

EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Volume 5

Organização

Maria Fernanda dos Santos Alencar

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Maria Fabiana da Silva Costa



Recife - 2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	----------

PREFÁCIO	13
-----------------------	-----------

CAPITULO 1

O GOSTAR DA MATEMÁTICA: DISCURSO, DESEJO E MARCA	19
---	-----------

Luana Rafaela da Silva Costa

Simone Moura Queiroz

CAPITULO 2

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS OUTROS E A LEI 10.639/03: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	41
---	-----------

Débora Ribeiro

CAPITULO 3

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A QUALIDADE DO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	65
---	-----------

Jackson Darlan Vasconcelos Pontes

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

CAPITULO 4

“NÃO FALE DISSO NA ESCOLA”: RELAÇÕES DE GÊNERO, HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	89
--	-----------

Jeferson Ramos

CAPITULO 5

ESPAÇO ESCOLAR, DESEJO E DEFICIÊNCIA: DOS DISCURSOS DE INCLUSÃO À SEXUALIDADE NEGADA	117
---	-----

Isanildes Maria de Fátima Freire

Silvana Francisca Monteiro

Welson Barbosa Santos

Wender Faleiro

Denise de Oliveira Alves

CAPITULO 6

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO	135
---	-----

Sônia Maria dos Santos

Waldênia Leão de Carvalho

CAPITULO 7

OS POVOS INDÍGENAS E SEU DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFPE	163
--	-----

Ana Maria de Barros

Ana Maria Tavares Duarte

CAPITULO 8

10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL: DA CONCEPÇÃO À AVALIAÇÃO	189
--	-----

Jusciney Carvalho Santana

Edna Cristina do Prado

CAPITULO 9

UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SITUANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	207
--	-----

Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa

Bruna Tarcília Ferraz

CAPÍTULO 10

**A REPRESENTAÇÃO CULTURAL DA DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS
MIDIÁTICOS DO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC 227**

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

Clarissa Martins de Araújo

CAPÍTULO 11

**PROPOSTA EDUCACIONAL DA FUNASE-PE NA PERSPECTIVA
DOS SOCIOEDUCANDOS 251**

Isaura de Albuquerque César

Maria Fernanda dos Santos Alencar

CAPÍTULO 12

**ESTUDOS FEMINISTAS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO
CAMPO DA EDUCAÇÃO 277**

Maria Eduarda dos Santos Alencar

CAPÍTULO 13

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES (AS) NA MULTISSÉRIE:
UM ESTUDO A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NO
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM PERNAMBUCO 301**

Adriana Soares de Carvalho Elias

Maria Joselma do Nascimento Franco

OS AUTORES E OS ORGANIZADORES 319

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

EDUCAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A *Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* que publicou seus dois primeiros volumes em 2011, seu terceiro e quarto volumes em 2014; nesse momento, publica seu Volume 5: *Educação, Estado e Diversidade: perspectivas e desafios* e seu Volume 6: *Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Pedagógicas e Contribuições das Políticas Públicas*. Essas publicações dão materialidade às produções do campo de construção de conhecimento vinculado às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e ao Núcleo de Formação Docente (NFD) do Campus Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No atual contexto de recrudescimento do neoconservadorismo e do neoliberalismo na sociedade brasileira, as publicações dos volumes 5 e 6 possibilitam, por um lado, a ampliação de um canal de divulgação das produções e problematizações sobre educação, Estado, diversidade, formação de professores, processos de ensino e aprendizagem; e por outro lado, processos de resistências ao problematizar as exclusões, as reproduções das desigualdades sociais ou, parafraseando Gentili e Alencar, “Educar na esperança em tempos de desencanto”. Assim, nessas novas publicações, inova-se sem esquecer o fio condutor que foi traçado desde os primeiros volumes da Coleção.

Nessa perspectiva, organizar os doze capítulos que compõem o Volume 5: *Educação, Estado e Diversidade: perspectivas e desafios* nos permitiu reafirmar e fortalecer o compromisso em que coloca a produção do campo de conhecimento da educação como possibilidade de subverter a ordem social da reprodução da desigualdades, das cidadanias subalternizadas e das violações dos direitos humanos.

No primeiro capítulo, Luana Costa e Simone Queiroz realizam um estudo de nível subjetivo a partir das discussões

advindas da Filosofia da Diferença em relação ao gostar da Matemática e os discursos e desejos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. As autoras têm como foco as explicações emitidas pelos indivíduos que gostam da referida disciplina e possuem facilidades em aprendê-la.

Débora Ribeiro, no capítulo 2, levando em consideração a configuração do capitalismo mundial e de um Estado neoliberal, analisa as possibilidades e os limites da Lei 10.639/03 como decolonizadora dos currículos escolares brasileiros, a partir de uma perspectiva do pensamento decolonial latino-americano.

No capítulo 3, Jackson Pontes e Marcelo Miranda, a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira e do combate de um Estado patrimonialista e clientelista, a partir de 1988, mapeiam e analisam as produções acadêmicas em relação às abordagens teórico-metodológicas que fundamentam alguns estudos sobre as temáticas da democracia participativa, gestão escolar e seus desdobramentos na qualidade do ensino da matemática.

Jeferson Ramos apresenta no capítulo 4 uma discussão microanalítica que busca contribuir nas reflexões em relação às temáticas das relações de gênero, homossexualidade e educação. Sua microanalítica está sustentada em três elementos: a construção da homossexualidade como corporificação da diferença; a heteroconstrução de espaços simbólicos de sexualidade na escola; e reflexões sobre a práxis educacional em escala interpessoal.

No capítulo 5, Isanildes Freire, Silvana Monteiro, Welson Santos, Wender Faleiro e Denise Alves problematizam que diante do desconhecimento do cotidiano da vida das pessoas com deficiência, a sexualidade assume uma dimensão inexistente, deficiente ou limitada. A partir dessa constatação, os autores analisam os discursos de inclusão sobre os discentes com deficiência que negam a sexualidade desses sujeitos em escolas campesinas e propõem que aspectos da sexualidade dos referidos discentes devem ser mais refletidos, percebidos e pesquisados.

Sônia Santos e Waldênia Carvalho buscam compreender, no capítulo 6, a luta dos trabalhadores rurais por direito à educação a partir da discussão sobre a classe trabalhadora, a luta

pela organização dos movimentos sociais do campo e as políticas públicas educacionais direcionadas a esse espaço. Nesse sentido, as autoras denunciam que há uma distinção entre campo e cidade, afirmando fortemente a intencionalidade do sistema do modelo urbanocêntrico de desenvolvimento que se contrapõe ao campo e que a educação do campo deve ser uma política pública e direito social.

No capítulo 7, Ana Maria de Barros e Ana Maria Duarte analisam e denunciam que o direito à educação específica e diferenciada dos povos indígenas se encontra comprometida, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pelos empecilhos encontrados nas próprias universidades, pelo predomínio de uma concepção sobre outro em que a interculturalidade torna-se sinônimo de sobreposição de uma cultura sobre a outra e não a partir do respeito à alteridade indígena.

Jusciney Santana e Edna Prado, no capítulo 8, apresentam um recorte sobre o Estado da Arte acerca da produção bibliográfica brasileira pertinente à avaliação da política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil no que diz respeito à redução das desigualdades sociais e raciais no país, por meio de uma consulta sistemática aos principais bancos de dados brasileiros, buscando catalogar dissertações e teses sobre a referida temática.

No capítulo 9, Marina Costa e Bruna Ferraz analisam a relação entre importância das políticas de formação continuada realizados por meio de cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) e as práticas docentes. Nesse caminho, as autoras observam as ações dos professores a partir de vivências em cursos de extensão e aperfeiçoamento e de como são usados os conhecimentos adquiridos e construídos no cotidiano da sala de aula.

Ana Flávia Oliveira e Clarissa Araújo, no capítulo 10, problematizam a representação cultural da deficiência no Portal do Professor do MEC. Nesse viés, o referido portal é um local de produção sociopolítica e de formação que transita e negocia sentidos e significados sobre a deficiência por meio dos discursos direcionados aos professores sobre o tema da deficiência.

No capítulo 11, Isaura César e Maria Fernanda dos Santos Alencar apresentam um estudo sobre proposta educacional da Funase-PE e sua perspectiva de formação cidadã a partir da visão dos socioeducandos. Dessa forma, este artigo objetiva analisar as entrevistas dos socioeducandos internos buscando descrever o perfil sociodemográfico e as suas percepções em relação ao atendimento e ao processo educativo implantado no Case do Cabo de Santo Agostinho.

Maria Eduarda dos Santos Alencar, no penúltimo capítulo, busca discutir a intersecção entre os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução, destacando as estratégias de tradução feminista ao mesmo tempo em que denuncia o “discurso silenciado” que as tradutoras ainda possuem e as estratégias que elas encontraram para evitá-lo. Como a articulação dos estudos feministas e a educação vêm ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais, a pesquisadora também apresenta contribuições no campo da Educação para que a temática possa ser abordada por educadoras e educadores.

No capítulo 13, Adriana Soares de Carvalho Elias e Maria Joselma do Nascimento Franco realizam um primeiro recorte sobre a pesquisa, em andamento, desenvolvida pelo Grupo de Estudo em Educação do Campo (GEECampo), articulado ao Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação de Professores (NUPEFEC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No referido capítulo, as autoras têm a preocupação em compreender, a partir de uma lógica contra-hegemônica, a recepção das Políticas de Formação continuada dos/as professores/as das escolas multisseriadas, por meio dos projetos de intervenção pedagógica e de intervenção social desenvolvidos no Programa Escola da Terra (PRONACAMPO). Assim, as autoras mapeiam as contribuições dos Processos Formativos do Programa Escola da Terra na articulação entre a prática docente na multissérie e sua articulação com a comunidade por meio da análise documental.

Os/as organizadores/as

PREFÁCIO

Quando li o livro “Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas” organizado pelas colegas Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Fabiana da Silva Costa e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda foi inevitável pensar no Brasil e os contextos em que vivemos nos últimos anos a partir das manifestações de 2013. É sobre essas questões que me foram estimuladas a partir de minha leitura deste livro que gostaria de debater neste prefácio de modo a convidar os seus leitores e leitoras a viajar na leitura de seus capítulos e logicamente ao debate que eles suscitam.

Indiscutivelmente, queremos um Brasil melhor, queremos ter segurança, emprego, saúde, educação e viver nossas crenças de acordo com nossos valores. Esses desejos nos unem e creio, são defendidos por grande parte da sociedade brasileira. Contudo, quando verificamos os meios para alcançar esses objetivos, é possível observar que eles fragmentam a população. Inúmeros indivíduos defendem que seja fundamental a ampliação e garantia de direitos para segmentos sociais específicos que foram aliçados da cidadania liberal. Para outros, o maior rigor penal daria conta de conter as desigualdades e violências LGBTfóbicas, racistas e sexistas. Existem aquelas que defendem que seja preciso debater as temáticas de cidadania, gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas escolas. Entretanto, para outros, estas temáticas devem ser conversadas no interior da família mononuclear sem a mediação do Estado. Não obstante, ainda existem aqueles que defendem que o retorno aos valores religiosos judaico-cristãos daria a solução para a violência e “crises de valores”, a que estamos submetidos no Brasil. Em outro grupo, ainda temos aqueles e aquelas que defendem que o respeito à Constituição será a única forma de garantir a pluralidade de crenças e posições sociais em nossa sociedade. Para esses sujeitos, a Constituição garante que somos todos iguais e que nossas crenças são igualmente válidas.

Este debate de posições está sendo travado em um momento no qual as informações são viralizadas por meio das redes sociais e instrumentos de busca. Elas se disseminam em velocidades impensáveis e se re-produzem com total segurança nos *tablets*, *notebooks* e celulares. A força e a forma com que são divulgadas as informações tornam difíceis, inclusive para pessoas com maior experiência, a identificação de mentiras, calúnias e difamações. Elas são constantemente reiteradas e assumem o estatuto incontestável de verdade.

Nesta batalha, os movimentos sociais de direitos humanos e civis de mulheres, populações indígenas, negras e LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais), por exemplo, têm se visto acossados pela crescente ascensão das forças conservadoras e fundamentalistas que têm usado também a linguagem *cyber* para desqualificar suas reivindicações. Não satisfeitas, as forças reacionárias que disputam o legislativo do Brasil apregoam inúmeros projetos de lei proibindo e punindo qualquer tentativa de discussão sobre cidadania negra, indígena, feminina e LGBTI nos serviços públicos de saúde, educação etc. A mais recente expressão cunhada pelos conservadores e fundamentalistas são os projetos liderados pelo movimento “Escola sem Partido”, também discutido neste livro. Os projetos, segundo seus autores, têm o intuito de “proteger” a infância e a adolescência de docentes dispostos a propagar suas concepções “degenerativas” de mundo. Alegando que cabe aos pais o direito de assegurar que suas proles tenham uma educação escolar condizente com suas convicções familiares. O projeto opõe-se diretamente a ideia republicana.

A infância e adolescência reivindicadas pelos fundamentalistas, conservadores e também debatidas neste livro são categorias políticas bem recentes na democracia brasileira. Vale lembrar que entre as décadas de 1980 e 1990, três fatores alteraram significativamente o modo como o Estado e a sociedade operariam com essas categorias: a Constituição Federal de 1988, que garantiu a universalização do acesso à educação pública,

algo profundamente revolucionário para o Brasil que tinha ainda a Igreja Católica como uma das principais responsáveis pela educação escolar; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que em 1990, dispôs sobre a proteção integral de crianças e adolescentes que até aquele momento viviam ainda mais a sombra da cidadania e, finalmente, a Leis de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que ampliou e tornou obrigatório a oferta da Educação Básica.

A própria história da LDBEN de 1996 é um espelho das forças que integram o debate das diretrizes políticas e cotidianas da educação escolar. Nos anos 1980, profissionais da educação lideravam a luta pela criação de uma LDBEN que organizasse o Sistema Nacional de Educação, o que resultou, em 1993, no Projeto de Lei 101/93. Basicamente o texto afirmava a universalização da educação básica; o sistema nacional de educação que garantisse o mesmo padrão de qualidade em todos os níveis e, sobretudo, a garantia de verbas públicas somente para a educação pública. Em uma articulação de setores do Senado, do Ministério da Educação (MEC), da Igreja Católica e do Superior Tribunal Federal (STF), o projeto foi julgado inconstitucional e o que tramitou e foi aprovado foi o Projeto de Darcy Ribeiro com o apoio de Fernando Collor e das escolas privadas, católicas e comunitárias.

O jogo no tapetão é algo que fazem bem aos conservadores e setores judaico-cristãos no Brasil. Mesmo derrotados, nos fóruns populares, na elaboração da LDBEN de 1996, buscaram nos corretores políticos e tecnocráticos da educação a garantia de sua hegemonia. Algo semelhante ocorreu nos debates dos planos decenais da educação recentemente. Como sabemos, o Brasil realizou desde a década passada várias conferências de educação. O objetivo era garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação e subsidiar a elaboração dos Planos decenais de educação previstas pela própria LDBEN. Se nas conferências, as agendas LGBTI, mulheres e negras eram aprovadas com amplo apoio de profissionais da educação, estudantes e seus/suas responsáveis, nos corretores e

mesas do MEC e do Congresso Nacional; nossas propostas foram redimensionadas ou retiradas. E o exemplo mais evidente foi o debate em torno da discussão de gênero nas práticas pedagógicas e curriculares das escolas, no Plano Nacional de Educação (PNE) foi sorrateiramente retirada pelo Congresso e produziu um efeito cascata nas assembleias legislativas e câmaras municipais.

A relação entre Estado, educação e sociedade sempre foi marcada por dinâmicas complexas. A análise das políticas públicas e no seu bojo o PNE, configura-se uma tarefa ultra desafiadora se considerarmos as forças que impactam e que produzem seus efeitos nas decisões governamentais. No PNE de 2001 a 2010, por exemplo, sua execução resultou da constatação de políticas desconectas. As prioridades adotadas pelos governos, em especial, o federal, não tiveram o PNE como fio indutor de suas ações. Infelizmente, não esperamos outro cenário com relação ao PNE de 2014 a 2024. Neste sentido, estamos longe de construir uma educação em que esteja regulamentado o regime de colaboração e a construção do Sistema Nacional de Educação. E toda essa discussão, atrelada às medidas autoritárias do governo com a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações nacionais, criadas no Governo FHC e consolidadas no Governo Lula e Dilma, passam à revelia de nossas pautas de direitos humanos.

No Brasil, desviar nossa atenção tem sido a tática recorrente das forças reacionárias. Depois do discurso de anticorrupção e contribuir ao processo do golpe de Dilma, a aliança entre partidos políticos, neoliberais e fundamentalistas religiosos partiram para intensificar a guerra cultural contra nós, populações negras, LGBTI e mulheres. A tática das forças reacionárias é criar distorções sobre nossas reivindicações e mobilizar os medos moralistas da sociedade porque a política econômica neoliberal e as reformas, em curso desde o golpe, são impopulares. Partiram, então, para as escolas, materiais didáticos e exposições de arte.

Quem estuda a história política da educação brasileira sabe que a escola nunca foi uma instituição homogênea e que

tampouco as forças políticas externas que atuam sobre ela são capazes de determinar as formas de como serão utilizadas suas ordens pelos/as profissionais da educação e estudantes. Sabendo disso, temos redirecionado nossas energias para o micro da ação educativa. Nosso diálogo tem sido estabelecido diretamente com profissionais da educação, estudantes e ativistas dos movimentos sociais, e ao ler os capítulos deste livro sou reiterado que a estratégia adotada é a melhor. Como dito de diferentes formas pelos autores e autoras dos capítulos que potencializam as reflexões panorâmicas que faço neste prefácio, é importante relembrarmos que a competição em torno das verdades curriculares não se limita aos interesses da academia, capital ou governos. Suas configurações são endossadas pelas reivindicações de profissionais da educação, estudantes e ativistas dos movimentos sociais. Lutar sozinho contra setores conservadores é suicídio, devemos unir esforços com aqueles e aquelas professoras e estudantes da educação básica.

Como nos enfrentamentos às políticas curriculares reguladoras do Estado, as escolas são lugares imaginativos em que se reúnem diversos discursos culturais e (co)existem espaços onde se abre a possibilidade de romper os significados, refazer os interesses, buscar ideias e criar inconformidades e possibilidades. Este livro “Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas” organizado pelas colegas Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Fabiana da Silva Costa e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda é um bom convite para essas possibilidades, ainda não imaginadas, serem criadas.

Marcio Caetano
Pelotas, 2018.

Luana Rafaela da Silva Costa
Simone Moura Queiroz

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática é um campo do conhecimento que se dedica a estudar questões relativas tanto ao ensino (suas técnicas, tendências, os docentes, a formação, etc.) à aprendizagem (cognição, discente, etc.), assim como a relação entre o ensino e a aprendizagem (contrato didático, saberes, etc.) de Matemática. E vem progressivamente ampliando suas discussões no meio acadêmico. Têm sido desenvolvidas inúmeras pesquisas, com ênfase em questões cognitivas, epistemológicas, sociais (inter e intrapessoal) que perpassam o ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir para um ensino aprendizagem mais efetivo, e significativo. Porém mesmo em meio a tantas discussões e colaborações, os resultados alcançados na disciplina ainda ficam a desejar. A disciplina continua carregando consigo uma ordem discursiva de dificuldade e restrição.

Diante deste contexto, fomos capturados por um movimento mais subjetivo, usando como lente algumas discussões advindas da Filosofia da Diferença, observando, em vez dos aspectos anteriormente citados, a relação do sujeito com o conhecimento matemático, as influências sociais sobre a constituição do sujeito e sua postura ante a disciplina. Nosso foco não recairá nas dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao saber matemático, sendo esse um dos temas das inúmeras pesquisas realizadas nesse campo, explicitando o insucesso na disciplina. Nosso foco recairá sobre aqueles que gostam da disciplina e tem facilidade em aprender, visando uma discussão a respeito das diferenças diante das explicações apresentadas por esses sujeitos.

Paralelamente a isso, iremos perpassar pelos resistentes discursos socioculturais relacionados às dificuldades na aprendizagem da Matemática, que além de carregar consigo uma enorme herança de marcas históricas sobre baixos índices de aprendizagem, esses dizeres são reforçados diariamente, não restando muitos questionamentos. Favorecendo a constituição de um cenário de dificuldades, propagando-se e associando-se a outros discursos, sendo considerada uma disciplina difícil e para poucos. Há uma verdadeira escassez de pesquisas voltadas para analisar os fatores que levaram alguns alunos obterem sucesso nessa disciplina. Esses sujeitos são considerados pelos demais sujeitos privilegiados e/ou mais inteligentes. Dessa forma, quem seriam esses poucos? O que a tornaria tão difícil para uns e não para outros?

Por estarmos tão habituados a ouvir que os alunos não gostam de Matemática, por considerá-la difícil, que esta ideia findou sendo absorvida como uma verdade incontestável, mediante repetidas pesquisas comprobatória repletas de discursos sociais. Segundo Silveira (2002), a dificuldade da Matemática está estabelecida em um sentido pré-construído na fala dos alunos, dos professores e da mídia. Ainda revela que um discurso pré-construído é ilocalizável diante de suas reproduções e reconstruções, esse discurso reproduzido ganha força, da forma como se torna amplo.

Para compreender tal análise, recorreremos às discussões de Michel Foucault sobre os discursos, além de outros autores, por meio desses, buscando dialogar com suas concepções. Analisando as possíveis influências discursivas socioculturais refletidas na disciplina de Matemática verificando em que perspectivas esse discurso é construído, numa tentativa de perceber os procedimentos de exclusão, controle e coerção desses. Tendo em vista que os discursos sempre estão apoiados em outros discursos defendidos por seus legitimadores. E analisar as principais estratégias daqueles que rompem a ordem discursiva de dificuldade e conseguem ter satisfação em aprender essa disciplina enquanto a maioria contribui para entronizar a Matemática difícil e para poucos.

Coordenadas teóricas

Sendo o Discurso um objeto de estudo fundamental neste trabalho, apresentaremos a seguir breves abordagens sobre discurso, enunciado, formação discursiva, prática discursiva, entre outros. Nas palavras de Foucault (2002) a formação discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (p. 136). Sendo uma articulação entre as linhas de visibilidade e enunciação, que compõem o saber, e os interesses sociais que caracterizam determinados períodos históricos. Essa produção histórica, social e cultural dos sujeitos foi umas das principais formas que Foucault utilizou para compreender e questionar o que somos. Possibilitando pensar os discursos e as verdades que circulam na sociedade em seus respectivos tempos nos diversos campos de saber.

Borges e Silva (2005) mencionam que o que é dito tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Isso faz parte da própria constituição do discurso em seus sentidos. Esse entrecruzamento dos traços ideológicos não se encontra nas palavras, mas na discursividade. Por essa razão, o limite que define uma formação discursiva é instável, pois todo discurso se coloca em relação com outros dizeres presentes e dizeres que permanecem na memória e são acionados no momento da enunciação. Dessa forma, os discursos, dos quais o aluno se apropria para construir o seu próprio discurso, estão certamente carregados desses valores ideológicos, e se mesclam e afeta seu discurso.

Neste sentido, os discursos sobre a Matemática podem produzir verdades sobre a disciplina, que acabam constituindo práticas e os sujeitos que são os efeitos dessas práticas. Entendemos que um discurso é atravessado por outros, um dito mais amplo e disperso, remetendo o dizer de outros sujeitos, em outros discursos. Assim, os alunos tornam-se subjetivados, diante

de sua formação e do contexto histórico, ver-se no discurso do outro, e acabam tomando para si esse discurso. De acordo com Foucault (2014) o saber é tido como uma construção histórica produzindo verdades que se introduz e se revelam por meio das práticas discursivas.

Destacaremos a seguir alguns trechos da Arqueologia do Saber (FOUCAULT, 2014) para elucidarmos o exposto, relacionando “enunciado”, “discurso” e “prática discursiva”:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. (pp. 142-143) O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (p. 143)

Finalmente, o que se chama “prática discursiva” [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (p. 144)

A formação discursiva coexiste com os enunciados, estes compõem o discurso, que não surge abruptamente e nem de maneira imparcial, mas através de um processo de subjetivação expondo fragmentos descontinuo do contexto histórico, o qual está

inserido. A prática discursiva seria a verificação do discurso, que se produz em razão de relações de poder, saber e subjetividade.

Nesse sentido, é muito comum ouvir que os alunos não gostam de Matemática, uma vez que este discurso é classicamente histórico e sua reprodução (prática discursiva) finda o legitimando, não lhe restando muitos questionamentos. Todavia, ao se ouvir o discurso de um aluno que menciona gostar da disciplina, surge daí uma ruptura do discurso, ressoando estranho, optando por criar outro discurso para aqueles que são as exceções à regra, categorizando este sujeito subversivo, como alguém incomum por ter uma inteligência privilegiada. A ideia seria manter a ordem através do discurso da Matemática ser uma disciplina para poucos, subjetivando o aluno, levando-os a aceitarem a prática discursiva como imutável, já que não podem transcendê-la, passando a não entender/gostar da disciplina mencionada.

Abriremos parênteses para elucidar o que estamos considerados como subjetividade. Foucault (2010) mencionou que “os homens nunca deixaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade” (p.234), não sendo algo estático, mas “algo que está em constante movimento e vai se construindo aos poucos de acordo com os encontros e desencontros vividos, que produzirão efeitos (reações) na pessoa que de alguma forma irá moldar sua maneira de viver”. (QUEIROZ, 2015, p. 54). Estes encontros são sociais. “Ela é essencialmente social” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 42) por tratar-se de um afeto mútuo, ou seja, à medida que eu afeto alguém/algúens sou também afetado e é através deste dinamismo que ocorrem as mudanças sociais, consequentemente também são alterados os discursos que regem a sociedade, em seus mais variados setores. Parêntese fechado.

Quando no texto abordamos o verbo “gostar”, estamos nos referindo ao ato de desejar “aprender” a disciplina de Matemática. (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 36) enfatizam que “Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade.”. Dessa forma, o desejo e subjetivação estão ligados. Assim, “Não há desejo que não corra para um

agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento” (DELEUZE, 1988, p.15).

