ser trabalhado. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013) apontam que a Literatura está inerentemente ligada à vida social do leitor, tornando-o capaz de sentir, expressar-se e interagir por meio da prática da leitura, cabendo à escola trabalhar a Literatura nessa dimensão estética.

Segundo Ezequiel Teodoro da Silva (1981, p. 42), “ao aprender a ler (...) o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita”. Isso significa que a leitura é uma forma de acesso à herança cultural e se reveste de poder, pois proporciona o situar do homem no mundo.

Notamos então que as questões apontadas e consideradas a partir da concepção de leitura até aqui, têm o ato de ler não como mera decodificação de palavras, mas em um contexto mais amplo que envolve interpretar, questionar, inferir, interagir com o que está sendo lido.

Nesse sentido, o projeto de intervenção pedagógica proposto justifica-se pela necessidade de desvelar a importância da Literatura que, como afirma Candido (1972), é fator imprescindível para formação e humanização do homem, pois corresponde a uma necessidade universal que proporciona, ao indivíduo, o despertar do senso crítico das relações que o rodeiam, tornando-o capaz de realizar reflexões acerca das mazelas sociais.

Projeto de extensão *Leitores do Xingu: da escola para a vida* e o contexto social da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves

Antes de refletirmos sobre o importante papel que a Literatura exerce na vida do ser humano em seu processo de humanização e na contribuição para a formação identitária e emancipatória dos indivíduos, é preciso que pensemos o contexto das escolas do campo.

Segundo José Carlos Sena Evangelista (2017), na obra *O direito à educação do campo: superando desigualdades*, os moradores do campo, sejam pequenos produtores, assalariados e assalariadas, pescadores e pescadoras, quilombolas, indígenas, posseiros, não são beneficiados pelas políticas públicas de Saúde, Educação, Cultura, Moradia, Esporte, Transporte, Lazer, pois as políticas relacionadas a essas questões são pensadas para o favorecimento de determinados grupos sociais. Ademais, durante muito tempo, prevaleceu um pensamento de que esses povos eram os atrasados a quem bastaria o ensino primário.

Nesse sentido, Caldart (2011) destaca a importante mudança de termos Educação rural para Educação no Campo, pois foi significativa em contextos políticos, sociais e culturais, refletindo em uma mudança de perspectiva na práxis escolar. No texto “A escola do campo em movimento”, a autora afirma que

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p.149 - 150).

No pensamento de Caldart, notamos uma observação sobre o compromisso de inserir os sujeitos sociais de uma comunidade no processo escolar de forma a resgatar saberes, culturas e reconhecendo a identidade histórica do morador e trabalhador do campo. No livro *Contribuições para um projeto de educação no campo*, Castagna Monica Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (2004) falam que a ideia de Educação do Campo teve origem em um encontro realizado na Universidade de Brasília e que, em 2001, a Educação do Campo foi citada pela primeira vez como política pública, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº 36/2001 e pela Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Não se pode deixar de relacionar que a escola do campo se estabelece a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, com objetivos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Isso significa que a concepção de escola do campo se diferencia da concepção de escola rural. Por causa disso, Evangelista (2017) ressalta o quanto é importante adotar a expressão escola do campo em substituição à escola rural, já que o termo atual (escola do campo) está relacionado à concepção de campo e de Educação, representando luta, políticas públicas, direito à Educação.

No entanto, Antônio e Lucini (2007), no texto “Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação”, dizem que, no Brasil, a educação rural sempre foi relegada a planos inferiores e ligada ao elitismo do processo educacional deixado pelos jesuítas. Essa concepção está muito relacionada ao que Evangelista (2017) diz sobre as políticas públicas direcionadas à população do campo. Nesse contexto, temos que concordar com Evangelista (2017) e Antônio e Lucini (2007), pois, ainda hoje, persiste um contexto de opressão, de negação de direitos. Isso é o que podemos observar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves, onde o projeto de intervenção pedagógica foi aplicado. Foi exatamente por observar esse aspecto de negação que a elaboração do referido projeto partiu do princípio de que o paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana e, nesse aspecto, a Literatura se torna uma grande aliada para se pensar a Educação, já que podem ser estabelecidos pontos de leitura que fortaleçam os processos de luta e resistência, sentimentos de pertencimento e de identidades, fortalecendo, assim, os processos emancipatórios.

Foi pensando no fortalecimento dos processos emancipatórios dos sujeitos que foi criado o projeto de extensão *Leitores do Xingu: da escola para a vida*. O projeto tem como objetivo reduzir a distância entre universidade e sociedade em geral, no que se refere à interação de conhecimentos entre experiências acumuladas na academia e a realidade educacional do município, por envolver graduandos da Unifesspa e professores e alunos da rede municipal de ensino. Outro fator importante é que o projeto estabelece vínculo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu, nas linhas de pesquisa em Literatura e Ensino e Literatura Infante-juvenil, por vincular-se à investigação da historicidade das metodologias de ensino de Literatura, com a finalidade de construir propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental, viabilizando suas relações com a formação de professores mediadores de leitura. Portanto, a experiência que será apresentada nesse contexto, trata-se de

uma das ações desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental Público da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves (6º ao 9º ano), zona rural do município de São Félix do Xingu. Neste estudo, será apresentada apenas a experiência didática desenvolvida na turma do 6º ano, desta escola. A escola selecionada para o desenvolvimento desse projeto deu-se devido à seguinte situação: é uma escola localizada na zona rural do município de São Félix do Xingu e a maioria do corpo docente reside na cidade e faz, todos os dias letivos, o percurso de 28 quilômetros. A minoria desses professores é concursada, os demais são contratados que precisam custear esse trajeto de 28 km até a escola.

Os alunos também residem um pouco distante da escola, em propriedades rurais. Eles chegam até a escola utilizando um micro-ônibus da prefeitura que fica reservado para fazer o transporte desses alunos; cabe lembrar ainda que tem uma professora que reside na área rural e também usa esse mesmo transporte escolar. Devido à distância, as aulas acontecem no período intermediário, das 12:00 às 16:30. Isso porque têm alunos que saem de casa às 09:00 para chegar à escola às 11:30. Com isso fica inviável que as aulas aconteçam no período matutino (pois alguns alunos teriam que sair de suas casas ainda de madrugada) ou no período vespertino (pois esses alunos chegariam em suas casas à noite, enfrentando, no percurso de retorno, a ausência de iluminação, estradas que ficam quase intrafegáveis em períodos chuvosos).

Outra questão que nos chamou a atenção, e que também motivou a aplicação do projeto de intervenção pedagógica, é a formação dos professores. Na Escola Tancredo Neves atuam apenas quatro (4) professores, com formação em Pedagogia, que ministram as disciplinas da grade curricular do 6º ao 9º ano. Esses quatro professores ministram em média, quatro a 5 disciplinas em áreas diferentes. Isso mostra a necessidade de formação e, especialmente, a necessidade de valorização do magistério. Destacamos ainda que os únicos livros aos quais os alunos têm acesso é o livro didático. Não há biblioteca na escola: há uma sala onde são depositados livros didáticos de períodos anteriores. Essa mesma sala funciona como sala de professores, secretaria da escola, local onde os pais são recebidos e onde os alunos são atendidos.

O fato de não haver biblioteca na escola, tampouco livro da Literatura infanto-juvenil, chamou-nos ainda mais a atenção, a ponto de montarmos um projeto para implantação do *Canto da Leitura* na escola. Iniciamos o processo de coleta de livros da Literatura infanto-juvenil, por meio de doação e catalogação desses livros para a organização desse *Canto*. Atualmente, já foram adquiridos e

catalogados 102 livros e estamos nos organizando para que, neste ano (2021), possamos implantar o *Canto da Leitura na Escola Tancredo*.

Quando esses alunos finalizam o Ensino Fundamental II, poucos vão para o Ensino Médio, já que para eles a opção é a mudança para a área urbana. Há um ônibus escolar que passa em frente à escola, na PA 279. No entanto, a única escola de Ensino Médio da cidade de São Félix do Xingu não tem o horário intermediário. Com isso, ter acesso a turmas matutinas, vespertinas ou noturnas torna-se impossível, devido ao trajeto: da Escola Tancredo Neves até à cidade, são 28 quilômetros e para chegar até a esta escola, muitos alunos percorrem um trajeto entre 3 a 8 quilômetros. Dessa forma, a saída mais utilizada por esses alunos é realizar o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Pensando em todas as questões que foram discutidas até aqui, a proposta desse projeto de intervenção pedagógica foi desenvolver uma atividade de sequência didática básica, dentro da perspectiva do Letramento Literário proposto por Rildo Cosson (2014), abordando o gênero literário conto, tendo como objeto de estudo a obra *A maior flor do mundo*, do escritor José Saramago (2001). Essa proposta foi desenvolvida na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, durante os meses de outubro a dezembro de 2019. Destarte, o presente projeto integra o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão por ter como característica a integração da ação desenvolvida à formação do estudante do curso de Letras, pela difusão de novos conhecimentos e novas metodologias, de modo a configurar a natureza extensionista da proposta.

A leitura, a literatura, o letramento

A leitura literária pode e deve ser inserida em todos os contextos de Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, em casa. Em todos esses contextos, o propósito é que a experiencição do texto literário possibilite o processo de ressignificação dos laços com suas raízes, fortalecendo-os no processo emancipatório, seja no aspecto social, político, econômico, cidadão, cultural ou epistemológico.

Assim, a escolha da obra se deu partindo da concepção de que a leitura literária trabalhada de forma atrativa e planejada, em sala de aula, pode propiciar ao educando a vivência de experiências de reflexão, despertamento, autoconhecimento. Apesar de a escolha ter sido por uma obra literária pertencente ao clássico da Literatura Portuguesa e de um autor renomado, o propósito se deu por possibilitar uma abordagem temática de maneira que os estudantes pudessem

vivenciar experiências sociais e culturais parecidas com as da personagem central da narrativa. Logo, trata-se de uma articulação que foi feita com a realidade social dos educandos e também com o contexto de São Félix do Xingu como um todo no que se refere às questões ambientais.

Como dito antes, a obra escolhida foi *A maior flor do mundo*, de Saramago (1922 – 2010). Saramago foi um escritor de grande variedade de estilo como romance, contos, crônicas, peças teatrais, poemas. Em 1998, recebeu o prêmio Nobel de Literatura e, em 1995, recebeu o Prêmio Camões, sendo este o mais importante prêmio literário da Língua Portuguesa. O reconhecimento internacional do escritor se deu pelo gênero prosa destinado ao público jovem/adulto. No gênero conto, voltado ao público infanto-juvenil, tem-se registro da narrativa *A Maior Flor do Mundo*, escrita e publicada em 2001. O texto traz a história de um menino que sai de casa para conhecer o mundo fora da aldeia em que vive: sai pelos fundos do quintal e desce o rio. Ao chegar em uma parte que ele chamava de ‘planeta marte’, o menino indagou a si mesmo se deveria continuar ou não a viagem, “vou ou não vou? (...) e foi” (SARAMAGO, 2001, p. 07). Já podemos observar que esse deslocamento do garoto muito se assemelha ao deslocamento que os alunos da Escola Tancredo Neves, em São Félix do Xingu, precisam realizar para ingressarem no Ensino Médio.

O menino encerra sua ida pelo rio e decide ir pela mata (campo). Esse é mais um aspecto de relação com esses alunos: mudar-se para a cidade ou fazer o ENCCEJA. Tem ainda a opção de se deslocarem até a PA 279, rodovia Estadual, onde passa o transporte coletivo que faz linha entre São Félix do Xingu e a vila Carapanã; esta também na região de São Félix do Xingu.

Na narrativa do José Saramago, quando a personagem sai de sua casa, o que encontra é o silêncio e o calor constantes, mas continuava feliz; subiu uma colina e, quando chegou lá, deparou-se com uma flor que parecia estar praticamente morta. Esse é o deslocamento desses alunos: há as questões climáticas do Sul do Pará que, em período chuvoso, silenciam a existência desses alunos, isolando-os em suas residências. Esse silêncio pode ainda ser relacionado à ausência das políticas públicas direcionadas à população do campo neste local. Entendemos, com isso, que essa flor pode significar a possibilidade de acesso à continuidade da formação desses alunos e o ‘estar praticamente morta’ associa-se a todas as dificuldades, já relacionadas aqui, que esses alunos teriam de enfrentar.

Mesmo assim, a personagem da narrativa decide continuar e busca água para regar a flor. O lago era bem distante, mesmo, assim o menino não desiste da ideia

e vai até à beira do riacho, enche a mão com a água e ao chegar até a flor ele tem apenas algumas gotas de água nas mãos. Faz essa viagem mais algumas vezes. Depois de um tempo, a criança, já cansada, acaba dormindo próxima à flor. Aqui, a não desistência da personagem pode ser associada às expectativas desses alunos em relação à continuidade da formação, deixando de forma explícita que as dificuldades são inúmeras e muitas delas se devem ao silêncio dos poderes públicos para com essa população.

Na narrativa, com o passar das horas, os pais do garoto percebem sua ausência e a família inteira, com os vizinhos, começam a procurá-lo. Os pais avistam no alto da montanha uma grande e linda flor, vão até o local e lá encontram o menino no alto da colina adormecido junto à flor. O menino é levado de volta para casa e, no caminho, os moradores diziam que o menino saía da aldeia para fazer algo muito maior que seu tamanho. Aqui temos um retrato da esperança que pode ser percebida em muitos daqueles alunos e alunas; os desejos de conquistas de seus objetivos, sendo para eles a expectativa de que a única coisa que pode ser maior do que eles é tudo o que ainda poderão conquistar.

Com essa breve narrativa, José Saramago consegue despertar no leitor sentimentos como humildade e esperança. É uma obra que fala da relação entre adultos e crianças, na qual o aprendizado é recíproco, especialmente, quando se trata de valorizar a simplicidade da vida. Ampliando o diálogo com a obra, uma grande relação pode ser estabelecida com a realidade dos alunos da Escola Tancredo Neves: o deslocamento que eles precisam fazer, os desafios que precisam enfrentar para continuarem os estudos são semelhantes aos desafios apresentados na narrativa, por meio do deslocamento da personagem central.

Nota-se, portanto, que a obra de José Saramago traz uma metáfora acerca da possibilidade de se salvar o que, muitas vezes, é dado como perdido. Há, nessa narrativa, ainda outras possibilidades de leituras como exploração da temática ambiental, o que mostra a polissemia de um texto literário, o qual serve de importante instrumento em sala de aula para conduzir o aluno além do entretenimento, já que propicia o conhecimento sobre o mundo que o circunda. Rildo Cosson (2014, p. 17) diz que o texto literário “é mais que um conhecimento a ser reelaborado, é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade”. É dentro dessa perspectiva que o presente projeto foi desenvolvido, pois apresenta uma proposta de leitura para o Ensino Fundamental, calcada nos aportes teóricos da Literatura e ensino, com a premissa de incentivar a leitura de uma forma significativa, para assim contribuir na formação dos alunos e também, na formação docente.

A leitura literária visa a formar um leitor ciente do mundo à sua volta, conhecedor dos problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, um dos propósitos desse tipo de texto é a formação de um ser humano crítico. Em relação a esse aspecto, Rouxel (2013) afirma:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...). É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (ROUXEL, 2013, p. 20)

Nota-se que, nessa perspectiva, o texto literário é tido como formador de um sujeito agente, questionador, receptivo e livre, dotado da capacidade de argumentar e produzir sentido àquilo que lê e percebe, ou seja, possibilitador dos processos emancipatórios dos sujeitos. Magda Soares (2009), no livro *Letramento literário: um tema em três gêneros*, diz que o termo letramento corresponde, em Português, à tradução da palavra literacy, em inglês, que significa a condição de ser letrado, isto é, não somente ler e escrever, mas fazer uso dessas habilidades em diversas situações, incluindo as práticas sociais fora da escola. O vocábulo letramento, no Brasil, surgiu para denominar o processo de uso social da leitura e da escrita, com vistas à formação do leitor.

Letramento, nas palavras de Ângela Kleiman (2004), envolve as práticas de uso da escrita que, no decorrer do tempo, provocaram modificações sociais bastante significativas. Essas práticas, segundo a autora, são mais amplas do que aquelas de utilização da escrita na escola, uma vez que são vários os eventos de letramento vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar, os quais estão incluídos no conceito de letramento. Kleiman (2004) diz ainda que ser letrado também implica a compreensão do sentido de um texto ou outro produto da cultura escrita, ou seja, essa afirmação parte da ideia de que, sem compreender um enunciado, não há letramento por parte do indivíduo. Isso significa dizer que um indivíduo letrado adquiriu a capacidade de desenvolver estratégias que o levam a compreender a escrita e a tornar seu vocabulário bastante amplo, fatores que o tornará fluente na leitura. Já no entender de Rildo Cosson (2014, p. 11), letramento “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Diferente de ser considerado alfabetizado – aquele que aprendeu a ler e a escrever –, o indivíduo letrado

consegue incorporar às suas práticas sociais a escrita e a leitura, usufruindo delas em situações significativas, ou seja, os eventos de letramento.

De acordo com Samuel Rogel (2002, p. 26), em *Novo Manual de teoria Literária*, Literatura “é a arte da palavra” e efetiva-se, portanto, por meio de seu registro escrito, ou seja, antes de o texto literário passar a ser escrito não era possível falar em Literatura, em sua efetiva existência. Já Antônio Candido (2006) define-a sob um ponto de vista bastante abrangente, ao dizer que da Literatura fazem parte os produtos, orais ou escritos, resultantes da poesia, da ficcionalidade e do drama em qualquer cultura, por convenções sociais denominadas de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das chamadas grandes civilizações. O conceito apresentado por Candido relaciona-se à Literatura sob o ponto de vista dos textos orais e escritos, incluindo a poesia, a ficção e o texto dramático e notamos, com isso, um conceito mais inclusivo, abrangente e não excludente das mais diversas formas de produção literária.

Assim, é com as palavras de Antonio Candido que podemos dizer que a Literatura está presente em todas as sociedades, visto que faz parte da cultura perpetuada por meio de histórias transmitidas não apenas de forma escrita, mas também oralmente, nas formas mais complexas e eruditas. Candido (2006) amplia o conceito de Literatura ao defini-la, ainda, como uma manifestação universal da humanidade em qualquer época, desde as mais remotas. Enfatiza, sobretudo, ser a Literatura uma necessidade tanto do indivíduo quanto da sociedade, a tal ponto de mencionar a impossibilidade de viver sem experimentar alguma forma de fuga ou afastamento da realidade por meio da imaginação, ou seja, é preciso que o indivíduo entre em contato com a Literatura ao longo de sua vida, pois sua presença está em diversas manifestações textuais na sociedade.

Dentro dessa linha do processo imaginativo do qual fala Antonio Candido, a obra de José Saramago se encaixa perfeitamente, pois é por meio da imaginação que a Literatura trabalha a ludicidade. O autor de uma obra ficcional baseia sua produção em três pilares: o seu contexto, a sua experiência de vida, e a sua imaginação. Nesse contexto, para Ribas (2000), a arte literária é:

Espaço interdisciplinar por excelência, ponto de fuga em que se tocam ansiedades humanas em princípio paradoxais, tais como fluidez e permanência, retraimento e exposição, orgulho e baixo estima, obrigação e necessidade pares tantas vezes amalgamados por uma cadeia de enganos, o ato de “criar” transita por Modelos arquetípicos, imitações infundadas, inspirações e transpirações vitais, enfim, projeções que variam do lúdico, passando pelo terapêutico, até a busca e o domínio de técnicas “novas”. (RIBAS, 2000, p. 108).

O excerto acima nos proporciona pensar que uma das grandes características do texto infantil e infanto-juvenil é lidar com o imaginário coletivo. Esse imaginário pode ser entendido como significados, costumes e lembranças de um povo. É composto por diversas partes como símbolos, conceitos, memórias, ideologias, representações sociais, entre outros fatores.

Letramento literário na concepção de Rildo Cosson: uma proposta de ensino

O conceito de letramento tem sido difundido nos meios acadêmico e escolar e vem ganhando cada vez mais espaço na formação de professores, em pesquisas, e outros; o que podemos afirmar é que letramento está inteiramente ligado à vida em sociedade cujo objetivo central é a formação de leitores críticos. Com isso, não se efetiva o letramento na escola por meio da leitura de fragmentos de textos literários, resumos de obras, leitura de pequenas narrativas com o propósito avaliativo. Isso é o que Magda Soares (2004) irá definir como a escolarização inadequada da Literatura. A escolarização adequada só pode acontecer com a inserção do estudante no mundo literário por meio de leituras de obras. Como a Magda Soares (2009, p. 72) também afirma no livro *Letramento literário: um tema em três gêneros*, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”, ou seja, o letramento não é unicamente pessoal, mas também uma prática social.

A partir das considerações acima, podemos pensar que o trabalho na perspectiva do letramento literário oferece uma possibilidade de estratégia metodológica que auxilia o professor no direcionamento e no fortalecimento do ensino de Literatura na escola.

Rildo Cosson (2014) afirma que a aprendizagem literária de modo satisfatório ocorre quando o leitor efetiva um movimento contínuo de leitura, promovendo uma reflexão acerca do uso da Literatura como uma prática viva em sala de aula, partindo do conhecido para o desconhecido e com isso construindo o sentido global do texto e relacionando esse mesmo texto com a vida em sociedade.

Dentro de uma proposta metodológica para a efetivação do letramento literário na escola, Rildo Cosson apresenta uma proposta com a intenção de fortalecer e ampliar a educação literária na Educação Básica, buscando formar uma comunidade de leitores que vá além da escola. Cosson (2014) apresenta os

três modos de compreensão da leitura os quais guiam a proposta de letramento literário dentro da perspectiva da sequência básica:

- a. Antecipação – refere-se às várias operações que o leitor executa antes de adentrar no texto propriamente dito;
- b. Decifração – é a entrada no texto por meio das letras e das palavras, a familiarização;
- c. Interpretação – trata-se da criação do sentido do texto.

Diz, ainda, que a Literatura abrange três tipos de aprendizagem:

- a aprendizagem da Literatura;
- a aprendizagem sobre a Literatura;
- a aprendizagem por meio da Literatura.

Notamos que o autor propõe uma reflexão acerca da Literatura em sala de aula, a fim de que o aluno consiga construir um sentido e apresenta ainda duas sequências para que as atividades com a Literatura sejam desenvolvidas. Uma delas é a sequência básica, constituída por quatro passos:

- A. - **motivação** é a preparação do aluno para que ele “entre” no texto; deve acontecer de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto que será lido com objetivo de instigar a leitura proposta.
- B. - **introdução** é feita a apresentação do autor e obra, independente da estratégia, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.
- C. - **leitura** precisa de acompanhamento e direcionamento, convém ressaltar os intervalos sugeridos, nesses espaços de tempo, o professor tem a oportunidade de aferir as dificuldades de leitura dos alunos, e buscar possíveis soluções para que este não perca o interesse ao longo da leitura.
- D. - **interpretação** constitui-se das inferências para chegar à construção do sentido do texto, um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade, o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida, e ainda externá-la estabelecendo um diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

A interpretação se dá em dois momentos: o momento interior, que é o encontro do leitor com a obra, não pode ser substituído por nenhum tipo de intermediação como resumo ou filme do livro; o momento exterior, a materialização da interpretação, é a construção de sentido do texto em uma determinada comunidade, ou seja, é o caminho da contextualização que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A outra sequência é a expandida, que apresenta as mesmas etapas da sequência básica, no entanto, com dois momentos de interpretação diferentes: um é a compreensão global dos textos, os aspectos formais; o segundo momento é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. A diferença entre as duas sequências está na complexidade e maior profundidade do trabalho. Rildo Cosson (2014) diz ainda que a sequência básica é a mais indicada para o Ensino Fundamental e a sequência expandida mais adequada ao Ensino Médio.

Outro tópico ligado ao letramento literário, abordado por Rildo Cosson (2014), é a referência à avaliação; esta deve ser apropriada e atual de forma que o professor considere a leitura literária como uma experiência e não como um conteúdo. Assim, os alunos podem ser avaliados de forma constante, com o objetivo de diagnosticar as dificuldades e de observação dos avanços obtidos.

A implementação da ação proposta

Tendo como referência a proposta metodológica de sequência didática apresentada por Rildo Cosson (2014), decidimos por desenvolver a sequência básica, pois o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido foi direcionado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Tancredo Neves, no município de São Félix do Xingu – Pará. Foi também pensando na proposta metodológica apresentada por Rildo Cosson que propomos trabalhar a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago (2021), de forma a envolver os educandos no contexto da obra.

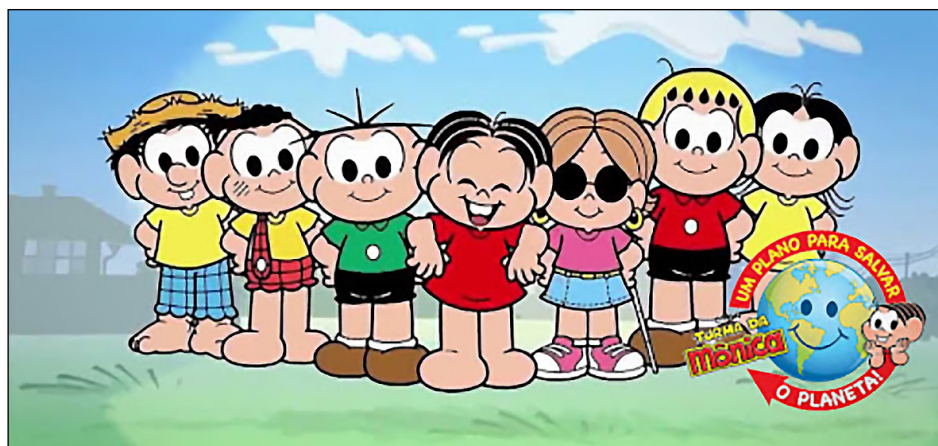
Cada etapa das atividades foi trabalhada, buscando o ensino-aprendizagem da Literatura por meio da sequência básica por se tratar de atividades a serem desenvolvidas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental; por ser uma turma de alunos bem variada quanto ao nível de desenvolvimento e idade; por haver alunos que ainda estão no processo de alfabetização. Assim, foram priorizadas as quatro etapas: motivação (preparação dos educandos para entrarem no texto), introdução (apresentação do autor e do texto), leitura (conhecimento do enredo do texto) e interpretação (compreensão por inferências para construir os sentidos do texto), acrescentando, por conta da equipe de execução do projeto a parte de contextualização e expansão.

Para a implementação do projeto de intervenção foram utilizadas 12 aulas, quatro horas mensais durante os meses de outubro, novembro e dezembro com formulação de diferentes motivações, introduções, leitura e interpretações

a cada atividade aplicada. Isso porque foi proposto que, ao final da aplicação do projeto, os alunos iriam entregar um produto, seguindo as orientações que o próprio autor, José Saramago, propõe ao final de seu livro: “Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?” (SARAMAGO, 2001, p. 32). Portanto, a execução do presente proposto seguiu os passos seguintes.

Primeiro encontro: 21 de outubro de 2019

Figura 1: Vídeo da Turma da Mônica “Um plano para salvar o planeta”



Fonte: Turma da Mônica Um Plano Para Salvar o Planeta HD Completo - YouTube¹

Motivação – como atividade para contemplar a oralidade, foi realizada uma roda de conversa sobre histórias em quadrinhos, sobre gibis, com intuito de saber se esse gênero era de conhecimento dos alunos. Após algum tempo de conversa, foi apresentado o vídeo “Um plano para salvar o planeta”, com a intenção de instigar os alunos a debaterem a abordagem temática presente e as consequências sociais dos problemas apresentados no vídeo. Isso possibilitou um momento de reflexão de forma que os alunos puderam observar o quanto os problemas vivenciados por eles no dia a dia, no local onde residem, estão presentes em um filme, em um desenho, em um vídeo que eles assistem. Alguns relataram que

1 MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES, 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=VP5NEnkyI>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

alguns atos relacionados no vídeo estão presentes no dia a dia, inclusive praticados por eles mesmo, mas não eram percebidos como um problema ambiental. Os estudantes, inspirados pelo debate em sala, puderam ampliar o conhecimento em relação ao tema tratado e, assim pensar criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos.

Introdução – nessa etapa, foi falado um pouco sobre o escritor José Saramago, ressaltando aspectos importantes da vida do escritor, as principais obras, os temas de algumas obras, tudo isso em uma conversa como se uma história estivesse sendo contada. Foi mostrado o livro, apenas a parte externa (capa, imagens contidas, observação das imagens, das cores usadas).

Leitura – para melhor desenvolvimento e compreensão do conto *A maior flor do mundo*, a bolsista fez a leitura do mesmo, buscando uma boa entonação de voz. Em seguida, os alunos fizeram a leitura silenciosa com intuito de conhecerem melhor o texto. Depois, veio a leitura partilhada: cada aluno leu uma página do livro. Como era uma turma de 17 alunos, cada um teve a oportunidade de fazer a leitura.

Interpretação – nessa etapa, foi o momento de realizar a compreensão do texto. Para promover a participação de todos, alguns questionamentos foram propostos pela bolsista com intuito de verificar o conhecimento prévio dos alunos, propiciando, com isso, a reflexão sobre o texto. Durante a exploração, os estudantes levantaram hipóteses de temas que podem ser explorados na obra, articularam alguns temas do conto com o vídeo assistido e assim foram construindo novos conhecimentos e elaborando novas articulações. A bolsista chamou a atenção dos alunos para perceberem como um mesmo tema pode estar presente em várias construções textuais, exposto de diferentes maneiras. O tema do meio ambiente, a importância de preservação de nossas florestas, nossos rios, nossas faunas, foi observado nos dois textos: vídeo da Turma da Mônica e no conto lido. Na oportunidade, foram explorados os elementos estruturais que fazem parte da construção do conto; o que caracteriza o texto para ser identificado como um conto; outros textos que também fazem parte do gênero narrativa.

25 de novembro de 2019 (continuação)

Interpretação (continuação) – nesse dia, foi retomada a discussão do último encontro acerca das possibilidades de exploração temática a partir da leitura da obra *A maior flor do mundo*. Para motivar o retorno às discussões,

foi apresentado o vídeo/curta-metragem² que foi feito com base na obra de Saramago. Uma adaptação feita pelo guionista e realizador galego Juan Pablo Etcheverry, em 2007.

Contextualização temática – após assistirem ao vídeo, foi feito o aprofundamento do conhecimento em relação ao texto em estudo, buscando relacionar o texto com a realidade em que os alunos estão inseridos de maneira a explorar a questão da destruição ambiental e poluição dos rios, possibilitando que os alunos pudessem perceber essa devastação ambiental em São Félix do Xingu, poluição do Rio Fresco. Como o curta-metragem tem início com a narração de Saramago e a história é apenas encenada, não há diálogo entre as personagens, os alunos ficaram bem atentos e conseguiram fazer a relação entre a obra e os acontecimentos. Esse momento de se trabalhar apenas com o visual foi importante para que a bolsista pudesse conversar com os alunos sobre o quanto a ativação de nossos sentidos é importante na leitura de um texto. Soma-se a isso a importância da ludicidade em sala de aula.

Nesse momento, todo o processo de deslocamento da personagem central na narrativa foi relacionado ao processo de deslocamento que os alunos precisam fazer para chegar até à escola e também ao processo de deslocamento ainda muito maior e desafiador que precisarão fazer para terem acesso ao Ensino Médio.

Avaliação – após toda a conversa foi proposta a atividade final: os alunos puderam recontar a história de José Saramago, *A maior flor do mundo*, utilizando a imaginação, conforme o próprio autor propõe ao final de sua obra. Para isso, os alunos receberam uma “cartilha” personalizada com alguns elementos da obra, que foi elaborada especialmente para a turma. Eles tiveram a oportunidade de recriar a história, dando a ela novas cores e significados.

06 de dezembro de 2019

Socialização dos resultados – esse encontro foi destinado a uma conversa sobre a experiência de participação nas atividades, apresentar os trabalhos produzidos (reescrita da história) e confraternização com toda a equipe de profissionais da escola e com as demais turmas. Alguns resultados podem ser conferidos no apêndice deste trabalho.

2 SARAMAGO, 2007. Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x22h27j> . Acesso em 17 de outubro de 2019.

Avaliação dos resultados

Toda a descrição apresentada, neste artigo, foi feita com base em um projeto de intervenção pedagógica, criado a partir dos estudos, das pesquisas, das discussões do projeto de extensão *Leitores do Xingu: da escola para a vida*, desenvolvido na Escola Municipal Tancredo Neves. A atividade aqui proposta foi feita pensando em proporcionar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio da leitura de contos, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a formação crítica.

O objetivo foi desenvolver uma proposta didática com texto literário que pudesse estabelecer um diálogo com a realidade dos alunos e do município onde estão inseridos, visando à contribuição com a formação identitária e emancipatória dos alunos que residem na área rural de São Félix do Xingu. Essa contribuição pode ser observada no reconhecimento das questões ambientais no que se refere à necessidade de preservação, à necessidade de fiscalização, denúncias; questões que passavam despercebidas no dia a dia. Pode ser observada, ainda, no reconhecimento de como a leitura pode proporcionar o alargamento sobre o conhecer a si, suas necessidades, suas práticas, suas construções, sendo, portanto, um fator de transformação, de enriquecimento da vida e do pensamento humano. O texto literário deve ocupar, portanto, um lugar central no processo educacional de crianças e jovens.

Precisamos ressaltar que a intenção era que propostas didáticas, por meio do letramento literário, pudessem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo de 2020. No entanto, com o isolamento social causado pela pandemia, as atividades tiveram de ser interrompidas. Nem mesmo o ensino remoto pode ser desenvolvido, pois, assim, como a escola não recebe cobertura de sinal de internet, os alunos também não.

Diante da realidade dos alunos da Escola Tancredo Neves, pudemos ainda notar que é preciso que haja uma maior atenção do governo do Estado do Pará acerca das políticas públicas de atendimento à população do Campo. Isso porque a esses alunos estão sendo negados direitos essenciais que é o acesso à Educação Básica. Lembrando que na escola, esses alunos não têm acesso à biblioteca, pois não tem. Cabe ressaltarmos que a escola tem um papel importante no encontro do educando com a Literatura, no entanto, o único acesso a livros que os alunos têm é ao livro didático. Soma-se a isso a realidade de formação dos professores: quatro professores ministram todas as disciplinas das quatro turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

Foi essencialmente por essas e outras questões que o letramento literário foi o eixo deste trabalho, já que possibilitou sair da limitação de leitura a que esses alunos estão habituados que é a leitura dos textos expostos nos livros didáticos, com fins em responder questões que o próprio livro já traz e essa atividade, dentro da perspectiva da escolarização literária é, como disse Magda Soares (2004), inadequada.

O processo de externalização, de concretização da atividade proposta, a materialização dessa atividade, mostrou o quanto a interpretação está ligada ao ato de construção de sentido; nesse momento, foi possível perceber o quanto o trabalho com letramento literário é importante no processo de formação da Educação Básica, especialmente, em realidades educacionais como as que encontramos na Escola Municipal Tancredo Neves. Outro fator que ainda foi possível perceber, a partir da proposição da atividade escrita, foi o nível de conhecimento da Língua Portuguesa que os alunos possuem e essa percepção foi essencial para auxiliar a equipe do projeto a pensar outras possibilidades de metodologias, a fim de dar um maior suporte aos professores da escola no processo de formação desses alunos.

Referências

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**. Campinas, v.27, n.72, p. 177-195, maio/ago., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC. 2017.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.p.87-132.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v 24, n 9, 1972.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação do campo: superando as desigualdades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

RIBAS, Maria Cristina. Criação Literária: Um Ensaio para o Escritor. **Revista Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 54, p. 107-115. jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18803>>. Acesso: 25, Julho, 2021.