Podemos assim relacionar esses desejos ao ambiente escolar. Segundo Deleuze e Guatarri (2011) não é o ensino que faz aprender, mas o desejo e agenciamento. Em trabalho recente (CARVALHO, 2004, p. 187) afirma que “é preciso considerar a dimensão da subjetividade paralela ao processo de aprendizagem, há o desejo do aluno em questão”. Assim, procuramos entender que elementos compõem, sustentam e interligam o “gostar de Matemática” ao desejo do sujeito. Dessa forma, quando se gosta de algo, o sujeito é agenciado, a fim de conseguir o que se deseja. Quando os alunos demonstram gostar da disciplina, são movidos por agenciamentos. Mas, caso não exista esse desejo, não existirá agenciamento, logo haverá rotas de fugas, que conduzirão para outros caminhos.

Lins (2004), afirma que “O fracasso de tantos com relação à Matemática escolar não é um fracasso de quem não consegue aprender embora tente, e sim um sintoma de uma recusa em sequer se aproximar desta área do conhecimento. Uma espécie de auto exclusão induzida”. (p. 93). Consideramos aqui as rotas/linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Muitos alunos quando apresentam dificuldades em aprender Matemática, não buscam persistir, quando não há assimilação de um conteúdo avançam para os conteúdos seguintes, sem o entendimento necessário. Além de considerarem a disciplina complexa e não conseguirem relacioná-la com sua vida extraescolar. Para D’Ambrósio (1989, p.16)

[...] primeiro, os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos. Aliás, nossos alunos hoje acreditam que fazer matemática é seguir e aplicar regras. Regras essas que foram transmitidas pelo professor. Segundo, os alunos que a matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, dos

quais não se dúvida ou questiona, e nem mesmo se preocupam em compreender porque funciona. Em geral, acreditam também, que esses conceitos foram descobertos ou criados por gênios.

Segundo Coll (2003), a atenção dos alunos a uma explicação, no processo de realização de uma tarefa, é determinada inicialmente pela curiosidade que desperta e, sobretudo, pela percepção de sua relevância. Se a tarefa torna-se aborrecida, os estudantes hão de rejeitá-la, fato que mostra a falta de interesse de muitos alunos. A forma como a Matemática foi e normalmente continua sendo ensinada na maioria dos casos, segue um formato que finda por desvalorizar seus aspectos, onde os estudantes são levados a não ousarem, a não transcenderem o discurso historicamente clássicos já mencionados, entregando suas armas antes mesmo de lutarem, desistindo de tentar aprender (não esforçando-se), por terem feito-o acreditar que esta seria uma luta vã, pois a derrota seria inevitável.

Acredita-se que a descontextualização dos conteúdos possa contribuir com a não compreensão dos alunos. “Se for verdadeiro que *‘ninguém ama o que não conhece’*, então fica explicado porque tantos alunos não gostam da matemática, pois, se a eles não foi dado conhecer a matemática, como podem vir a admirá-la?” (LORENZATO, 2006, p. 34, grifo do autor). Dessa forma, Esses sujeitos apresentam seus motivos para não gostarem da disciplina e não estão sozinhos, acabam ecoando os discursos que a Matemática é difícil. E a escola, por não apresentar novos caminhos, deixa aberta a porta da rota de fuga em vez de agenciá-los.

[...] em meio a toda esta complexidade encontramos os sujeitos da educação, alunos e professores, cada qual com sua multiplicidade, seus desejos. Tendo que interagir em um ambiente que muitas vezes em vez de agenciá-los, faz com que eles optem por rotas de fugas, por desterritorializar-se existencialmente (QUEIROZ, 2016, p. 2).

Mediante a multiplicidade é condição suficiente e necessária à existência de um desejo nos sujeitos da educação, que é o desejo do professor de fazer com que seu aluno aprenda e deste em aprender. É preciso que estes desejos coexistam. Além do desejo o que move o sujeito são suas marcas.

[...] em uma sala de aula, o sujeito que está sentado em sua cadeira observando o professor, enquanto esse dá aula, é um corpo social. Traz consigo diversas marcas, pois foi e continua sendo constituído por subjetivações, que o levam a tomar algumas posturas em sala, assim como em relação à matéria, aos professores, aos colegas. (QUEIROZ, 2015, p. 40)

O sujeito modifica-se de acordo com a relação que mantém com suas marcas, podendo este ser conduzido para um devir-outro, ao superá-la ou manter na mesma relação, permanecendo aprisionado, enredado, bloqueado. Desta forma, o/a docente pode em algum momento ser um sujeito impulsionador para que o/a discente supere marcas relacionadas à Matemática. Adentrando o campo educacional temos que o discurso sociocultural afeta a aprendizagem em Matemática. Permitindo-se fazer essa relação, entendemos a análise de discurso (FOUCAULT, 2014), articulada ao conceito de prática subjetivadora, ou seja, o discurso é subjetivador, podendo ser um elemento influenciador sobre o comportamento do sujeito diante de seus gostos e interesses.

Podemos considerar esses estudantes que revelaram gostar da Matemática, sujeitos que se governaram a dedicar-se a disciplina, pois estão no mesmo ambiente que seus colegas, envolvidos pelo mesmo discurso constante sobre a dificuldade da Matemática, porém, o desejo de percorrer caminhos diferentes dos já estipulados é responsável por produzir uma vida única. Ou seja, o desejo é responsável por criar novos caminhos conduzindo para os gostos e interesses do indivíduo, percebendo que o sucesso ou a motivação na disciplina deriva de uma responsabilidade própria sobre interesse, dedicação e prática.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com três turmas de alunos do Ensino Médio de um Município localizado na Mata Sul de Pernambuco. Trata-se de uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Semi-integral. Foram selecionados 48 alunos do turno diurno, dos 104 alunos que responderam ao questionário, onde cada aluno participante teve a liberdade de responder a questões livremente. A escolha dos sujeitos seguiu o critério de investigação da pesquisa: foram selecionados os alunos que na pergunta inicial responderam positivamente quando perguntados se gostavam de Matemática. A escolha desses sujeitos ocorreu devida esses alunos evidenciarem uma experiência positiva com a Matemática, tendo em vista estarem concluindo a última etapa da educação básica.

O instrumento utilizado foi um questionário composto por um conjunto ordenado de cinco perguntas discursivas. Visando compreender as realidades múltiplas e descobrir resultados singulares, servindo de base para tentarmos perceber a partir da ótica desses alunos os possíveis desejos, afetamentos e marcas desses sujeitos diante dos discursos socioculturais clássicos sobre a disciplina em Matemática e suas relações.

Buscou-se obedecer aos cuidados éticos, que estabelece a total integridade dos participantes da pesquisa. Para a análise dos dados, as respostas foram agrupadas por proximidade de significado a partir das respostas dos sujeitos. Foram analisados com base nos pressupostos teóricos dos conceitos abordado pela Filosofia da Diferença, tais como, subjetividade, discurso, desejo, agenciamento, rota de fuga entre outros, baseando-se em Foucault, Deleuze além de outros discursos voltados a entender os aspectos que norteiam a disciplina de Matemática. Por esses autores apresentarem fundamentações que levam em consideração as influências sociais diante da constituição da subjetividade dos sujeitos. O questionário foi composto pelas seguintes perguntas e suas intenções.

Tabela 1: Perguntas presentes no questionário e quais foram suas intenções.

Perguntas	Justificativa de cada pergunta
1. Você gosta de Matemática?	A intenção desta pergunta inicialmente foi perceber o interesse pela disciplina e sua resposta implicaria nas demais.
2. Em sua opinião você acha que tem facilidade de aprender Matemática?	Perceber se o gostar estaria relacionado diretamente como o aluno se relaciona com a Matemática a partir de sua aprendizagem.
3. Suas notas de Matemática geralmente representam um desempenho:(Ótimo, médio e baixo)	Perceber a partir de suas notas se estes estudantes confirmam a idealização sobre o gostar ter relação trivial com o rendimento.
4. Você considera a Matemática difícil? Por quê?	Traçar um paralelo entre a resposta do gostar com ter apresentar facilidade em aprender a disciplina e perceber algumas estratégias utilizadas por esses estudantes.
5. Cite o nome de um professor de Matemática e de qual série que para você é um exemplo e explique por quê?	O principal objetivo desta pergunta seria perceber a relação do professor-aluno, e a prática que os alunos consideraram “ideal”, quais as estratégias que os professores utilizaram que instigaram e incentivaram esses alunos e qual seu diferencial, além de buscar analisar se eles em algum momento são os responsáveis por despertar o interesse no aluno.

Fonte: 1 O autor (2017)

O gostar da Matemática: Subjetividade x Subjetivação

O público alvo, no total de 48 alunos, pertencia à faixa etária de 16 a 19 anos, com maior incidência quase 80%(79,15%) na faixa etária entre 16 e 17 anos, os outros 20% representam os alunos de 18 e 19 anos. Sendo 56% deste público meninos e 44% meninas.

O objetivo deste trabalho não é mostrar uma solução para a disciplina de Matemática, seria pretensioso demais, o que pretendemos é observar sob a ótica dos alunos que transgridem a ordem e conseguem relacionar-se positivamente com a Matemática e suas explicações diante desta postura. Os dados apresentados podem ser analisados a partir de diferentes visões, pois os sujeitos podem ter escritos a realidade ou não, ou reproduzindo um discurso tomado como seu. A análise foi realizada com o intuito de perceber possíveis marcas nas enunciações, percebe-se a presença de outro no discurso analisado. Dessa forma, esse outro discurso percebido, aponta que o sujeito filiou-se aos discursos pré-construídos pela sociedade.

Perguntados se gostavam da disciplina, apenas 45,83% dos alunos pesquisados que justificaram suas respostas, mais da metade não deram explicações às respostas, talvez pelo fato de não existir muita reflexão sobre gostar dessa disciplina, essa categoria se diferenciou em:

14,58% dos alunos mencionaram gostar por ter facilidade em aprender, ter afinidade, e/ou conseguirem desenvolver as atividades passadas pelos docentes sem dificuldades.

12,5% fizeram referências à abrangência da Matemática, encontradas fora da escola, ressaltando a Matemática está em todo lugar, sendo fundamental aprendê-la, além de ressaltar a importância dela em relações há alguns empregos.

10,41% aludiram gostar da disciplina, percebem sua importância, porém sentem dificuldades em aprendê-la, sendo recorrentes respostas por ser uma disciplina extensa e composta por muitas fórmulas.

8,34% mencionaram o apenas gostar, sentir paixão, revela não ter uma explicação.

Ao afirmarem que gostavam de matemática, esses alunos demonstraram não “fugir” da disciplina, percebiam sua aplicação/relação com o cotidiano. Além de sentirem-se desafiados e mesmo que dediquem esforços para resoluções, sentem satisfação em fazê-lo, embora também sintam dificuldades. Conforme citado por Coll (2003) é fundamental

existir o interesse que é determinado pela percepção de sua relevância. Ou seja, eles são agenciados em aprender a disciplina por existir o desejo em questão, há o vergar forças sendo o desejo o responsável por criar novos caminhos dos já estipulados. Como afirmado por Deleuze, o desejo e o agenciamento estão ligados. “Desejar é construir um agenciamento” (1988, p.15).

Após revelarem que gostam da disciplina de Matemática, foi perguntado se os estudantes consideravam se tinham facilidade em aprender. Justificaram suas respostas um total de 56,25%. Dentre elas com maior frequência, declaram que a sua facilidade em aprender está diretamente relacionada a uma “responsabilidade pessoal” sobre a sua dedicação e interesse.

Para o Aluno 1, aprender Matemática é simplesmente dedicação e prática.

A1: *“[...] acredito que é preciso fé em Deus dedicação e sempre praticar, pois sem a prática não se consegue assimilar assunto algum”.*

O aluno A1 anuncia que a disciplina é difícil, todavia ele transcende o discurso (dobra a força) optando por aproximar-se em vez de permanecer alheio ao movimento de aprendizagem. De modo análogo:

A2: *“Porque existem alguns assuntos que são mais complexos, então vai exigir mais dedicação”.*

A3: *“Pois, me esforço bastante para acompanhar os assuntos”.*

A4: *“Vai depender do meu esforço e da minha força de vontade para aprender”*

A5: *“A única facilidade é se prestar atenção, eu tenho [facilidade] porque eu gosto muito de Matemática”.*

A6: *“Aprendo, mas com o tempo esqueço tudo, isso se deve também porque não pratico a Matemática frequentemente”.*

O aluno A6 demonstra facilidade em aprender, porém dizer esquecer depois, mostrando a necessidade da constante revisão na disciplina.

18,52% dos sujeitos declararam gostar da disciplina, mesmo não apresentando facilidade em aprendê-la.

As explicações apresentadas pelos alunos em relação ao aprendizado da Matemática em nenhuma resposta nós constatamos a presença de eles considerarem ter um “dom” ou serem mais inteligentes que seus colegas. Pelo contrário, eles apresentaram posturas semelhantes ao aprendizado como um todo, que consiste em prestar atenção nas aulas, esforço, dedicação e vontade de aprender, além da necessidade em praticá-la. Indo de encontro ao discurso clássico sociocultural em que a “Matemática é para poucos”, reafirmando que esse discurso advém de uma entrega à inércia da não aprendizagem, pois isto requer esforço e interesse, sendo algo mais histórico cultural, do que apenas à dificuldade em se aprender a disciplina. Como já foi citado anteriormente, quando Lins (2004), afirma que o fracasso relatado por alguns estudantes advém de uma recusa em sequer aproximar da disciplina e não de quem tenta e não consegue aprender.

Neste sentido, ainda que esses alunos reforcem a ideia que aprender a disciplina é resultado de dedicação e prática, essas explicações não findam devido a esse discurso ser contrário ao reverberado por um grupo maior, aqueles que legitimam a dificuldade em matemática. A influência do discurso pejorativo *versus* a matemática ser uma disciplina para todos, não se trata de uma luta justa. Pois, os discursos quando legitimado por muitos além de ser ilocalizável, pode estabelecer-se como uma “verdade”, sendo assim, não resta muitos questionamentos.

Visto que, de acordo com Foucault (2014), os discursos seguem uma lógica, regras anônimas e históricas. Não surgem abruptamente, mas através de um processo de subjetivação defendido pelos interesses dos legitimadores, o qual a prática discursiva é responsável, produzindo relações de poder, saber e subjetividade. Embora mesmo diante dessas subjetivações, o sujeito pode agir de maneira ativa e “livre” caso queira, através da resistência, do “governar-se”, dos agenciamentos aos seus desejos, sendo sempre possíveis novos caminhos, e gerar novos discursos.

Segundo Skaalvik e Valas (1999), em sua pesquisa que buscou conhecer a motivação dos alunos foi realizada com estudantes do ensino fundamental e médio. Desenvolveram um estudo longitudinal buscando relações entre desenvolvimento, autoconceito e motivação em Matemática e artes. Os autores consideraram como interessante achado da pesquisa que a motivação em Matemática tinha um significativo efeito no autoconceito dos estudantes de ensino fundamental nesta disciplina, indicando uma tendência entre esses estudantes de que eles acreditam que são capazes de fazer aquilo que eles têm interesse de realizar.

Dentre muitos aspectos relacionados à motivação em Matemática podemos destacar alguns comportamentos e atitudes que manifestam esta motivação. Estes aspectos são: estudar frequentemente Matemática, dedicar tempo para estudos realizando as tarefas de casa, resolver problemas e ser persistente no processo de resolução, criar grupos de estudo para resolver exercícios, elaborar problemas para aplicar conhecimentos adquiridos, explicar fenômenos físicos a partir de conhecimentos matemáticos, relacionar-se bem com o professor de Matemática, participar das aulas com perguntas e formulação de exemplos e cooperar com os colegas no aprendizado da Matemática.

Ao serem questionados como consideravam seus rendimentos na disciplina, obtivemos os seguintes dados.

- 54,17% consideram seu rendimento satisfatório.
- 35,42% consideram seu rendimento regular.
- 8,33% consideram seu rendimento ótimo.
- 2,08% representando 1 aluno, consideram seu rendimento insuficiente.

A subjetivação que faz muitos acreditarem que não conseguem aprender matemática segue a mesma linha que faz com que os sujeitos associem trivialmente quem gosta a apresentar excelentes resultados e vice-versa, o que não se confirma, pois tanto na pergunta inicial sobre o gostar, alguns alunos explicitam

que mesmo apresentando dificuldades em aprender aludiram gostar da disciplina, tanto nesses dados expostos, onde fica claro que nem sempre quem gosta tem um resultado excelente. Dessa forma, essa análise nos leva a perceber que não existem padrões sobre o gostar da disciplina.

Quando questionados se achavam a Matemática difícil. 50% declaram que não, 35,41% declaram que sim e 14,59% consideravam difícil parcialmente. O quadro 1 mostra as respostas mais frequentes fornecidas pelos participantes, agrupadas de acordo com a temática, como mostrada abaixo.

Quadro 1 – Constatando Marcas enunciativas

Resposta categorizada	Aproximação temática das respostas	Recortes das respostas dos alunos.
NÃO 50%	Apenas é necessário atenção e dedicação (41,66%)	Apenas é difícil <u>quando</u> não presto atenção. Se você realmente desejar aprende-la e se esforçar provavelmente ela <u>se tornará</u> fácil. <u>Basta</u> apenas ter concentração. A Matemática não é difícil é apenas uma disciplina que <u>requer</u> muita atenção, em relação aos sinais e <u>depende</u> basicamente das explicações do professor. Pois <u>depende</u> da explicação do professor e do esforço do aluno.
	Não considera difícil, mas complexa (4,17%)	<u>Considero muito complicada</u> por seus vários cálculos. Não acho Matemática difícil, <u>mas sim complexa</u>
	(4,17%)	Não justificaram
Parcialmente 14,59%	Requer atenção e boa explicação (6,26%)	<u>Requer</u> atenção, desempenho e paciência. <u>Quando</u> se presta atenção e se gosta ela se torna fácil, não é nada que não se aprenda <u>quando</u> se quer ou seu gosta. <u>Quando</u> o professor explica bem ela se torna fácil.
	Depende do assunto (8,33%)	<u>Depende</u> do assunto. <u>Tem alguns</u> assuntos que dificultam um pouco a compreensão. Porque tem assuntos que aprende com mais facilidade e já outros vai <u>exigir</u> uma atenção maior

SIM 35,41%	Complicada, complexa (31,24%)	Por causa dos cálculos muitos complexos.
		Porque é uma matéria muito complicada.
		Confundem a variedade de número e letras.
		Difícil envolve um turbilhão de coisa além de números.
	Fórmulas (4,17%)	É necessária muita atenção
		Não é só formulas é preciso ter certo conhecimento quanto às fórmulas.
		É ruim de aprender as muitas fórmulas.
		Pior causa das complicações nas formulas.

Para os alunos que responderam NÃO e PARCIALMENTE a pergunta sobre considerar a Matemática difícil, conforme o quadro 1, podemos destacar algumas semelhanças. Afirmam que o sucesso na disciplina consiste em prestar atenção, dedicar-se, ter bons professores, além de estar relacionado ao conteúdo ministrado. Nessa análise podemos perceber nas enunciações dos alunos, sobre o que eles pensam sobre a Matemática.

Na justificativa de que a “matéria é fácil de aprender” os alunos mostram-se subjetivados a partir do momento que entram em contradição quando no prosseguimento da sua enunciação surgem palavras como: *quando, se tornará, basta, requer, depende*. Retomando a compreensão de o discurso ser atravessado por outros, um dito mais amplo e disperso, remetendo o dizer de outros sujeitos, em outros discursos.

Aqueles que justificam parcialmente, não a consideram difícil, mas apontam as palavras: *complicada* e *complexidade*, sendo que essas palavras são sugeridas como sinônimos. Mesmo tentando afirmar que a disciplina é fácil, surge o difícil, apenas amenizam a forma como isto é dito. Pois, através dessas palavras os alunos mostram seus sentidos relacionados à dificuldade, revelando a apropriação do senso comum, discurso sociocultural que a “Matemática é difícil” e só se tornará fácil a partir de determinados fatores. Percebemos a potência do discurso clássico sociocultural presente, mesmo havendo um desdobramento de este, que mesmo em diferentes categorias essas respostas podem ser encontradas.

A partir dessa trama discursiva que envolve o aluno é possível observar a formação discursiva entrelaçada a outros discursos, que por meio das enunciações aos poucos, vão encontrando o seu lugar na fala do aluno. A heterogeneidade/variedade dos discursos é revelada a partir das respostas analisadas, que permite afirmar que, por mais que o aluno tente se distanciar e elaborar uma formação discursiva original, elas se encontram diluídas em meio aos discursos que eles potencializam e reverberam. Confirmando a prática discursiva como subjetivadora.

Outro aspecto analisado foi que os alunos demonstram admiração por seus professores, quando se referem a eles como bons professores, qualificados e atenciosos, por ensinar, explicar com clareza, o fazendo quantas vezes fosse preciso. Mencionam também as diferentes maneiras de explicar o mesmo conteúdo a fim de torná-los mais compreensíveis/apreensíveis. Além de relatarem que o professor instigava os alunos e acreditava em seu potencial. Não se trata aqui de um “se... então”, nem de fórmulas que funcionam com todos, todavia esta preocupação e incentivo do professor com o aprendizado do aluno em Matemática, aqui apresentado, servem como algo impulsionador, sendo um discurso reverso ao clássico, uma resistência à força. Outros alunos presenciam o mesmo movimento, entretanto não aderem não transgridem a “ordem instaurada”.

35,42%. Citam características de professores exemplos, aqueles que explicam de forma clara, estão dispostos a tirar as dúvidas, busca uma forma mais fácil de explicar os assuntos e apresentar as fórmulas, e explicam quantas vezes fossem necessárias.

33,33%. Citaram os nomes de seus professores, mas não justificaram.

18,75%. Consideram características profissionais, pois aludiram que seus professores são qualificados, e características pessoais, tais como, atenciosos, inteligentes, esforçados, ótimas pessoas e incomparáveis.

12,50%. Foram feitas também referências à influência dos professores nesse sentimento em relação à Matemática, remetendo a importância de o professor instigar seus alunos, incentivador, acreditar no aluno.

Podemos também fazer relação com um estudo realizado por Hoyles, que investigava a correlação entre gostar ou não gostar de cada “matéria” e gostar ou não do professor ou professora. O resultado encontrado por Hoyles (apud Lins, 2004) indica que, em relação à Matemática, muito mais do que em qualquer outra disciplina, havia uma forte correlação positiva entre gostar do professor e gostar da matéria. Isto é, na maioria dos casos os alunos se colocavam em “gostar do professor e gostar da matéria” ou “não gostar do professor e não gostar da matéria”. Dessa forma, Lins (2004), apresenta, que:

[...] talvez a Matemática que tínhamos na escola só existisse dentro da escola e, como consequência, todo o contato que tínhamos com ela era através daquele professor ou professora, fazendo acentuar marcadamente o efeito de aceitação ou rejeição da matéria associado a gostar ou não do professor. (p. 93)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, com amostra não aleatória e restrita a uma determinada comunidade, esse trabalho não permite a generalização dos resultados obtidos, até porque o objetivo desta pesquisa não é generalizar, a ideia é refletir os aspectos que permeiam a Matemática e os estudantes, levando em consideração o sujeito como ser único e múltiplo, valorizando suas individualidades. O ensino e a aprendizagem relacionada à disciplina de Matemática merecem novos estudos voltados à subjetividade do sujeito, haja vista a excessiva ênfase de trabalhos voltados para os problemas cognitivos de ensino e

aprendizagem. Estudos esses que os façam compreender as forças que lhe subjetivam mostrando-os que eles podem transcendê-las caso queiram.

Ao analisarmos esses estudantes considerados sujeitos privilegiados, eles descreveram a “receita” que os fazem se relacionarem tão bem com a disciplina, consideraram a dedicação, a prática, esforço para aprender e principalmente o interesse em superar as possíveis dificuldades que venham a surgir. Ou seja, os bons resultados são reflexos de uma responsabilidade própria. Porém, as relações que perpassam a sociedade fazem desse discurso algo estranho, por esse ser contrário ao reverberado histórico e culturalmente. E mesmo tentando ir de encontro com o discurso pejorativo em relação à matemática vimos que nos apoiamos nesse para fundamentar os novos discursos.

Nosso objetivo não teve pretensão de desconstruir verdades e substituí-las por outras mais convincentes. A intenção foi buscar perceber e compreender como esses discursos se estabelecem como verdades, sendo tão comum a ponto de não restar muitos questionamentos. Dessa forma, ao identificarmos, conseguimos uma visão menos ingênua das forças que permeiam a sociedade e estreitando as relações, a sala de aula, o ensino e a aprendizagem em matemática.

Silveira faz uma indagação, “A Matemática é difícil ou é desafiadora?” (2011,p.18). Pensando nessa pergunta, esse discurso fosse esse, já que desafios não precisam ser fáceis, e se fossemos sempre agenciados a enfrentarmos nossos desafios? Quanto mais identificarmos e questionarmos os discursos que norteiam nossas práticas, mais poderemos contestá-los e transcendê-los, produzindo novos significados, consequentemente novos discursos. E como a legitimação de um discurso ocorre através de sua enunciação e da visualização repetida de atitudes que o reforce, seria esta uma das possibilidades de *despotencializar* o discurso clássico até então inexorável da Matemática ser difícil e entendida apenas por um pequeno grupo de privilegiados.

REFERÊNCIAS

BORGES. M. M. M; SILVA. R. C. A heterogeneidade discursiva em redações escolares. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso – Porto Alegre: UFRGS, 2005.** Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RosangelaCostaDaSilva.pdf>> Acesso em 21 de novembro de 2016

COLL, C.(Org.). **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 16

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs:Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: 34, 2011.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito.** 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CHÁCON, I. M. G. **Matemática Emocional:** Os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

LINS, R. C. Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática. In: **Educação Matemática: Pesquisa em movimento:** São Paulo, CORTEZ, 2004.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

QUEIROZ, S. M. A educação em meio ao hiperativismo sociocultural do mundo líquido. 2016. **Anais X ENEM**. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6123_2473_ID.pdf> Acesso em 05 de dezembro de 2016. pp. 2.

QUEIROZ, S. M. **Movimentos que Permeiam o Devir Professor de Matemática de Alguns Licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVEIRA, M. R. A. Matemática é difícil: Um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos, 2002. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marisaosaniabreusilveirat19.rtf>> Acesso em 21 de novembro de 2016.

SILVEIRA, M. R. A. A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 22 de Dezembro de 2016

SKAALVIK, E. M; VALAS, H. Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: a longitudinal study. **The Journal of Experimental Education**, 67, 1999, pp. 135-149

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS OUTROS E A LEI 10.639/03: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Débora Ribeiro

[...] las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa (WALSH, 2013, p. 29).

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais atuam enquanto movimentos antissistêmicos (ZIBECHI, 2014), reivindicam não apenas seu reconhecimento e valorização, mas principalmente sua inserção e transformação da configuração moderna-colonial do Estado. A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural desses dois processos: a modernidade e a organização colonial do mundo. A cosmovisão que orienta a modernidade é a que afirma o progresso e a superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz, articulada com a colonização e subjugação dos outros povos, territórios e suas culturas. Esta narrativa organiza todas as culturas, povos e territórios de forma que a Europa é sempre o centro e o melhor. Tal cosmovisão eurocêntrica, também presente nos currículos escolares, coloca todas as outras formas de ser, viver e pensar diferentes como carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas (LANDER, 2005).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial. Colonialidade não é a mesma coisa que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica onde a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação. Já a colonialidade se origina do colonialismo, mas não se limita a uma forma de relação de poder entre os povos, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça, assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007).

Neste sentido, de(s)colonização hoje não significa um projeto de libertação das colônias com vistas a formar Estados independentes, mas sim o processo de decolonização epistêmica e de socialização dos conhecimentos. Significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008). Desaprender a universalidade do conhecimento científico, da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, ou seja, por identidades que não fazem parte da política imperial de identidades. Este processo faz parte dos movimentos sociais, que requerem o reconhecimento da diferença colonial, ou seja, a forma como grupos sociais, conhecimentos, culturas e suas organizações sociais são produzidos como inferiores e superiores.

Utilizando este referencial, que parte do pensamento Decolonial Latino-americano, com autores como Boaventura S. Santos (2011), Catherine Walsh (2013, 2009, 2008, 2007), Raúl Zibechi (2014), Aníbal Quijano (2007), Santiago Castro-Gómez (2007, 2005), Edgardo Lander (2005), Maldonado-Torres (2007), entre outros, analisamos a potencialidade da Lei 10.639/03 como decolonizadora dos currículos escolares brasileiros. No

entanto, diante da configuração do capitalismo mundial e do Estado neoliberal, temos que considerar também as limitações da Lei enquanto emancipadora no bojo das políticas educacionais orientadas pelos organismos financeiros e multilaterais. Estas políticas são orientadas de forma compensatória, quando direcionadas para grupos étnico-raciais, a fim de amezinar os conflitos sociais e permitir a perpetuação do sistema mundial de poder (BALL, 2011; GOROSTIAGA, TELLO, 2011; ROCHA, 2006).

Apesar disso, as legislações voltadas às questões étnico-raciais figuram no cenário educacional como importante meio de tornar o ambiente educacional mais democrático, por meio da compreensão e aceitação da diversidade existente na sociedade brasileira. A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei é uma conquista do movimento negro, que emerge como forma de negar a história oficial do negro no Brasil, a fim de possibilitar outra interpretação da sua trajetória. Assim, o movimento negro se configura como “negatividade histórica” (GOMES, 2012, p. 136), ao mesmo tempo em que foi responsável pelas conquistas referentes ao maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, assim como pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, entre outras ações afirmativas.

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobre tudo quando a omissão no currículo escolar dos conhecimentos, manifestações culturais e organização social dos diferentes grupos sociais, configura-se como exclusão de grande parte da população ao supor a homogeneidade dos alunos e a universalidade dos saberes escolares. De modo que, o potencial da Lei é inserir nos currículos escolares uma diversidade de saberes capazes de

assegurar o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra, ao mesmo tempo em que se desconstrói o mito da democracia racial. Mas também faz parte da construção de uma sociedade outra, com conhecimentos outros e formas de ser e viver outras, uma sociedade baseada na diversidade e na interculturalidade como uma ferramenta, um processo e projeto construído a partir da população subalterna, exercida desde *abaixo*.

EUROCENTRISMO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Aníbal Quijano (2007) descreve a constituição dos países do Hemisfério Sul do mundo a partir do que ele define como colonialidade do poder, do ser e do saber. Esta configuração tem sua origem atrelada ao início da modernidade como forma de dominação e exploração, que o autor data em 1492, com a invasão da América. Conforme Dussel (2005), o *ego cogito* foi precedido pelo *ego conquiro*, que constituiu o mito da modernidade, justificando o uso da violência no processo civilizador dos povos que não o aceitaram. Nesta ótica, tal processo é isento de culpa, pela superioridade e missão civilizadora atrelada à modernidade.

A partir daí o mundo foi dividido em civilizado e não civilizado, centro e periferia, moderno e tradicional. O modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos países atrasados é o europeu ocidental:

As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem do futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado (LANDER, 2005, p. 8).

Como superiores e inferiores também são compreendidas as formas de ser e estar no mundo. Ser superior é ser homem, heterossexual e branco, ser inferior é ser mulher, indígena, negro, criança, idoso, homossexual etc. Tal configuração afeta diretamente a escola e seus conteúdos, pois a colonialidade do poder e do ser imbricam-se na colonialidade do saber. Como superior, a Europa foi considerada a única capaz de produzir conhecimentos válidos. Esta é uma noção eurocêntrica do conhecimento, que atribui a partir do Iluminismo a verdade, racionalidade e objetividade apenas ao conhecimento produzido pela elite científica e filosófica europeia. Os conhecimentos subalternos foram silenciados sob a alegação de que são uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

O conhecimento tido como universal representa uma porção muito limitada da população, que seria o único capaz de ser produzido a partir do *punto cero* (idem), fazendo abstrações dos condicionamentos espaço-temporais para colocar-se em uma plataforma objetiva e neutra do conhecimento. A partir desta racionalidade monocultural, as organizações sociais, os saberes, experiências e modos de vida que fazem parte dos grupos sociais subalternos são produzidos como não-existentes, ignorantes, atrasados, inferiores e improdutivos (SANTOS, 2011).

Nos currículos escolares brasileiros, essa lógica monocultural e eurocêntrica impera desde a organização das primeiras escolas, tornando estas instituições distantes da realidade da maioria dos estudantes. O currículo da educação básica é um território colonizado (SILVA, 1997), os conhecimentos são oriundos quase totalmente do Ocidente e da ciência moderna. Os livros didáticos, que começaram a ser modificados a partir, principalmente, da Lei 10.639/03, veicularam sem problemas, por muito tempo, imagens estereotipadas dos negros e quilombolas, ignorando as mulheres na ciência e na história e outros tipos de conhecimento. Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos

sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores, que merecem fazer parte dos conteúdos ou não. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a relegação e a eliminação da maioria. É esta uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte destas culturas (SILVA, 2011).

Quando se trata de trabalhar em sala de aula os temas da diversidade, podemos concordar com Santomé (2011), que é frequente a existência de um currículo turístico, que recorre às seguintes atitudes: a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como *souvenir*: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas diferentes culturas; c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Este tipo de currículo acaba reproduzindo as desigualdades sociais ao desprivilegiar e tratar como menos importante o conhecimento de outros grupos sociais. Contribui para a formação e produção de corpos e comportamentos sujeitados, impondo uma docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2012). A escola e seus manuais de ensino objetivam, dentro do projeto moderno, ensinar como ser cidadão. Mas o tipo universal de cidadão remetido é ser branco, heterossexual, com posses, ser pai de família, homem. Não existem manuais para ser bom camponês, índio, negro, gaúcho ou mulher, porque esses tipos humanos

são do domínio da barbárie. Assim se relacionam a invenção da cidadania e a invenção do outro. Estas representações carregam uma materialidade concreta porque se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar da escola, ciências sociais, prisões, hospitais, etc. (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Em contrapartida, a partir da década de 1980, a atuação dos movimentos sociais na América Latina vem reivindicando o papel dos conhecimentos subalternos. Estes movimentos são antissistêmicos (ZIBECHI, 2014) porque exercem um pensamento decolonial, a partir das línguas e categorias de pensamento que não foram incluídas no pensamento ocidental. Os movimentos pensam sua identidade em política, quer dizer, não permanecem na política imperial de identidades, mas afirmam suas identidades e o seu direito à diferença (MIGNOLO, 2008). Os movimentos trazem uma nova alternativa de pensamento, a partir de uma epistemologia do Sul, definida por Boaventura:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (SANTOS, 2011, p. 35).

Trata-se de partir da realidade latino-americana para produzir ou reconhecer conhecimentos que foram subalternizados pela colonialidade/modernidade. Para isso, é necessário reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir. Todo conhecimento é ignorância de algo, não consegue abarcar o total, por isso é importante permitir que um conhecimento complementa o outro. São conceitos esses denominados por Santos (2011)

como ecologia dos saberes e tradução intercultural. Ou seja, reconhecer que existem diferentes formas de saber e ignorância e que, portanto, é possível criar uma inteligibilidade recíproca entre diferentes saberes e cosmovisões. O conhecimento científico não é negado, mas sim utilizado contra-hegemonicamente para explorar práticas alternativas de conhecimento, tudo isso porque a injustiça social global está intimamente atrelada à injustiça cognitiva global, portanto, sem um novo tipo de pensamento não há justiça social e vice-versa.

No entanto, o discurso sobre a diversidade é cada vez mais usado pelas corporações multilaterais e pelo Estado, para debilitar os movimentos e incorporar seu discurso em um projeto neoliberal. Candau (2013) e Walsh (2009) denominam este tipo de multiculturalismo de *interculturalismo funcional*, que incorporado pelo discurso oficial do Estado e dos organismos internacionais não questiona as regras do jogo, é assumido como estratégia para favorecer a coesão social e “tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (CANDAU, 2013, p. 151). Já a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo a ser construído. É entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido para a construção de uma sociedade radicalmente distinta:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar – desde la diferencia – en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (WALSH, 2009, p. 3-4).

Portanto, não basta incorporar o Outro sem uma mudança radical na dominação branca prevalecente, continuando com o mesmo tipo de pensamento. A interculturalidade significa a construção de outro conhecimento, outra prática política, outro poder estatal e de outra forma de sociedade. Ela surge do lugar político de enunciação do movimento indígena e de outros movimentos subalternos, por isso se diferencia do multiculturalismo/interculturalidade funcional. A visibilização dos conhecimentos outros não deve ser entendida como um resgate de missão fundamentalista ou essencialista pela autenticidade cultural, mas sim como um resgate da diferença colonial no processo de produção do conhecimento. Não existem conhecimentos neutros, como quer o eurocentrismo, todo conhecimento se vincula a lutas específicas e pontos de observação (CASTRO-GÓMEZ, 2007; WALSH, 2007).

A Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural (SANTOS, 2011), a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental. Mas considerando a configuração colonial do Estado brasileiro, onde a colonialidade do poder, do ser e do saber exercem papel central na dominação e exploração da população, e ainda, a influência das organizações multilaterais na formulação e implementação das políticas educacionais, quais seriam os limites e as perspectivas para a implementação da Lei e para a construção de um projeto de educação condizente com as reivindicações do movimento negro, mais democrática e também decolonizada?

AS PERSPECTIVAS E OS LIMITES DA LEI 10.639/03 DIANTE DA DECOLONIZAÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

As orientações referenciais para a implementação e consolidação da Lei 10.639 foram aprovadas no dia 10 de março de 2004, em que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que fundamentou a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O principal objetivo destas Diretrizes é defender o reconhecimento e a valorização da identidade negra, na tentativa de superar e modificar as relações de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar.

Nas Diretrizes há uma introdução sobre a importância de *ações afirmativas* como a Lei 10.639/03, afirmando que é necessário ressarcir os negros descendentes de africanos escravizados “dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (2004, p. 11). O texto apresenta uma série de princípios que devem ser respeitados pelas escolas, professores e mantenedoras de ensino. Indica uma série de ações a serem tomadas pelo poder público nas três esferas, como o investimento na formação de professores, o mapeamento e divulgação de experiências bem-sucedidas realizadas nas escolas para implementação da Lei e a confecção e distribuição de materiais e livros didáticos que abordem a questão étnico-racial.

No que compete à construção de uma educação decolonizada, as orientações das Diretrizes apontam estratégias importantes, que podemos dizer, convergem para uma tradução intercultural e uma ecologia de saberes, no sentido de que fala Santos (2011). O documento afirma a importância de compreender que a sociedade possui grupos étnico-raciais distintos, com suas histórias e culturas próprias e igualmente valiosas. Nesta direção “cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que

proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p.17). Trata-se, portanto, de considerar que existem diferentes grupos sociais e diferentes formas de conhecer e atuar no mundo, devendo ser esclarecidos os equívocos quanto a uma “identidade humana universal” (idem, p. 19), ao contrário da ideia do desenvolvimento unidirecional da humanidade rumo ao cidadão civilizado europeu e sua correlata forma de organização social (LANDER, 2005).

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira deverá ocorrer por meio de atividades em que:

[...] se explicitem, busquem compreender e interpretar, [...] diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana [...] incluindo a história dos quilombos [...] e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões [...] (BRASIL, 2004, p.21).

São conhecimentos construídos na luta social da população negra e quilombola com base em conhecimentos ancestrais, populares e espirituais, que se constituem como novas alternativas de pensamento (SANTOS, 2011). Nestes cenários de lutas são construídas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, reflexão e ação. São cenários pedagógicos que suscitam a reflexão coletiva sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado de de(s)colonização que:

[...] engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (WALSH, 2013, p. 29).

Tais saberes contribuem para suscitar a reflexão sobre o projeto inacabado da modernidade e da de(s)colonização. A História da África é orientada de forma a não se voltar apenas para a denúncia da miséria e discriminações que acontecem no continente, mas de forma positiva, inserindo sua organização política, social, econômica e cultural ao longo do tempo. O ensino de Cultura Africana abrenge:

as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; - as universidades africanas de Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p.22).

Considerar essas contribuições implica desconsiderar a superioridade dos conhecimentos que a sociedade moderna produz, onde ocorre a negação da simultaneidade, ou seja, de que outras formas de ser e de saber são construídas e válidas (LANDER, 2005). Nesta mesma direção, vale ainda pontuar a orientação das Diretrizes para a inclusão dos conhecimentos de matriz africana e que dizem respeito à população negra no Ensino Superior. O documento cita o estudo da anemia falciforme e da pressão alta em Medicina; das contribuições da raiz africana na Matemática, expressos pela Etno-Matemática; e o estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade para a Filosofia (BRASIL, 2004).

Esta orientação das Diretrizes é compatível com o que Castro-Gómez (2007) propõe para decolonizar a universidade. Segundo o autor, a universidade caracteriza-se pelo *punto cero*, como já explicado anteriormente, é o ideal da objetividade e da neutralidade. Para sair deste *punto cero*, ele afirma ser necessário produzir uma ruptura, com uma episteme de frente para a *doxa*. Isso implica que todos os conhecimentos ancestrais, vistos como

pré-históricos pela ciência, começam a ganhar legitimidade e ser reconhecidos como iguais em um diálogo de saberes. Ganham lugar os conhecimentos que foram excluídos do mapa moderno da episteme, por serem considerados atrasados, supersticiosos e pré-rationais, afinal, todo conhecimento se vincula a um ponto de vista e a uma cultura.

Percebe-se que estas orientações das Diretrizes, aliadas ao fato de terem sido consultados grupos do Movimento Negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais e alunos e alunas para sua elaboração, inserem a Lei 10.639/03 como um importante instrumento para democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade. As orientações também indicam para a construção de um conhecimento outro, pautado na diversidade de modos de pensar, ser e viver. Traz em si um potencial anti e não eurocêntrico, lutando contra a perpetuação da discriminação, do racismo e preconceito, ambos aliados à configuração do poder moderno/colonial.

No entanto, também é sabido que “A educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo [...]” (BALL, 2011, p. 100). A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, os países da América Latina foram tensionados a aceitar uma “nova ortodoxia” de políticas educacionais:

[...] que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

Estas reformas foram produzidas em consonância com a reestruturação neoliberal do Estado e da economia, marcadas pela abertura ao comércio internacional e ao investimento estrangeiro. No campo da educação, a principal preocupação

volta-se para a formação de capital humano, de cidadãos aptos para atuarem na sociedade do conhecimento e capazes de adaptarem-se às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Segue a lógica de que os sistemas educativos precisam adaptar-se às tendências globais, acentuando o caráter da competitividade e da educação como critério para desenvolvimento nacional e global. As propostas, encabeçadas pelos organismos financeiros internacionais, apontam para a formação de cidadãos responsáveis, competentes, solidários e com capacidade de adaptação às mudanças, incluindo o processo migratório de pessoas, a *multiculturalidade*, as novas tecnologias de informação e comunicação e novos sistemas de medição da qualidade (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

Com relação às políticas específicas para grupos discriminados e com a questão racial brasileira, Rocha (2006) salienta que o interesse dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, apresenta-se associado ao discurso do alívio da pobreza, já pelos organismos multilaterais, como ONU e Unesco, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos. Mas o combate à pobreza, propalado pelo Banco Mundial, é apenas paliativo. Relaciona-se com o agravamento da crise social, que poderia colocar em risco a acumulação do capital e a manutenção da ordem vigente. Por isso, para administrar as insatisfações populares, “[...] eles assumem em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade da instituição de fundos específicos para a implementação de políticas ‘especiais’” (ROCHA, 2006, p. 31).

Da mesma forma, pode-se dizer que o viés da fraternidade e convivência entre os povos aproxima-se da interculturalidade funcional de que falam Walsh (2009) e Candau (2013). Não há questionamento da estrutura de poder e classificação social que estabelecem níveis de inferioridade e superioridade aos diferentes grupos sociais. Assim o convívio e o respeito podem ser entendidos no espectro das políticas educacionais que definem a necessidade dos cidadãos de adaptarem-se às mudanças sociais, como ao conflito de diferentes grupos sociais e étnicos.

Os objetivos da *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo* de “[...] ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância” (UNESCO, 2005) exemplificam a ênfase na fraternidade e convivência.

É preciso considerar ainda que as Diretrizes identifiquem sua atuação “[...] no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da sua história [da população afrodescendente], cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10). As políticas afirmativas são entendidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas, que visam reparar um dano material junto a um grupo historicamente marginalizado, de caráter temporário. Apesar de ser relacionada com as políticas afirmativas, segundo Rocha (2006), a legislação não se enquadra nessa definição, pois seu caráter não é temporário, ela é permanente, e seu foco não se centra apenas na população negra, mas em toda a população brasileira, uma vez que todos os cidadãos devem educar-se enquanto “[...] atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

Mas ao ser identificada no escopo das políticas afirmativas, a legislação pode ser compreendida enquanto paliativa, compensatória, amenizadora dos conflitos, perdendo seu caráter emancipador. As políticas de ações afirmativas ganham espaço no Estado ao mesmo tempo em que elas integram o discurso dos organismos internacionais, que incentivam a redução dos recursos para as políticas sociais, já que o objetivo não é acabar com as desigualdades, mas apenas diminuir/evitar os conflitos sociais. Ainda que a inserção dos conhecimentos, história e cultura de diferentes grupos sociais nos currículos escolares esteja atrelada à atuação dos movimentos sociais, em suas demandas por reconhecimento e transformação social, também pode ser vista desde outra perspectiva “[...] que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado” (WALSH, 2009, p. 2).

Neste sentido, a diferença é reconhecida dentro da ordem nacional, mas seu caráter efetivo é neutralizado e redirecionado para esta mesma ordem, aos ditames do sistema-mundo neoliberalizado. O reconhecimento e o respeito à diversidade se converte em meio de dominação, não aponta para a criação de sociedades transformadas, mais equitativas, mas sim para o controle do conflito étnico e para a manutenção da estabilidade social que impulsiona o modelo econômico de acumulação do capital (WALSH, 2009). Dentro desta configuração mundial do poder, em que a colonialidade é estabelecida dentro e fora dos Estados nacionais, todo projeto emancipador desde acima é cooptado e redirecionado a outros fins.

Pode-se dizer que cooptada desde acima, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes que orientam sua implementação têm seu caráter emancipador neutralizado, diminuído, redirecionado. Isto fica claro nos resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03* (GOMES, 2012), realizada por meio de entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, alunas e alunos de 36 escolas de todas as regiões do país. As principais dificuldades encontradas pelas secretarias de educação para a adoção de medidas em conformidade com a Lei foram: a falta de informação sobre o tema, a falta de recursos didáticos e a falta de recursos financeiros. Como já explicitamos, nas próprias Diretrizes existem recomendações para a formação de professores, para a elaboração de recursos didáticos e para o financiamento de atividades para implementação da legislação, além do disposto no Estatuto da Igualdade Racial e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.

Dentre as escolas que foram visitadas vários projetos estavam sendo desenvolvidos de forma significativa. Também foram analisados profissionais nas escolas que desconhecem a existência da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, “entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei de negros’” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30). A implementação da Lei fica condicionada, muitas vezes, às perspectivas pessoais dos profissionais de educação

que já possuem uma trajetória de entendimento e valorização dos saberes e da cultura africana e afro-brasileira ou que já vivenciaram situações de racismo e discriminação.

As ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), visam a formação continuada de professores e a elaboração e distribuição de recursos didáticos, no entanto, são insuficientes para o contingente educacional brasileiro. Estes limites que perpassam a formação de professores, a falta de recursos didáticos e de financiamento, e a infraestrutura precária de muitas escolas, demonstram que os interesses do Estado e do movimento negro são divergentes. Enquanto um ensina a construção de uma educação antirracista, mais democrática e decolonizada, o outro pretende manter os alicerces firmes das lógicas econômicas, sociais e políticas do capitalismo na ordem colonial de poder.

Diante destas considerações, concordamos com Santos (2011) quando o autor declara que as lutas mais avançadas nos últimos 30 anos foram protagonizadas por grupos sociais cuja presença histórica não foi prevista pela teoria crítica, nem ocupa os lugares privilegiados dos sindicatos e partidos. Assim:

Se os movimentos antissistêmicos não constroem poderes próprios, seguiremos percorrendo o triste caminho que conhecemos desde o começo dos processos de libertação nacional: forças revolucionárias que tomam o estado e reproduzem a dominação, porque o estado é uma relação colonial-capitalista que não pode ser desmontado a partir de dentro (ZIBECHI, 2014, p. 15).

De fato, a perspectiva decolonial e a decolonialidade não são recentes nem se constituem em categorias teórico-abstratas. São centrais desde a luta dos povos sujeitos à colonização e à escravidão, assumidos como atitude, posicionamento e projeto

político, social e epistêmico diante das estruturas de dominação (WALSH, 2008). Acontece um enlace entre a decolonialidade dos movimentos sociais e o pedagógico, como nos vários processos de quilombagem que ocorreram na América Latina, na luta indígena e zapatista, que em suas lutas para recuperar e reconstruir a existência e a liberdade criam “[...] prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia [...] y humanización” (WALSH, 2013, p. 36).

Este projeto luta pela transformação radical da sociedade, pela construção de um conhecimento outro e de um modo de viver, ser e relacionar-se outro. Não requer apenas o reconhecimento e a inclusão dos grupos subalternos em um Estado que reproduz o colonialismo interno e a ideologia neoliberal, mas sim que seja reconhecida a diferença colonial em que são produzidos como inferiores e atrasados, inclusive sua cultura e conhecimentos vistos como pré-científicos, míticos e falsos (WALSH, 2007). É a luta diária de indígenas, negros, favelados, quilombolas, mulheres e crianças para transformar seus lugares em locais de resistência e transformação social, desde a zona do não-ser, que pode construir outro mundo (ZIBECHI, 2014).

Como resultado da luta do movimento negro pelo reconhecimento e valorização da sua história e cultura, a Lei 10.639/03 figura como potencial decolonizadora dos currículos e práticas pedagógicas. Apesar do seu caráter emancipador ser em parte redirecionado e cooptado pelo Estado, somada às demais legislações educacionais que representam o interesse dos movimentos indígenas e quilombola¹, representa um importante instrumento para iniciar a transformação educacional e social. Estas leis chamam a atenção dos profissionais da educação e da sociedade para a existência de grupos sociais que requerem ter suas vozes, seus lugares epistêmicos, sociais, políticos e culturais compreendidos e ressignificados.

1. A Lei 11.645/08 inseriu nos currículos a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira. Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica inserem a educação escolar quilombola enquanto modalidade da educação, que deve ocorrer em todos os níveis e modalidades da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações sobre o potencial decolonizador da Lei 10.639/03, mesmo que cooptada dentro das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, temos que considerar numa tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade outra, o papel e o lugar da universidade neste processo. Como local privilegiado de produção e validação do conhecimento, a universidade carrega a herança colonial e eurocêntrica². Os conhecimentos considerados legítimos são os que partem de uma suposta objetividade e neutralidade, enquanto os conhecimentos ancestrais e populares são vistos como pertencentes ao passado do Ocidente. A universidade configurada desta forma contribui para a colonialidade do ser, do poder e do saber. Mas como a própria Lei 10.639/03 propõe, é possível inserir na universidade os conhecimentos subalternos.

Para isso, é preciso que os movimentos sociais tenham mais espaço e voz na universidade, pois têm muito a contribuir para a construção de conhecimentos outros. Como afirma Castro-Gómez (2007), em uma universidade decolonizada, é preciso transdisciplinaridade. Isto implica não somente a articulação de duas ou mais disciplinas, mas sim considerar o terceiro elemento, ou seja, os diversos elementos e formas de conhecimento, incluindo os conhecimentos considerados não científicos. Diferentes formas culturais de conhecimento devem conviver e dialogar no mesmo espaço universitário, e para que isto possa acontecer, a presença dos movimentos antissistêmicos é um elemento importante e urgente para uma integração dos conhecimentos, para uma educação voltada para o *buen vivir* reivindicado pelos grupos subalternos.