ROGEL, Samuel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola - Série Estratégias de Ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SARAMAGO, J. **A maior flor do mundo**. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1981

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

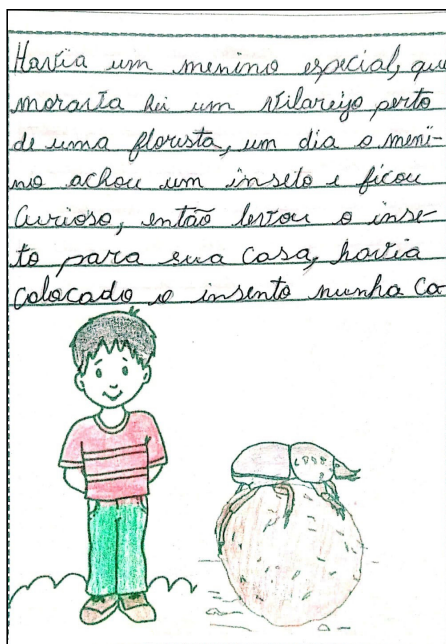
Sites consultados

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Direção de Juan Pablo Etcheverry. Narração de José Saramago. 2007. (09:48 min.). Disponível em: < <https://www.dailymotion.com/video/x22h27j>. Acesso em: 17 out. 2019.

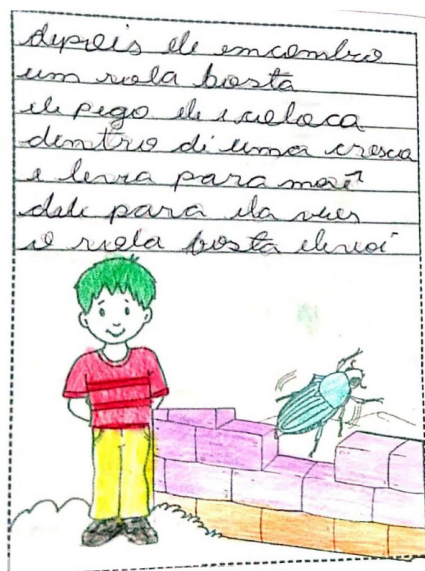
MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES. Um plano para salvar o planeta. Direção de José Márcio Nicolosi. Música: Marcio Araujo. 2011. (26 min.), MKV / RMVB, son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-VP-5NEnkyI> > Acesso em: 15 out. 2019.

Apêndice – Imagens de um dos exemplares produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

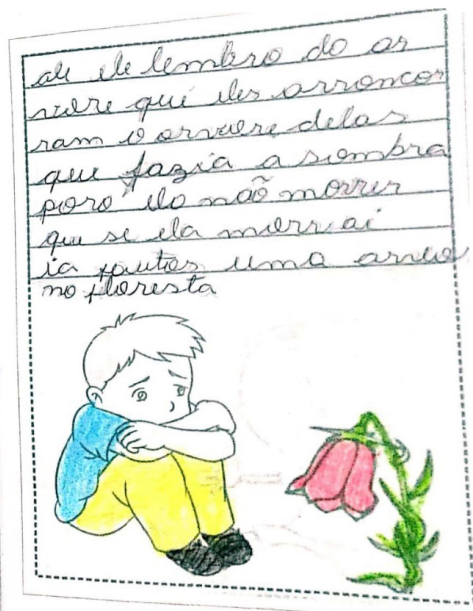
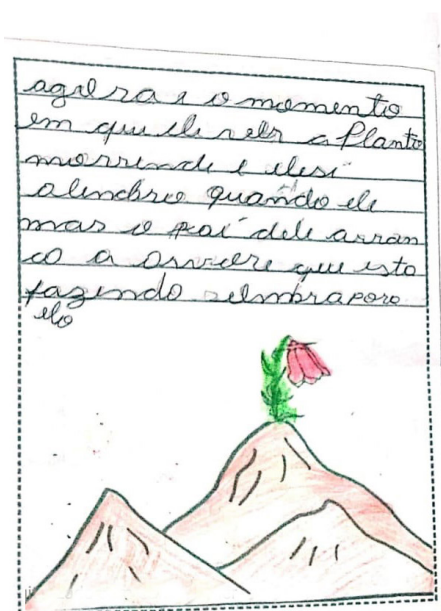




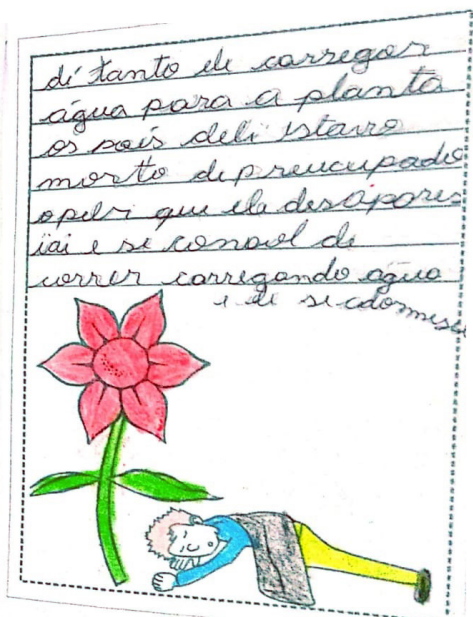
Fonte: arquivo próprio



Fonte: arquivo próprio



Fonte: arquivo próprio



Fonte: arquivo próprio

a flor, de tanto andar ele se cansou e adormeceu embaixo da grande flor, uma pétala da flor caiu em cima do menino. Seus pais preocupados saíram para buscar o menino e o acharam, e viram uma grande mariposa! A flor e a pétala por cima do menino, e tanto o menino quanto a flor ficaram felizes no vilarejo dando uma lição de vida para todos. FIM.



Fonte: arquivo próprio

DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE O OUTRO NA APAE DE MARABÁ/PA¹

Ingrid Fernandes G. Pereira Brandão

Introdução

Essa abordagem é mais uma contribuição às análises sobre as questões que permeiam a deficiência, no desafio de conhecer esse outro que habita um corpo que se anuncia estranho à parte da sociedade. Subjugados pelo estereótipo que os renegou durante tanto tempo, agora se observa o sujeito dentro da lógica de uma instituição de amplitude nacional que, há 61 anos, vem incorporando o discurso de proteção e inclusão das pessoas com deficiência. Mais do que compreender seu interior, o funcionamento do espaço e os discursos atrelados aos sujeitos, este trabalho busca se aproximar às condições de existência humana em um movimento contínuo de legitimação de direitos.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar o trabalho da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Marabá/PA², que anuncia como missão atuar na garantia e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, entendendo esta prestação de serviços, a partir das narrativas do corpo de funcionários e documentos que a constituem.

A pesquisa está fundamentada a partir dos pressupostos teóricos de Foucault (2004), Diniz (2007; 2010), Fernandes e Paludeto (2010), Barbosa (2013) e outros, que juntos contribuem para compreensão das dinâmicas constituídas sobre as representações da deficiência ao longo dos anos, considerando os contextos históricos em que foram produzidas, e de que forma elas são incorporadas pela sociedade contemporânea como um instrumento de direitos humanos, materializadas nos discursos e documentos organizados pela APAE de Marabá.

A metodologia está fundamentada na abordagem qualitativa, que visa conhecer o sujeito e seu universo de significações, explorando as relações sociais humanas vivenciadas por meio das realidades (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

1 O artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação Direitos Humanos e Diversidade da Universidade Federal do Pará, orientado pela professora Dra. Lorena Santiago Fabeni.

2 A cidade de Marabá está localizada no sudeste paraense, com a distância da capital Belém de 485 km. Divide-se em cinco núcleos urbanos distintos: Marabá Pioneira, Cidade Nova, Nova Marabá, onde os bairros recebem o nome de folhas numeradas, São Felix e Morada Nova. Fonte: <<http://maraba.pa.gov.br/mapa-da-cidade/>>.

O objeto de estudo é a fonte oral e documental, organizado por meio de entrevistas semiestruturadas, que trazem nos diálogos as concepções, experiências e práticas produzidas das ações desenvolvidas no âmbito da instituição, bem como demarcadas em seus registros impressos.

Desta forma, as narrativas oferecem conhecer as singularidades humanas e seus processos constituintes em um movimento que esculpe a individualidade, ao mesmo tempo, que interfere nas organizações sociais (padrões e condutas) que (re)produzem transformações nas esferas mais amplas da sociedade (THOMPSON, 2002).

As análises possibilitam vislumbrar um recorte pequeno, dentro de uma instituição atuante em todas as regiões do país. No entanto, elas são extremamente significativas, pois sinalizam as formas como as questões em torno da deficiência são compreendidas a partir de sujeitos de direitos. Assim como têm sido conduzidas no cenário municipal, por meio de um lugar que historicamente os representam.

Estruturalmente, iniciamos com a trajetória da construção conceitual em torno da deficiência e as formas como vem sendo incorporados no âmbito social e no campo jurídico. Em seguida, propomos uma reflexão entre a disputa nos espaços escolares, que ora atuam como instrumentos essenciais na garantia de direitos, ora como (re) produtores de um modelo social a serviço de uma ideologia dominante. Em um terceiro momento, percorremos a história da APAE, estabelecendo diálogos entre este percurso, documentos e narrativas dos funcionários da instituição acerca dos eixos: Deficiência, direitos humanos e ações de promoção e garantia desenvolvidas dentro destas concepções. Por fim, as considerações finais.

“d-Eficiência”: construindo um caminho de direitos

Deficiência sempre foi um conceito em construção, geralmente estando mais associado às preocupações no âmbito do uso “politicamente correto” das nomenclaturas, do que necessariamente pensar os sujeitos e as cargas ideológicas (re) produzidas no seu emprego ao longo das épocas. Nesse processo de adequação à terminologia, transitam os modos discursivos de perceber a deficiência no mundo, materializadas em políticas públicas que conduziram as discussões e práticas sobre educação e inclusão educacional, no âmbito do sistema de ensino, aqui compreendidas por meio da APAE.

Claro que mais do que o nome, devem-se considerar as formas de tratamento e às conjunturas sócio-históricas (as variantes do lugar social ocupado) em que

os conceitos foram (re)construídos. No entanto, o mais comum são as contradições nos deslocamentos de sentidos empregados à deficiência, que vão da incapacidade, a um exemplo admirável de superação.

Para compreendermos o processo de fundamentação conceitual e representação sobre a deficiência, tomamos como empréstimo os estudos de Diniz (2007; 2010), o qual aponta que os primeiros debates aconteceram no Reino Unido na década de 1970, iniciando um movimento de rupturas de um modelo médico para outro, considerado dentro dos aspectos sociais de existência.

Segundo a autora, para o modelo médico, a deficiência é consequência de uma lesão no corpo que precisa de cuidados específicos. Ou seja, a deficiência é de caráter individual, onde o sujeito necessita de uma intervenção para igualar-se aos padrões de corpo ideal (funcional). É reconhecido dentro de uma perspectiva biológica, em que o orgânico determina suas condições de interação e convívio social.

Para Diniz (2007), as marcas no corpo são preponderantes no processo de exclusão das pessoas com deficiência, compreendidas como o diferente, assim como ocorre com os demais que não se enquadram aos padrões de “normalidade” (negros, mulheres, indígenas, e outros). No modelo social, “a experiência da deficiência não é resultado das lesões corporais, mas do ambiente social hostil à diversidade” (DINIZ, 2007, p. 15).

Assim, identifica-se uma reversibilidade entre os modelos, passando o segundo a atribuir ao ambiente “coletivo” as formas segregativas que impendem sua participação. Os padrões estéticos, disseminados culturalmente no modelo capitalista, também são confrontados com a ideia de que a normalidade só existe quando comparada a um modelo único de funcionamento e estrutura de corpo (DINIZ, 2010).

Nesse caso, conclui-se que a deficiência assume um caráter que extrapola o campo da medicina e incorpora uma prática política, interpretada como uma forma particular de estar no mundo, habitar um corpo. Não podemos ignorar que a modelagem e o controle dos corpos também atuam como ferramentas importantes e necessárias à manutenção do poder e da ordem social (FOUCAULT, 2004).

A partir da década de 1980, o processo de revisão sobre a deficiência ganha maiores contornos com os debates na Organização Mundial de Saúde (OMS) e os registros acadêmicos comprometidos com a abordagem no modelo social. Logo, recai sobre as políticas públicas a responsabilidade na incorporação desse discurso, assegurando a igualdade e conquista de direitos.

No Brasil, são inúmeras as legislações que fazem referência ao assunto, ainda que em sua grande maioria conservem-se dentro da abordagem biomédica (assistencialista).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco legal dos direitos sociais e abrange no tocante à saúde, assistência, proteção e garantia dos direitos das pessoas em situação de deficiência³. No mesmo documento, são também regulamentadas as questões sobre a Educação, garantindo, no art. 208, o atendimento educacional especializado, ainda que em regime preferencial ao ensino comum.

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

A partir de então, vários outros aparatos legais vêm sendo criados, mesmo que não compreendidos sob uma perspectiva evolucionista do processo, tão pouco garantindo a equidade das relações, oferta e serviços a esse público.

Entre 1989 e 1993, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), encarregada de elaborar planos, programas e projetos voltados à implementação de uma Política Nacional. Assim, este grupo passa a se agregar as estruturas do governo Federal. No entanto, é apenas em 2003 que esta política assume caráter vinculado aos direitos humanos, alcançando, em 2010, o status de Secretaria Nacional (BRASIL, 2012).

Desde as primeiras legislações até as atuais, a maneira controversa de tratar a questão da deficiência, sempre influenciou nas diferentes terminologias encontradas nos documentos legais, como: portador de deficiência, portador de necessidades especiais, pessoa com deficiência e outros.

Esse exercício em busca de adequações das nomenclaturas, demonstra o movimento conflituoso e permanentemente em disputa de pensar o sujeito, partindo de uma condição específica de existência em constante interação com o mundo. Vale ressaltar que entre vocábulos, escritos e práticas, há um território longínquo, cheio de variantes e contradições que nem sempre dialogam. No entanto, devemos considerar que crises, dúvidas, rompimentos e reelaborações, são elementos indispensáveis ao desenvolvimento de conquistas sociais e jurídicas.

3 A expressão “em situação de deficiência” foi adotada neste texto para expressar o fato de que a deficiência é construída numa situação cultural e seus efeitos podem ser modificados ao se modificar tal situação (ANJOS, 2014).

Nesta perspectiva, Barbosa (2013) aponta para a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, como resultado do processo de mudanças, impulsionada pela participação do próprio grupo, o que não ocorria anteriormente. Suas análises indicam que a implementação se constituiu em uma legitimação na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, pois tem caráter obrigatório e fiscal aos países que a ratificaram, após uma série de tentativas frustradas que pouco contribuíram no processo de emancipação desses sujeitos.

Direitos das Pessoas com Deficiências Mentais (Assembleia Geral Das Nações Unidas, 1971), sobre os Direitos das Pessoas Deficientes (Assembleia Geral Das Nações Unidas, 1975), os Princípios para a Proteção das Pessoas com Doenças Mentais e para a Melhoria do Atendimento da Saúde Mental (Assembleia Geral Das Nações Unidas, 1991), as mais recentes Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (Assembleia Geral Das Nações Unidas, 1993) e o Programa Mundial de Ação para as Pessoas com Deficiência (Assembleia Geral Das Nações Unidas, 1982) (BARBOSA, 2013, p.127).

Com equivalência de ementa constitucional, o documento é aprovado no ano de 2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009. Na perspectiva da autora, ela demarca um marco jurídico importante frente ao direito humano (nacional e internacional), que corporifica a concepção de deficiência, a partir do modelo social.

Art.1: O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Documentos, como a Convenção, inauguram novos discursos e olhares para a garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência, mas, devem ser compreendidos à luz de um processo longo de exclusão. Os avanços no campo jurídico refletem as conquistas sociais, porém não se consolidam apenas por determinação legal, tendo em vista que as relações de estigma e preconceito estão cristalizadas no meio cultural. Isso significa dizer, que as práticas precisam ser

convertidas em um diálogo permanente entre as esferas, no movimento de conscientização destes direitos que perpassa pelas instituições escolares.

Educação como um direito humano: diálogos na perspectiva da humanização

Percorrendo os corredores da APAE, observamos que a organização tanto estrutural como pedagógica ainda obedece ao mesmo arranjo das instituições de ensino comum. As salas são subdivididas por faixa etária e graus de instrução, o tempo destinado a cada atividade dirigida é contabilizado e fragmentado, existem avaliações (diagnósticos), projeto político pedagógico, espaços separados por área de atuação e tudo isso, regido por um corpo docente (direção, coordenação, professores, equipe de apoio, clínica e etc.).

De tal maneira, mesmo que a APAE não trabalhe mais na perspectiva da educação formal de alunos com deficiência, por muito tempo ela assumiu esse papel e ainda hoje exerce funções similares que: acolhe, capacita, elege, e acompanha os que ela considera aptos no processo de inclusão no ensino comum e mercado de trabalho.

Na prática, por muitas vezes, acaba sendo o único lugar em que as famílias e pessoas com deficiência acessam a sociabilidade e o conhecimento institucionalizado. Logo, todo o processo educacional deste público perpassa pela APAE, seja ela atuando na complementação, (por meio do atendimento educacional especializado), como substituta, seja mediando à relação junto ao ensino comum.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletirmos sobre a função social/educativa desempenhada pela APAE, no intuito de percebermos as relações entre e/ou nesse espaço, compreendido como instrumento voltado à legitimação e garantia de direitos humanos.

Sendo assim, a instituição, aqui interpretada como escola, também sofre grandes influências na sua organização estrutural e nas concepções sobre corpo, ensino, docência, entre outros, resultantes do sistema neoliberal que rege as relações econômicas, políticas, culturais e sociais humanas.

Embasada nos princípios do capital, em que há uma supervalorização mercadológica e de bens de consumo, a Educação vem assumindo a responsabilidade de propagar esse modelo. Assim, por meio da escola, seus objetivos se constituem em atender a interesses específicos de uma classe, reforçando as disparidades sociais. Seus espaços organizacionais, demonstram cada vez mais estar preocupados com a padronização dos sujeitos e abastecidos de conteúdos

e fórmulas que parecem desconsiderar os saberes, práticas e subjetividades humanas.

Contudo, os processos históricos apontam que a escola, ainda, é o lugar eleito socialmente para difundir o conhecimento humano produzido culturalmente ao longo das gerações. Isso implica dizer que a escola deveria atuar sob as especificidades humanas, colaborando com o maior desenvolvimento e perpetuação de sua espécie. Ou seja, discorrer sobre educação materializada, por meio da instituição escolar, antes de tudo, é fazer uma referência direta às compreensões da existência humana.

Nesse espaço, em disputa, é que se distingue o homem dos outros animais. É na escola que se exercita o processo de humanização, de interações coletivas, engrandecendo suas capacidades intelectuais, criativas, culturais, racionais e subjetivas. No caso da escolarização das pessoas com deficiência, esse sentimento dirigido à escola parece estar potencializado.

De tal modo, ainda que “descumprindo” sua função social, é inegável a perspectiva que se impõe sob a educação escolar, concebendo-a como um direito assegurado nas legislações vigentes. Talvez, a grande dicotomia está em pensar algo natural, decorrente da constituição cultural humana, a partir de dispositivos legais que garantam sua efetivação. Afinal de contas, existe Educação desvinculada ao direito humano? Se Educação é uma ação humana, exercê-la já não é um direito instituído?

Muitos são os discursos que contemplam a Educação como um direito humano, em especial, quando se trata da garantia de escolarização das pessoas com deficiência. Embora, ainda que em sua grande maioria, o concebam a partir de modelos universais, fundamentados internacionalmente, que desconsideram as particularidades dos ambientes socioeducacionais em que se organizam.

Há, também, o reducionismo de pensar o direito sob a perspectiva de obrigatoriedade de acesso e permanência na escola, sem garantir a qualidade das relações, estrutura e ensino e aprendizagem dos sujeitos inseridos. Talvez, o mais grave é identificar que, por meio da escola, a institucionalização desse processo humano é mobilizado justamente a partir da ausência ou violação extrema do homem de poder transitar, usufruir e pertencer em igualdade de condições no seu meio.

Para Fernandes e Paludeto (2010), os distanciamentos e equívocos de compreensões sobre o papel da escola é o que comprometem o entendimento da educação escolar como um direito humano, que incide em reportá-lo aos aspectos apenas sociais e jurídicos. No entanto, esclarecem que educação como um

direito é reconhecida a partir de sujeitos, construídos no respeito às diferenças, na garantia da cidadania, iguais em dignidade. É o torna-se humano, concebido de uma construção cultural organizada coletivamente.

Mesmo que a Educação transcenda aos espaços escolares, esse ambiente é capaz de produzir, ainda, o próprio agente operador do direito que se empodera de seus conhecimentos e suas práticas culturais e que transforma e intervêm sobre seu próprio processo de existência e dominação.

Portanto, uma Educação escolar adequada à garantia da Educação como um direito humano é aquela que propicia, desde estruturas físicas adequadas, acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade, condições de trabalho, valorização dos alunos e profissionais, currículos e propostas metodológicas significativas ao desenvolvimento humano em que há uma identificação de sentidos construídos. “É o reconhecimento do outro, dos valores, dos direitos, da moral, da injustiça, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais” (FERNANDES; PALUDETO, p. 238).

Sendo assim, o grande desafio se faz nas maneiras de conceber a Educação (o direito humano), caminhos que perpassam pela constituição das culturas, nas possibilidades de desenvolvimento com igualdade de condições, em permanente disputa com interesses econômicos e políticos que interferem nas estruturas da sociedade.

APAE de Marabá: trajetória de desafios e conquistas

Revisitar a história da APAE⁴ se constitui em um exercício denso e de tamanha responsabilidade, à medida que ela representa as muitas “vozes” de lutas e resistências das pessoas em situação de deficiência, além de remeter as minhas experiências e inquietações pessoais, localizadas aqui, no olhar sobre o outro, aparentemente tão diferente dos modos de habitar um corpo e me relacionar com o mundo.

Fundada em 1954, no Estado do Rio de Janeiro, surge a primeira APAE do Brasil. Influenciada pelos modelos norte-americanos, a associação inicia seu processo de implantação, tendo como representante um membro do corpo diplomático dos Estados Unidos e mãe de uma pessoa portadora⁵ de Síndrome de

4 As informações contidas nesse artigo sobre o percurso histórico da APAE foram extraídas dos documentos: Planejamento Estratégico descentralizado 2009-2011 e Revista APAE BRASIL, Federação Nacional das APAES. Novembro, 2014. Ano 47/nº01. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/> Acesso em: 28 abr. 2015.

5 Termo utilizado na época, já em desuso.

Down. O movimento é compreendido como pioneiro por criar um espaço educacional voltado a este público, agregando valores junto à necessidade de pais em se opor a omissão do Estado e preconceito social diante da deficiência dos filhos.

Devido a maior possibilidade de interação entre o grupo, surgem iniciativas em busca de recursos e ampliação dos espaços. Assim, constituem-se outras APAES pelo Brasil, impulsionando a ideia de criar uma estrutura a nível nacional.

Em 1962, nasce a Federação⁶ Nacional das APAES, prevalecendo durante muitos anos com sede na cidade de São Paulo. Em seguida, almejando maior visibilidade e diálogo com as instâncias governamentais, instala-se em Brasília. Atualmente, é considerado o maior movimento filantrópico do Brasil, na sua área de atuação, e totaliza mais de 2.125 (duas mil, cento e vinte e cinco) instituições distribuídas em todo território nacional.

Segundo seus dirigentes, esse crescimento se deve às parcerias entre sociedade civil e a rede de comunicação interativa, criada entre as Federações, que permite seguir a mesma linha de atuação e formar novas APAES.

No município de Marabá, a associação⁷ foi fundada em 19 de fevereiro de 1997, por meio de assembleia geral, com a participação de representantes da comunidade e a presença da presidente das Federações das APAES do Pará. De acordo com os registros em ata, no mesmo dia, foram regulamentados: Posse da Diretoria, Conselho Deliberativo e Fiscal e homologação do Estatuto (padronizado conforme critérios estabelecidos no âmbito Nacional/Estadual).

A princípio, inaugura suas ações voltadas a atividades de reabilitação, passando, no ano seguinte, a incluir os aspectos educacionais. Desta forma, tem início a primeira escola direcionada à pessoa com deficiência, nomeada “Casa Despertar”.

Em 2002, surge, por meio da Federação Nacional, o projeto “APAE Educadora”, com uma proposta de unificação pedagógica entre seus entes federados que perdurou até os anos 2006. A iniciativa, aparentemente flexível, defendia partir de cada realidade, corroborando com eixos afins, entre eles como meta principal: “incluir as pessoas com deficiência na sociedade”.

6 A Federação, a exemplo de uma APAE, caracteriza-se por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília –DF.

7 As informações correspondentes a APAE de Marabá foram extraídas a partir do Estatuto da Associação, Ata Geral da primeira Reunião de sua fundação e ambiente virtual: <http://www.maraba.apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Em consonância com as transformações sociais e as novas políticas públicas de Educação, a APAE mantém a prestação de serviços na área clínica, mas substitui o ensino formal pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, assume a tarefa de complementar as ações desenvolvidas no ensino comum e permanecer com o trabalho de orientação as famílias.

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 2).

§ 1º [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Atualmente, a APAE dispõe de sede⁸ própria e oferece atendimento pedagógico e de reabilitação clínica, nos períodos matutino e vespertino. Atende cerca de 400 alunos, entre crianças, jovens e adultos de diversas classes sociais, bem como dos municípios circunvizinhos. A prioridade nos atendimentos destina-se ao público deficiente múltiplo e intelectual.

O corpo docente é composto por servidores municipais, em sua grande maioria, especializados no campo de atuação. A equipe técnica é formada por profissionais nas áreas de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia, Odontologia, Terapia Ocupacional, Hidroterapia, Serviço Social, Psicopedagogia e Psicomotricidade.

Além disso, é definida como uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, tendo como mantenedores a Sociedade Civil e a prefeitura municipal. Considerando o Estatuto e a oferta de serviços, atuam sobre diferentes atividades, com esforços maiores concentrados na inclusão escolar e mercado de trabalho.

Artigo 2º: A Apae de Marabá é uma associação civil, beneficente, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho,

8 Localiza-se na Rua Sergipe, Quadra 32, Lote 25, Bairro Belo Horizonte, Cidade Nova. Marabá, Pará/Brasil.

profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos, com duração indeterminada[...]

Artigo 3º: A Apae de Marabá tem por MISSÃO promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária (APAE, 2015, p.1).

Neste momento, apresentamos as narrativas dos funcionários da APAE, identificando, nesses ditos, as relações junto ao processo histórico e as legislações e/ou documentos internos da associação que vem ganhando força em suas práticas e seus discursos, não necessariamente compreendidos nesta ordem.

Como as entrevistas obedeceram a uma abordagem bastante flexível, é necessário fazermos um recorte, estabelecendo eixos que não nos distanciem do objeto em questão.

Desta forma, elegemos como linhas de análises os discursos acerca da *deficiência, direitos humanos, e ações de promoção e garantia desenvolvidas dentro destas concepções*. Os participantes compõem: (01) psicóloga, (01) assistente social, (01) coordenadora pedagógica e (01) professora. As entrevistas foram transcritas com o mínimo de ajustes, no intuito de preservar, nos relatos, as singularidades e formas de expressão dos sujeitos envolvidos.

Em relação às representações sobre *deficiência*, encontramos marcas presentes desde o egresso das funcionárias na Associação. Todas partilham, inicialmente, da inexperiência e ausência de formação específica para atuar na área. As narrativas apontam que no imaginário existe a ideia de um lugar estranho, retratado pela figura do “louco”, que só é amenizada pela aparente harmonia do espaço e confortante recepção dos mais antigos na casa.

O estigma da loucura como algo depreciativo, também, está presente nas falas dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nesse processo. Sem exceções, observamos que trabalhar na APAE não se constituía em um objetivo, sendo mobilizado por diferentes fatores como: arranjos administrativos, curiosidades, desafios e etc.

- Na realidade, eu recebi um convite da diretora e quando eu me formei, eu achava que eu teria mais afinidade com a psicologia do trabalho, então, isso foi bastante novo. [...] eu conhecia a diretora da instituição e ela me fez o convite pra vim conhecer a instituição e realizar trabalho voluntário,

então foi através desse voluntariado que eu entrei em contato com a prática da APAE⁹.

- Foi assim que eu fui recebida pelos recursos humanos da secretaria de assistência: “olha nós não temos, tá cheio o quadro, nós temos assistentes sociais aqui saindo pela janela” e então eu voltei pra secretaria de administração e falei: e agora pessoal? o que vão fazer comigo? Aí, o rapaz dos recursos humanos falou assim: a opção vai ser a gente lotar você na secretaria de administração, eu falei: nossa! e o que eu vou fazer aqui? ai ele falou assim, mexendo lá nos papéis: “olha tem uma vaga na APAE”. Eu localizei que era próximo a minha residência, mas eu não me vi inserida aqui, sinceramente. Eu não me vi... o que eu iria fazer dentro da APAE? E isso me apavorou, eu falei: nossa! Aí ele falou assim: a gente cede o profissional pra lá. Eu não sabia ainda nem relacionar se a APAE era um órgão do município ou era... na hora, eu não consegui nem fazer essa relação de tão tensa que eu fiquei e o rapaz falou assim: olha, vai lá, conversa com a Diretora. E então eu me direcionei pra a APAE. Quando eu cheguei aqui, eu vi tudo amplo, né? muito acolhedor, as pessoas todas sorridentes e tudo. E então, a Diretora me apresentou aqui e nossa... eu quero! eu aceito! eu digo sim! Mas, eu não conheço nada, ai ela disse: “não te preocupa, tu vai saber... então tá. Então, foi um desafio pra mim.¹⁰

- Naquele período eu não tinha na minha mente assim, ah eu quero trabalhar com pessoas com deficiência, não era assim, embora eu fiz o curso, né? pedagogia e tal... ofertaram assim uma disciplina de educação especial com 70 horas muito rápida né? então, assim, não me chamou tanta a atenção, então eu vim pra APAE nessa condição de iniciar um trabalho que até então não tinha nem despertado né?, eu vim pra coordenar o pedagógico enfim... ai recebi a portaria, vim pra cá e inclusive teve um monte de crítica que eu vinha era cuidar de loucos, trabalhar com loucos que eu tava ficando era louca também.¹¹

- Vim pra cá também com muita vontade de conhecer a educação especial, meu sonho era entrar na sala de recurso, porém eu não tive essa oportunidade na época e apareceu uma vaga aqui, minha colega me avisou, Ana tem uma vaga, ela trabalha numa escola, Ana tá tendo uma vaga na APAE é agora é tua chance de entrar na APAE, eu imaginava poxa vida será que eu vou me adaptar as situações, quando eu cheguei aqui eu fui vendo os meninos pra lá e pra cá, porque? nós temos mesmo essa coisa de dizer, só

9 Psicóloga. Em exercício desde o ano de 2009. Entrevista cedida em 24/04/2015.

10 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015.

11 Coordenadora Pedagógica. Em exercício desde o ano de 2006. Entrevista cedida em 28/04/2015.

tem doidinho lá e você chega aqui e sente que os meninos também te dão, são todos no geral, os alunos te dão uma recepção tão boa, que hoje eu estou aqui e não me vejo fora daqui.¹²

À medida que vão adquirindo maior experiência na associação, o esforço é desconstruir a imagem da pessoa com deficiência como algo ruim. Os modos como se referem a isso é sempre zeloso, no intuito de não gerar interpretações equivocadas. Embora, falar sobre deficiência e fazer com que externassem suas opiniões, não foi tarefa das mais simples.

As formas de abordar o assunto aparecem na escolha por exemplos mais brandos de lesão, geralmente, referindo-se à deficiência física. Outra estratégia utilizada é tratar a deficiência como um elemento humano comum a todos, embora ela só ganhe sentido se confrontada com um padrão homogêneo de corpo, neste caso, sem lesões. Na equipe clínica, a maior preocupação foi a tentativa de conceituar, sem fugir as definições do ordenamento jurídico.

Apesar das subjetividades dos relatos, é interessante percebermos que eles transitam por características afins. A limitação é sempre evocada como um ponto de partida para definir pessoa com deficiência. Corroborando com Diniz (2007), ainda que existam resistências em associá-las às patologias orgânicas, o discurso evidencia que a deficiência é consequência de uma lesão. Isto é, está contida no sujeito que necessita de intervenções para ser capaz de desempenhar funções de acordo com as exigências e padrões de corpo estabelecidos socialmente.

- Pessoa com deficiência, pessoa que tem uma limitação né, vamos dizer tem uma limitação, mas quando eu quero falar de limitação não quero dizer que é algo estático, definido, de alguma forma ela é limitada por exemplo, uma pessoa com deficiência física, ela tem uma limitação por causa da questão da acessibilidade, porque o próprio organismo dela não vai favorecer que ela realize atividades na velocidade como outras pessoas desenvolveriam. [...] não consigo me lembrar do conceito de deficiência.¹³

- De acordo com a literatura a pessoa com deficiência é aquela que tem uma limitação ou impedimento, seja ele físico, sensorial, motor não é, mas eu vejo assim que mesmo com essa... a literatura está correta quando ela fala sobre um impedimento ou limitação, mas eu vejo que isso é colocado de maneira, acho que precisava ter uma aliviada nessa nomenclatura porque quando coloca isso que eu sou impedida e como se eu não tivesse é o mesmo que dizer que sou incapaz, então precisava de uma aliviada nessa

12 Professora. Em exercício desde o ano de 2008. Entrevista cedida em 28/04/2015.

13 Psicóloga. Em exercício desde o ano de 2009. Entrevista cedida em 24/04/2015.

literatura, porque pra mim a pessoa com deficiência é como eu que sou um pouco baixa e preciso usar salto alto.¹⁴

- É mais ou menos assim do que ela tá dizendo mesmo, não tem outra é nesse sentido mesmo, ser for ver bem cada um de nós tem um pouquinho, tem uma deficiência. Eu mesmo tenho uma que inclusive eu pensei assim: meu Deus será que tomar... é sério, eu conheço alguém, assim, ai me fala nome, eu gravo, ai eu associo com outro nome com a mesma letra, ai gravo aqui, e ai pra eu tirar teu nome, tenho que recorrer ao outro, como numa espécie de cadeia, é e assim, nossa e eu fico o tempo todo.¹⁵

- Então essa pessoa com deficiência eu já vejo de outra forma, eu vejo pessoas com necessidades essa necessidade especial, cada um de nós se falando temos nossas deficiências né entre aspas e essa necessidade especial, cada um de nós também temos, então se voltando lá pro educacional, eu tenho a minha deficiência, você tem a sua, ela tem a dela e o que nós podemos fazer pra quebrar algumas barreiras, seja no sentar, vamos falar de uma deficiência física, ele tem uma necessidade de sentar numa cadeira melhor, ele tem necessidade de que se faça uma adaptação pra ele consiga pegar num lápis, pra ir no computador, então essa deficiência ela é mais voltada pra uma necessidade, existe? Existe sim, porém nós temos que estar vendo isso nessa situação.¹⁶

Há um indicativo de subverter os modelos biomédicos, ao admitirem que a deficiência não é algo inerte e pode ser modificada. Neste caso, o discurso também aparece compatível às legislações mais recentes que tratam sobre a questão. Mas, as limitações ainda assumem caráter centrado na figura do sujeito, ignorando as barreiras do contexto social pouco receptiva a diversidade humana.

Neste sentido, as limitações também incorporam a perspectiva da superação, em que os avanços dependem da força de vontade individual da pessoa com deficiência, já que cabe a ela romper com tais restrições. As possibilidades aumentam, quando associadas à intervenção dos funcionários, considerando o lugar que ocupam no processo.

Em muitos casos, a deficiência surge como algo que pode ser transposto, se forem priorizados os aspectos positivos. Desta maneira, os relatos deixam subentendidos os vínculos da compreensão de deficiência como um desvio, mas apontam uma preocupação em descobrir ou estimular as potencialidades

14 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015.

15 Coordenadora Pedagógica. Em exercício desde o ano de 2006. Entrevista cedida em 28/04/2015.

16 Professora. Em exercício desde o ano de 2008. Entrevista cedida em 28/04/2015.

dos sujeitos.