2. Com o capitalismo global, a universidade não é o único local em que se produz e valida o conhecimento, pois as empresas e transnacionais o produzem, transformando a universidade, muitas das vezes, em microempresas prestadoras de serviços e produtoras de conhecimentos perninentes ao mercado (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; CNE, 2004. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC; CNE, 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 de jun. de 2015.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez 2011, p. 99-116.

CANDAU, V. M. F. *Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos*. In: WALSH, C. (Org.) **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya Yala, 2013, p. 143-161.

CASTRO-GÓMEZ, S. *Descolonizando la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-93.

_____. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da “Invenção do Outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.80-88.

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 24-33.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

GOMES, N. L. (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1 ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível em: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-de-trabalho-com-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-na-escola-na-perspectiva-da-Lei-n%C2%BA-10.639-03.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2015.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GOROSTIAGA, J.M.; TELLO, C.G. *Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis inter-textual*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, mai/ago 2011, p. 363-388.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.) **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-53.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-169.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-127.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 159-177.

SANTOS, B.S. *Epistemologias del Sur: Utopía y Praxis Latinoamericana*, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011.

SILVA, T. T. *Descolonizar el Currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)*. In: GENTILI, P. et .al. **Cultura, Política y Currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública**. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1997, p. 1-9.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 2011

UNESCO. **Elaboração de uma Estratégia Integrada de Luta contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001312/131202s.pdf>. Acesso em: 24 de mar. de 2017.

ZIBECHI, R. *Descolonizar la Rebeldía: (des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias*. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 2014.

WALSH, C. *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. In: _____. (Org.) ***Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*** Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

_____. ***Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural***. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 23 de mar. de 2017.

_____. ***Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado***. Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 9, jul./dez. 2008, p. 131-152.

_____. *Interculturalidad e Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). ***El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global***. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-63.

CAPÍTULO 3

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A QUALIDADE DO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES A PARTIR DO PROCESSO DEREDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Jackson Darlan Vasconcelos Pontes
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

INTRODUÇÃO

Após o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, no final da década 1980, a instituição educacional foi sendo incentivada a promover uma cultura de participação cidadã no que diz respeito às decisões políticas seja por meio da eleição direta do gestor escolar ou pela participação da comunidade escolar (docentes, equipe gestora, discentes e pais de alunos) nas decisões da escola. Tal cultura participativa foi materializada por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), pela decisão de como e onde gastar parte do orçamento educacional, dentre outros meios. Essa perspectiva faz parte do contexto da Constituição de 1988 (denominada de Constituição Cidadã), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dos Planos Nacional de Educação (2001-2011 e 2014-2024), Planos Estaduais e Municipais, das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e dos Conselhos de Educação.

Dessa maneira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (1998), alguns objetivos devem ser cumpridos, fazendo com que os alunos ao concluir essa etapa de formação sejam capazes de desenvolver

habilidades como, por exemplo, compreender sobre cidadania, participação social e política, utilizar as diferentes formas de linguagem: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio de interpretar, expressar-se de forma a atender a diferentes intenções e situações de comunicação.

Dentre essas competências, durante a formação dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental, a matemática começa a apresentar um destaque especial, pois é o período em que os alunos têm o primeiro contato com especialistas da área. Vale à pena destacar que essa disciplina possui ainda uma aplicabilidade na vida cotidiana dos discentes, envolvendo desde situações do comércio (compra de mercadorias em supermercados), até questões de medidas (área ocupada por um determinado objeto, como no caso de uma mesa ocupando parte de uma sala ou escritório).

A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (2008) indica que os alunos chegam à fase das séries finais do ensino fundamental sem conseguir utilizar a linguagem matemática de forma adequada. Não necessariamente por conta de ausência de conhecimentos matemáticos anteriores, mas sim pela barreira que alguns alunos possuem em atribuir significados para os conhecimentos mais abstratos da matemática, tais como a utilização de letras para resolver determinadas situações ao invés de números.

Assim, cabe ao professor responsável dessa etapa em identificar os conhecimentos já construídos e tomá-los como ponto de partida, não deixando de destacar que muitas são as dificuldades enfrentadas no ensino fundamental em relação à formação dos alunos na disciplina de matemática. Dentre esses problemas temos: a) desde a formação do corpo docente da escola, que estão relacionados à questão da adequação entre a teoria e a prática, de forma que falta articulação entre a formação pedagógica, a formação de matemática e a prática escolar (MOREIRA (2004); b) a dinâmica da gestão e sua articulação com os outros membros da comunidade educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem; c) até questões relacionadas à estrutura física da instituição de ensino e da disponibilização

de materiais didáticos que auxiliem o professor melhorando a qualidade de ensino e garantindo um sucesso escolar. Sucesso que, segundo Vieira (2007), é caracterizado pela função específica da escola, um espaço destinado à difusão do saber, em que todos os esforços devem resultar em aprendizagem para as pessoas a quem o ambiente escolar fora destinado.

Desse modo, quando nos referimos aos problemas enfrentados para o ensino de matemática, não podemos nos restringir apenas ao professor como único responsável para melhorar a qualidade de ensino. Cabe também aos outros integrantes da comunidade escolar se responsabilizar da promoção da eficiência e eficácia do aprendizado da matemática. Uma vez que, como afirma Libâneo (2001), a escola é uma construção social que leva em consideração gestores, docentes, discentes, pais de alunos, membros da comunidade escolar e das comunidades próximas à escola.

Diante do exposto acima, alguns pesquisadores abordaram temas preocupados principalmente com a qualidade da educação fundamental, a fim de descobrir meios que possam garantir uma melhoria na qualidade educacional, estabelecendo um sucesso escolar. De acordo com o tema de nossa pesquisa que se refere à gestão escolar e as implicações na qualidade do ensino de matemática selecionamos algumas pesquisas que mais se aproximaram da nossa temática.

Nesse viés, o objetivo do presente trabalho se concentra em mapear e analisar as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam alguns estudos sobre as temáticas da democracia participativa, gestão escolar e seus desdobramentos na qualidade do ensino da matemática, nas produções após o processo de redemocratização da sociedade brasileira e no combate de um Estado patrimonialista e clientelista, a partir de 1988. Assim, diante do exposto acima, priorizou-se organizar os estudos elencados em categorias sobre: a) temas de pesquisa; b) objetivos das pesquisas; c) metodologias e técnicas de coletas de dados; e d) resultados. Vale destacar que se buscou problematizar os referidos estudos a luz de teorias sobre conceitos de gestão educacional e qualidade da educação.

A GESTÃO E A MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO

As sete pesquisas de Mônica Rios (2014); Sofia Vieira (2007); Guiomar Mello e Rose Silva (1991); Priscilla Tavares (2012); Carlos Estêvão (2013), Juliano Parente e Sérgio Conceição (2011); Jackson Pontes (2015) foram selecionadas visando fazer um mapeamento do referido campo de produção de conhecimento sem ter a pretensão de esgotá-lo. Os estudos foram escolhidos a partir da temática relacionada à gestão escolar, qualidade do ensino e qualidade do ensino da matemática.

No estudo realizado por Mônica Rios (2014), foi problematizado a eficiência e eficácia da identificação das estratégias e ações propostas e implementadas pelas redes e escolas públicas municipais de ensino fundamental da mesorregião oeste catarinense, no período de 2010 a 2014, considerando: a infraestrutura física, recursos pedagógicos e gestão educacional; a formação dos profissionais do magistério da educação básica; e as práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

A partir desse contexto, a autora objetiva investigar as ações dos gestores escolares e secretários da educação, em prol da melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem e se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) influencia na geração de ações nessa direção. Como opção metodológica, a autora optou em realizar a coleta de dados por meio de questionários, tendo como sujeitos os gestores escolares e os secretários municipais de educação dos municípios que compõem essa pesquisa, utilizando abordagens quali-quantitativa.

Em sua pesquisa foi apresentada uma teoria para a melhoria do ensino, através da qualidade negociada, destacando que a construção da qualidade do ensino se relaciona com a construção de uma gestão democrática. O que significa estabelecer uma escola cidadã assegurando a participação coletiva e efetiva da escola, família e comunidade, nas ações pedagógicas e administrativas cotidianas, de forma que possa contribuir para formação do

cidadão participativo e, portanto para o exercício da cidadania emancipatória. Ao fim do estudo, a autora evidencia que a qualidade da educação necessita ser problematizada no coletivo, além de serem atrelados aos resultados obtidos nos exames nacionais centrados no desempenho dos alunos. Essa defesa da autora pela participação coletiva, contemplando todos os membros da comunidade escolar, remete a atuação da gestão escolar resguardada por Luck ao afirma que compete à gestão ser a:

Área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LUCK, 2011, p. 25).

Nesse percurso, Rios observa ainda que as atitudes da gestão escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem são tomadas em decorrência dos resultados desses exames nacionais. Ou seja, para a autora, ficou evidente que os resultados dos exames têm impacto nas gerações de ações futuras da gestão diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar que implicam os processos do ensino e da aprendizagem, pois cabe à gestão dá o suporte aos professores que necessitem na questão do ensino e aprendizagem. Nesse viés, Libâneo afirma que uma escola bem gerida

Cria condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos seus alunos tenham êxito em suas aprendizagens (LIBÂNEO, 2013, p. 225).

A partir do estudo de Rios foi possível verificar que as ações da gestão em busca de uma melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem são influenciadas pelos exames

nacionais. Porém, a pesquisa foca na questão da identificação das possíveis ações dos gestores para melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem sem problematizar a polissemia da noção de qualidade da educação.

Tentando especificar melhor o que se entende e defende por qualidade da educação, Luck expõe que o termo qualidade é um conceito que “ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos” (2011, p. 24).

Ratificando o conceito de Luck indicado acima, Silke Weber expõe que

Um olhar acurado sobre o debate do tema permite que se identifique qualidade da educação como um conceito polissêmico que articula ou privilegia tendências presentes no debate no Brasil e pode ser sintetizado como formação humana e contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país (WEBER, 2014, p.19).

Nesse caminho, pode-se inferir que uma qualidade do ensino da matemática estaria relacionada a um compromisso com a cidadania e a construção de uma democracia participativa capaz de vincular os discentes a sua formação humana e ao desenvolvimento econômico e social brasileiro.

O segundo estudo está vinculado ao tema da gestão e qualidade do ensino da matemática. O estudo foi realizado por Sofia Vieira (2007) focado na questão da gestão educacional em um ambiente de escassez de recursos. Em sua pesquisa, a autora apontou alternativas desenvolvidas pela gestão escolar para enfrentar os desafios de ultrapassar um ambiente de escassez de recursos e seus impactos sobre a aprendizagem no cotidiano escolar. Para tal procedimento foi examinado: a questão do desempenho escolar como indicador de sucesso; o papel dos sistemas de avaliação nesse processo; a busca de uma gestão

por resultados e o possível impacto de uma cultura de avaliação sobre o sistema escolar no estado do Ceará.

A Vieira desenvolveu sua pesquisa fazendo considerações sobre políticas implementadas entre 1995 e 2002. Dentre essas políticas, destacam-se o processo de seleção técnica, eleição de diretores e o acelerado processo de municipalização do Ensino Fundamental. A partir dessas políticas, observaram-se algumas implicações para o Sistema Educacional cearense, em relação às eleições de diretores. Esse estado passou a conviver com uma escola mais participativa, e de maneira geral, com uma gestão educacional que desenvolvia um sistema escolar descentralizado. Entretanto, a democratização da gestão não se traduziu em melhorias dos indicadores de resultados de aprendizagem de estudantes no IDEB.

A autora examinando o desempenho escolar como indicador de sucesso percebeu que as dificuldades surgem quando formuladores e executores de políticas educacionais afastam-se da essência da tarefa educativa, concentrando-se em atividades-meio, pois o sucesso de uma gestão escolar só se concretiza mediante o sucesso de todos os discentes.

A autora ainda afirma, sobre os sistemas avaliativos, que no seu campo de pesquisa, pela primeira vez se trabalhou com instrumentos que auxiliam a escola a enxergar seu próprio desempenho, identificando fraquezas e potencialidades. Tal aplicação de instrumentos avaliativos representa importante subsídio para melhoria da qualidade da educação, pois possibilita dimensionar problemas de ensino e aprendizagem.

Ao se levar em conta os resultados de Vieira (2007) sobre os instrumentos avaliativos que auxiliam na identificação e auto-reconhecimento das fraquezas e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem na escola, elucida-se que a gestão organiza e cria

Condições para um ambiente educacional autônomo
(soluções próprias, no âmbito de suas competências)
de participação e compartilhamento (tomada conjunta

de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2011, p. 36).

Assim, uma gestão que esteja presente como mediadora, auxiliando na organização do ambiente escolar, fazendo com que todos os integrantes da comunidade escolar estejam sempre articulados e envolvidos na busca pelo objetivo que deve ser comum no ambiente educacional na busca pela qualidade do ensino.

A partir da pesquisa de Vieira (2007), pôde-se vislumbrar que pequenas atitudes, apesar das dificuldades existentes, contribuem para melhorar o resultado da qualidade escolar de um determinado lugar. No entanto, nessa pesquisa ainda é pouco a identificação de quais meios podem ser utilizados pela gestão para a superação das dificuldades e assim se alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade.

Vale destacar que o ensino de qualidade não se refere apenas a melhorias quantitativas, mas também qualitativas como, por exemplo, professores mais qualificados, melhores materiais e equipamentos escolares (ENGUITA, 2012).

No terceiro estudo analisado nesse texto, Guiomar Mello e Rose Silva (1991) buscaram refletir sobre a gestão da escola, por meio das novas propostas de políticas educativas caracterizadas em estabelecer a melhoria qualitativa do ensino. As autoras fizeram um levantamento bibliográfico em que analisaram as políticas educativas nas décadas de 1960 a 1990, na América Latina. Como resultado, as autoras identificaram que entre os anos de 1960 e 1980, houve uma política centralizadora com aumento significativo das instituições de ensino da educação básica, porém sem fornecer a qualidade desejada. Tal qualidade foi definida como qualidade no ensino e caracterizada por estratégias didático-pedagógicas para superar o fracasso escolar e domínio dos processos cognitivos que se desenvolvem nas crianças.

As pesquisadoras destacam que no começo da década seguinte, de 1990, iniciou-se o processo de uma política educativa descentralizada, consentindo uma maior autonomia para a escola de forma a permitir uma interação mais efetiva com o meio social, em que as propostas pedagógicas pudessem ser desenvolvidas com base na diversidade cultural. A partir desse período, foi permitido à unidade escolar escolher as estratégias que melhor se adequassem à sua proposta de trabalho. Com a descentralização da gestão escolar, a comunidade pôde participar das decisões materializando uma gestão mais participativa, contribuindo para o aperfeiçoamento da qualidade educacional.

A partir da pesquisa de Mello e Silva (1991), notou-se a influência de políticas educativas na busca de um ensino de qualidade, consolidados por meio da descentralização de tomadas de decisões na mão exclusiva da gestão escolar. Porém, infelizmente, a pesquisa não especifica quais foram as atitudes tomadas pela gestão para a efetivação da participação da comunidade e da política descentralizada.

Já na quarta pesquisa, de Priscilla Tavares (2012), o foco recaiu na temática da qualidade da educação por meio da investigação de quais insumos ou fatores intra-escoltares exercem impacto sobre o aprendizado. Tal foco buscou encontrar políticas públicas educacionais efetivas que pudessem ser implantadas em larga escala. Para a autora, esta pesquisa teve por objetivo geral avaliar o impacto de um programa piloto que introduzia ferramentas de gestão escolar em escolas públicas estaduais de São Paulo/Brasil sobre os resultados educacionais, medidos pela proficiência dos alunos da, então, 8ª série do ensino fundamental.

O estudo teve como objetivos específicos, investigar se os impactos do programa estavam relacionados: a) a efeitos de seleção dos alunos ou de funcionários; b) a investimentos em insumos físicos ou serviços para alunos; ou ainda, c) a mudanças em práticas pedagógicas e atividades gerenciais. Diante dos objetivos a pesquisa se justificava pela contribuição para a literatura na medida em que avaliava o impacto causal de um programa piloto de gestão escolar implantado em escolas públicas estaduais de São Paulo/Brasil.

Tavares (2012) fez uma revisão de literatura analisando as discussões sobre a possibilidade de se encontrar práticas de gestão que pudessem ser universalizadas entre firmas e setores ou se a eficácia das ações gerenciais foi contingente às especificidades de cada organização ou ao ambiente em que determinado mercado estava inserido.

A pesquisadora focou seu estudo nas teorias de Bloom *et. al*; Hoxby; Beteille *et al.* Bloom classifica a organização de acordo com características que descrevessem a qualidade gerencial na busca por eficiência e eficácia. No estudo de Hoxby é explicitado o ambiente institucional das redes públicas de ensino, caracterizado pela força dos sindicatos de professores, que confere poder de mercado às escolas públicas, aumentando a quantidade dos insumos escolares, mas reduzindo sua produtividade. E por último, Beteille *et. al.* afirma que o perfil do gestor da escola e a forma de ingresso na carreira também se relacionam ao aprendizado, uma vez que a experiência do diretor em cargos de gestão exerce impactos positivos sobre as notas dos alunos.

Finalizando seus referenciais teóricos, Tavares (2012) trouxe a contribuição de Barros e Mendonça e de Felício e Biondi. Esses autores problematizam que a eficácia dos diretores escolares depende do tipo de eleição ou indicação na assunção do referido cargo. Para esses estudiosos, as escolas cujos diretores são escolhidos pelos pais e professores, por meio de eleição, ou selecionados via concursos apresentam desempenho médio mais elevado do que escolas cujos diretores são indicados pelos órgãos administrativos.

Na sequência das informações, Tavares (2012) apresentou informações acerca da estrutura administrativa escolar de São Paulo com o foco em dois instrumentos criados pelo governo: o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) que é um exame externo padronizado; e o IDESP (Índice de Qualidade da Escola) que é um sistema público de divulgação dos resultados e bônus por desempenho.

A autora expõe ainda que o Programa de Gestão escolar por Resultados (PGER) teve como papel principal introduzir um modelo de gestão no nível da escola focado em promover a melhoria da qualidade, por meio da melhora no rendimento das avaliações da SARESP. Assim, as atividades defendidas pelo PGER eram divididas em: capacitação; planejamento estratégico e desdobramento de metas; e gerenciamento de metas.

Segundo Tavares (2012), o PGER introduziu nas escolas ferramentas de mensuração, monitoramento e fixação de metas de curto prazo para indicadores de processo relacionados ao aprendizado (recursos físicos, financeiros, pedagógicos e humanos). Desta forma, segundo a autora, foi possível que o programa atuasse na melhoria dos resultados educacionais ao elevar o nível de informação dos gestores e provê-los com ferramentas básicas de monitoramento, que os ajudassem na realocação de recursos e/ou aumento de sua produtividade.

Os dados utilizados na pesquisa foram provenientes de duas fontes: micro-dados do SARESP e Censo Escolar. A partir da análise desses dados, a Tavares (2012) concluiu que o programa influenciou a melhoria do aprendizado via mudanças administrativas básicas, embora a natureza dos dados utilizados não permitisse inferir seu impacto causal.

Contudo, a análise dos dados dos questionários dos gestores sugeriu que a participação no PGER tenha afetado as práticas de gestão escolar em algumas dimensões, tais como: a) o envolvimento de toda a equipe gestora na elaboração do planejamento escolar; b) um maior conhecimento dos indicadores educacionais por parte dos gestores; c) a socialização dos indicadores de desempenho entre professores e pais de alunos; d) o uso das avaliações e das metas para gestão do currículo e do trabalho dos professores; e) e uma melhor gestão dos recursos humanos.

Em relação ao estudo desenvolvido por Priscilla Tavares (2012), foi percebida a influência da gestão nos resultados dos alunos, a partir do momento em que os gestores passam por um processo de qualificação. No entanto, a pesquisa restringe-se não

esclarecendo a forma como os gestores colocaram em prática o que aprenderam durante o curso, além de não sublinhar a participação de outros membros da comunidade escolar que constituem uma gestão escolar participativa.

O quinto estudo realizado foi o de Carlos Estêvão (2013). Nessa pesquisa, o destaque foi dado sobre a discussão acerca da qualidade da educação e suas implicações. Para tal feito, o autor inicia seu trabalho conceituando o termo qualidade em suas variações ao longo do tempo. Começou com o conceito de qualidade apresentado nos anos 1920 descrito como a qualidade sendo sinônimo de um controle da qualidade. Ou seja, um controle do processo através de técnicas que possibilitassem identificar as causas dos erros, permitindo uma correção e melhorando assim o desempenho.

Vale destacar que tal ponto de vista nos remete às noções da denominada Escola Clássica da Administração em que se visava o controle da produção da empresa capitalista por meio da fiscalização do trabalho dos empregados e por meio de técnica buscando a eficiência e eficácia da produção (MORGAN, 1996).

Posteriormente, Estêvão (2013) exibiu a transformação do termo de qualidade como sendo a garantia de um produto a partir da posse de algumas características definidas. Na sequência das informações, o autor expôs que na década de 1970, a qualidade começou a ser definida sob a influência de práticas gestionárias e como função estratégica.

Estêvão (2013) encerra esse primeiro momento concluindo que a qualidade da organização nem sempre tem sido entendida de forma única: uns interpretam como “uma filosofia de gestão” visando o sucesso da organização num segmento de mercado e de processo contínuo de aprendizagem com envolvimento total de toda organização; e outros consideram a qualidade como uma estratégia que assenta no pressuposto da qualidade sendo menos custosa para a organização, fazendo aumentar a produtividade e reduzir custos.

No segundo momento, tendo por base o campo de conhecimento sobre as empresas, Estêvão (2013) apresenta

que a qualidade das organizações, pode desencadear efeitos desagradáveis, exemplificando, que a eficiência e a produtividade podem envenenar as relações laborais ao produzir excessos de trabalho concentrados em um número reduzido de pessoas multi-especializadas, ao mesmo tempo em que se exteriorizam as restantes.

Na sequência do estudo Estêvão introduz o discurso sobre qualidade delimitando para área da educação. Destaca nesse ponto que alguns autores na tentativa de se chegar a uma qualidade total da educação propõem procedimentos industriais e produtivistas de qualidade para o campo da educação apenas pelo paralelismo que ambos os campos apresentam.

Vale destacar que tal ponto de vista já foi problematizado e denunciado ao se perceber que indústrias e escolas possuem objetivos distintos. A indústria via mercado, tem seu foco na produtividade enquanto que a escola prioriza ou deveria priorizar a formação humana e a sistematização e ensino do conhecimento construído. Sendo assim, algo seria inapropriado fazer essas comparações. Essa condenação à associação das indústrias com as escolas pode ser mais bem entendida na fala de Vitor Paro (2010) ao afirmar que

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar (PARO, 2010, p.774).

Assim, Carlos Estêvão (2013) expõe que não é condenável esse conceito de qualidade das empresas, uma vez que apesar de omitir dimensões importantes pode melhorar pontos da educação tais como formação humana e cidadã.

No entanto, para o Estêvão, a qualidade reflete o clima social e político em que as sociedades vivem estando

subjacente ao debate em torno da justiça escolar. Justiça que se caracteriza pela igualdade de oportunidades, pela necessidade de modernização dos equipamentos dos programas de formação dos agentes educativos, pela avaliação dos alunos e pelas relações da educação com os modelos de desenvolvimento econômico e mercado de emprego.

No terceiro tópico, Estêvão trouxe de forma sucinta a problemática da qualidade em articulação com a representação da escola como organização. Para isso, afirma que a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas. Ou seja, a qualidade na escola se baseia na concepção de como é entendida a organização escolar.

Estêvão conclui seu estudo relatando a permanência da agregação da qualidade da educação a um discurso enraizado na racionalidade técnica, omitindo a sua natureza social e política. O que gera a necessidade de uma crítica, uma vez que se fazem necessários as noções sociais e políticas para compreender o estado atual da educação. Para tal análise, o autor defende um novo discurso da qualidade inserido na democratização radical com espaços de poder e de cidadania, de justiça e de solidariedade.

No trabalho desenvolvido por Carlos Estêvão estão evidenciadas as transformações que o significado do termo qualidade veio sofrendo durante o tempo tanto no campo das empresas como, também, dentro do universo escolar, defendendo a qualidade inserida na democratização. Entretanto, seu estudo não mapeia de forma mais vasta como se chega a uma qualidade da educação a partir da democratização.

A sexta pesquisa apresentada nesse capítulo foi desenvolvida por Juliano Parente e Sérgio Conceição (2011). O estudo teve como objetivo compreender a dinâmica que permeia o processo de gestão escolar, por meio da investigação de alguns elementos referentes ao diretor escolar. A pesquisa teve como objeto de estudo os diretores das escolas públicas do município de Itabaiana, situado no agreste sergipano, nordeste brasileiro.

Como aporte teórico, os autores fundamentaram a pesquisa trazendo Libâneo em relação às atribuições que devem ser desempenhadas pelos diretores escolares. Apresentaram as discussões trazidas por Adrião e Camargo sobre a utilização e as diferenças de significados dos termos gestão escolar e administração escolar, em que os autores evidenciam que a substituição de um termo por outro pode ser interpretada de formas diferentes: como uma tentativa de superar um caráter tecnicista, baseado na hierarquização ou enquanto uma perspectiva sistematizada de encobrir uma visão neotaylorista expressa na separação entre a esfera técnica (gestão) e a esfera política (administração).

Parente e Conceição (2011) trouxeram também Mendonça com o discurso sobre a descentralização no Brasil e as condições para se obter uma autonomia adequada e assim, adquirir-se uma gestão democrática no ensino público. Os autores fizeram referência ainda a Souza e Faria abordando as responsabilizações do município, de forma a evidenciar que os municípios possuem um encargo mais direto, já que ficam responsáveis pela captação das demandas, pelo monitoramento de gastos e pela inspeção do cumprimento das metas estabelecidas.