- De alguma forma eu entendo que o ser humano ele tem uma plasticidade, tem uma capacidade de adaptação muito grande, então ele pode se reorganizar. Pessoa com deficiência é uma pessoa que tem uma certa limitação, mas ela vai ser reorganizar pra está agindo no mundo, sendo no mundo de uma forma inovadora, então eu vejo desta forma a deficiência. Não como algo estático, como algo definido, que venha realmente a impedir a ação dessa pessoa no mundo, então é pra isso que a gente tem trabalhado né?¹⁷

- Ai meu Deus é tão difícil de eu explicar... não sei se é o espaço que eu estou inserida, mas não é algo que... quando eu vejo uma pessoa deficiente eu não enxergo essa limitação nela, eu enxergo as potencialidades, quando eu vejo alguém é como se eu fizesse um raio-x dela. Ah ela tem potencial pra isso, ela pode fazer isso, então eu menosprezo essa limitação, esse impedimento dela, então, não sei... eu não sei muito descrever.¹⁸

- A deficiência em si eu vejo também por outro lado, não focar nessa deficiência e sim no que ele sabe, no que ele conhece. Voltando pra sala de aula: o que ele conhece? eu posso avançar com esse menino? Eu posso! como tava falando: se ele mexe um dedo eu posso que com esse dedo, fazer com que ele avance. Então, pra mim existe mais a necessidade especial, não assim jogando um pano por cima do que a deficiência porque se eu focar em deficiência o menino não vai avançar, vai fechar só em deficiência.¹⁹

Em relação aos *direitos humanos*, as narrativas demonstram que eles só existem em contraposição aos deveres. Como uma espécie de condicionante, as entrevistadas abalizam que se constituir um sujeito de direitos e reivindicá-los é antes ter ciência das obrigatoriedades.

A temática também as remete aos aspectos jurídicos, onde apesar de um território desconhecido, faz emergir o discurso das legislações para dar respaldo àquilo que se diz. Assim como nos documentos oficiais, há uma tendência a considerá-los a partir dos direitos universais, neste caso, relacionados na perspectiva de um mínimo existencial.

De acordo com Carbonari (2006), entendemos que os direitos humanos passam necessariamente pelas marcas das intersubjetividades humanas, construídas nos encontros e reconhecimento do outro em uma relação de alteridade. De tal modo, suscitam definições e variantes a partir do contexto que foram produzidos. Entretanto, mesmo que existam embates sociais, políticos, culturais

17 Psicóloga. Em exercício desde o ano de 2009. Entrevista cedida em 24/04/2015.

18 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015.

19 Professora. Em exercício desde o ano de 2008. Entrevista cedida em 28/04/2015.

e ideológicos nas significações é importante salientarmos que as raízes se fundamentam no direito a vida, dignidade e liberdade, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Direitos humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na conferência de Viena) isso não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaços de discussão e debate em geral polêmicos. É estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um. (CARBONARI, 2006. p. 2).

Identificamos, nos relatos, que pouco aparece os direitos vinculados a este público específico, ainda que o trabalho seja direcionado ao grupo. O sujeito é compreendido, transitando entre o espaço da escola e o familiar.

Em alguns momentos, os direitos são elucidados como uma conquista social, embora não tenham relações de garantias na aplicabilidade. A concepção também está associada à negação, em que não garantir ou violar implica em maiores necessidades de institucionalizá-lo. Assim, a imagem do direito, vai se desenhando por meio de memórias transgressoras, atreladas ao desrespeito a vida humana.

- Os direitos humanos eles são um conjunto de preceitos, de normas que visam garantir né ah...Eu digo assim, existe mais pra proteger e apoiar o desenvolvimento das pessoas em geral, então visa também garantias dos direitos, tipo a dignidade humana, deixa eu ver o que mais, a liberdade, a igualdade, enfim todos esses temas que a gente tem passado ao longo... é um processo, é o resultado de um processo sócio histórico né, [...]Por exemplo agora estou pensando naquela questão da ditadura, então quantas pessoas realmente foram torturadas, foram mortas de forma tão cruel e leviana, então isso não deveria existir porque por mais que haja divergência de opinião, mas isso não deve existir porque o ser humano é algo muito especial, o ser humano não deve passar por esse tipo de tortura, essas torturas de guerra, isso é horrível, mas assim, os direitos humanos são muito mais além disso dessa questão...eu fico lembrando dos direitos garantidos na declaração do homem de 1948, que foi algo bastante rico pra humanidade, essa declaração que fala dos direitos pessoais, dos direitos políticos, da garantia dos direitos econômicos e sociais, então eu vejo que isso foi um avanço considerável para toda a humanidade.²⁰

- Eu compreendo por direitos humanos aquilo que está previsto lá né? Direito a vida, a liberdade, liberdade de expressão, de opinião, de filiação, liberdade de estar inserido em todos os processos da sociedade e de uma

20 Psicóloga. Em exercício desde o ano de 2009. Entrevista cedida em 24/04/2015.

forma única, como todos, sem tratamento desigual, ou que ele seja desigual, mas pra uma equiparação, pra que todos permaneçam em igualdade. [...] orientamos sobre os direitos e os deveres também...é que muitas vezes as famílias ouvem muito direito: “ah eu tenho direito”, mas, e os deveres? Qual o seu dever enquanto família? O que é o seu dever enquanto pessoa com deficiência? não é? então, a gente também faz esses trabalhos.²¹

- Direitos humanos, até anteriormente a Declaração de Salamanca, eu acho que ele veio de fato se firmar após a Declaração de Salamanca em 94, mas direitos humanos é isso, se é que pode conceituar eu vejo direitos, como o direito na totalidade, o direito de ir e vim, o direito ao fato de ele ter deficiência e de estar indo pra escola, é direito na sua totalidade, independentemente de ser tá? Só vai deixar de ter o direito ou não poder frequentar uma escola, se tiver morto, se mexeu o dedinho ali já tem direito, tá com vida e tem direito, então direitos humanos é nessa totalidade de visão que eu tô te colocando e ai dentro desses direitos humanos a gente pode trazer pra o direito à educação, direito ao trabalho, [...] então. poxa, que direitos são esses que estão garantidos, uma vez que a gente tem a constituição, tem toda as leis que amparam, a questão da própria LDB e ai a gente vê que burla muito a questão dos direitos humanos a própria lei é difícil de... acontece esporadicamente, na sua maioria ela não acontece, a gente tem que vivenciar a cada instante esse não que está por ai nas escolas e são dirigidas às mães das crianças é muito forte isso, analiso como muito forte a falta de direitos humanos.[...] É preciso que eles conheçam a questão do direito e dever também. Então assim, nós temos essas propostas de se trabalhar isso aqui dentro.²²

- Nesse dia, tem toda uma programação onde se trabalha a sexualidade, psicóloga, professor, onde se trabalha interação, respeito ao outro e esses direitos estão lá sendo também deixados em evidência, assim como seus deveres também. Porque nós focamos não só nos direitos, mas que eles conheçam também os seus deveres, se não só vai conhecer direito e ai nesse sentido a gente vê resultados.²³

Observamos uma tríade envolvendo deficiência, direitos humanos e família. Em conformidade com os documentos internos da associação, os relatos apresentam marcas recorrentes focadas no âmbito familiar. No geral, o corpo de funcionários compreende a pessoa com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento, por meio do olhar e apoio desse grupo. A conduta pode ser interpretada como um meio eficaz de conhecer e colaborar junto ao processo, ao mesmo tempo, que interrompe pensar a pessoa com deficiência sem traços de dependência.

21 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015

22 Coordenadora Pedagógica. Em exercício desde o ano de 2006. Entrevista cedida em 28/04/2015

23 Professora. Em exercício desde o ano de 2008. Entrevista cedida em 28/04/2015.

Partindo desse princípio, novamente, a lesão é comparada a uma desvantagem, sendo necessárias corrigi-las ou depositá-las aos cuidados de um corpo “capaz”. Vale ressaltar que a abrangência da família é resultado da incorporação do discurso político educacional, disseminado ao longo dos anos, que vincula o sucesso e fracasso escolar ao acompanhamento de tal natureza.

- Eu vejo que a APAE tem contribuído de forma muito rica, então primeiro a gente tem ajudado essas famílias, são famílias que chegam aqui com uma pessoa com deficiência, bom tentando ajudar no desenvolvimento da pessoa, mas indiretamente não sei bem se é indiretamente, a gente também tem ajudado no desenvolvimento da família a lidar com a pessoa, a gente tem orientado as famílias em geral, pra que elas, esclarecido a respeito do que é a deficiência como que pode ajudar também no desenvolvimento dessa pessoa em casa e enfim em vários aspectos.²⁴

- Todo mundo pode ter acesso a uma escola, porém o fato de serem pessoas com deficiência e também estarem inseridas em uma família com dificuldades de aprendizado, isso porque não foi proporcionado a família, tem uma baixa escolaridade e tanto que às vezes a gente se surpreende com os nossos meninos que tem deficiência intelectual e às vezes tem uma compreensão de mundo maior que a família, em função dessa deficiência de não ter acesso a escola, de ter uma moradia indigna, insalubre, então isso dificulta o acesso deles a esse espaço.²⁵

- Aqui dentro a gente tem essa proposta de trabalhar, incluir os meninos dá esse apoio às escolas, formar os nossos profissionais entendeu, pra trabalhar nesse sentido de dar pra eles a questão da cidadania mesmo[...] que eles tenha direito, de ter uma família que o apoie, a gente trabalha muito a questão da família, com a família, então enquanto coordenadora pedagógica eu vejo assim [...]²⁶

Encontramos, ainda, outras hipóteses decorrentes desta relação APAE e família. A primeira aparece no sentido natural de aproximar-se do universo que circunda, ou, muitas vezes, responde pela pessoa com deficiência, sobre a suposição de que é necessário conhecer para intervir. A resposta ao movimento, normalmente, é a resistência.

Em contrapartida, depois de superados os estranhamentos dos contatos iniciais, a associação absorve a tarefa dos cuidados, antes restritos ao âmbito familiar. Embora a APAE adote um discurso de emancipação dos sujeitos, por vezes,

24 Psicóloga. Em exercício desde o ano de 2009. Entrevista cedida em 24/04/2015.

25 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015.

26 Coordenadora Pedagógica. Em exercício desde o ano de 2006. Entrevista cedida em 28/04/2015.

condenando práticas anteriores, acaba reproduzindo os mesmos modelos paternalistas. Em dado momento, as duas instâncias se misturam, tornando-se difícil a separação que vislumbra os aspectos profissionais.

O estreitamento dos vínculos, também, faz que a família transite por outros papéis, passando a atuar na fiscalização deste sujeito em interação com outros espaços, normalmente reconhecidos por meio da escola comum. Nesse sentido, a presença da família não é apenas um discurso consagrado nos documentos que regem a associação, mas operam de diferentes formas. É inegável que tais parcerias se constituem em um elemento importante frente ao desafio de trabalhar com este público, mas, também, sugerem a possibilidade de controle acerca do cotidiano das pessoas em situação de deficiência, que está em permanente vigilância.

Com isso, há uma linha tênue que, por vezes, confunde-se entre proteção, cuidado e dependência, que não é peculiar apenas na associação ou famílias referenciadas. Esse exercício de disputa de poder atravessa as relações humanas, e não estão representadas de forma estanque. Nelas, dissolve-se a necessidade de disciplina e regulação dos corpos, que validam os espaços institucionais como lugar do discurso da verdade, além disso, reafirmam no silêncio do outro as organizações estruturais determinadas socialmente (FOUCAULT, 2004).

Identificamos, assim, que as relações são constituídas a partir de enfrentamentos e oscilações, em que a família também pode incidir na construção do imaginário de um modelo de conduta e de formação ideal a serem seguidos.

- Encontramos barreiras com a família, porque a família ela segrega, ela tem essa questão, mas eu vejo que é intencional é mais no sentido de proteger, proteção, então isso é uma barreira muito grande que nós encontramos com a família, primeiro a gente precisou conquistar a família pra depois a gente passar pra o aluno.²⁷

- É uma exigência da instituição de que a família né, coloque ele na escola comum, tanto que também é uma barreira que nós encontramos com a família, então é uma conquista é um processo de conquistar a família de mostrar pra ela a importância e muitas vezes a gente tem um apontamento negativo, você convenceu a família de colocar a criança na escola e deu errado, a escola não recebeu bem, a escola deixou o menino excluído, deixou o menino no canto, não tem trabalho direcionado, então a família volta e diz olha aí o que está acontecendo, então a gente às vezes tem um apontamento negativo, mas nós enquanto equipe a gente consegue reverter esse processo.²⁸

27 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015.

28 Coordenadora Pedagógica. Em exercício desde o ano de 2006. Entrevista cedida em 28/04/2015.

No que se refere às *ações de promoção e garantia desenvolvidas* pela associação, na perspectiva dos direitos humanos, foram relatadas várias iniciativas. Dentre elas, constatamos a consonância entre o atendimento clínico e pedagógico, direcionado a todas as faixas etárias, com adaptações específicas para suprir as necessidades dos alunos.

Para a pessoa com deficiência, esta articulação é de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito como um todo. Preenche, ainda, uma carência da rede pública de saúde que não disponibiliza profissionais e estrutura adequada para recebê-los.

O incentivo ao esporte também é evidenciado como uma marca expressiva da associação, inclusive, rendendo premiações e reconhecimento na esfera municipal e estadual. Neste caso, compreendemos que as questões corporais, principalmente voltadas às pessoas com deficiência, disputam o espaço de cuidados com a saúde, ao mesmo tempo em que também possibilitam novas descobertas e representações sobre o corpo.

Segundo os relatos, a APAE exerce forte influência na inserção e acompanhamento junto ao ensino comum da rede de ensino, bem como no processo de profissionalização para atuar no mercado de trabalho. A preparação, ou estar preparado, apresenta-se quase como um discurso recorrente que se inicia desde os primeiros contatos com associação. Por meio de um acompanhamento periódico, os alunos participam de oficinas pedagógicas, eventos culturais e aprendem a lidar com atividades de vida diária.

Os ambientes também são organizados para atender aos domínios do campo teórico e prático. O primeiro é realizado de maneira tradicional, com a figura do professor e material didático. E no outro, estimulado com a produção de artesanatos ou por meio de espaços que simulam a relação de compra e venda.

Por questões financeiras, o deslocamento dos funcionários para as escolas de ensino comum tem ocorrido com menor frequência. Em contrapartida, a APAE continua sendo responsável pela inclusão e permanência dos alunos com deficiência, assim, como por promover a formação continuada da rede municipal de ensino.

É uma prática comum encontrarmos, nas dependências da associação, estudantes do Ensino Superior realizando serviços de voluntariado e estágio, mesmo que a ação ocorra de maneira esporádica, ou com diversas interrupções no decorrer do processo.

Em projeto recente, os universitários foram direcionados a acolher as demandas e apresentar informes sobre direitos e deveres das pessoas com deficiência.

Embora de forma tímida, podemos entender, estas e outras ações, como espaços que mobilizam diálogos sobre a temática, além de contribuírem no processo formativo e perspectivas futuras de inserção profissional com atuação na área.

De todos os feitos, adotamos a narrativa de uma das entrevistadas para elucidarmos a abrangência do trabalho da APAE, que aqui aparece imbricado as formas de estar no mundo e usufruir dos espaços e benefícios materiais em condições de igualdade.

- O serviço social é a porta de entrada da APAE, a instituição favorece a garantia de inúmeros direitos, que muitas vezes lá fora todo mundo pode ter acesso, porém o fato de serem pessoas com deficiência e também estarem inseridas em uma família com dificuldades de aprendizado, que tem uma baixa escolaridade, em função dessa deficiência de não ter acesso a escola, de ter uma moradia indigna, insalubre, então... isso dificulta o acesso deles a esse espaço, eu não sei dizer o que acontece, porque se a gente for a esses espaços da assistência social no município de Marabá, eles são abertos pra todo mundo, porém o nosso público não consegue ter acesso se não tiver uma intervenção nossa. Eu não sei o que acontece que dificulta? que barreira existe? eu não consigo ainda identificar, não sei se é a acolhida que muitas vezes é uma coisa que eu vejo que falta no serviço público, uma acolhida melhor, então, e eles já tem esse estigma, esse preconceito, esse receio de chegar lá, então isso são barreiras que eles não conseguem ter acesso, então nós o serviço social, entramos juntos aqui na instituição e a gente conseguiu avançar muito no sentido da assistência social pra esses usuários.²⁹

O relato denuncia o descaso do poder público e sua inabilidade em promover justiça social. Como visto, o processo de exclusão perpassa pelo próprio órgão responsável por assegurar direitos, que internamente elege os grupos a qual se destinam suas intervenções.

Reconhecemos o empenho e as conquistas, elucidadas em conversa com a entrevistada que dispõem de aquisição de cadeira de rodas, passe livre, consultas e tratamento domiciliar, inserção no programa minha casa minha vida, bolsa família, e outros. Por meio deles, é inquestionável a competência e credibilidade com que a APAE tem administrado os trabalhos nos últimos tempos. No entanto, acreditamos que as questões envoltas as pessoas com deficiência são de ordem coletiva. Quando não há esse reconhecimento, as negligências vão reforçando o lugar de submissão dos sujeitos, comprometendo cada vez mais a dignidade humana no exercício da cidadania.

29 Assistente Social. Em exercício desde o ano de 2013. Entrevista cedida em 24/04/2015

Considerações Finais

Longe de tecer julgamentos e cristalizar verdades, as análises pressupõem novas e contínuas formas de interpretação, em um movimento ininterrupto de compreender a complexidade humana.

Identificamos que, mesmo após longos debates, iniciados na década de 1980, e estão difundidos nas legislações vigentes sobre a deficiência, o modelo médico disputa espaço com o social, muitas vezes, sobrepondo-se. Para muitos estudiosos, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência surge ascendendo novas possibilidades e avanços, mas que ainda esbarram no distanciamento entre teoria e prática. Por mais que o documento se proponha a discutir e assegurar os direitos deste grupo em sua plenitude, há uma relação de descrença na concretude das ações do poder judiciário, que acabam refletindo na estagnação do cenário atual. Sendo assim, as medidas assistencialistas se tornam cada vez mais presentes nas relações, comprometendo a autonomia e liberdade, frente a um estereótipo idealizado e definido socialmente.