A metodologia da pesquisa de Parente e Conceição (2011) se caracterizou em um estudo exploratório e descritivo, utilizando-se questionário como técnica de coleta de dados. A amostra do trabalho foi formada por 58 diretores dos estabelecimentos municipais de ensino de Itabaiana, em Sergipe.

A partir da coleta de dados foi possível à aquisição de algumas informações sobre o campo pesquisado tanto no âmbito geral como no profissional.

- No âmbito geral, destacaram-se as seguintes informações: 1) a formação dos diretores que estão igualmente distribuídos em pedagogia e licenciatura; 2) em relação à ocupação do cargo por sexo, notou-se uma maior evidência feminina nos cargos de direção; 3) de acordo com tempo de serviço na gestão, apresentou-se um maior percentual entre 2 e 5

anos de experiência; 4) sobre o aspecto de participação em formações ou capacitações para área de gestão percebeu-se uma proximidade grande entre o número de gestores que participaram com os que não participaram, indicando que no município pesquisado não existe promoção por capacitação para gestão.

- No âmbito das informações profissionais sobressaíram as respectivas informações: 1) relativo à questão das dificuldades enfrentadas pelos diretores, notou-se um percentual maior destacando às dificuldades administrativas, referentes a falta de capacitação exposta por grande parte dos entrevistados; 2) sobre a existência de conselhos escolares, 93% dos diretores informaram que eles existem, e o mesmo percentual afirmou que há participação dos pais, o que indica o exercício da gestão democrática caso atuem de forma efetiva; 3) acerca do recebimento de recursos, foi exposta pelos diretores a forte inserção de programas de assistência financeira.

A partir da pesquisa, os autores concluíram que o gestor tem um papel fundamental para o desempenho da escola e precisam ser preparados, tanto na formação inicial como em formações continuadas. Tal situação sublinha a importância do papel do gestor para o desenvolvimento de uma escola que esteja comprometida com uma qualidade no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se o valor que o gestor tem em uma gestão democrática. Esse gestor assume o lugar de liderança na promoção da democracia. Entretanto, vale destacar que diante de um processo de democracia participativa não basta apenas o gestor sair puxando esse processo é preciso que se materialize uma participação da todos que compõem a comunidade escolar.

Sobre a pesquisa desenvolvida por Parente e Conceição (2011) fica evidente a importância da função do gestor nas escolas, no entanto a pesquisa não expõe as ações desenvolvidas pelos gestores para melhorar o ensino nas escolas nem qual seria a importância de uma gestão democrática participativa

na materialização de uma qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito, por exemplo, em tomar decisões coletivas: a) sobre a elaboração de atividades pedagógicas para facilitar o ensino; b) sobre a destinação de recursos para a compra de materiais de apoio às aulas e; c) sobre formações continuadas para os docentes e ou gestores.

A sétima e última pesquisa foi realizada por Jackson Pontes (2015). Esse estudo focou na preocupação em analisar o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e sua relação na melhoria da qualidade do ensino de matemática.

Nesse contexto, Pontes (2015) analisou os procedimentos utilizados pela gestão de um colégio municipal de Sairé, agreste pernambucano, em relação à melhoria na qualidade do ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscando a identificação do tipo de atuação da gestão, seja ela centralizada ou democrática, além de identificar as ações da gestão na procura pela melhoria da qualidade do ensino de matemática, em relação a construções de projetos pedagógicos, provimento de formações continuada para os professores de matemática e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos capazes de contribuir com processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática.

Esse estudo realizado por Pontes foi fundamentado por algumas teorias que aportam o tema acerca da gestão e da melhoria na qualidade do ensino de matemática, dentre as citadas destacam-se: a) Libâneo que afirma ser a participação um meio de se alcançar mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; b) Enguita que defende o movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso se prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação; c) Luck que defende por meio da participação efetiva ser possível promover um ensino efetivo e de qualidade; e d) finalizando seu aporte teórico, o autor expõe as ideias de Santos quando defende a gestão participativa como princípio básico para condução de ações de melhoria na qualidade do ensino.

A metodologia desenvolvida por Pontes (2015) foi de abordagem qualitativa, uma vez que se tratava de uma investigação acerca dos aspectos comportamentais e atitudinais dos indivíduos sujeitos da pesquisa. Nesse caminho, o autor fez um estudo de caso por ter se debruçado numa instância em particular e utilizou as técnicas de coletas de dados: a observação não participante e a entrevista semiestruturada.

Nesse trabalho, Pontes categorizou as observações em relação à descrição do local, descrição dos sujeitos e descrição das atividades, traçando o perfil do funcionamento da escola no dia a dia no que diz respeito às ações da gestão a busca com a qualidade do ensino da matemática. As entrevistas semiestruturadas foram categorizadas com da identificação e mapeamento: a) das funções das gestoras e dos professores de matemática; b) do trabalho da gestão e da criação de projetos pedagógicos de matemática; c) do trabalho da gestão e a disponibilização de formação continuada para os professores de matemática; e d) o trabalho da gestão e a aquisição de materiais didáticos para as aulas de matemática. Na escola onde a pesquisa foi realizada, participaram das entrevistas, quatro professores de matemática, a diretora e a vice-diretora.

Na pesquisa de Pontes (2015) ficou evidenciada a postura de uma gestão centralizadora, a qual desconsidera a participação dos professores de matemática nas tomadas de decisões, o que contrária o papel da gestão na ideia defendida por Luck (2011) ao afirmar que

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LUCK, 2011, p.43).

- *Temas de pesquisa*

Em relação ao tema, percebeu-se que as pesquisas analisadas abordam temas que se relacionam, no momento que se referem à gestão escolar, seja na importância da sua função, na procura de uma melhoria na qualidade da educação; na implementação de políticas educacionais; na criação de um projeto de gestão pelo Estado para promover formações continuadas para os gestores; ou até na busca pela melhoria na qualidade do ensino de matemática. Dessa maneira, a gestão escolar foi o tema central o que não necessariamente se desdobrava em gestão participativa na qualidade da educação matemática.

- *Objetivos*

Dentre as pesquisas citadas anteriormente, é perceptível que os objetivos em comum estão relacionados com a identificação da “gestão” e as implicações de eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os objetivos se destacam: a) investigar as ações dos gestores escolares e secretários da educação em prol da melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e as implicações do IDEB nas decisões tomadas sobre os processos de gestão escolar; b) analisar as alternativas da gestão escolar no enfrentamento dos desafios da escassez de recursos que impactam a aprendizagem no cotidiano escolar; c) Identificar o tipo de gestão escolar, por meio das políticas educativas caracterizadas em estabelecer a melhoria qualitativa do ensino; d) avaliar o impacto de ferramentas que mapeiam os resultados educacionais dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental como forma de auxiliar a eficácia da gestão escolar em escolas públicas; e) compreender a dinâmica que permeia o processo de gestão escolar, por meio da investigação de alguns elementos referentes ao diretor escolar; f) analisar o trabalho desenvolvido pela gestão escolar para melhorar a qualidade do ensino de matemática por meio do estudo de caso.

- *Metodologias e técnicas de coleta de dados*

Em termos de métodos utilizados nas pesquisas para coleta de dados destacaram-se aspectos quantitativos e qualitativos. As técnicas quantitativas foram aplicadas por meio de questionários com gestores escolares, com secretários municipais de educação e análise dos dados coletados sobre micro-dados de exame estadual acerca da qualidade da educação e sobre o censo escolar.

As entrevistas semiestruturadas, como técnica qualitativa, foram utilizadas com gestores escolares e com professores de matemática; Além das análises documentais em relação às novas propostas de políticas educativas implementadas na América Latina; e em relação às políticas educacionais estaduais e suas implicações no trabalho da gestão escolar.

- *Resultados*

No que diz respeito às pesquisas citadas anteriormente destacam-se alguns resultados: as ações da gestão na busca de uma melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem são influenciadas pelos exames nacionais; as dificuldades surgem quando formuladores e executores de política educacional afastam-se da essência da tarefa educativa, concentrando-se em atividades-meio; a descentralização da administração escolar permitiu a participação da comunidade nas decisões, contribuindo para o aperfeiçoamento da qualidade educacional; a participação em um programa de formação de gestores afetou nas práticas de gestão em alguns aspectos; a qualidade da educação está associada a um discurso enraizado na racionalidade técnica, omitindo a sua natureza social e política; o gestor tem um papel fundamental para o desempenho da escola e precisam ser preparados, tanto na formação inicial como em formações continuadas.

A partir dos resultados das pesquisas citadas, percebemos que existem trabalhos acerca das atividades da gestão escolar, entretanto percebemos que existem lacunas, pois as pesquisas

não evidenciam o que as Secretarias de Educação nas formações ou reuniões com as gestões escolares utilizam, de forma que venham a contribuir com as aulas e melhorar o processo de ensino e aprendizagem materializando uma possível gestão democrática participativa.

Assim, como dito no início desse texto, os estudos expostos foram selecionados após o ano de 1988. Esse ano marca um processo de redemocratização da sociedade brasileira com a realização da Constituição. Essa Constituição é caracterizada por focar na democracia e na participação em uma tentativa de desconstrução de uma cultura nacional de um Estado patrimonialista e clientelista (MIRANDA, 2014), o que reflete de uma forma ou de outra, nas pesquisas explicitadas aqui sobre qualidade da educação e gestão.

Entretanto, percebe-se que ainda houve limites na produção dessas pesquisas que: a) focassem nas relações entre as Secretarias de Educação e a gestão escolar na busca por uma melhoria na qualidade do ensino de matemática e b) privilegiassem as formações continuadas de gestores na região do agreste Pernambucano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mapear as nuances de algumas produções de conhecimento sobre gestão escolar e qualidade do ensino e aprendizado por meio de suas abordagens teórico-metodológicas, seus objetivos e resultados de pesquisa. A referência de análise esteve centrada na democracia participativa, gestão escolar e seus desdobramentos na qualidade do ensino de matemática. A partir das análises realizadas nesses estudos, ficou evidenciada a ampla preocupação com a melhoria na qualidade do ensino, além da percepção que um dos preceitos para se alcançar a qualidade do ensino desejada é também reflexo do tipo de atuação da gestão escolar.

Nesse sentido, os estudos analisados admitiram que a ação da gestão capaz de contribuir com a melhoria do ensino é aquela que valoriza a democracia participativa por parte da equipe gestora, docentes, discentes, pais de alunos e comunidade como base nas diversas ações desempenhadas na organização escolar.

Ressalta-se ainda que a melhoria da qualidade do ensino, não é responsabilidade apenas da organização escolar, mas principalmente da interação e compromisso da relação entre as secretárias de educação, equipe gestora escolar, dos docentes, pais de alunos e da comunidade. Assim, tais aspectos colocam em evidência que a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem depende também de uma gestão democrática participativa tanto na gestão educacional como na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 14. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE)/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Janete Maria Lins de Azevedo. – Recife: ANPAE, 2013-. V.29, n.1 (jan/abr- 2013).

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.- 6ª. ed. Revista e Ampliada - São Paulo: Heccus Editora. 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 9ª. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 7ª. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. Série: Cadernos de Gestão.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose N. da. A Gestão e a Autonomia da Escola nas Novas Propostas de Políticas Educativas para a América Latina. In: **ESTUDOS AVANÇADOS** 12(5), 1991.

MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de. Organização e Gestão de Escolas em Educação Básica no Agreste Pernambucano. In: Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana - **Cadernos ANPAE**. Porto, 2014. v. 1. p. 01-50.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. **O Conhecimento Matemático do Professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, UFMG, 2004.

MORGAN, Goreth. **Imagens da Organização-** ed. Atlas, São Paulo, 1996.

PARENTE, Juliano Mota; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. **Gestão Escolar:** o perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana - SE. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0266.pdf>> (Acessado em: 17/01/2015).

PARO, Vitor Henrique. A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PONTES, Jackson Darlan Vasconcelos. **Democracia Participativa: gestão escolar e a qualidade do ensino de matemática**. Monografia, Curso de Licenciatura em Matemática. – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, Caruaru, 2015.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Desafios da Gestão Escolar para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e da Aprendizagem do Ensino Fundamental**. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. 2014. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>> (Acesso 01/03/2014).

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão Democrática da Escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo M. Gomes. (organizador). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.- (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

TAVARES, Priscilla Albuquerque. Os Impactos de Práticas de Gestão Escolar sobre o Desempenho Educacional: evidências para escolas públicas paulistas. In: **School of Economics**. São Paulo, nr. 7, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, Avaliação e Sucesso Escolar: recortes da Trajetória cearense. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, nr. 21 (60), 2007.

WEBER, Silke. **Qualidade da Educação: um debate que se atualiza**. Recife, Ed. UFPE. 2014.

CAPÍTULO 4

“NÃO FALE DISSO NA ESCOLA”: RELAÇÕES DE GÊNERO, HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO¹

Jeferson Ramos

*Gay não nasce gay; torna-se gay.
A escola se tornará cada vez mais pública na medida em que
compreender o direito à diversidade e o respeito
às diferenças como um dos eixos orientadores de
sua ação e das práticas pedagógicas
(Brasil/MEC, 2008).*

INTRODUÇÃO

Será possível educar sem falar de sexo na escola? Esta pergunta apareceu em minhas pesquisas como título em uma matéria do jornal Diário do Paraná datada de 29 de novembro de 1969. A pergunta correspondia a um contexto que englobava em escala macroanalítica o desenvolvimento de fármacos voltados para a anticoncepção; a “ideologia da modernização” que traria mudanças nocivas aos costumes; e pela reação encontrada nos espaços institucionais e religiosos a esses novos componentes da vida social urbana. O despertar do interesse sobre sexualidade logo repercutiu na escola, pois em se tratando de sexo, o problema estaria, principalmente, entre os/as jovens, que, mostravam as pesquisas, tinham uma vida sexual ativa e eram mais “suscetíveis” aos modismos estrangeiros.

1. Este artigo é uma versão condensada de minha pesquisa realizada entre os anos 2015 e 2016 no projeto Ensino de história e homossexualidade: discutindo a produção do saber em sala de aula. A pesquisa resultou no livro Homossexualidade e ensino de história: reflexões e apontamentos sobre a práxis publicado no início do ano.

Portanto, não poderia a escola passar incólume diante de tal cenário, recaindo sobre professores/as uma significativa atenção, inclusive sobre o que falavam em sala, sobre como trabalhavam e quais metodologias utilizavam². Junto a uma questão política se somou uma preocupação moral: o “homossexualismo”; pois, se as questões sexuais permeavam as relações entre os/as jovens, algumas perguntas parecem ter surgido: com quem? Como? Para quê?³ A juventude nesse momento passou a ser vigiada, e não apenas pelas famílias, mas também pelo Estado e inclusive em determinados casos pela Igreja. Rondas em praças de aglomerações de jovens gays e prostituição de travestis, por exemplo, se tornaram constantes. Esses elementos compõem o cenário cultural da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985).

Mesmo sendo parecidos os contextos dos anos 1960 e 1970 em relação a alguns aspectos contemporâneos, não é da Ditadura Militar que tratarei neste artigo. Escolhi abrir o debate desta forma por entender conveniente uma breve historicização da relação entre *homossexualidade* e *educação*, uma relação tensa, paradoxal e

2. Emblemático desse contexto são as matérias do jornal Diário do Paraná que trataram dos novos recursos que a educação poderia angariar para dinamizar o ensino, dentre eles destaca-se uma matéria veiculada no dia 24 de julho de 1971 que intitulava-se “Professor defende ensino de quadrinhos na escola”. Um tema aparentemente simples poderia esconder um perigo, como argumenta o professor universitário Henrique Araújo da Universidade de Brasília: “apresentar um Batman, sempre acompanhado de personagem masculino, sem a intromissão positiva e elemento feminino, é altamente perigoso, tendo em vista, que a maioria consumidora da literatura desta espécie de literatura, são as pessoas sem senso crítico nem de sadia interpretação” (Diário do Paraná, núm. 4.810, 24 de julho de 1971, 2º cad. p. 2). Para a orientação educacional defendida pelo professor a metodologia dos professores deve sempre acautelar-se do problema do <homossexualismo>, uma vez que suas condições de possibilidade e malefícios podem ser encontrados em múltiplos espaços, principalmente quando se trata de pessoas “sem senso crítico, nem de sadia interpretação” como jovens em idade púbere.

3. Um dos exemplos dessa preocupação e desse controle é expresso na recomendação da sexóloga Marlene em entrevista ao Diário do Paraná, segundo ela, um dos problemas estava no “mau relacionamento entre pais e filhos. É o velho caso quando um menino e uma menina são apanhados em flagrante num ato sexual. São castigados, duramente reprimidos e virtualmente afastados. Com isso gera-se uma ideia errada de sexo na cabeça das crianças. O resultado disso poder terminar em homossexualismo para os dois. Impedido daí por diante de se aproximar de meninas, o garoto acabará conduzindo seus impulsos sexuais para um colega. O mesmo poderá ocorrer com a menina que só poderá ter amigas. Esta educação estimula o homossexualismo” (Diário do Paraná, núm. 7.842, 5 de julho de 1981, p. 6).

de muitos silêncios. Em termos estritos e considerando apenas o recorte sobre homossexualidade pode-se afirmar que foi após a Ditadura que o tema passou a “esquentar as cabeças” daqueles/as que se preocupavam com a educação.

Deste momento até os dias atuais a escola tem se deparado com o tema da homossexualidade e ainda não sabe como agir crítica e produtivamente, o que fazer e como proceder quando o tema ou as pessoas aparecem na escola e no currículo. Esse comportamento não se forjou *ex nihilo*, é resultado de uma produção biopolítica que intenciona justamente um não-saber, uma suspensão; sua exclusão do debate público tem como motivação sua permanência no âmbito da “diferença”, do “desvio”, da incompreensão, do gueto, pois, corpos abjetos, são e devem permanecer corpos indefinidos. E como forma de garantir esse estado de coisas, mais uma vez as práticas educacionais e docentes estão a ser vigiadas, controladas e, em algumas situações, amplamente deslegitimadas, desmoralizando incipientes debates sobre diversidade e gênero pelo país.

Neste artigo proponho uma discussão microanalítica que visa contribuir nas reflexões acerca desse cenário. Minha proposta se sustenta em três elementos principais: a construção da homossexualidade como corporificação da diferença; a heteroconstrução de espaços simbólicos de sexualidade na escola; e como enfrentamentos, proponho reflexões e apontamentos sobre a práxis educacional em escala interpessoal.

UM POUCO DE DIVERSIDADE

Tornou-se importante, na academia e na militância LGBT, evidenciar a sexualidade como produção sócio-histórica⁴ visando, a partir dessa abordagem, mostrar a possibilidade diversa de comportamentos e desejos sexuais assim como formas de afeto e amor. Tal abordagem possui seu desdobramento no conhecimento científico, uma vez que se coloca como dimensão epistêmica da produção do saber e da relação com o mesmo⁵.

Esse enquadramento *culturalista* e *pós-estruturalista* da sexualidade entende a construção de desejos a partir e relacionalmente aos vários contatos/experiências que os corpos estabelecem em sociedade, tanto referentes à sexualidade quanto em outros âmbitos, portanto, não existe uma predeterminação do percurso do desejo sexual anterior ao nascimento. Por mais que exista a possibilidade de identificar nos corpos elementos fisiológicos que se desenvolvem geneticamente, seria impossível dizer que o ímpeto sexual do homem é necessariamente pela mulher e vice-versa, uma vez que as próprias noções de *homem* e *mulher* são elaborações históricas; as invenções de desejos correspondentes são, portanto, contingências culturais ligadas as experiências psicossomáticas e sociais de prazer (BUTLER, 2003; BADINTER, 1993). O percurso do estímulo sexual, portanto, também é social.

4. Compreender a sexualidade e o sexo como produções sócio-históricas foi um movimento operado primeiramente no campo da antropologia (BOURDIEU, 2002) que desde o início do século XX com autores como Marcel Mauss e Edward Evans-Pritchard já afirmavam tal elaboração cultural. Na segunda metade do século outros autores e autoras dos mais variados campos também se dedicam a discutir as relações entre os sexos como Nicole-Claude Mathieu, Paola Tabet (FALQUET, 2011), Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler e outros.

5. Compreender a *abordagem culturalista* como forma epistemológica de apreensão da realidade das relações no campo das sexualidades significa pensar suas manifestações dentro das inúmeras possibilidades socioculturais elaboradas pelos grupos sociais. Como definida sabiamente em 1896 por Franz Boas, as culturas são produções com autonomia e relativas às condições sociopsicológicas dos elementos em relação, portanto, são produções criativas e não apenas reprodutivas ou difusionistas (BOAS, 2004).

Sendo elaborações históricas, as categorias de gênero⁶ também incorrem em formas distintas culturalmente de identificação. Ser homem ou ser mulher não constituem predisposições genéticas, ou seja, não subsistem “germes” de *masculinidade* ou *feminilidade* no organismo biológico. A relação que os corpos com pênis, com vagina e intersexo estabelecem em sociedade constrói os sentidos identitários destes mesmos corpos, podendo subverter os dados biológicos, como o demonstram as intervenções de transformação destes mesmos órgãos⁷.

Evidencia-se que o suporte *biológico* não incorre em *imutabilidade*, portanto, o fato de ser natural, não o define enquanto eternamente válido às relações socioculturais. A ponto

6. Utiliza-se a noção de *categoria de gênero* para demarcar um processo de elaboração profundo que ocorre nas relações sociais e esta diretamente conectado a formação histórica, por meio das categorias de gênero compreende-se que o universo social não constrói apenas sentidos externos aos corpos, mas insere neles significações culturais, como por exemplo, *ser mulher* não é apenas uma constatação, mas foi pensada como sinônimo de maternidade ou mesmo de sensibilidade em determinados momentos históricos. Portanto, as categorias de gênero denotam o teor político e histórico dos problemas de gênero (PEDRO, 2005; BUTLER, 2003).

7. É comum denominar a cirurgia de (trans)formação de órgãos genitais e/ou mudança na fisionomia anatômica de “troca de sexo”, e essa noção entende que antes se era homem e após a intervenção passa-se a ser mulher; porém, é importante refletir que não houve “troca de sexo”, pois a intervenção médica não se trata de uma gôndola sexual na qual escolhe-se deliberadamente ser homem ou ser mulher, ou mesmo possuir pênis ou vagina, ou que tenha sido única e exclusivamente o ato cirúrgico que produziu um novo sexo. As marcas sociais da violência e da discriminação ainda são barreiras do pleno desenvolvimento das sexualidades. Portanto, não se trata de trocar, mas transformar, intervir em partes biológicas do corpo para deixá-los mais próximas das construções subjetivas da identidade psicossocial relativa ao sexo e ao gênero. Talvez mais que pensar em mudança de sexo, a parte fundamental da intervenção é materializar a noção de inexistência da “linha de chegada” dos papéis sexuais assim como romper com a noção de suposta linearidade entre sexo e gênero. Outra questão importante é pensar que a noção de troca de sexo identifica na própria anatomia fisiológica uma forma de sexo, em realidade, a relação sexo/gênero é dependente de construção também sociocultural, portanto, chamar a intervenção de “troca” é entender que nasce-se com um “sexo”, sendo que ele mesmo é uma construção cultural (FAUSTO-STERLIGN, 1993). Outro ponto que eu abordo é quanto a percepção de que não é apenas as pessoas operadas que passam por esse processo, para além de ser cirúrgico ele também é ritual, um ritual que simboliza uma construção sexualizada e gendrada do corpo, pela qual todos/as passam em sociedade, ao nascer, ao crescer dentro de condutas e expectativas e etc., ou seja, as pessoas que não passam por uma cirurgia médica passam também por outras cirurgias que poder-se-iam chamar de simbólicas, por também serem “operadas” pelas várias formas de construção que lhes atribui ou são auto-atribuídos um dado sexo e um dado gênero.

como subversão dos dados biológicos no sentido de transformá-los fisicamente, o que não implica uma alteração de sexo ou gênero por outra, mas a adequação psicocultural da mesma num movimento que não é de quebra ou rompimento, mas construção.

Tendo por base esta compreensão entendo que é a partir das categorias de gênero que se pode pensar de forma efetiva as aporias da homossexualidade. A homo-orientação está intimamente ligada à forma pela qual se pensa o que é feminilidade e o que é masculinidade, assim como pelo mecanismo que opera deslocamentos nessas orientações pela via da hierarquização e diferenciação rígidas de tais fronteiras: a *homofobia*.

A homofobia seria, nestes termos um operador sociopsicológico que atua nos deslocamentos da orientação, e não se restringe ao campo da sexualidade, mas se constrói de forma processual pelo acompanhamento do sujeito em suas relações sociais: alguém que chama atenção de um menino por brincar com bonecas, por exemplo, está operando, nesse ato um deslocamento, uma orientação heterocentrada pautada na hierarquização e diferenciação rígida das possibilidades sociais dos corpos. É com esse conceito de homofobia que proponho trabalhar, o qual chamo *operador homofóbico*. Ele é responsável, essa é a hipótese que eu defendo, pela forma com a qual as pessoas se identificam dentro de categorias de gênero/sexo, cujas bases são construídas de modo heteronormativo. A homofobia não seria, portanto, apenas um ato isolado de violência, mas uma relação social mais profunda, que alcança as formas como se educa, se anda, se fala, se move, dentre outros (WELZER-LANG, 2004).

Um dos desdobramentos desse operador foi a inculcação do que chamo de “linha de chegada” das performances sexuais e de gênero. Essa noção entende que a existência do eixo corpo-gênero-desejo não é uma formação, mas uma meta. E esta meta possui uma dimensão definitiva: ela é heterossexual e hierárquica. O que não significa que não se possa ser gay, mas que sê-lo passa a ser entendido como desvio, rompimento, quebra da “linha”.