Não obstante, a APAE incorpora as mesmas formas de conceber a deficiência. Podemos observar que os serviços, em que a qualidade e importância são inquestionáveis, sustentam-se com base nas relações de afeto, sendo a associação responsável por dar continuidade ao papel exercido pelos familiares. A princípio, entendemos instaurar-se uma espécie de “jogo de disputa” entre as partes que respondem pelo conhecimento científico e emocional do sujeito. No entanto, a partir da convivência com as pessoas com deficiência, o lugar das práticas profissionais, vão cedendo espaço para os vínculos pessoais, tornando o cuidado à prioridade do processo.

Analisando o percurso histórico, a associação transita entre o atendimento clínico e pedagógico, recentemente, oferecendo ambos os serviços. Porém, as narrativas nos possibilitaram perceber que os esforços talvez se concentrem mais nos aspectos biológicos. Ou seja, a deficiência ainda corrobora com a ideia de individualidade, em que o sujeito é responsável em gerenciar sua lesão, cabendo a ele o esforço para transpor essa barreira e se igualar as características e comportamentos de corpos homogêneos.

De tal modo, esta concepção coopera para o distanciamento dos sujeitos, em que o outro não é visto como elemento importante nos processos constituintes da identidade. Esta marca é bastante presente nas falas das entrevistadas, existindo uma espécie de sobreposição que desconsidera os conhecimentos e as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Nesta vertente, o direito

assume o papel de estreitar as disparidades sociais, ainda que seja incorporado como instrumento a ser perseguido, distante das necessidades emergenciais dos sujeitos.

Os estudos sugerem, ainda, que a representação da APAE, como espaço de garantia e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, é controversa. As contradições emanam do próprio movimento de inserir, na sociedade, um grupo que é mantido financeiramente pelos mesmos que os segregam.

Também identificamos um tensionamento em relação às compreensões em torno dos direitos humanos. Nas narrativas, ecoam um discurso difundido socialmente, amparado no ordenamento jurídico, ainda que falte domínio e uma leitura crítica daquilo que se reproduz. Novamente, parece existir um distanciamento entre as legislações e as experiências cotidianas que não são pensadas dentro de um processo dialético que os condiciona.

Mesmo que a associação cumpra com o papel que lhe confere, revertido em décadas de trabalho social, devendo, portanto, ser preservado, suas ações assumem os riscos de continuar alimentando restrições e dependências perante as pessoas com deficiência junto às organizações coletivas. Do mesmo modo, podem reforçar relações de poder sobre o outro que se instituem por meio de hierarquias. Além disso, ao tomar para si individualmente as responsabilidades frente às questões da deficiência, eximem o poder público de prover as mudanças necessárias e de direitos.

A grande questão é pensarmos a quem interessa ou se a sociedade está disposta a mergulhar no seu interior e perceber as possibilidades de existência sobre diferentes modelagens. Enquanto as mudanças ocorrem de maneira gradual, é necessário que tenhamos espaços designados a provocar tais reflexões.

Neste sentido, a APAE, dentro das suas limitações, esforça-se para confrontar anos de invisibilidade, injustiças, preconceito e violação de direitos das pessoas com deficiência.

Referências

ANJOS, H. P. (org.) **As histórias de todas e de cada uma**: construindo um trajeto para a educação especial. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

APAE. **Estatuto da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Marabá**. Marabá, 2015.

BARBOSA, L. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça**: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/> Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília, Planalto, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

_____. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, Planalto, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

_____. **Avanços das Políticas Públicas para as pessoas com deficiência**: uma análise a partir das conferências nacionais. 1ª edição. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/> Acesso em: 03 mai. 2015.

CARBONARI, P.C; **Educação em direitos humanos**: esboço de reflexão conceitual. Anais II Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos, Estudos e Pesquisas (ANDHEP). São Paulo, 2006.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

_____; SANTOS, W. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres: Editora UNB, 2010.

FERNANDES, A. V. M; PALUDETO, M. C; Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**. Campinas, v.30, n.81, mai-ago. 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONÇALVES, R. C; LISBOA, T. K; Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katál**. Florianópolis. v. 10, 2007.

THOMPSON, A. Histórias (co) movedoras: História Oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.22, n.44, 2002.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO PARÁ

Flávia Marinho Lisbôa

Introdução

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.

(Boaventura de Souza Santos)

Desde o início dos anos 2000, as universidades brasileiras vêm passando por um rearranjo histórico quanto aos sujeitos que a compõem, sendo pincelada com outras tonalidades de corpos e epistemes que questionam práticas e bases de conhecimentos monoculturais e eurocêntricas. Apesar dos números de indígenas e quilombolas que permanecem e concluem os cursos nas universidades serem ainda motivos de preocupação, a entrada desses alunos no Ensino Superior não deixa também de representar um momento extremamente significativo para a história desses povos.

A Lei Federal Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (popularmente conhecida como “lei de cotas”), é resultado de uma luta histórica, com protagonismo do movimento negro em âmbito nacional, garantindo cotas nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de nível médio. Em seu Art. 3º, diz que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Essa entrada no Ensino Superior de forma mais expressiva também foi impulsionada por políticas afirmativas para formação superior de professores indígenas, no início dos anos dois mil. As experiências das últimas duas décadas já vêm sendo suficientemente impactantes para provocar fissuras na estrutura acadêmica, visto que a recente presença de indígenas e quilombolas, nesse espaço, é a materialização da denúncia da colonialidade do saber, do ser e do poder, essa tríade articulada por Quijano (2005). Conseqüentemente, essa visibilização da histórica de exclusão, tanto desses sujeitos quanto de suas histórias e conhecimentos, na universidade evidencia, também, a necessidade de práticas interculturais¹ nesse espaço. Tais percepções evidenciam as necessárias mudanças curriculares, administrativas, epistemológicas e nas práticas de linguagem que operacionalizam e fazem circular as práticas de eliminação acadêmica².

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa para desenvolvimento de proposições acerca de políticas afirmativas para indígenas e quilombolas no Ensino Superior. Na conjuntura delimitada, busca-se elencar as ações afirmativas existentes nas universidades federais do Pará, subsidiando reflexões quanto às implicações da entrada de sujeitos indígenas e quilombolas no espaço acadêmico, como as fissuras inevitáveis nessa estrutura, buscando, nesse encontro entre diferentes mundos, evidenciar as possibilidades de construções interculturais com vistas a repensar a universidade como espaço democrático e de garantia da equidade entre as diferenças.

Para esta reflexão, é tomada a realidade amazônica, especificamente o Estado do Pará, para acompanhar o avanço das ações afirmativas para indígenas e quilombolas nas universidades federais, que são quatro:

1. UFPA – A Universidade Federal do Pará, criada em 2 de julho de 1957, pelo decreto 3.191. No Pará, foi pioneira na oferta de ação afirmativa para indígenas, ofertando, a partir de 2010, o Processo Seletivo Especial e, também, reserva de duas vagas em cada curso para os povos originários;

2. UFOPA - A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, como parte do programa de expansão das universidades federais. A criação se deu pela incorporação dos *campi* e unidades da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA);

1 Tomando aqui a noção de Interculturalidade Crítica apresentada por Walsh (2014).

2 Sobre essa perspectiva, defendi em 2019 tese de doutorado com o título “Língua como linha de força do Dispositivo Colonial: os Gavião entre a aldeia e a universidade” (LISBÔA, 2019). Como desdobramento da tese, aprofundo a discussão sobre Racismo Linguístico por meio da presença indígena na universidade (LISBÔA, 2020).

3. UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada no dia 6 de junho de 2013, pela Lei Federal n.º 12.824, de 5 de junho de 2013, também a partir da estrutura da Universidade Federal do Pará (UFPA), com área de abrangência que envolve os 39 municípios da mesorregião do Sudeste paraense;

4. UFRA - A Universidade Federal Rural da Amazônia, criada sucedendo a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), criada, em 1951, como Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), que, por sua vez, surgiu para funcionar anexa ao Instituto Agrônomo do Norte, criado em 1939.

As reflexões deste capítulo convergem, de modo geral, para demonstrar que a permanente posição de resistência dos povos indígenas e quilombolas nas lutas com a sociedade brasileira, desde o início da colonização desse território, chamado pelos colonizadores de Brasil, tem se expandido também para o âmbito acadêmico. E nisso eles têm muito o que ensinar para a promoção da universidade como espaço verdadeiramente democrático e garantidor da equidade epistêmica e fomentador de uma sociedade mais justa entre os diferentes sujeitos, o que reflete diretamente na permanência e conclusão com qualidade dos cursos.

Indígenas e quilombolas no ensino superior

Quando lemos sobre indígenas e quilombolas no Ensino Superior, a literatura dá conta de que se trata de uma temática recente e que, de forma localizada, cada instituição tem adotado diferentes formas de garantir acesso e permanência para esses povos no âmbito acadêmico.

No caso dos indígenas

As políticas educacionais para os povos indígenas, na história mais recente no Brasil, resumidamente, intensificam-se com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), passando pela Fundação Nacional do Índio (Funai), até chegar às políticas para graduar professores e, por fim, as cotas que permitem a entrada mais numerosa de indígenas em outros cursos. A inserção dos alunos indígenas vinha acontecendo, em grande parte, em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena nas demais áreas de graduação foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades, fundamentado pela “lei de cotas”, de 2012, e, posteriormente, por políticas que algumas universidades têm adotado para garantir acesso específico e diferenciado a vagas suplementares³ nos cursos.

Podemos dizer que a Educação formal começou a ser ofertada aos indígenas desde o início da colonização, por meio dos jesuítas, sendo a igreja, aliás, a face

3 Ver Decreto n.º 7.824/2012.

religiosa da colonização, funcionando a religião como um membro desse corpo de aniquilamento físico (por meio das guerras) e simbólico (por meio de políticas assimilacionistas) dos indígenas no Brasil. Depois da igreja, temos ainda a experiência de missionários de outros países, os contatos com pesquisadores, como linguistas⁴ e antropólogos, até chegar ao período em que o SPI e a Funai administraram a Educação Indígena, esta última centrando seus programas de formação, a partir de 1972, mais em áreas de técnicas manuais como marcenaria, carpintaria e mecânica.

Souza (2015) dá conta da quão problemática foi essa Educação gerenciada por essas instituições tutelares do Estado (SPI e Funai). No trecho abaixo, ele desenha a Educação implantada pela Funai, durante a Ditadura Militar.

Tratava-se de uma educação colonizadora, arrogante, nem mesmo com algum tipo de dosificação do uso da língua na sala de aula. Ministradas em português, as aulas seguiam um modelo de ensino que era o mesmo das grandes cidades brasileiras. Na verdade, o currículo era aquele do sul do país, com exemplos que nada tinham a ver com a realidade das crianças indígenas. As mesmas matérias, os mesmos livros didáticos, a intromissão de conceitos etnocentristas e preconceituosos nas aulas de “moral e cívica”. O objetivo dessa “escola” era converter o índio, destribilizá-lo, torna-lo um zumbi espiritual. Tal escola, onde chegou a funcionar, era uma fábrica macabra de caricatura de ‘civilizados’ (SOUZA, 2015, p. 83).

Nesse sentido, os princípios que motivam a Educação para indígenas, obviamente, não são os mesmos desde a colonização e vem sofrendo mudanças, ao longo da história, como reflexo de embates entre projetos governamentais e os movimentos indígenas. Hoje, os projetos educacionais, em diálogo com os desejos indígenas, compreendem que a busca por formação desses sujeitos não se move pelos mesmos objetivos de realização pessoal dos não-indígenas, mas, ao contrário, são pautados em demandas coletivas das comunidades, interessadas em instrumentalizar-se para a defesa indígena diante das ameaças e dificuldades para sobrevivência nos mais diversos âmbitos.

Deste modo, nos últimos vinte anos, a Educação Indígena passa, então, a ser marcada pelas fraturas que os povos originários conseguiram impetrar no Ensino Superior, iniciando pela formação de professores indígenas (via Proind

4 Como ficou muito conhecida a organização estadunidense *Summer Institute of Linguistics*, que desenvolvia na América Latina o estabelecimento do bilinguismo de transição com intuito de facilitar a transmissão de valores da sociedade nacional para “transformar” o indígena em “trabalhador rural” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156).

- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas e outros modelos de cursos interculturais), o que delineou a formação acadêmica para indígenas, majoritariamente, em cursos de licenciatura e, depois, também, em outras áreas do conhecimento com a abertura de cotas (via Lei 12.711/2012) e processos seletivos específicos e diferenciados, para acesso à reserva de vagas em graduações de algumas universidades. Por outro lado,

o governo federal não tomou nenhuma iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de políticas de Estado – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas. Não há suporte à resolução do principal problema dos estudantes indígenas na universidade: recursos para sua manutenção, esquemas de acompanhamento à sua formação dentro de universidades como tutorias etc., nem tampouco formas de adaptação dos currículos universitários às demandas por conhecimentos surgidas desde as realidades dos povos indígenas em sua vida cotidiana. (LIMA, 2012, p. 188).

As dificuldades são tantas e tão profundas para os indígenas se manterem cursando uma graduação que, desde a implantação da reserva de vagas, de 2010 até 2016, o número de formandos foi de apenas quatro alunos na Unifesspa, sobre a qual iremos centrar as reflexões dos efeitos da relação com alunos indígenas. Até o fim de 2018, o número de formandos indígenas aumentou para quatorze, mesmo com o Programa Bolsa Permanência implantado, em 2013, para garantir subsídios financeiros a esses graduandos. Ainda que em termos proporcionais esse aumento signifique uma elevação de 250%, o número de partida (quatro formandos) era tão baixo que não foi um resultado satisfatório, ainda mais considerando o número total de indígenas na região que poderiam estar inseridos nas graduações da universidade.

No caso dos quilombolas

Se a Educação para indígenas já estava presente no período da colonização, ainda que com fins assimilacionistas/civilizatórios, aos negros a Educação formal era proibida por serem escravos, ou seja, nem serem considerados humanos. Tal impedimento perdurou nas práxis institucionais mesmo depois da abolição da escravidão, em 1888, considerando que não se pensou em condições para integrar as pessoas negras como cidadãos na sociedade.

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros, durante o Império, ocorreram em nível legislativo quando se proibiu o escravo, e em alguns casos, o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando mesmo garantindo o direito dos livres de estudarem não se criou as condições materiais para a realização plena do direito (CRUZ, 2008, apud SANTOS, OLIVEIRA, OLIVEIRA, GIMENES, 2013, p. 20864).

Apesar dessa negação, houve a resistência por meio de escolas dirigidas para negros, fora dos círculos oficiais. Especialmente, na segunda metade de século XIX, período em que se encontra registros dessas escolas em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia:

O acesso à escolarização, métodos e práticas pedagógicas em uma sociedade escravocrata, onde os negros não teriam vez de conquistar um lugar nos bancos escolares da época, mas pesquisas recentes apresentam que com todos os obstáculos e diante do contexto político e social no Brasil, registram algumas instituições e algumas lideranças negras que estabeleceram um sistema educacional para crianças pretas e pardas (SANTOS, OLIVEIRA, OLIVEIRA, GIMENES, 2013, p. 20860).

Mesmo já nos tempos republicanos, o sistema educacional manteve a exclusão das pessoas negras; prova disso são os altos índices de analfabetismo nesse recorte racial e o nível de escolaridade abaixo das pessoas brancas, dadas as condições sociais de vulnerabilidade que dificultam a conciliação desses fatores com a formação. No Ensino Superior, a distância entre negros e brancos era ainda mais abissal, sendo apenas 2% as pessoas negras no Ensino Superior, no Brasil, anos antes de se aprovar a lei federal de cotas, fundamental para mudança desse cenário. Na atualidade, segundo dados do IBGE, o número de negros na universidade cresceu quase 400%, entre 2010 e 2019, totalizando 38,15% dos matriculados.

Esse índice ainda não é proporcional à população negra do país, que é de 56%, sem contar que a média para conclusão dos cursos de graduação é quase metade dos jovens brancos e depois da conclusão ainda há outro funil racial que é o desafio da inserção no mercado de trabalho, o que requer ações afirmativas também no âmbito profissional, não apenas nas instituições públicas, mas também nas organizações privadas.

Como deputado, Abdias Nascimento foi quem protocolou o primeiro projeto de lei propondo ações afirmativas para negros, em 1983. Em 2012, foi aprovada

a lei de cotas, em meio a um julgamento histórico no Superior Tribunal Federal (STF), dado que parcela da sociedade e dos partidos políticos alegavam a inconstitucionalidade de cotas nas universidades, denúncia que visava especialmente a UnB - Universidade de Brasília -, uma das pioneiras na implantação de cotas no Brasil.

Os quilombolas, por outro lado, como povos diferenciados pelas suas ligações culturais e territoriais, assim como os indígenas, continuaram ainda afetados pelo sistema excludente que atravessa o acesso ao Ensino Superior, o que vem sendo corrigido por ações afirmativas específicas que muitas universidades têm adotado para indígenas e quilombolas acessarem de forma diferenciada.

Tais políticas se fundamentam em todo o conjunto legal existente que prima pelo acesso à Educação de forma igualitária, por ser papel do Estado brasileiro tal garantia, o que vem sendo historicamente denunciado por ignorar as reais condições de determinados grupos e povos que compõem a sociedade brasileira para acessar a escola e a universidade.

Políticas de acesso e permanência nas universidades federais paraenses

Os movimentos indígenas e quilombolas tiveram um avanço significativo nas universidades federais do Pará, conseguindo aprovar ações afirmativas de acesso específico e diferenciado para acesso de vagas suplementares, ou seja, processos seletivos especiais, à parte do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio – ou das seleções tradicionalmente usadas para seleção de alunos. Por ação afirmativa, entende-se a aplicação de medidas, para além das leis existentes, com finalidade de melhorar as condições de vida e oportunidades das populações/grupos desprestigiados na sociedade.

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres [...] Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível (MOEHLECKE, 2002, p. 198 – 199).

Estes movimentos têm demonstrado a importância do formato de acesso por meio de processos seletivos especiais, exigindo das universidades reconhecer as especificidades socioculturais e históricas desses povos, como preconizam diversas bases legais, normativas e, inclusive, acordos internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que reconhecem o desigual acesso desses povos a direitos fundamentais, como a Educação, devendo, assim, o Estado aplicar políticas que reparem essa realidade.