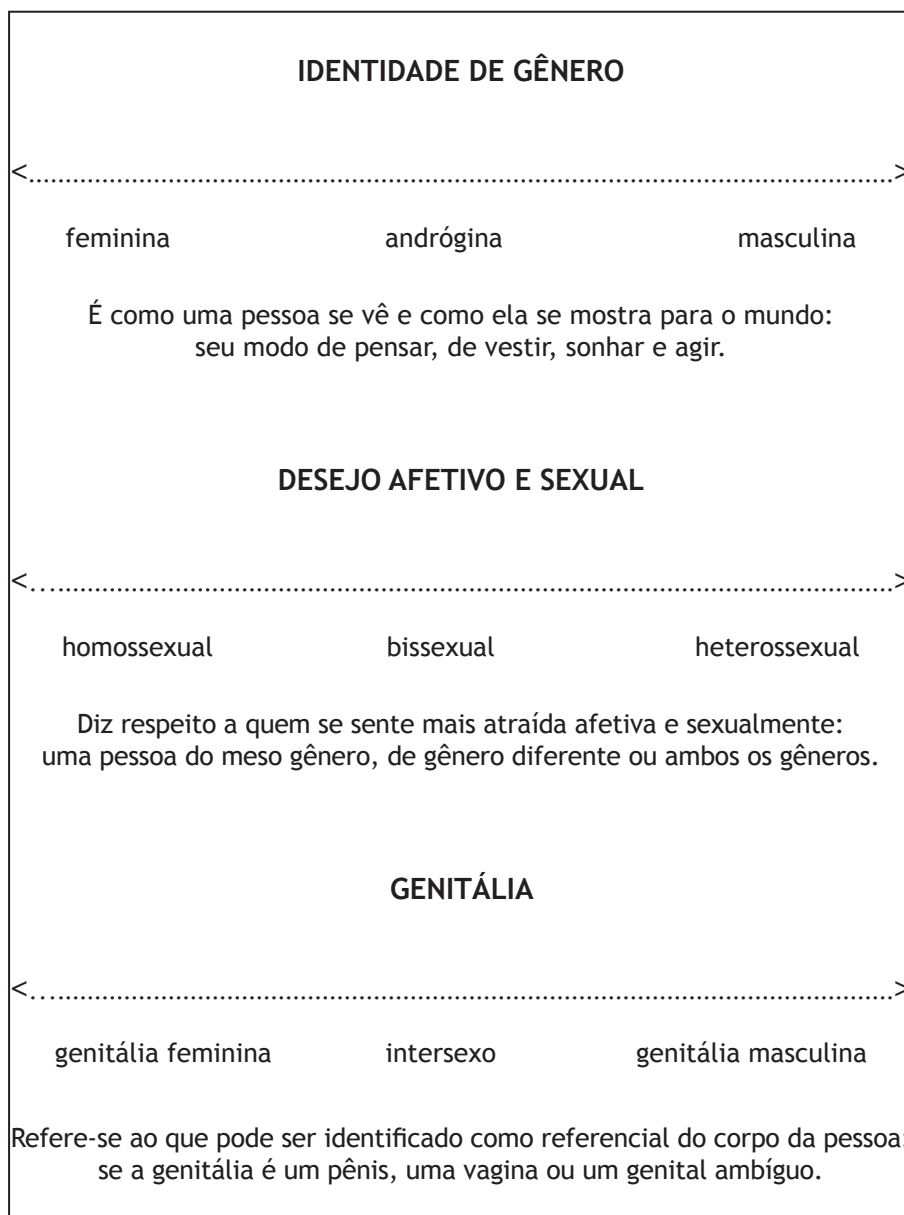
Dentre os diversos problemas que se verificam em sociedade, e principalmente em sala de aula, para a discussão do tema da diversidade de orientação sexual está justamente a apreensão sobre funções e papéis sociais dos sexos individualmente, ou seja, na afirmação/reafirmação frequente da ideia de “linha de chegada”. Espera-se das mulheres que tenham determinadas ações e inclusive determinadas reações a situações do cotidiano, da mesma forma que espera-se dos homens um determinado tipo de conduta que, supostamente, seja condizente com o “ser homem”. É dentro dessa construção que atua o operador homofóbico, que pode ser reproduzido na escola, como apresento adiante.

A homofobia, seguindo minha tese do operador homofóbico, não se constitui, portanto, apenas da violência física ou mesmo explícita, muitas são veladas, através de pequenas formas de segregação e exclusão. Como dito, esta tamanha facilidade de sua existência evidencia que não se trata de atos que se encerram na intolerância ou nas situações isoladas, mas uma pedagogia heteronormativa que se coloca como diretriz dos quadros de gênero e sexualidade mais amplos.

De acordo com Beatriz A. Lins, Bernardo F. Machado e Michele Escoura (2016) as violências no ambiente escolar, e como será analisado adiante, estão vinculadas aos esquemas de percepção de gênero, endossados pela reprodução da noção analisada anteriormente, que é fruto do operador homofóbico, um sistema de inteligibilidade social sobre corpos, identidades e desejos, e que são agenciados pelo viés da naturalização dos mesmos.

Abaixo apresento um quadro intitulado *matriz de gênero*, pelo qual, pode-se compreender a forma como se pensa a “ordem de gênero” pautada na suposta “linha de chegada” ou o que denomino hétero-construção *de espaços simbólicos da sexualidade*, assim como os possíveis encaminhamentos de gênero e desejo.

Figura 1. Matriz de gênero



Fonte: LINS, Beatriz A. [et al]. **Diferentes, não desiguais**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

A matriz de gênero é uma construção social das expectativas lançadas sobre os corpos (LINS [et al], 2016). Enquanto um quadro de percepção ela corrobora a diferença pela rígida separação entre as corporeidades, essa rígida separação reverbera o funcionamento do operador homofóbico, portanto, levar tabelas, quadros, esquemas sobre relações de gênero e identidades sexuais para as salas de aula é ao mesmo tempo corroborar performativamente com aquele operador, caso estes instrumentos não sejam devidamente criticados.

A MATRIZ DE GÊNERO COMO DIRETRIZ

No ano de 2014 foi proposto um projeto de lei ao congresso nacional brasileiro que ficou conhecido como “Escola sem Partido”⁸, uma versão questionável da defesa histórica da liberdade de pensamento e cátedra no Brasil. Segundo o inciso VII do projeto é “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Inciso

8. O projeto de lei de número 876 foi implementado em 2015 pelo Deputado Izalci (PSDB), cujo objetivo era inseri-lo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Menciono que, como anteriormente citado, um dos pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais era o respeito a diversidade de orientação sexual, logo, um ponto polêmico e de difícil diálogo com as convicções familiares de parte da sociedade brasileira, porém, certamente não em sua maioria. Outro ponto diz respeito aos princípios II, IV e XI do art. 3º presentes na LDB nacional, segundo estes, a educação não pode alhear-se das questões sociais, dentre elas a homofobia e a diversidade de orientação, assim como deve manter uma prática de tolerância e respeito. Como se percebe, o projeto “Escola sem partido”, em suas implicações, tende a opor-se aos princípios já constituídos nos documentos curriculares da educação ocasionando implicitamente um recuo educacional assim como se equivocando em tratar um espaço público como extensão do privado, no qual deveriam se aprender apenas o que consta na moral de convicções familiares. Porém, cabe notar, que o projeto surgiu num contexto de criminalização dos movimentos sociais e das ideias da esquerda, assim como num momento de desenvolvimento de outras políticas de valorização LGBT, mesmo que incipientes. Portanto, além de erroneamente ver na educação pública a extensão da educação familiar, sendo que a LDB as distinguem, também equivoca-se ao entender e generalizar quais seriam as convicções familiares ou que elas estariam em desacordo total com o que se passa na escola. Em realidade, acredito que poucas famílias se oporiam a um debate e atividades que focalizem a questão da diversidade, sendo que, como defendo, a diversidade e a diferença não são sujeitos, mas relações, portanto, nelas estão todos envolvidos. Outro ponto é o compromisso com os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos, assim como, a democratização do espaço do saber, tanto como lugar social quanto mecanismo de efetivação do respeito e valorização humana.

VII, art. 2º), o que deixa margem para inúmeras interpretações, como de fato suscitou na comunidade. Porém, sabe-se que não cabe a escola explorar no ensino apenas crenças e convicções sociais como em um acordo tácito e deliberado com as mesmas, sob o risco de ser intolerante, uma vez que é da mesma sociedade que discrimina e viola direitos, que se originam pais, mães e estudantes. Acreditar que a escola deve reproduzir *convicções* é um dispositivo para a disseminação de preconceitos e acirramento dos conflitos e produção de novos. Sabe-se que, no tocante a saberes, cabe a escola desfrutar do conhecimento científico, dos fatos, da produção cultural humana, os quais também devem sempre ser questionados em seus pressupostos. No entanto, não se pode ingenuamente crer que no bojo destes saberes e dessa produção cultural humana estão excluídas as *crenças* e *convicções* da sociedade envolvente. O ponto é quanto ao lugar que tais elementos ocupam, pois, não se trata de tomá-los por diretrizes, mas objetos de análise e reflexão.

Portanto, percebe-se que a rejeição a um debate sério sobre a diversidade tem encontrado apoio até mesmo no Estado, que deveria ser agenciador democrático da liberdade de expressão e pensamento, da qual a sexualidade não foge ao mesmo, assim como um ensino plural e multi-perspectivo⁹.

Levar a homossexualidade enquanto um tema para as salas de aula não é apenas um tópico curricular de suma importância, mas também um ato político de defesa dos Direitos Humanos, daquelas/es que vão para escola estudar ou daquelas/es que tem nela seu espaço de trabalho.

9. Cumpre mencionar a oposição em rede que fora feita ao material institucional de combate a homofobia nas escolas, apelidado pejorativamente de “kit gay”, rede que reuniu sectários da direita evangélica nacional, inclusive setores católicos, bem como parlamentares, os quais não permitiram a distribuição do material. Como se vê, desde o apelido do material até as práticas de oposição evidenciam a vontade de heteroprivatização do espaço público, como lugar hierarquicamente *heterossexualizado* assim como o silenciamento das práticas de violência e discriminação. Um dos pontos alegados recorrentemente pela parcela homofóbica da sociedade é a “defesa da família”, que erroneamente é identificada exclusivamente a heterossexualidade. No entanto, é importante que se revisem as defesas e ataques feitos neste campo, e até o momento o que tem se verificado é a defesa da moral heterossexual, e em muitos casos, misógina da família e da sociedade, pois, contraditoriamente, a defesa *heterossexualizada* no Brasil não se traduz em menos opressão às mulheres heterossexuais.

HOMOFOBIA E ESPAÇO ESCOLAR

A escola, como se sabe, é um espaço de encontro, de contato e conflito. Diariamente encontram-se inúmeras pessoas, diferentes e diversas entre si, mesmo que estas diferenças sejam alvo de uniformização e homogeneização. Entram em contato pessoas que se conhecem e pessoas desconhecidas que passam a se conhecer. Da mesma forma que entram em conflito todas estas mesmas pessoas, e os conflitos são por diversos motivos: diferenças políticas, diferenças de aprendizado, diferenças de classe, assim como diferenças de identidades de gênero e diferenças nas performances do corpo, ora com implicação na sexualidade, ora por questões outras.

Todas essas diferenças possuem processamentos distintos nas relações e situações que acontecem, e nem sempre a escola está preparada para resolvê-los, ao passo que nem sempre a escola está disposta a fazê-lo.

A palavra “diferença” se coloca, portanto, não como causa, por mais que muitos se apressem em dizer que seja. As diferenças são na realidade esses espaços “entre as pessoas”¹⁰, os quais são agenciados diariamente de inúmeras maneiras, ora harmonicamente, ora de forma conflituosa.

Poder-se-ia colocar um leque diverso e amplo de problemas pelos quais educadoras/es e agentes educacionais passam em sua

10. O espaço a que faço referência não se refere a nenhuma materialidade concreta, ou mesmo os corpos em si. Espaço entre as pessoas são as relações, os contatos, constituem em lugares simbólicos de sentido que produzem efeitos sobre os corpos, sobre a materialidade concreta. Encontra-se esta ideia nas reflexões de Hannah Arendt quando de seus debates acerca do Nazismo e da política contemporânea europeia, pois, como a autora foi influenciada pelos estudos gregos, entende que foi o deslocamento do espaço público para a privatização excessiva das relações que se consolidaram os problemas contemporâneos. Tento dialogar tal conceito com a perspectiva foucaultiana de “funcionamento do poder”, pelo que pode-se concluir que é nesse espaço simbólico, “entre as pessoas”, ou seja, nas relações sociais, que se criam as formas da vida, e nelas a violência e a opressão, e é pela negação da diversidade, que se constrói no espaço das relações, que se tem a disseminação da desigualdade. Portanto, o campo de atuação deve ser também social, pois, da forma como entendo a sexualidade, ela não é o bem ou a coisa de um sujeito, mas sua relação com os demais. Ninguém detém ou é dono da sexualidade ou da homossexualidade, elas constituem em relações também sociais e históricas, portanto, é desse ponto que parto.

rotina de trabalho, além daqueles que estão intimamente ligados a ele como salários e direitos trabalhistas. Portanto, nossas vidas estão imersas em relações de conflito. No entanto, esses conflitos podem (ou devem) ser trabalhados, encarados como parte das relações escolares e, inclusive educacionais. Parece repetitivo o que coloco, porém, entender os “muros simbólicos”¹¹ que existem nas relações escolares é parte integrante dos fatores e condições do aprendizado.

Por não ser tomada como questão educacional, a homofobia tem causado a evasão de números significativos de estudantes dos bancos escolares¹². E mais grave que isso, esta mesma prática excludente e silenciadora tem causado casos de homicídio e suicídio de estudantes homossexuais.

O silenciamento dos currículos é um dos principais problemas no repertório do drama que tem se caracterizado a vida de estudantes homossexuais em sala de aula. A homofobia possui, nesse quadro, amplo campo de desenvolvimento, uma vez que necessita justamente do silêncio das pessoas responsáveis pela organização escolar, silêncio que em muitos casos pode ser interpretado como conivência.

Em 2015 a revista Nova Escola em sua edição de fevereiro fez uma matéria que buscou discutir esses problemas na escola: da homofobia e das violências de gênero. A revista trouxe importantes depoimentos de estudantes que sofreram com atitudes homofóbicas por parte de colegas ou mesmo de funcionários da escola.

11. Alusão ao documentário *Entre os muros da escola* produzido na França pelo escritor François Bégaudeau e lançado no ano de 2008. A obra retrata a história de um professor que convive diariamente com os complexos dramas e fronteiras simbólicas entre os mutos de uma escola, que fogem ao ofício tradicional da docência, mas que demandam desse modelo tradicional, respostas que exigem sua transformação. Se cruzam nesse espaço as questões étnicas, sexuais (em menor grau), familiares e de classe, e o ator François precisa encontrar meios e instrumentos para compreender e contribuir de alguma forma na mudança de tal cenário.

12. 90% dos xingamentos em sala de aula dizem respeito a sexualidade (ROSELI-CRUZ, 2011), 20% dos educandos gays desistem da escola devido a homofobia (www.sintese.org.br), entre outros dados que tem feito crescer os números de desistências.

Atitudes homofóbicas não podem ser entendidas apenas pelo viés particular, ou seja, como resultado de concepções pessoais sobre sexualidade e gênero. Quando verificadas em professores e professoras, equipe pedagógica ou funcionários se trata de Homofobia Institucional, ou seja, uma prática homofóbica causada pela instituição na qual se verifica a situação. Infelizmente no Brasil não há uma determinação legal que especifique crimes de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero¹³.

A matéria da Nova Escola trouxe, entre os depoimentos, a fala de uma estudante homossexual que não obteve da escola uma ação de cooperação, mas pelo contrário, a escola se mostrou indisposta a discutir a questão de forma ampla.

Nunca tive uma postura feminina, nunca gostei de usar vestidos, assessorios no cabelo. Por causa dos meus trejeitos, da maneira como eu me vestia, fui alvo de comentários na escola particular em que estudava. Muitos colegas apontavam para mim, riam, me chamavam de menina-macho. Na aula de Educação Física, eu não queria usar short-saia e, por isso, minha mãe foi chamada até a escola várias vezes. Fui repreendida por não me sentar com as pernas cruzadas ou os joelhos encostados, como uma menina deveria. Comecei a entender o que estava acontecendo comigo durante os anos finais do Ensino Fundamental, quando me apaixonei por uma colega. Entrei em depressão e tentei me matar três vezes. Decidi contar para a minha mãe. Ela me apoiou muito e aí nada mais me importava. Cortei meu cabelo, joguei fora as roupas de menina que eu

13. No ano de 2006 chegou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 122 que altera a Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e define crimes resultantes de discriminação dentre eles os crimes por orientação sexual e identidade de gênero. O projeto foi arquivado no ano de 2014. Aproveito o espaço para salientar que, quando verificadas práticas homofóbicas, as vítimas, acompanhadas, façam boletins de ocorrência junto a delegacia e peçam que o caso seja registrado como homofobia.

não gostava, me libertei. Passei a falar abertamente sobre a minha sexualidade, mesmo dentro da escola. Nesse momento, fui abordada várias vezes por professores e pela coordenação. Eles diziam coisas como ‘tudo bem você ser homossexual, mas não fale disso na escola’.

Descobri depois que havia outros jovens homossexuais na escola, mas eles tinham de ficar calados, no fim das contas, mudei para uma escola pública em que a sexualidade não era um problema. Havia vários projetos para discutir o assunto, inclusive uma semana de combate à homofobia, para questionar a postura dos alunos e da sociedade com o assunto (NOVA ESCOLA, 2015, p. 27)¹⁴.

A partir do depoimento da estudante pode-se refletir diversas atitudes que teriam contribuído para um maior esclarecimento pela comunidade escolar, assim como possibilitado um espaço de desenvolvimento de conhecimentos sobre as sexualidades.

Nota-se que pelo fato de entender que não se trata a homossexualidade de um tema a ser discutido nesse espaço, tornam-se possíveis atitudes de silenciamento da questão, da mesma forma que são silenciados os estudantes que sofrem com piadas e agressões.

Enquanto a sexualidade não for colocada como uma questão também política, ou seja, existente enquanto relações entre sujeitos, ela significará para todos esses corpos marginalizados um empecilho ao seu pleno desenvolvimento, como revela a estudante, a homofobia e a rejeição podem levar a tentativas de suicídio, que diferentemente dela, em outros sujeitos, podem não chegar a três.

14. Optei por não apresentar os nomes dos estudantes e das estudantes mencionados/as ou que são transcritos depoimentos, entendo que o importante, assim como a proposta deste livro é discutir o espaço de experiência da homossexualidade em sentido amplo, porém, os depoimentos podem ser acessados de forma nominal na revista online ou em edições a venda. A versão digital da revista e outras informações podem ser acessadas pelo site <www.revistanovaescola.abril.com.br/formacao/educacao-sexual-precisamos-falar-romeo-834861.shtml>.

São comuns depoimentos de estudantes e pesquisadores/as homossexuais, travestis, transgênero etc, que se sentem “privilegiados/as” por conseguirem concluir seus estudos, trabalhar e socializar-se em meios institucionais. Esse sentimento de privilégio se explica pela exclusão a que são relegadas inúmeras pessoas, que não conseguindo encontrar segurança, necessitam buscar sua sobrevivência em outros lugares, sendo a prostituição um espaço recorrente de trânsito dos mesmos¹⁵.

Como se verifica a escola ainda possui inúmeros problemas no tocante ao tema da homofobia, sendo um lugar de desenvolvimento de atitudes de silenciamento e discriminação.

O período em que os/as estudantes passam pela escola está intimamente ligado a sua formação psicossocial, tendo a partir dos contatos escolares, em muitos casos, seus primeiros intercursos sociais e inclusive suas primeiras relações no campo da sexualidade. Isso tem causado diversos problemas e conflitos, porém, estes mesmos problemas têm se reproduzido na escola e até mesmo encontram catalisadores neste espaço. Os conflitos podem se transformar em situações cruciais de diálogo e reflexão, ou seja, é preciso orientar os conflitos de forma produtiva, sem silenciamentos ou reprodução de preconceitos¹⁶.

Ressalto, entretanto, que o fato de ser na escola que os estudantes e as estudantes entram em contato com a diversidade também pode ser em casa que eles entram em contato com a violência. A Homofobia Familiar tem sido outro agravante do desenvolvimento sociopsicológico das pessoas homossexuais.

15. Para além de uma visão higienista, não considero a prostituição, necessariamente, uma prática degradante, pois é preciso considerar as inúmeras pessoas que transitam neste espaço por um critério afirmativo, ou seja, escolheram-na como profissão. No entanto, saliento que para muitas outras mulheres, travestis e homens que fazem uso da prostituição o fazem por não encontrarem outros meios de renda e segurança financeira. As travestis, por exemplo, são discriminadas por sua identidade de gênero e dificilmente contratadas em outros empregos, instituições ou empresas, portanto, a rua é construída como também espaço de produção econômica, mesmo que a polícia, marginais e parcela da população ainda insista em condenar as práticas da prostituição, mesmo que, paradoxalmente, muitos façam uso dela para fins de prazer sexual sem compromisso.

16. Esta afirmação é uma aplicação reflexiva tomada de empréstido da coluna de Rosely Sayão na Folha de São Paulo que em seu texto do dia 14.05 do ano de 2013 refletiu a dimensão que o diálogo pode alcançar quando devidamente orientado na perspectiva da resolução de conflitos de forma produtiva e dialética.

Não encontrar em casa um espaço de segurança leva muitos às ruas e a condições degradantes de vida. Casos de suicídio podem estar ligados a rejeição escolar, como analisada; a rejeição familiar e por parte da comunidade ambiente, não sobrando outros espaços de relação e lugares de segurança, a depressão e o suicídio acabam sendo recursos tão cruéis quanto as situações anteriores e, portanto, tão possíveis e frequentes.

O ambiente escolar possui inúmeros sentidos representacionais para cada sujeito que o atravessa, podendo simbolizar espaço de esperança por um futuro promissor, simboliza trabalho, mas também aversão e medo, insegurança e incompatibilidade. No trecho de depoimento abaixo, da estudante da cidade de Guarapuava-Pr, Brasil, notam-se esses diversos sentidos da escola conforme a experiência corporal e identitária; atualmente, essa estudante se identifica como menina, porém, quando das experiências relatadas ainda se identificava como menino:

[...] ai chegou à escola e lá começaram as piadinhas, o que aconteceu? Tive que mudar de escola porque eu já nem queria mais ir pra lá, mas na nova escola só piorou, até eu achar um garotinho aparentemente como eu, foi aí que eu comecei a me sentir melhor, mas para mim tudo era um pesadelo, o banheiro era a pior parte, os meninos ficavam falando “tá no lugar errado, sai daqui viadinho”.¹⁷

No depoimento existe um elemento fundamental da experiência escolar pelas homossexualidades: o banheiro. Como discutido por Michel Foucault (1987), os espaços institucionais constituem-se de relações de poder que não são manifestas apenas no gesto humano, mas implícitas na arquitetura. Essas relações de poder tendem a reprimir, mas também produzir um sentido sobre os corpos, enaltecendo sua diferença e lugar na hierarquia das relações de gênero e de corporeidades. Os

17. O depoimento da estudante foi obtido em forma escrita, os responsáveis assinaram termo de autorização para que se tornasse possível inseri-lo neste artigo. As citações de entrevistas que não estiverem citadas corresponde à mesma estudante.

meninos que disseram ao estudante que ele não deveria estar no banheiro masculino possuíam um entendimento, não exclusivo, de que a masculinidade, além de parecer implícita as paredes e ao uso do espaço, se exerce pela ideia da virilidade impressa no corpo. Caso um corpo não corresponda com a performance dessa virilidade não pode compartilhar o mesmo espaço com os outros, que se percebem “naturalmente” dentro da redoma intocável de sua performance não-homossexual.

A essa produção de exclusão denomino *heteroprivatização* dos espaços, o que significa uma das *desigualdades estruturantes* que embasam as relações sociais entre os sexos¹⁸ em instituições. Pensa-se enquanto heterossexual por não apenas pressupor um lugar para os corpos a partir de sua diferença identitária/sexual, mas nesse processo a exclusão esboça uma representação de masculinidade que sempre está voltada para a heterossexualidade, e por este motivo os meninos “mandam” o estudante do depoimento sair daquele espaço, pois implicitamente entendem que seu lugar é junto às meninas, uma vez que a performance corporal do mesmo é interpretada como feminina. Neste momento observa-se o funcionamento da *matriz de gênero*, que opondo as direções de performance corporal, logo, localizam-nas em espaços sempre distintos.

Poder-se-ia, da mesma forma, categorizar outras relações de dualismos e exclusões implícitas na relação apresentada pelo depoimento: a construção representacional do que é ser menina; se tem a materialização da ideia dualista entre sexo/gênero e corpo/desejo. Uma questão recorrente em sala de aula e nos outros espaços da escola é a confusão feita pelo pensamento homofóbico, entre comportamento ou corpo e desejo. Muitos/as estudantes sofrem por manifestarem determinados comportamentos e

18. A compreensão dos sexos em termos de elaborações relacionais pode ser aprofundada nos textos de Daniel Welzer-Lang (2001;2004) e da antropóloga Nicole-Claude Mathieu, também referencio Pierre Bourdieu e sua obra *A Dominação Masculina* (2002) onde o autor utiliza o conceito de *relações sociais de sexo* anteriormente forjado por Mathieu. Saliento, no entanto, que para estes autores existiriam apenas dois sexos: o masculino e o feminino, portanto, toda a estrutura das relações sociais de sexo seria resultado do atrito entre estas duas “classes” (FALQUET, 2011). Em contrapartida, nas minhas reflexões, abro espaço para a subjetivação de outras categorias de sexo, as quais, como disse, estão sempre dependentes das experiências e do crédito a autoidentificação.

estes, logo, interpretados como forma implícita de um desejo sexual. Ao ser chamado de “viadinho”, além da violência verbal, subsiste, internamente, uma concepção de desejo sexual a partir de um comportamento, pois, o fato de corporeidades masculinas esboçarem trejeitos leves e delicados, ou a voz mais fina, tem-se a interpretação de um desejo sexual latente, o que significa dizer, que tais sujeitos seriam gays. Observe-se que essa percepção demonstra a sexualização dos discursos, gestos e atos, evidenciando, que existe a construção de territórios de sexualidade para além da questão propriamente sexual ou de conotação com os órgãos genitais. A sexualidade rasteja nos corpos, ela não está localizada em espaços fixos, antes, dentro e fora dele.

Em pequenos gestos, como também refletiu Foucault (2014), não se tem apenas um ato, mas o exercício de uma relação de poder, o funcionamento da mecânica da masculinidade viril e da masculinidade hegemônica¹⁹, que é política, tanto na subversão das normas quanto nas resistências a ela, e por consequência a criação de todas essas relações que apresento. Essas criações só podem ser entendidas como extensivas aos gestos de exclusão, os quais implicam em representação, nos espaços e corpos, como o que reflito.

Como tive acesso ao depoimento na forma escrita, o mesmo veio em algumas folhas de caderno com um longo texto, extremamente sensível e chocante, pois uma das consequências da experiência com a desigualdade é a extrema politização e consciência de si, recorrente reação devido ao sofrimento silencioso que leva a introspecção.

No final das folhas encontrei um desenho, meio rabiscado a lápis. Em conversa com a depoente ela disse que não lembrava quando havia desenhado, mas que fazia parte de seus pensamentos, por conta das experiências pelas quais passou.

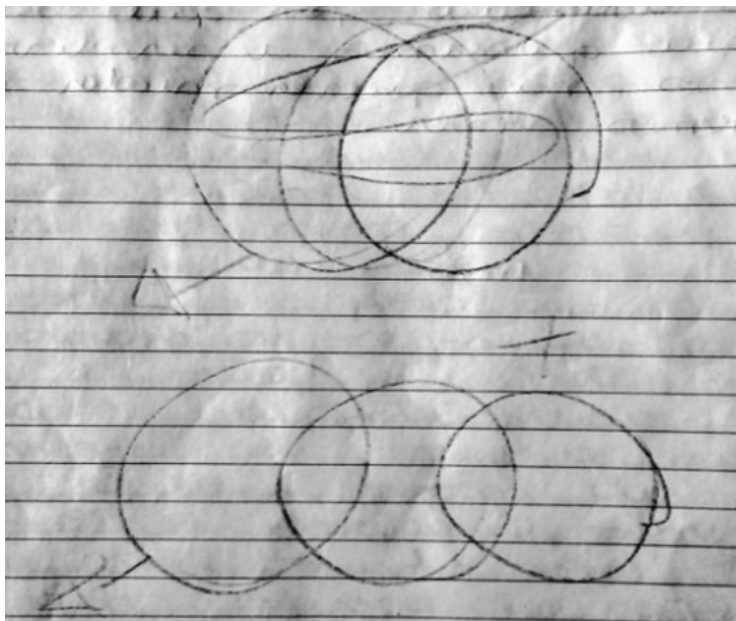
Com o auxílio da categoria de análise representacional pode-se refletir algumas das profundas marcas psíquicas da imagem. Ressalto que o depoimento da estudante não foi feito

19. O conceito de *masculinidade hegemônica* foi anteriormente desenvolvido em pesquisa por Robert W. Connel e James W. Messerschmidt (2013), e se refere as dinâmicas de gênero formuladas de forma sempre múltipla e deslocada nas relações de poder estabelecidas em sociedade que buscam conjugar, para determinados grupos, um *modus operandi* da performance e identidade de gênero.

necessariamente para a pesquisa analisada, ele chegou a nós por intermédio de uma professora que o ganhou da estudante. Portanto, esse desenho possivelmente não fazia parte do depoimento, mas é tão vivo e explícito quanto ele.

Nota-se que os desenhos constituem de duas imagens alusivas aos símbolos dos dois sexos, uma, acima, que refere-se a primeira tentativa de representação do mesmo e a segunda, logo abaixo, que parece ter ficado mais adequada a estudante, portanto, ela não a apagou como tentou na anterior e também não fez outra. A imagem representada é o símbolo da diferença dos sexos: feminino e masculino. Essa diferença foi cunhada na biologia e tende a lançar sobre corpos com pênis ou com vagina sua determinação e função nos territórios do gênero/sexo, portanto, reafirma a ideia de “linha de chegada”. Bem como constrói a noção de estrita oposição entre os mesmos, inclusive pelo formato do desenho.

Figura 2. Desenho da depoente.



Fonte: Arquivo pessoal

Como analisado por Anne Fausto-Sterling (1993; 2001), cujo campo de estudos é a biologia, a categorização dos sexos, pela ciência, principalmente, não ocorre isolada dos processamentos sociais e culturais de categorização. Portanto, o desenho da aluna pode ter como início de interpretação a reprodução, pela Biologia como disciplina, da divisão imagética dos sexos, que termina por fixar um padrão de categorização, pela ausência de outros meios.

O depoimento da aluna está em íntima relação com o desenho, mesmo que ele não tenha sido elaborado concomitantemente. Ele se via diferente dos meninos, sendo excluído por eles, mas também não entrava no banheiro das meninas por se identificar como menino e receber social e culturalmente a mesma carga simbólica. Porém, os processamentos de masculinidades não são unilineares (WELZER-LANG, 2001; 2004; BADINTER, 1993) e, portanto, podem acontecer de formas distintas, mesmo sentindo-se atraído por outros garotos, ele não via nisso a anulação de sua identidade como menino e continuava a frequentar o mesmo banheiro. Mas para os outros meninos, marcados por percepções rigidamente hierarquizantes de masculinidade, haveria apenas uma forma de ser “homem”, aquela na qual eles supostamente se enquadravam: anulando qualquer trejeito mais delicado e devendo-se caminhar “duro”.

Se não se pensava menina e era excluído de uma “masculinidade restritiva”, a questão estaria na não compatibilidade com ambos, portanto, o constituiria uma terceira via identitária e subjetiva da relação implícita e, talvez, inconsciente entre sexo/gênero, o que poderia explicar seu desenho. Interessante notar que essa terceira via não está distante das outras duas, em contrapartida, ela está no meio de ambas, sendo um pouco de uma e um pouco de outra, sem ser nenhuma delas.

Porém, não é confortável viver nessa “terceira via”, pois constitui um espaço simbólico doloroso, no qual é difícil construir relações de identificação consigo mesmo.

[...] todos me chamavam de “viadinho”, “gayzinho” e “menininha”, afinal, o que é tudo isso, eu não sabia,

ninguém me falava, e eu só continuei querendo mudar, foi quando eu comecei a mexer nos guarda-roupas, afinal eu morava com três mulheres, eu era o único menino, mas eu fazia isso quando eu estava sozinho em casa, até um dia que minha mãe chegou e eu estava com um sapato dela e passando batom, ela gritou “você tá louco, vai virar homem”, mas eu não sabia a diferença eu achava que era normal, piorou cada vez mais, eu queria me arrumar como elas, queria me vestir como elas, eu não queria ser diferente, não queria ficar no meio do que eu sabia que era homem e mulher, e cada vez eu estava me fechando mais.

Os termos utilizados pela depoente para agenciar de forma coerente seu relato demonstra os esquemas de percepção homofóbicos elaborados pela sociedade ambiente para caracterizar o comportamento diverso: “normal”, “eu não queria ser diferente”, “não queria ficar no meio”, estas concepções são o que Bourdieu chama de “esquemas de percepção”, e montam para os oprimidos seus lugares de coerências na própria percepção de si frente aos outros como ver-se-á adiante.

No momento em que a depoente lembra o que disse sua mãe, pode-se compreender efetivamente o funcionamento do operador homofóbico, que orienta um deslocamento violento e rígido sobre os corpos, buscando dessa forma evidenciar a fronteira supostamente também rígida e violenta que deve existir entre “coisas de mulher” e “coisas de homem” e acerca das possibilidades de cada uma para homens e mulheres. O rompimento dessas fronteiras é explicado pelo viés do desvio, da anormalidade, pois o uso de “coisas de mulher” pelo menino só pode significar que “tá louco” e, portanto, é preciso “virar homem” novamente, ou seja, garantir a existência das fronteiras.

De acordo com Foucault (2014) em sua entrevista “Poder-corpo”, a relação de exercício do poder, representado tanto pelo banheiro quanto pelo imaginário heterocentrado e hierárquico dos estudantes e da mãe não se manifestou apenas pela repressão

ou anulação do outro, ela foi além, subjetivamente essa realidade biopolítica se coloca na sociedade como também geradora de saber, e no caso individual, como geradora de um saber sobre si. A depoente, portanto, criou uma nova identidade sexual para si, um novo lugar no imaginário da representação sexual, inclusive com incursão biológica, pois os desenhos se tratam de esquematismo genético. Esse “novo” lugar tende a ser cópia ou reprocessamento das sexualidades existentes, mas subverte a ordem das mesmas, colocando numa mesma corporeidade horizontes intercambiáveis de relação que deslocam as fronteiras do gênero e do sexo no sentido de uma nova ordem que não seja rígida ou hierárquica.

Bourdieu (2002) ao refletir os comportamentos femininos na sociedade cabila e as formas de ação pelas quais as mulheres buscavam deslocar-se da condição de “dominadas” verifica que:

Quando os dominados aplicam àquilo que os dominam esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Nesses termos colocada a relação, percebe-se que a forma mesma de enquadramento para uma coerência de sua existência no plano mais amplo da sociabilidade, a estudante fez uso dos mesmos pressupostos que a marginalizam enquanto performance corporal, uma vez que partiu de esquematismos colocados anteriormente; porém, em minha compreensão, a elaboração tende a ser de subversão e invenção, uma vez que, mesmo fazendo uso dos instrumentos da “dominação”, não estão findas as possibilidades de re-arquitetamento de sua posição, ou colocada em outros termos, atos de resistências são sempre possíveis, nos diversos níveis de atuação dos sujeitos.

Uma atitude possível a equipe escolar quando em contato com esses casos é ampliar o debate, não apenas em semanas específicas sobre o tema, mas diariamente nas salas de aula. Se faz importante argumentar que, para além da contribuição pela escolha de datas comemorativas, também seja tratado o tema como ordem de conteúdo. Nas diversas disciplinas é preciso discutir a experiência de homossexuais, seja nas posições de comando, de invenção ou no cotidiano do campo e da indústria, no universo da Biologia e sua dimensão enquanto forma de sexualidade física. É preciso questionar expressões como “órgãos reprodutores”, “órgãos sexuais” que enaltecem de forma heteronormativa funcionalidades fisiológicas articulando-as a expectativas de gênero que são sociais, pois como defendido, minha proposta constitui também em uma perspectiva.

Da mesma forma o esvaziamento histórico da experiência homossexual é um dos fatores das atuais concepções homofóbicas, em termos institucionais, pois para muitas pessoas, a homossexualidade “é produto do final do século XX”, inexistente em outros momentos da história. Essa concepção, além de ser um equívoco, é uma posição política, e tem contribuído para a opressão e a exclusão da comunidade e da experiência social de homossexuais.

Esse esvaziamento contribui para a despolitização dos próprios sujeitos homossexuais, sejam estudantes ou não. Uma educação que privilegia a experiência heterossexual ou masculina heterossexual possibilita em diversos níveis os mecanismos de reprodução da homofobia assim como da misoginia. É preciso refletir no campo do saber as sexualidades assim como a luta política pelos direitos da diversidade de orientação sexual, para mostrar sua possibilidade e tornar a sociedade menos desigual.

A escola está em tempo de ser um espaço de subjetivação de sexualidades diversas, e com isso entendo que desde sua organização burocrática até a organização curricular, a igualdade pela diferença deve ser pensada enquanto uma epistemologia, como uma permanente reflexão humana.

E respondendo a pergunta da abertura, em que o jornal questionava: “é possível educar sem falar de sexo na escola?”

digos que a escola é um espaço que agencia sexualidades, o que não se reduz a um conceito restrito de sexo, mas também relações sociais que visualizam sexualidades. Sendo também um espaço de sexualidade, o âmbito escolar poderia ser menos desigual despertando para essas questões de forma crítica e produtiva, e evitando os silenciamentos, o qual é apenas uma fachada para os problemas existentes. Portanto, não é possível educar para a diversidade e pluralidade se não falar em sexualidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como definido na introdução seriam três os elementos norteadores da escrita desse artigo: a construção da homossexualidade como corporificação da diferença; a heteroconstrução de espaços simbólicos de sexualidade na escola; e como enfrentamentos, propus reflexões e apontamentos sobre a práxis educacional em escala interpessoal. A intenção foi avançar no debate sobre as homossexualidades como discussão educacional na escola, cujas bases encontram-se em momentos difíceis de consolidação.

A construção da homossexualidade como corporificação da diferença é um dos elementos que menos tem recebido atenção. Ainda se reproduzem comportamentos que, quando o tema é Diversidade Sexual, logo apontam a/o colega gay ou assim identificado. E para aumentar a preocupação tem sido a partir desses esquemas de percepção que a escola tem discutido o assunto, basta procurar uma discussão sobre a heterossexualidade nos inúmeros materiais elaborados, não existe! É preciso problematizar a diversidade como componente relacional, e esta relação só é possível pelas discursividades múltiplas que concebem as sexualidades.

A heteroconstrução de espaços de sexualidade define um problema encontrado tanto no currículo quanto fora dele. Se caracteriza por um *rappor*t de sexo que é mais dificilmente

questionado, por configurar num quadro profundo de concepção de “nós mesmos”, mas que pode ser enfrentado de forma democrática e efetiva, desde que exista disposição para tal empreendimento. É importante que rejeitem-se preconceitos e que se dediquem olhares atentos sobre as relações que forjam os espaços de aprendizado, seja para extingui-los ou para construírem-se espaços mais propícios a uma pedagogia da diversidade.

Por fim e permeando estas questões objetivei uma aproximação com possíveis atitudes de enfrentamento. Sem dúvida elas passam por um maior conhecimento de si, deslocando as concepções da diferença que parecem encarnarem-se em determinados sujeitos, entendendo-as como constituintes de relações mais amplas, nos definindo a todo instante. É por esse caminho que acredito ser possível um rompimento com noções que colocam a heterossexualidade numa redoma intocável e intangível, lançando-a a baila dos problemas comuns no tocante as relações de gênero e sexualidade na escola.

O caminho é longo e parece, nos tempos atuais, requerer mais luta e força por aqueles/as que estão comprometidos/as efetivamente com a educação e não apenas reproduzir princípios morais questionáveis que, de outra forma são colocados como questão educacional, poderiam chegar a contribuir para implementar uma educação mais democrática. Em realidade esses princípios, querem apenas formar séquitos para a reprodução da matriz de gênero e assim contribuir na eliminação que se faz significativa daqueles corpos que se constroem por outras bases. A luta continua.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elizabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Trad. Maria I. Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Trad. e org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1), jan./abril 2013. (p. 241-282)

FALQUET, Jules. "Pour une anatomie des classes de sexe: Nicole-Claude Mathieu ou la conscience des opprimé.e.s" [Lecture d'une oeuvre], **Cahiers du Genre**, n° 50, 2011. (p. 193-217)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FAUSTO-STERLING, Anne. The five sexes: why male e female are not enough. **The Sciences**, mach./april, 1993. (p. 20-24)

_____. Dualismos e duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, fev. 2001. (p. 9-79)

LINS, Beatriz A. [et al]. **Diferentes, Não Desiguais**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

PEDRO, Joana M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005. (p. 77-98)

RAMOS, Jeferson. **Homossexualidade e Ensino de História**: reflexões e apontamentos sobre a práxis. Saarbrücken: Ominiscriptum: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

ROSELI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, Homofobia e a Agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, jan./abr. 2011.

WELZER-LANG, Daniel. Os Homens e o Masculino numa Perspectiva de Relações Sociais de Sexo. In: SCHPUN, Mônica R. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo, 2004. (p.107-128)

_____. A Construção do Masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, ano 9, 2001. (p. 460-482)

Documentos

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 122**, de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação Básica - Documento Final**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>.

Depoimento concedido por estudante da rede estadual de ensino de Guarapuava no dia 22/01/2017.

Diário do Paraná, núm. 7.842, 5 de julho de 1981, p. 6. Disponível em:<bdigital.bn.br/acervodigital/>. Acesso em: 03.08.16.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 30, nº 279, fev. 2015. (p. 24-31)

Sitografia

SAYÃO, Rosely. E tome diálogo. **FOLHA DE SÃO PAULO**, postado em 14/05/2013. Acesso em: 15/01/2017.

SAIGG, Mahomed. Homofobia Aumenta Número de Casos de Evasão Escolar. **Sintese**, postado em: 17.11.2009. Disponível em:<<http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/nacional/2364-homofobia-aumenta-numero-de-casos-de-evasao-escolar>>. Acesso em 22.11.2016.

CAPÍTULO 5

ESPAÇO ESCOLAR, DESEJO E DEFICIÊNCIA: DOS DISCURSOS DE INCLUSÃO À SEXUALIDADE NEGADA

Isanildes Maria de Fátima Freire

Silvana Francisca Monteiro

Welson Barbosa Santos

Wender Faleiro

Denise de Oliveira Alves

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte da pesquisa “Sexualidade na escola campesina do Município de Goiás, GO”, a proposta é considerar diferentes grupos sociais que a compõe, incluindo pessoas com deficiência. As discussões surgiram a partir dos estágios da licenciatura em Educação do Campo (Ledo C) da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás (UFG, RG), realizados em escolas das zonas rurais da região. Nesse sentido, o contato com alunos e alunas com deficiência, tem despertado o debate sobre a sexualidade desses sujeitos e a forma como a escola campesina trabalha com eles. Logo, mesmo sendo uma proposta inicial, o desafio é conseguir avançar para outros trabalhos a fim de sustentar um novo campo de pesquisa na referida licenciatura.

Ao refletir sobre os a complexos desafios a serem enfrentados pela escola, *lócus* do estudo, deve-se arrazoar que consideradas conquistas na sociedade procedem da informação e, de sua rápida propagação, fruto da revolução ocorrida nos meios de comunicação. Vale ressaltar a evolução nos marcos legais, políticos, sociais e recomendações dos organismos internacionais, que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Em contra partida as políticas públicas

voltadas à inclusão caminham a passos lentos e, muitas escolas, principalmente as rurais devido ao maior descaso por parte do poder público, estão dificuldades no assimilar e implantar de fato mudanças legitimadas.

Especificamente, falando de sexualidade, o advento da tecnologia causou transformações no acesso e na velocidade não só das informações como também nas relações sociais virtuais, as quais têm influenciado na vida e, agido sobre as subjetividades¹. Mesmo diante de todo o processo de popularização da informação, em movimentos, que ocorrem para além dos espaços escolares, ainda persiste uma visão permeada de mitos, preconceitos e envolta por discriminações, principalmente, quando pensada na perspectiva de pessoas com deficiências sejam elas física, mental ou sensorial. Os pressupostos são que os preconceitos e mitos gerados nesse contexto são frutos de crenças, delimitações, suposições e visões estereotipadas. Nota-se que diante do desconhecimento do cotidiano da vida das pessoas com deficiência, coloca-se a sexualidade das mesmas como inexistente, deficiente ou limitada. Várias pesquisas, como as de Soares; Moreira & Costa (2008); Maia (2003); e Campos (2006) que comprovam existir um imaginário empobrecido acerca da sexualidade desses sujeitos, especialmente das mulheres com deficiência, que costumam ser “infantilizadas” por seus pais e amigos, com o propósito de negação da sexualidade. Essa problemática produz polêmicas, às vezes causadas pela escassez de informação ou desconhecimento de métodos capazes de facilitar e tratar com a temática no âmbito familiar, escolar e, até mesmo no contexto pessoal.

Diante dessas considerações, mesmo que apresentem limites, nos revelam que aspectos da sexualidade das pessoas com

1. Para melhor compreendermos o que se entende como subjetividade ou mecanismos de subjetivação, basta refletir sobre os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de subjetivação, aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que, embora vigorem dentro de práticas discursivas (saberes) e práticas de poder que testemunham pela descontinuidade de suas formas históricas, refere-se aos discursos que a todo tempo nos atravessam e nos moldam, ajustando até nossos ossos e músculos ao que vai sendo posto ao corpo e ao sujeito do corpo (FOUCAULT, 2010).

deficiência devem ser mais refletidos, percebidos e pesquisados haja vista ser um tema carente de discussões, pois ficou e, ainda, permanece escondido dos olhos de nossa sociedade, logo a Educação pode, e deve, ocupar esse lugar na busca por conhecer, compreender e nortear melhor conhecimento da temática sexual dessas pessoas, contribuindo na qualidade de vida delas (MAIA, 2006), e que de fato tenhamos uma sociedade consciente, igualitária e inclusiva.

Entendido isso, é importante delimitar o que é considerado como sexualidade nesse texto, a sua procedência enquanto conhecimento e fundamento. Para isso, é Foucault (2007) quem nos auxiliará inicialmente, no perceber o que se entende como sociologia da sexualidade. Para o autor essa Ciência buscou identificar uma verdade sobre o sexo e acabou por reforçar a *scientia sexualis*², tida atualmente como uma grande, se não a maior referência para estudos que envolvem o tema. Ainda, pelas descrições do autor, é importante perceber que, enquanto processo de construção, inicialmente o sexo foi entendido e regulamentado pela moral religiosa, tornando-se, aos poucos, de domínio da Ciência. Portanto, percebe-se que ocorreu um transitar entre a moral e a Ciência, tendo como instrumento a confissão. Nisso, nota-se que a confissão permaneceu como matriz geral que rege a produção do discurso “verdadeiro” sobre o sexo e, embora transformada, permaneceu presa na prática da penitência, perdendo, a partir do Protestantismo, da Pedagogia do século XVIII e da Medicina do século XIX, sua situação ritual e exclusiva.

A sexualidade desde o século XVI até o século XIX (...) se deslocou a partir de uma prática da confissão em que as condutas proibidas eram nomeadas,

2. Surgida no fim do século XVIII, a *scientia sexualis* desenvolveu-se durante os séculos XIX e XX, sendo entendida como conjunto variado de disciplinas científicas e de técnicas relativas ao comportamento sexual. Enquanto Ciência envolve a Pedagogia, a Medicina, o Direito, a Economia e a Psicanálise. Foucault (2007) afirma que ela está comprometida com a relação poder-prazer. Prazer em se ter poder sobre o sexo, prazer de vigiar, espiar, revelar, fiscalizar, regular e punir. O autor afirma que há também poder em ter prazer de escapar da fiscalização, da regulação, da punição; de transgredir e de escandalizar.

classificadas, hierarquizadas, e da maneira mais explícita, até a aparição inicialmente bem tímida, bem retardada, da temática sexual na Medicina e na Psiquiatria do século XIX (FOUCAULT, 2011, p. 61).

São as reflexões referenciadas nas obras de Foucault (2007; 2010) que nos permitem reconhecer que os discursos³ sobre sexualidade foram construídos entre os séculos XVIII e XIX, embora problematizado pelos gregos como um campo da moral particular no qual estavam às “técnicas de si”. Mas, nessa civilização o objetivo era de buscar uma “estética da existência” e forma ideal de autocondução no mundo. Em contra partida, no nosso tempo, percebe-se que a teorização sobre sexualidade é uma criação da cultura estadunidense, embora não signifique que outras culturas não tenham sido igualmente constituídas pelo enigma sexual e tenham criado dispositivos para lidar com as reivindicações pulsionais. Portanto, entendido e discutido os fundamentos básicos da temática da sexualidade, nosso objetivo, desse ponto em diante, será o de avançar sobre a questão em relação à pessoas com deficiência.

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA

Ao avançar para o foco central dessa discussão, entendemos como valoroso considerar que por um bom tempo a sexualidade foi discutida com percalços, principalmente na Educação, devida a perspectiva higienista que a envolvia e ainda persiste (SANTOS, 2015; 2016). Nisso, houve uma tendência, nas décadas de 1930 até 1960, de exclusão dos debates educativos. Mas, como afirma Foucault (2007), a sexualidade não é elemento rígido e

3. O discurso nesse trabalho, auxiliado por Fernandes (2012) é entendido como o que incide sobre o sujeito, tendo poder de subjetivá-lo. Como definição, o discurso não compreende somente o que é falado, mas também o silenciado e silencioso; não se restringe à palavra, conversações, texto ou escrita, mas abarca o que pode ter sentido mesmo no silêncio, naquilo que por si só pode trazer significados. Discursos são capazes de moldar e edificar o sujeito, subjetivando-o por meio das verdades que o atravessam.

não é possível assim enquadrá-la. Diante disso, vale considerar que, uma vez dotada da maior instrumentalização, ela vem sendo utilizada em inúmeras manobras e servido de ponto de apoio e de articulação às mais variadas estratégias, inclusive de dominação, de cerceamento e de controle, indo além dos limites da vida particular do indivíduo. Por ser assim, a escola não tem domínio ou controle sobre ela e seu papel deve ser somente o de contribuir na formação dos sujeitos ajudando ter um melhor conhecimento de si e de suas subjetividades.

Ainda, a sexualidade pode ser percebida como

movimento que permeia o desenvolvimento global do ser, pois envolve aspectos como a construção e consolidação de vínculos, a aprendizagem de papéis sociais e de gênero, a percepção e o conhecimento do próprio corpo e de seus sentimentos, o desenvolvimento de potencialidades, o desenvolvimento e a escansão da consciência de si e do mundo ao seu redor (FRANCO, 2008, p. 35).

Buscando melhor elucidar o tema, é importante perceber a sexualidade como um atributo do ser humano, não sendo algo inato. Também, trata-se de questão no campo da subjetividade de cada um, edificada ao longo da vida e envolvendo uma série de influências, normatizações, enquadramentos e promovendo diferentes manifestações. Louro (1999) reforça que a sexualidade é mais que pessoal, é social e cultural, envolve inúmeros outros fatores além dos biológicos, perdendo assim, sua essência restritamente natural. A autora descreve que

a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de

exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 1999, p. 11).

Com base nas referências, é considerável pontuar que as expressões da sexualidade são múltiplas e variadas, e que em diferentes momentos da vida, dificuldades e facilidades vão ocorrer em maior ou menor grau para todos independente da subjetividade dos sujeitos. Especificamente com relação às pessoas com deficiência, o modo como são percebidas reflete um conjunto de crenças e valores que, por sua vez, se expressam na forma de representações sociais e passam a conduzir as práticas, inaugurando formas diferenciadas de relacionamentos entre essas e outras pessoas, com ou sem deficiências. Assim, a deficiência não é um atributo da/na pessoa meramente, mas consubstancia diferentes significações conforme o contexto histórico e cultural.