As quatro universidades paraenses possuem políticas de acesso semelhantes, porém com ações de permanência diferentes umas das outras, além de lidarem com perfis divergentes de povos indígenas, por suas questões territoriais, linguísticas, histórias de contato com a sociedade nacional e relações político-econômicas que envolvem o capital sobre seus territórios. Nesse recorte do Estado do Pará, destacamos a seguir, resumidamente, como as quatro universidades federais (UFPA, Ufopa, Unifesspa e Ufra) se diferenciam em relação ao tratamento dado à inserção e permanência indígena no Ensino Superior, desde a existência de cotas até a disponibilidade de processos seletivos diferenciados, formatação diferenciada do Currículo e atendimento especializado aos graduandos por meio de núcleos/departamentos específicos.

a. UFPA

A Universidade Federal do Pará (UFPA), a mais antiga do Estado, também foi pioneira em ações afirmativas para indígenas e quilombolas acessarem o Ensino Superior por meio de seleção específica e diferenciada, adicionando (desde 2010) duas vagas em todos os cursos de graduação para candidatas indígenas. A seleção desses alunos ocorre em duas etapas: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista.

Para fins de permanência, o curso de Serviço Social mantém o projeto de extensão “IQ: conhecimento e resistência”, que envolve alunos e servidores em três grandes ações: (i) grupo de apoio acadêmico aos alunos quilombolas e indígenas; (ii) formação das temáticas Educação Intercultural, discriminação, preconceito étnico-racial e racismo; e (iii) assessoria dos discentes indígenas e quilombolas.

Outros importantes reforços para a permanência na UFPA é o Programa Taxa Zero, no Restaurante Universitário, e edital específico para estudantes indígenas receberem Auxílio Moradia. A implantação das ações afirmativas específicas para indígenas (e posteriormente também aos quilombolas), na UFPA, deu-se pela Resolução n.º. 3.689/2009, quando se passou a realizar o Processo Seletivo Especial (PSE) para acessar as duas vagas suplementadas em todos os

cursos da instituição: “Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA”. O Art. 1º da resolução garante que “Fica aprovada a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada”.

Essa mesma política afirmativa de adotar um processo seletivo especial e as vagas suplementares para esses povos foi seguida pelas outras três universidades federais paraenses. Na instituição existe, ainda, a Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS), voltada para essas políticas institucionais.

b. Ufopa

Ao ser criada a partir da UFPA, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) manteve a reserva de vagas nos cursos de graduação e a seleção especial da universidade de origem, mas com mudanças que ocorreram depois. A seleção, hoje, é feita em dois processos seletivos especiais específicos: um para indígenas e outro para quilombolas. A seleção indígena também se constituiu pelas fases de Redação em Língua Portuguesa e Entrevista.

Por meio da Resolução 194, de abril de 2017, é ofertada ainda a Formação Básica Indígena, com duração de dois semestres, composta das disciplinas Introdução à Metodologia Científica, Tecnologias, Língua Portuguesa I e II, Fundamentos de Matemática I e II, Povos Indígenas no Brasil, Conflitos Socioambientais na Amazônia, Direitos Humanos e Direitos Indígenas, Pensamento Científico Intercultural e Elaboração de Projetos, além de mais 60 horas de atividades complementares em Ensino, Pesquisa e Extensão, com elaboração de ações e projetos. Essa formação tem por fim um duplo impacto na permanência desses alunos, melhorando as condições de domínio de conhecimentos técnicos tão importantes para o encaminhamento de suas respectivas graduações, além de reforçar o empoderamento da identidade étnica por meio desse um ano de curso, tanto pelos conteúdos como pela oportunidade de fortalecimento coletivo, na convivência com outros colegas de diversas sociedades indígenas.

Além disso, destacam-se: o Programa de Ajuste de Percurso Acadêmico, com edital gerido pelas unidades acadêmicas para acompanhar os alunos em retenção; e o Projeto de Monitoria, envolvendo alunos veteranos no apoio aos novatos com as dificuldades tecnológicas/de informática e outras. Para gerir todas essas ações, a Ufopa mantém a Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA), vinculada à Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges).

c. Unifesspa

Na sua criação, em desmembramento da UFPA, a Unifesspa manteve a mesma ação afirmativa da UFPA para indígenas e quilombolas acessarem a instituição, o Processo Seletivo Especial e duas vagas em todos os cursos de graduação. Para permanência, já houve na instituição, em 2015, o Programa de Nivelamento Indígena, uma espécie de apoio pedagógico para ajudar discentes indígenas com dificuldades nas disciplinas nos seus respectivos cursos.

Hoje, esse apoio está institucionalizado pelo Programa de Apoio ao Estudante Indígena (Paind) e, também, pelo Programa de Apoio ao Estudante Quilombola (Paequi), que, por meio de edital da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), seleciona alunos para serem bolsistas com professores/orientadores que, por sua vez, também submetem projetos ao edital, visando inserir na realidade universitária os estudantes recém-ingressados, minimizando as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes. A instituição criou, em 2018, o Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade).

d. Ufra

A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) adequa-se às conformidades exigidas pela “lei de cotas”, mas ainda não tinha instituído ações afirmativas internas voltadas para a inserção de indígenas e quilombolas, o que ocorreu com a aprovação da Resolução nº 481, de 2 de agosto de 2021, que trata da política própria sobre acesso e permanência específicos para esses discentes na instituição.

O início dessa conquista se deu por solicitações das representações estaduais dos povos indígenas e quilombolas, por acesso específico e diferenciado na Ufra. A partir disso, em 2018, a instituição sediou o Seminário sobre Políticas e Metodologias para Garantia de Vagas para Indígenas e Quilombolas nas Ifes da Região Norte⁵, desde quando passou a enunciar que adotaria um Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas.

Demandada pelo Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia (Nedam) da Ufra, em março de 2021, a reitoria da instituição estabelece uma comissão (à qual presidi) para construção de resolução que regulamentasse a política de acesso e permanência para indígenas e quilombolas na instituição. A resolução aprovada é resultado desse histórico, garantindo acesso específico e diferenciado, tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de

5 Evento coordenado pela professora (Ufra) Tatiana Pacheco.

pós-graduação da universidade, contando com a intensa participação das representações desses povos⁶.

Para o acompanhamento da política aprovada (ainda a ser efetivada), a referida resolução da Ufra prevê duas ferramentas importantes para o acompanhamento da política nessa instituição, que são: 1 - uma comissão permanente composta pelas pró-reitorias de Ensino, Extensão e de Assistência Estudantil, diretorias de institutos e campi, além das representações indígenas e quilombolas no estado do Pará; 2 – fórum permanente realizado por essa comissão para discussão com a comunidade acadêmica e formalização de proposições para a política institucional. O fórum já é uma ferramenta consolidada na Ufopa **há alguns anos**.

Uma outra política extremamente relevante para permanência desses discentes nas universidades brasileiras vem do governo Federal, que é o Programa Bolsa Permanência (PBP), criado no governo Dilma Rousseff, em 9 de maio de 2013, pela Portaria nº 389 do Ministério da Educação. O PBP confere aos indígenas e quilombolas uma bolsa de R\$ 900,00, considerando as especificidades materiais que esses alunos enfrentam para se manterem cursando uma graduação.

Apagamentos/silenciamentos e produção de subjetividades⁷

Os recentes avanços em políticas afirmativas no Ensino Superior também têm reflexo das mudanças sucedidas no cenário internacional, em função do reordenamento da ordem capitalista, fazendo com que entidades financeiras multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passassem a influenciar as políticas sobre o Ensino Superior para povos indígenas e afrodescendentes na América Latina (WALSH, 2014).

Junto a isso, destaca-se também o protagonismo das cobranças por parte dos povos indígenas e quilombolas para acesso ao Ensino Superior, que foram dar frutos a partir de 2010, no Pará.

Apesar de haver lacunas nas políticas afirmativas das instituições apresentadas neste capítulo, é importante ressaltar que, hoje, todas as federais do Pará têm institucionalizadas políticas internas de acesso e permanência, para além do que

6 Malungu - Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará, representada por Salomão da Costa Santos e Claudio Marcio do Nascimento; Fepipa - Federação dos Povos Indígenas do Pará, representada por Puyr Tembê e Rosani de Fatima Fernandes; ADQ- Associação de Discentes Quilombolas da UFPA, representada por Daniele Bendelac Pinheiro; e APYEUFPA - Associação dos Povos Indígenas/ Estudantes da UFPA, representada por Eliene Rodrigues Putira Sacuena e Ronaldo Amanayé.

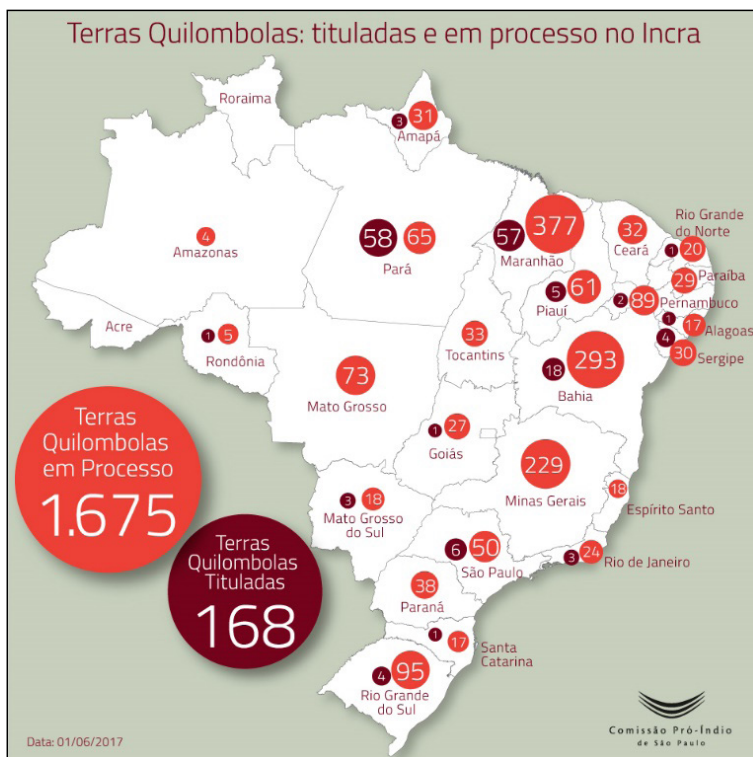
7 Uma versão ampliada desse tópico está publicado como artigo na revista Agenda Social (<http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial>), no Dossiê “Mídia e discurso na Amazônia: Interculturalidade e resistência”, tendo assim o reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

preconiza a Lei 12.711/2012, buscando ofertar condições mais equânimes, como resultado da luta dos povos indígenas e quilombolas do Pará, para o avanço de ações afirmativas no Ensino Superior, na última década.

Nisso temos o saldo de que, em onze anos, os movimentos indígenas e quilombolas conseguiram garantir acesso a seus povos nas universidades federais paraenses e o desafio que segue é o da permanência, com necessidades constantes de avaliação e implementação, especialmente, na revisão das metodologias, dos currículos e do racismo institucionalizado na própria resistência para as mudanças necessárias.

Nessa relação institucional com os indígenas e quilombolas, as universidades se veem obrigadas a dialogar com esses sujeitos que historicamente se situam nos territórios onde mais tarde as instituições vieram se instalar, como expressam as figuras abaixo:

Figura 1: Terras Quilombolas

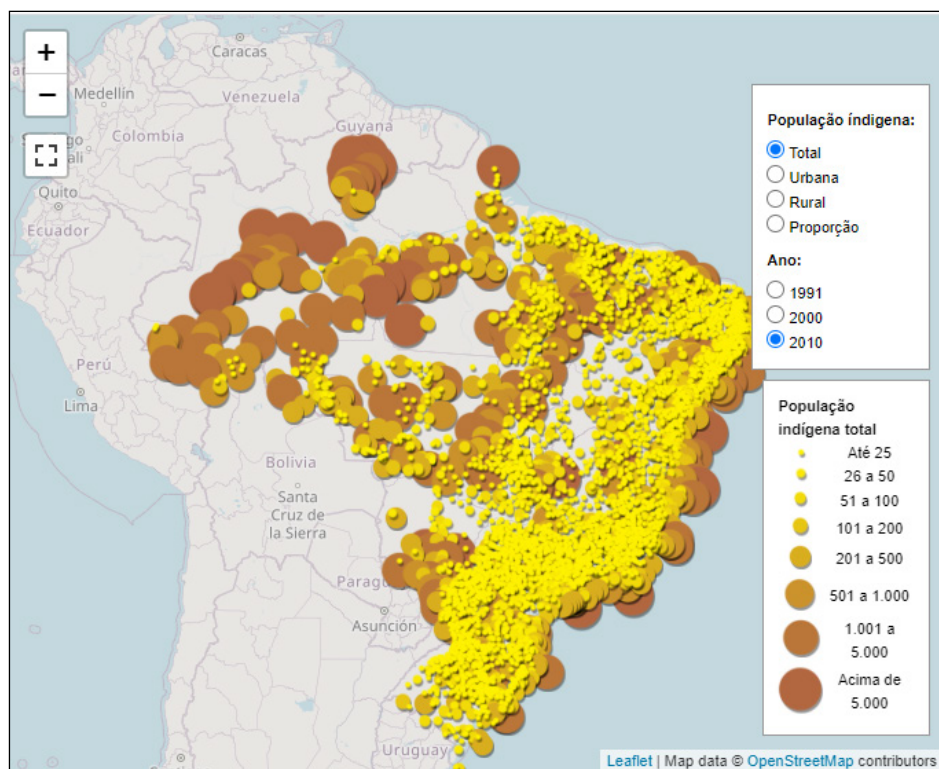


Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo.

Além de ter o maior número de terras tituladas, conforme o mapa acima, o Pará também é o quarto estado com maior número de sociedades quilombolas; e Oriximiná é o município do Brasil com maior número de comunidades quilombolas do país.

A população indígena no Brasil é de 896.917, dos quais 51.217 estão no Pará, conforme mapa do IBGE abaixo.

Figura 2: População indígena no Brasil



Fonte: Mapas IBGE

Apesar da notória presença indígena e quilombola nos territórios onde se instalaram campus universitários no Pará, a ausência de estudantes desses povos na universidade nunca gerou mobilizações nessas instituições, até que os próprios povos passassem a reivindicar políticas que possibilitassem o acesso de forma justo, de forma diferenciada. E mesmo depois dessa conquista, o apagamento tem continuidade nas práticas institucionais. Mas agora, de dentro da

universidade com uma posição institucional como alunos, os indígenas e quilombolas possuem maiores condições de exigir diálogo e serem ouvidos, especialmente, quando organizados em associações e diretórios. Lembrando a questão de Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?”, esses sujeitos têm demonstrado como o “subalterno” pode sim arregimentar condições para sua interlocução institucional, como organização de seus próprios centros acadêmicos ou associações formalizadas para exigir mudanças necessárias à permanência indígena e quilombola, o que significa questionar a homogeneidade das estruturas acadêmicas.

Na Unifesspa, para citar um exemplo, identificamos mudanças simbólicas nos currículos de alguns cursos, com a inserção de temáticas e abordagens ligadas a esses povos, além do fato de que os próprios estudantes reforçam o compromisso com suas comunidades, defendendo discussões que se vinculam com suas lutas e desafios no Trabalho de Conclusão de Curso.

Para nós, isso é uma demonstração de que os conhecimentos indígenas fizeram uma fratura (MIGNOLO, 2003) na academia, passando a compor suas práticas discursivas. Trata-se de um aceno no qual os enunciados indígenas começam a rachar as estruturas curriculares da instituição, possibilitando vez à enunciabilidade indígena e com autoridade científica, já que dentro da universidade. E isso, obviamente, é reflexo das políticas de inserção para os povos originários no espaço acadêmico. (LISBÔA; NEVES, 2020, p. 110).

Urquiza (2016, p. 11) destaca a relação desse discente com as demandas historicamente vividas pelo seu povo: “Buscam fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, ao mesmo tempo, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção [...] e relevante para os seus projetos de autonomia”.

A problematização dos intelectuais que propõem a crítica colonial sobre o saber e todos os demais elementos que compõem as existências hierarquicamente subjugadas, tomam materialidade na entrada de estudantes indígenas e quilombolas na universidade, cuja presença nesse espaço problematiza a perspectiva de que “a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2005, p. 122). Esse processo está imerso em um caminho de valorização dos conhecimentos indígenas na produção do conhecimento científico, pluralizando a racionalidade acadêmica, historicamente assentada em uma base monocultural eurocêntrica, com reflexos também nas relações de forma geral em sociedade.

Novos sujeitos, novos formatos educacionais

Não é algo apenas na atualidade o caráter hegemônico das universidades, posto que sua implantação já acontece para formação das elites (SANTOS, 1989), com implicações de aprofundar os marcadores sociais que diferenciam as classes e os grupos privilegiados do restante da população, além de garantir exclusividade de atuação nas profissões mais privilegiadas ao longo da nossa história, como Direito e Medicina.

Observamos, nos últimos três anos, que o perfil dos alunos dos cursos de graduação já alcançou representação mais compatível com a população nacional, de forma que os filhos da classe trabalhadora já são em torno da metade desses estudantes, e as ações afirmativas para indígenas e quilombolas intensificam ainda mais a diversidade desse público, expandindo o debate de classe para também focar nas implicações raciais que incidem sobre a estrutura acadêmica. A permanência continua sendo um grande desafio para as universidades, o que tem despertado bastante reflexões, que devem ser agora materializadas em mais medidas institucionais de acolhimento e acompanhado desses alunos.

Além do benefício direto de inserir pessoas para as quais o direito de acesso à universidade foi historicamente negado, há um impacto da formação desses alunos nas suas comunidades e, por outro lado, para a universidade é uma oportunidade de repensar suas práticas e compreensões, a partir desse diálogo intercultural com essas sociedades e seus conhecimentos milenares. Baniwa (2019, p. 28) destaca a importância desse diálogo,

enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo, sustentável.

A entrada desses sujeitos, historicamente negados nesse espaço, impõe a necessidade urgente de novos formatos educacionais, em acordo com o perfil dos estudantes que ocupam, hoje, as cadeiras da universidade, não cabendo culpabilizar o aluno pelas suas dificuldades disciplinares, como se a universidade não fizesse parte do mesmo sistema público de ensino e pudesse se eximir da responsabilidade com a continuidade da formação desses alunos oriundos da escola pública. A universidade não é mais a mesma, também, porque seu público não é mais o mesmo e não se pode fechar os olhos ou enxergar negativamente essa mudança no perfil discente, ocorrida nos últimos anos, gerando evasões, que por outras lentes devem

ser vistas como “expulsões”, quando decorridas como reflexo do engessamento curricular, pedagógico e epistemológico. O novo que adentra a universidade é a oportunidade para se pluralizar, tanto sobre os corpos que a constitui quanto sobre os mundos e epistemologias que esses corpos fazem nela circular.

Assim, a entrada desses novos sujeitos na universidade provoca um tensionamento produtivo à construção da universidade, de fato, em bases democráticas e com práticas equânimes, considerando as diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade e do público-alvo da Educação Especial, entre outras diferenças que não podem ser apagadas ao adentrar o espaço acadêmico, sob a justificativa meritocrática de igualdade. Diferente disso, atemo-nos à noção de igualdade proposta por Santos (2003, p. 53).

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A entrada de indígenas e quilombolas nas universidades brasileiras visibiliza a homogeneidade acadêmica, reflexo de uma estrutura de exclusão racial, o que torna urgente a necessidade de reformas que sejam capazes de atender não apenas essas diferenças, garantindo uma formação exequível, menos traumática e com fins emancipatórios para os sujeitos racializados, compreendendo as desigualdades a que foram historicamente submetidos.

A experiência da Ufopa, com a Formação Básica Indígena, reflete possibilidades de mudanças institucionais para promover um ambiente educacional mais favorável aos alunos indígenas e quilombolas na universidade, evidenciando que é possível fazer diferente para diferentes sujeitos, de acordo com as especificidades de cada universidade e dos povos envolvidos.

A partir da minha tese de doutorado (LISBÔA, 2019), foi possível conhecer experiências nesse sentido e propor algumas importantes preocupações que devem gerir a implantação e acompanhamento de políticas institucionais para indígenas e quilombolas. Entre elas, destaco:

- Participação dos povos interessados (lideranças e alunos) na implantação/avaliação das ações afirmativas;
- Permanente avaliação do acesso e permanência (com os povos envolvidos);
- Local de referência institucional e uma comissão permanente composta por representantes dos povos interessados, docentes e técnicos engajados no apoio e diálogo permanentes;

- Recepção/Acolhimento acadêmico dos ingressantes, envolvendo a instituição e os alunos indígenas e quilombolas já em curso na instituição;
- Apoio pedagógico: programas de monitoria, apoio com os conteúdos curriculares e a própria oferta de cursos/disciplinas que intensifiquem os conhecimentos básicos (e outros definidos também em diálogo com os discentes) de forma a impactar no acompanhamento das disciplinas dos cursos e na vivência acadêmica;
- Apoio psicológico com foco no racismo institucional vivenciado cotidianamente;
- Nos planejamentos acadêmicos (inclusive os metodológicos e didáticos na execução das disciplinas ou em programações de pesquisa e extensão), atentar para o respeito às diferenças culturais, que podem ser desde a ligação/responsabilidades desses alunos com suas comunidades; os tempos dos territórios para consideração de frequência; as práticas de linguagem acadêmicas em relação às línguas tradicionais dos alunos;
- Comunicação diferenciada, atentando para a prevalência da escrita no âmbito acadêmico enquanto que esses povos são de tradição oral e com usos orais da língua diferentes dos acadêmicos;
- Acesso à Internet para cada povo é diferente e as atividades remotas ou que exigem acesso ao mundo digital precisam ser pensadas em diálogo com os discentes;
- Combate ao racismo institucional (Formação de professores, técnicos, terceirizados e discentes);
- Fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Diálogo do ensino com as expectativas do povo com a graduação;
- Envolver noções interculturais e da intercientificidade, o que pode incidir no currículo e também na garantia de que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses alunos possam tratar de problemas de interesse de suas comunidades, inclusive escrito na língua de seu povo, como forma de valorização e fortalecimento linguístico;
- Vínculo desse aluno não apenas com o ensino, mas também com a pesquisa e a extensão;
- Bolsas específicas para indígenas e quilombolas no ensino, pesquisa, extensão;
- Garantia de continuidade dos estudos na pós-graduação por meio de ações afirmativas.

Essas premissas, arroladas na experiência de doutoramento, em alguma medida, estão expressas na construção da Resolução nº 481, de 2 de agosto de 2021, da Ufra, que institui a política de ações afirmativas para discentes indígenas e quilombolas nessa instituição.

Certa de que não há uma receita, o que pode ser comum no encaminhamento de propostas desse tipo é a imprescindível escuta e participação dos alunos e suas lideranças nesses planejamentos, além de esses alunos, ao adentrarem a universidade, serem acompanhados ao longo de seu percurso acadêmico.

O laço com uma equipe de referência poderia ainda, além de orientar quanto às demandas administrativas/burocráticas e outras dificuldades, suprir outra carência dos alunos indígenas e quilombolas nas instituições de Ensino Superior, que é a participação na Pesquisa e na Extensão, por meio de vínculo com projetos que dialoguem com suas comunidades.

Outra preocupação importante, segundo Lima (2007, p. 26), é ter “docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que em geral avultam em regiões interioranas”. Pesemos, ainda, que não apenas docentes, mas todos os servidores, efetivos e terceirizados, a fim de frear o racismo institucional.

Diante dessa proposta, não podemos deixar de destacar a importância da Interculturalidade, considerando os encaminhamentos dos movimentos educacionais (especialmente os indígenas) demandarem, cada vez com mais ênfase, a equidade epistêmica, pela garantia da construção de um pensamento pautado não hegemonicamente no conhecimento europeu, mas, também, no conhecimento milenarmente construído pelas sociedades indígenas e quilombolas.

Conclusão

Diante dos dados sócio-históricos apresentados ao longo dos tópicos anteriores, que tratam das conquistas dos indígenas e quilombolas para implantação de políticas afirmativas na UFPA, e posteriormente na Ufopa, Unifesspa e, a partir de agora, também na Ufra, ratifica-se que esses ganhos foram conquistados via lutas históricas, em que diversas organizações de representação dessas sociedades tensionaram o espaço acadêmico para que pudessem ser contemplados com uma política diferenciada de acesso aos indígenas e quilombolas.

Essa disputa, na atualidade, evidencia as demandas cada vez mais latentes desses estudantes nas pautas de reorganização universitária, tensionando assim o regime de ordenamento vigente.

Nesse sentido de desestabilizar as normatividades atuais para o futuro, este capítulo propôs a reflexão sobre a necessidade dessas mudanças a partir das experiências dos indígenas e quilombolas, mas que também vislumbra pensar uma transformação mais ampla da universidade, impactando não apenas esses sujeitos em questão. Trata-se de uma fratura capaz de nos impulsionar para os necessários caminhos para a democratização do espaço acadêmico.

No processo de inserção desses sujeitos na universidade, não se pode perder de vista a falta ou insuficiência das políticas de permanência, que não geram mudanças de fato nesse espaço historicamente elitizado, reverberando dificuldades de diversas ordens, concretas e simbólicas, atravessadas de forma geral pelas diferenças cosmológicas desses estudantes. Ou seja, apenas a inserção desses sujeitos no Ensino Superior não garante um ganho efetivo aos povos originários, como já discutimos, uma vez que a conclusão dos cursos com qualidade pelos discentes deve ser o crivo avaliativo das políticas existentes.

Por fim, deixamos claro que a problematização que fazemos da universidade pela presença indígena e quilombola não é para destacá-la como inimiga desses povos, mas para problematizar a histórica homogeneização da racionalidade e práticas pedagógicas, curriculares, administrativas e linguísticas, entre outras, que a constitui. Tal movimento é justamente para mostrar a necessidade de pluralização de suas estruturas coloniais e homogeneizantes para que seja possível a permanência de alunos de outros ordenamentos cosmológicos.

Referências

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Câmara**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

_____. Constituição Federal de 1988. **Câmara**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: 26 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, V. 10, N. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIOS DE SÃO PAULO. **Mapa Territórios Quilombolas.** Disponível em: <https://cpisp.org.br/monitoramento-terras-quilombolas-i-em-fevereiro-processos-de-titulacao-de-cinco-comunidades-registram-avancos/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IBGE. **Mapa Terras Indígenas.** Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LIMA, A. C. S. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo. **Revista História Hoje.** 1.2188, 2012.

_____. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior**. Belém, 2007.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Racismo linguístico e os indígenas gavião na universidade:** língua como linha de força do dispositivo colonial. Salvador: Edufba, 2022.

_____. **Língua como linha de força do dispositivo colonial:** os Gavião entre a aldeia e a universidade (Tese). Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 2019.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. Diálogos interculturais: produção de subjetividades no conflito/negociação entre universidade e graduandos indígenas. **Agenda social.** Campos dos Goytacazes, V.14, p.107 - 118, 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA** 117 (2002): 197-217.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas. Buenos Aires: **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GIMENES, Olíria Mendes. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no Século XIX. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação -EDUCERE**. 2013, p. 20854 – p. 20869.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Da ideia de Universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 27/28. 1989.

SANTOS, L. **A evasão indígena no Ensino Superior**: Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena. Dissertação 2016. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2016.

SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

URQUIZA, A. H. A. (2016). Indígenas na Educação Superior e Possibilidades de Diálogo Intercultural: a experiência do Programa Rede de Saberes – MS/ Brasil . **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE** ISSN 1853-1393.8, p. 1-152.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. 2014. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

SOBRE OS AUTORES

- **Alessandra Peternella** - Professora Titular-Livre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutorado em Educação (2016) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores em Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Atua nos seguintes temas: formação de professores; ensino, aprendizagem, desenvolvimento e currículo com base na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.
- **Alzira Batalha Alcantara** - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Experiência como docente na educação básica e como coordenadora de Pedagogia. Pesquisa em Educação, ênfase Política Educacional e História da Educação.
- **Américo Alves de Lyra Júnior** - Bacharel e licenciado em Filosofia, mestre em História Social e das Ideias e doutor em Historiografia e História das Ideias. Pós-doutorado em Relações Internacionais, Bilaterais e Multilaterais na Universidade de Brasília, UnB. É professor do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira (PGSOF/UFRR). Foi Vice-Reitor da Universidade Federal de Roraima. Tem interesse por temas como Amazônia, América (Andina e Latina), Fronteiras, História Contemporânea, Política e Relações Internacionais.
- **Ana Maria Gimenes Corrêa Calil** - Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Professora no Departamento de Pedagogia da UNITAU. Experiência como professora da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, como Coordenadora de área e de Gestão do PIBID. Estudo a formação de professores, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente e os professores iniciantes.

- **Carla Monteiro de Souza** - Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1982), é Mestre (1997) e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é professora titular na Universidade Federal de Roraima, atuando no Programa de Pós-graduação em Sociedades e Fronteiras – PPGSOF e no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Tem experiência nas áreas de História do Brasil, da Amazônia e de Roraima, nos seguintes temas: migrações, identidades e territorialidades; memória e história oral; literatura e História; ensino de História. Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteiras – GEIFRON.
- **Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente da Educação Básica da Prefeitura de São José dos Campos, lotada na EMEF “Profª Elza Regina Ferreira Bevilacqua”. Tem experiência na área da Educação desde 1995 como docente da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior.
- **Edlauva Oliveira dos Santos** - Doutora em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/REAMEC. Mestre em Educação (UFAM). Licenciada em História (UFRR). Professora efetiva no curso de Pedagogia da UFRR. Professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia/UFRR. Coordenadora da linha Práticas Pedagógicas e Formação de Professores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: inclusão, formação e violência.
- **Elizabeth Serra** - Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), formada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Membro do Grupo de Pesquisa Acessibilidade, Interculturalidade e Educação de Surdos.
- **Erica Esch Machado** - Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), formada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. Atua na pesquisa e na docência de temáticas concernentes à gestão, políticas públicas e legislação educacional. Membro do Grupo de Pesquisa Acessibilidade, Interculturalidade e Educação de Surdos.

- **Evandro Ghedin** - Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (2010). É Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Mestre em Educação pela UFAM (2000). Especialista em Antropologia da Amazônia pela UFAM. Especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Filosofia pela UCB (1995).
- **Flávia Marinho Lisboa** - Doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFPA). Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Dinâmicas territoriais e Sociedade (UNIFESSPA). Especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA). Graduada em Letras-Português (UFPA). Tem experiência na área de Linguística/Análise do Discurso, na interface com temas como (de)colonialidade; relações étnico-raciais e políticas de acesso e permanência para indígenas e quilombolas do ensino superior.
- **Hildete Pereira dos Anjos** - Professora Associada III da Faculdade de Educação (Instituto de Ciências Humanas/Unifesspa). Mestra em Psicologia da Educação (PUC SP) e doutora em Educação PPGE/(UFBA). Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa). É líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (CNPq).
- **Ingrid Fernandes Gomes** - Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/PDTSA). É Professora da rede pública no município de Marabá-PA. Faz parte dos grupos de pesquisa: Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade; e Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia/UNIFESSPA.
- **José Rodrigues de Carvalho** - Graduado em Geografia (Bacharel e Licenciatura) pela Universidade Federal do Pará (2001). Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etno-envolvimento (GPTIE). Professor da Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR/AFYA), e professor efetivo das Secretarias Municipal de Educação de Redenção e Estadual do Pará.

- **Joyara Maria Silva de Oliveira** - Professora da rede pública de Araguaína/TO. mestra em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa), especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).
- **Luana Leal Ribeiro** - Doutoranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense - Campos dos Goytacazes (2014) e mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.
- **Luciana de Barros Ataíde** - Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2003 – 2008) e Doutora em Letras: Estudos Literários (2016 – 2019) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Faculdade de Letras e Educação (FALED) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs).
- **Márcia Maria de Oliveira** - Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM); Pós-Doutorado em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR); Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA / UFAM), Mestre em Gênero, Identidade e Cidadania (Universidad de Huelva - Espanha); Cientista Social, Licenciada em Sociologia (UFAM); Professora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Roraima (UFRR); coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR); Pesquisadora do Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras: Processos Sociais e Simbólicos (GEIFRON/UFRR); Pesquisadora do Grupo de Estudos Migratórios da Amazônia (GEMA/UFAM); pesquisadora do Observatório das Migrações em Rondônia (OBMIRON/UNIR).
- **Maria Clareth Gonçalves Reis** - Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/Uenf). Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS); coordenadora

da Área Científica “Quilombos, Territorialidade e Saberes Emancipatórios” da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Coordenadora e professora da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais (Leel/Uenf). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 21, “Educação e Relações Étnico-Raciais”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

- **Mariana Cunha Pereira** – Professora no Curso de História da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. É docente do programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF/UFRR, do PROFHISTÓRIA/UFRR e do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social - PPGANTS/UFRR.
- **Marilene Alves Fernandes** - Professora da Rede Pública Estadual de Roraima. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) em associação com Instituto Federal de Roraima (IFRR). Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Roraima.
- **Milton Pereira Lima** - graduado em Pedagogia (UEPA) e História (UVA). Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Atua no ensino superior privado – Faculdades Integradas Carajás FIC/PA e na rede pública municipal de redenção, Pará e na rede pública estadual (SEDUC/PA) como professor de História. Integrante do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etno-Desenvolvimento (GPTIE).
- **Nanoy Vieira Esbell** - Mestranda em Sociedade e Fronteira na Universidade Federal de Roraima (2020-2022); possui Pós-graduação em Comunicação, Informação Educacional e Empresarial. Faculdade de Educação São Luís Ead.(2018); Realizou especialização em formação Pedagógica em Letras. Faculdade Fael. (2020/2021). Bacharel em Pedagogia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista. (2006 – 2009). Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Faculdade Atual da Amazônia. (2004 – 2007). Servidora pública da Prefeitura Municipal de Boa Vista com atuação na Secretaria Municipal de Gestão Social, no cargo de Educadora Social.

- **Náthani Siqueira Lima** - Advogada, Mestre (2015 - 2017) e Doutoranda (2019-2022) em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Pós-graduada em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2019), Pós-graduada em Direito Público pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva (2020) . Tem experiência na área de Direito Público, políticas públicas, controle democrático da Administração Pública e Direitos Humanos e educação popular.
- **Pâmela Yolle Faria Adona** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/-UFRR, com o projeto Uma análise do Programa de Acesso à Educação Superior de Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Imigrantes em situação de vulnerabilidade da Universidade Federal de Roraima. Servidora técnico-administrativa da UFRR.
- **Renata Maldonado da Silva** – Professora Associada da área de Política Educacional – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Pós-Doutorado na Universidade Nova de Lisboa (2019). Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense - UFF) e Mestre em Comunicação (UFF). Graduação em História (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ). Atua nas áreas de política educacional; história da educação e pesquisas que articulem trabalho e educação.
- **Rickson Rios Figueira** - Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pós-graduado em História Contemporânea (UFF), mestre em Direito pela Universidade Gama Filho e em Direito, Empresa e Justiça, pela Universidade de Valencia e doutor pelo Programa de Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Direito e de Cooperação Internacional e Povos Indígenas no Curso de Gestão Territorial Indígena, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da UFRR. Pesquisador do Observatório de Políticas Migratórias da América Latina do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM-UFRJ).
- **Roseli Bernardo Silva dos Santos** - Professora do Instituto Federal de Roraima e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Rio do Vale dos Sinos (UNISINOS). Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad Camilo Cienfuegos, Cuba.

- **Rubens Luiz Rodrigues** - Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto (2015). Atua com pesquisa em educação com ênfase nos seguintes temas: política, gestão e educação de jovens e adultos.
- **Samara Azevedo** - Doutoranda em Políticas Sociais e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI/UENF. Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF Campus Campos Centro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.
- **Sueyla Simone Silva Soares** - Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2007 – 2021) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e professora da Educação Básica no município de São Félix do Xingu – Pará.
- **Taisa da Silva Rocha** – Professora de História da Rede Básica do Estado do Mato Grosso. Graduada em História na UFG. Especialista em Educação Inclusiva/Academia Brasileira de Educação e Cultura. Integrou o movimento Pastoral da Juventude Negra em Goiás. Mestranda em Educação do Programa de pós-graduação em Educação do Universidade Federal de Rondonópolis /UFR.



FINANCIADORA