Por ser assim, generalizar, rotular e estigmatizar quem possui deficiências e negar sua sexualidade, bem como seus potenciais e limites sem considerar os contextos sociais, econômicos, educacionais em que os sujeitos se desenvolvem. Há também de se levar em conta o processo que cada um é submetido em suas subjetivações. Também, soma-se ao já dito a diversidade entre as pessoas com deficiências e suas especificidades. Em suma, não reconhecê-la como existente no sujeito é negar ao outro e a outra o direito de ser, de viver, de sentir e de expressar-se, inclusive sexualmente.

Vemos assim, a necessidade de habilitar a temática da sexualidade no aspecto educacional, para todos, pois é necessário trabalhar as relações sociais dos sujeitos e no mesmo contexto inseri-los como parte da vida, de modo em que as limitações causadas pelas deficiências, sejam compreendidas e orientadas adequadamente e não se tornem problemas. Mas, consideremos que a negligencia no campo da sexualidade e seu debate na escola é comum e a partir de tal conduta de omissão,

cria-se então, uma situação deveras complicada, pois, os familiares e profissionais, por princípio, ignoram a sexualidade dos seus filhos, alunos ou clientes deficientes e conseqüentemente, não lhes prestam nenhum tipo de orientação a respeito (...) (GLAT; FREITAS, 1996, p. 15).

Referente à pessoa com algum tipo de deficiência, consideremos que o problema da sexualidade não está necessariamente na deficiência em si, mas na junção do preconceito, suposições, visões cercadas por estereótipos, e tabus sociais que delimitam a vida sexual de tais sujeitos como se uma “limitação”, obrigatoriamente, estivesse gerando outra (DENARI, 1992; 1998; FRANÇA-RIBEIRO, 1995). Isso nos sinaliza a importância de se pensar em uma Educação sexual adequada. Logo, refletir sobre o que é a Educação sexual e seu desafio é algo a ser enfrentado no nosso tempo. Nesse campo, Nunes e Silva (2000), confirmam que a abordagem desse tema precisa ser sustentada pelo princípio em que,

somente por uma abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança poderemos analisar as manifestações da sexualidade na escola (p. 74).

Em relação à Educação Sexual, Santos (2015) sinaliza que o desafio escolar é tarefa complexa porque não há um modelo pronto e acabado a ser seguido. Assim, o esforço para produzir uma proposta adequada ao contexto escolar e aos seus sujeitos implica constantemente num reexame da própria visão sobre as questões. Estas são tradicionalmente encaminhadas para a escola e direcionam o ensino para uma postura coerente e ajustada à norma social. Mas, consideremos que há vícios históricos envolvendo essa demanda e marcados por modelos em que,

o auxílio ao educador/as na preparação para a Educação Sexual na escola permaneceu por considerado período ineficiente em quantidade, diversidade e profundidade. O que prevaleceu foram descrições técnicas, restritas à dimensão biológica e pouco relacionadas às dúvidas dos/as alunos/as. Embora, programas como “Brasil sem homofobia” e “Saúde na escola”, atualmente, estejam preocupados em desenvolver a nível nacional, materiais que respaldam o trabalho docente na discussão dessa temática, a produção desse tipo de material ainda é insuficiente (SANTOS, 2015, p. 21).

Nesse sentido, as pesquisas do autor mostram que o pensar a Educação Sexual ainda é referenciado em conceito prescritivo e preventivo, demonstrando o peso cultural sobre os conceitos de sexualidade na escola. Santos (2015) aponta, por outro lado, que os professores/as, apesar das dificuldades, tentam trabalhar os temas da sexualidade com seus alunos/as de forma mais ampla e, nessa busca, acabam por desistir, deixando de participar dessa formação do aluno e da aluna, atribuindo-a aos profissionais da saúde como os médicos e psicólogos. Nisso, há de se considerar que essa ação tira da ação escolar o valor da subjetividade construída na relação cotidiana dando espaço somente à promoção da saúde, ação marcada por tecnicidade – prevenção e métodos, unicamente.

Foucault (2007), ao abordar a questão, afirma que a Medicina Higienista na escola, com suas práticas e técnicas de promoção à saúde, são importantes, fundamentais e indispensáveis, desde que não torne o espaço escolar campo de coleta de dados para promover corpos dóceis e mecanismos de dominação, e no caso das deficiências, a esterilização. Santos (2015; 2016) ao se referir ao tema, sinaliza a importância de se discutir e perceber a sexualidade, as interpretações culturais e suas possibilidades significativas, ação que precisa ser marcada pelo reconhecimento da diferença e o aprendizado para o convívio com a mesma. Para o

autor, isso permite uma tomada lúcida de consciência e condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa. Nesse sentido,

uma aula de Educação Sexual deixaria, então, de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de Biologia, de Psicologia e de Moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma Educação Estética cobriria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma Educação Sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade (VASCONCELOS, 1979, p. 42).

Nessa lógica de raciocínio, existe uma convergência no pensar de Louro (2003) e Santos (2015: 2016), sobre valores de uma educação centrada na subjetividade, no reconhecimento da diferença e no convívio com essas diferenças. Entretanto, mesmo havendo o reconhecimento da competência educativa em aperfeiçoar a natureza humana pelo processo de formar a razão e pelo acesso ao conhecimento, verificamos que esse tipo de educação encontra dificuldades para se consolidar na prática escolar. Isso porque o trabalho do educador/a sempre esbarrou e esbarra em velhos hábitos, principalmente, em relação à teorização sexual e os vícios religiosos e culturais de quem assume esse papel.

Uma vez entendido os desafios dessa prática na escola, fica mais evidente também se perceber sua importância, principalmente para as pessoas com deficiência. Isso se dá devido ao seu importante papel de promoção de autoestima,

fortalecimento das identidades e reconhecimento de subjetividades. Como são definidos por Marques (1995), os objetivos da Educação Sexual para as pessoas com deficiência são de,

- a) reforçar a auto-estima e valorizar a imagem corporal;
- b) aumentar os conhecimentos sobre Anatomia e Fisiologia Humanas;
- c) criar habilidades de comunicação e sentimentos e necessidades sexuais;
- d) promover atitudes positivas e não culpabilizantes face aos seus sentimentos e comportamentos sexuais;
- e) reforçar a confiança nos seus próprios juízos;
- f) facilitar o reconhecimento dos riscos que poderão correr;
- g) reforçar atitudes de entendimento e aceitação dos sentimentos e necessidades dos outros (p. 92).

Dessa forma, ressaltamos a importância de evidenciar dois tipos de Educação Sexual existentes, no qual a sua presença nas relações sociais seria altamente benéfica para o desenvolvimento da vida pessoal e social das pessoas com deficiência: a Educação Sexual formal, e informal, a qual é definida por Werebe (1998).

A Educação Sexual Informal está presente em diversos espaços, e um dos meios principais no qual ela ocorre é devido a uma instituição social: a família. A família é um órgão muito importante para as pessoas com necessidades especiais, pois além do apoio, quando a família propõe uma Educação Sexual Intrafamiliar, ela contribui para o pensamento, liberdade e desenvolvimento do sujeito.

Os pais desempenham o papel de educadores, no domínio da sexualidade, muitas vezes de forma inconsciente, sem avaliar o alcance das medidas que tomam, dos discursos que desenvolvem, das atitudes que assumem sobre questões diretamente ou indiretamente ligadas à vida sexual (WEREBE, 1998, p. 148).

No entanto, há outros espaços que também podem fazer parte da Educação Sexual Informal, como por exemplo, os amigos, a comunidade em geral, e a mídia. O âmbito escolar também pode ser âmbito para educação informal, desde que aconteça de forma espontânea e não planejada pelo docente, como por exemplo, as relações entre alunos por meio da conversa.

Já a Educação Sexual Formal, se dá devido à especificidade de um local, de um objetivo ou finalidade e, ainda ocorrida através de um processo sistematizado e intencional, segundo (WEREBE, 1998). A mesma pode ser promovida por instituições escolares, ou em grupos com objetivos específicos nesse contexto. Com tais dinâmicas estaríamos caminhando para uma perspectiva de Educação Sexual Inclusiva, entendida aqui como aquela que se vale da multiplicidade de espaços e possibilidades pedagógicas de desenvolver a escuta sensível e acolher a multiplicidade humana.

De acordo com Mader (1997), a Inclusão é o termo encontrado para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, esse termo traz o desafio de uma nova escola que compreende a multiplicidade dos seres humanos, sendo um meio social de considerar as diferenças humanas. Subjacente ao conceito está a eliminação de todo tipo de barreira que venha a desfavorecer, ou até, inviabilizar a participação social e educacional das pessoas com deficiência. Desse modo a Inclusão está ligada a todas as pessoas terem a mesma oportunidade em determinado contexto⁴, assim vemos que, a Inclusão na Educação parte do princípio de acolher, e oferecer os processos de ensino e aprendizagem, a todas as pessoas no âmbito escolar, independente da cor, classe social, ou condições físicas ou sexuais. Segundo o artigo

4. A “igualdade de oportunidades” a que nos referirmos é aquela que reconhece as diferenças humanas e caminha na contramão de clivagens tradicionais e uma ideia reducionista de que é possível unificar a prática docente a partir de um determinado modelo de aluno. Ao dizer de Boaventura de Souza Santos trata-se do reconhecimento de que: “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de 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” (SANTOS, 2003).

208 da Constituição Brasileira, é dever do Estado promover “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nessa perspectiva ponderamos um grande marco: Em 1994, em Salamanca na Espanha, foi aprovado pela Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, o direito de toda criança à Educação, sendo apoiado pela UNESCO. O documento garante a Inclusão na Educação e mostra a necessidade de construir uma nova perspectiva no olhar da sociedade, para com as pessoas com deficiência e grupos em situação de vulnerabilidade social. Talvez possamos posicionar esse Documento - Declaração de Salamanca - como um dos que mais expressa a evolução do desenvolvimento conceitual e dos direitos humanos acerca do tema, por tratar-se do Documento que pela primeira vez utiliza o termo “Inclusão” para a Educação, o que a torna, na visão de Balduino (2006), um marco na delimitação dos direitos da pessoa com deficiência, que impulsiona medidas no intuito de ampliar legalmente as possibilidades de inserção dessas pessoas nas classes comuns. Juntamente com outras recomendações internacionais, a Declaração de Salamanca, traz novos desenvolvimentos legais e conceituais, que expressam uma orientação inclusiva aos sistemas de ensino, contribuindo para superar concepções reducionistas de Educação e apontando para a relação dialética entre a pessoa e o meio, em espaços heterogêneos de convivência social, participação e aprendizagem, como fator imprescindível para o desenvolvimento humano.

A implementação de atitudes inclusivas implica em um profundo repensar de toda a lógica que sustenta as relações sociais e educacionais, esforço que acreditamos estarem sendo empreendida nesse momento, mesmo a despeito da dialética que comporta resistência a mudança, recuos, atravessamentos. Estamos no “fio da navalha” como sugere Mantoan (2006), que analisa a inclusão do ponto de vista educacional, e observa que o mote das políticas inclusivas “[...] propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular” (p. 56).

A partir desses deslocamentos conceituais, onde colocamos em movimento o modelo de “integração” e passamos a conceber a Inclusão Social e Educacional como um compromisso de toda a sociedade e não somente das pessoas com deficiência e suas famílias, começamos a construir caminhos de valorização, interação, e socialização das pessoas com deficiência, o que reforça e intensifica, a necessidade de estudos e debates nas questões sociais de gênero, e sexualidade, como possibilidade de favorecimento do trabalho docente na formação do sujeito, na perspectiva social, pessoal, e acadêmica.

Esse fator ligado ao fortalecimento das práticas docentes está associado ao tratamento de temáticas interligadas no campo das humanidades, dos prazeres e de sentimentos comuns humanos e facilmente negligenciados ao corpo com necessidades especiais. No entanto, é considerável ponderar que se realmente queremos fazer cumprir a Declaração de Salamanca, é importante programar o debate de sexualidade e de gênero nos ambientes em que se encontram pessoas com deficiência. Em específico, vale considerar que

a sexualidade da pessoa com deficiência mental (a não ser nos casos neurologicamente mais prejudicados) não é qualitativamente diferente das demais” e refere que sempre que essa colocação é feita em público leva inevitavelmente a expressões de espanto, descrença e frequentemente à franca oposição (GLAT, 1995, p.54).

No caminho de valorização desse debate, almejando a formação de tais pessoas, muitas vezes a visão de mundo apresentada pela pessoa com deficiência não é levada em consideração na sociedade, não sendo diferente nas práticas educativas. Muitos estudiosos demonstraram que a sexualidade das pessoas com deficiência, não são diferentes das demais.

Pessoas com deficiência possuem necessidades comuns aos demais, vivenciam suas experiências dentro de suas subjetividades e possuem emoções humanas como qualquer outro. Mas, há de se considerar o desafio que se há de superar para se direcionar estratégias e possibilidades metodológicas de uma Educação Inclusiva, na perspectiva sexual. Contudo, antes de começar a falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula, é necessário construir estratégias e possibilidades nas aulas de orientação e no debate do mesmo. A princípio é necessário que o docente esteja ciente sobre as necessidades do estudante, para então começar a pensar estratégias de inclusão.

Após essa etapa, é interessante planejar todo o debate, inclusive criar condições para que a pessoa com deficiência seja empoderada, posicione e compreenda a contextualização do mesmo, e proporcionar ferramentas para que eles se sintam melhor com seus corpos. Ao início a utilização de jogos e brincadeiras podem ser ferramentas consideráveis para “quebra de gelo” e introduzir o assunto de forma dinâmica, assim, depois desse estágio seria interessante, a fala planejada do docente, e o envolvimento de todos os participantes no debate, de forma em que a aula se torne participativa e todos os alunos mostrem sua visão e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que ensinamos fazer nesse texto foi levantar alguns elementos para pensarmos a Inclusão Social e Educacional pelo viés da sexualidade humana, em especial, a sexualidade das pessoas com deficiência. Essa reflexão resgata uma questão essencial à constituição identitária de toda sociedade que se diz avançada: Como o ser humano reconhece as diferenças?

Se os valores culturais simbólicos, presentes na sociedade, tendem a reprimir e controlar a expressão da sexualidade tornam-se mais repressivos no tocante as pessoas com deficiência. O que ainda permeia o pensamento do senso comum é que a

manifestação da sexualidade, a obtenção do prazer, inexistente para pessoas com deficiência. O preconceito, como valor cultural, cristaliza a ideia de que essas pessoas são assexuadas. Contudo, hoje se sabe que a vivência da sexualidade não pode ser roubada de quem quer que seja, pois se constitui em direito inalienável de todo ser humano. O entendimento da sexualidade, para além da mera relação sexual, tem conduzido estudiosos para uma abordagem mais ampla, onde afeto e prazer são aspectos integrantes da sexualidade, colaboram no desenvolvimento da autoestima, melhoram a autoimagem e, sobretudo, propiciam novas e enriquecedoras experiências.

A perspectiva de Foucault nos serviu de bússola e, para o momento, representou uma possibilidade profícua de deslocamento de um modo mais linear e positivista de tratar as questões da sexualidade de pessoas com deficiência, para outro, mais elástico, fluido e dinâmico de olhar para a história, para as práticas sociais e relações de poder-saber. Talvez tenhamos no pensamento de Foucault elementos que nos possibilitem entender que, ao mesmo tempo em que somos parte das múltiplas relações que nos condicionam, é exatamente por dentro dessas relações que produzimos focos de resistência, micro poderes que nos colocam em processo contínuo de criação e superação de poderes massificadores e alienantes.

Refletir sobre isso é uma urgência, já que não basta que se percebam os processos de discriminação e estigmatização vivenciados no cotidiano escolar e social daqueles que, de alguma forma, escapam aos processos de padronização de comportamentos e fixação de papéis e lugares sociais, mas é preciso promover a travessia de um lugar de vitimização de corpos deficientes, que nos sufoca numa “cortina de fumaça” de preconceitos instituídos, para outro, de um olhar que não acredita na cristalização dos pares opositivos – “bonito/feio”; “eficiente/deficiente”, “sexualidade saudável/sexualidade patológica”; mas que acredita em um processo contínuo de criação e superação de poderes massificadores e alienantes.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. P. **Nem Anjos, Nem Demônios**: discursos e representações de corpo e de sexualidade de pessoas com deficiência na internet. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade Luterana do Brasil. 2006. p. 124p.

DENARI, F. E. Pensando o sexo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Carlos, v.2, n.1, p.119-122, 1992.

FERNADES, C. A. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**, vol. I - A vontade de saber. 18ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**, vol. II - o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Ed. Martins e Fontes, 2011.

FRANÇA-RIBEIRO, H. C. **Orientação Sexual e Deficiência Mental**: estudos acerca da implementação de uma programação, 1995, Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

FRANCO, E. Jr. **Comportamento de Risco para Saúde na Adolescência**. p. 35. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2327-6.pdf> Acesso em: 5 de março de 2017.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras; 1995. 54 p.

GLAT, R. A Sexualidade da Pessoa com Deficiência Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 1, n.1, p.65-74, 1992.

GLAT, R; FREITAS, R. C. Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. **Questões Atuais em Educação Especial**, Vol. II. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

MADER, G. (1997). Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. Em: M. T. É. Mantoan (Org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência** - Contribuições para uma reflexão sobre o tema (pp. 44-50). São Paulo: Senac Memnon.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAIA, A.C. B. **Sexualidade e Deficiências no Contexto Escolar**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: UNESP, 2003, 700 p.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação Inclusiva e Sexualidade**: a compreensão de professores sobre comportamentos sexuais de alunos com deficiência. In: GOMES, Ines; MAIA, Rui Leandro (Eds.). (Org.). *Special Education: From Theory to Practice*. Porto, Portugal: University Fernando Pessoa Editions, 2009, v. 1, p. 329-340.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças na Escola como Andar no Fio da Navalha. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./ Abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/434/330>>. Acesso em: 30 jan. de 2017.

MARQUES, A. (Orgs.). **E Nós... Somos Diferentes?** Sexualidade e Educação Sexual na deficiência mental. Lisboa: APF, 1995. p. 11-28.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PINHEIRO, S. N. S. **Sexualidade e Deficiência Mental**: revisando pesquisas. Campinas, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200008#end> Acesso em: 09 de março de 2017.

SANTOS, W. B. **A Educação Sexual no Contexto do Ensino de Biologia**. Ed. Novas Edições acadêmicas, São Paulo, 2015, 112p.

SANTOS, W. B. **Adolescência Heteronormativa Masculina**: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. Ed Intermios, São Paulo, 2016, 173p.

SOARES, A. H. R.; MOREIRA, M. C. N. e MONTEIRO, L. M. C. Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 185-198, 2008.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VASCONCELOS, N. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEEKS, J. **O Corpo e a Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO

Sônia Maria dos Santos
Waldênia Leão de Carvalho

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas discussões acerca dos Movimentos Sociais do Campo a partir da luta pela sua organização. Tomamos de início a formação da ideia de classe que foi sendo instituída no ideário do trabalhador na medida em que ele se percebe dentro de uma sociedade regida pelo capital e seus desdobramentos. Não haveria possibilidade de organização, logo da garantia dos direitos sociais se o trabalhador/a não se percebesse dentro da trama social, política e econômica que chamamos de capitalismo.

Quando pensamos essa trama social a partir da vida do trabalhador rural, seus desdobramentos tornam-se ainda mais específicos. Eles sofriam das mesmas condições de exploração que os trabalhadores/as da cidade. Contudo, sua luta estava centrada a partir do direito à terra. Visto que ela representava o trabalho, a moradia e o lugar de pertencimento. Assim, no campo, a reforma agrária passa a ser o símbolo de uma luta que envolve todas as pessoas. Assim, nasce a ideia de classe, de grupo, de comunidade organizada a partir de um ou mais ideais comuns. Ela nasce já com a dimensão de pertencimento do sujeito. Mas, exige organização, planejamento e, sobretudo, crença em ideias que vão de encontro com o modelo social vigente e dominante.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS: PANORAMA HISTÓRICO

Para compreendermos a luta dos trabalhadores rurais por direitos públicos sociais, entre os quais se encontra o direito à educação, necessitamos iniciar este capítulo com a discussão sobre a classe trabalhadora. Essa se torna importante, pois este trabalho versa sobre a luta dos/as trabalhadores/as rurais, por meio de sua organização de classe, para defender o direito de ter uma educação que dialogue com seus interesses e com sua realidade. Porém, a história da sociedade capitalista mostra que os interesses predominantes remetem a ter educação que atenda apenas os interesses dominantes e as necessidades do mercado. Sob essa perspectiva, será possível compreender de que modo a formação da classe trabalhadora e suas formas de organização e resistência têm se constituído na história.

A formação da classe trabalhadora na história brasileira aconteceu a partir de experiências associativas ainda no período da escravidão. Na obra de Marcelo Mattos, intitulada *Trabalhadores e Sindicatos no Brasil*, o autor apresentou a luta dos/as trabalhadores/as padeiros/as. O lema “Pelo pão e pela liberdade” era a motivação da realização de levantes, que possuíam suas formas próprias de luta, vivenciadas no século XIX. Esses profissionais lutavam contra a exploração do trabalho, suas condições precárias, as longas jornadas e os baixos salários. Vale ainda ressaltar que, durante esse período histórico, metade da população era escrava e subordinada à alta exploração da força produtiva e da vida.

Sendo assim, a luta de classe faz parte da história da sociedade marcada pela concentração da riqueza e a existência das desigualdades entre os que detêm os meios de produção e os que possuem apenas sua força de trabalho. A classe trabalhadora era constituída de forma heterogênea, no campo ou na cidade, e sua luta não se caracterizou apenas por melhores condições de salário e trabalho, mas sim por ter sido uma busca pela condição

de vida digna, que passa pelo acesso à moradia, à saúde, à educação, à segurança e ao lazer.

É importante destacar que, nesse momento, entre os/as trabalhadores/as, já se apontava o desejo de uma sociedade justa, com a socialização dos meios de produção e para a tomada do poder dos patrões, que criavam estratégias para burlar a organização dos trabalhadores e formavam suas próprias organizações, fortalecendo suas ideias e poder, no intuito de enfraquecer a classe trabalhadora. Em oposição, os trabalhadores reagiram e constituíram um lema: “Trabalhar para nós mesmos”. Esse era o sonho da socialização dos meios de produção, sem perder de vista que era a classe trabalhadora que gerava a vida e a riqueza, portanto, era legítimo serem detentores dos meios de produção.

Para fortalecer a luta dos trabalhadores, é importante a consciência de classe que se constitui quando esses se reconhecem em sua condição de igualdade em todos os ramos de trabalho. Mattos (2009) destaca que

o processo de formação de uma classe só pode ser compreendido a partir das condições objetivas (independentes da vontade dos homens) que, desde o surgimento da propriedade privada (e do Estado), opõem, no processo da produção (terras, ferramentas, máquinas, oficinas, empresas), exploram os que nada possuem, por isso têm de trabalhar para outros de forma a garantir sua sobrevivência. No capitalismo, tal oposição objetiva entre os interesses dos proprietários e os dos despossuídos ganha novos contornos, pois os que vendem sua força de trabalho em troca de um salário adquirem, na experiência comum da exploração a que estão submetidos, a consciência da identidade entre seus interesses, que se opõem aos interesses de seus exploradores, e, no bojo desse conflito (a luta de classe), constroem sua consciência de classe (MATTOS, 2009, p 16).

É fato que o período de escravidão trouxe, para os trabalhadores, uma visão negativa do trabalho, associado à exploração, à subordinação e à marginalização, indo contra a compreensão do trabalho como transformador da natureza para atender às necessidades humanas, enquanto cultura, modo de vida e de produção da vida. Isso porque o que se estabeleceu foi a propriedade privada, que caracterizava a exploração do trabalhador em benefício do acúmulo de riqueza, da concentração do poder e, conseqüentemente, tornou-se difícil o despertar para a identidade de classe, cabendo ao próprio trabalhador a consciência de si e a valorização do trabalho, motivando-os a agir como classe, a se fortalecer, a organizar-se e a lutar contra a dureza da exploração do trabalho.

Com a consolidação do capitalismo, a classe trabalhadora se amparou na relação entre o capital e o trabalho. Porém, também foi firmada a sua organização como forma de enfrentamento à exploração dos donos dos meios de produção, ou seja, os patrões. A organização forte dos trabalhadores era e é o sindicato, instrumento legal de luta e de representação. Desse modo, as organizações do século XIX passaram a se fortalecer e a se identificar enquanto classe e, apenas a partir do século XX, estabeleceram-se como sindicato. Por sua vez, esse era visto pelos grupos políticos partidários com potencial para os processos eleitorais, contando com a participação da força proletária, na qual recebe o destaque, por esse processo, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que difundia o comunismo e se contrapunha ao desmando da burguesia – que, além da exploração, dividia os trabalhadores com proposições enganosas de alianças.

Como escreveu o formulador das proposições do PCB, Astrofilo Pereira, relatado na obra de Mattos:

Podemos de tal sorte, caracterizar a política anarquista em matéria de organização sindical como sendo a política do divisionismo. Essa política deriva em linha reta de seu idealismo [...] Para os anarquistas, a organização sindical deve ser construída à base

idealística, doutrinária, política. Que os sindicatos das várias tendências se federem à parte segundo as tendências políticas comuns a cada grupo. E nada de mistura nem de entendimentos! Tudo separado! Federação anarquista de um lado, Federação comunista de outro lado, Federação amarela ainda de outro lado [...] Ora, esta é também, precisamente, a opinião da burguesia. Quanto mais dividido estiver o proletariado, melhor para ela, burguesia, porque a “fragmentação” proletária é sinônimo de “fraqueza” proletária. Nós, comunistas, encaramos a questão de outro modo. Nós a encaramos realisticamente, objetivamente, e não por meio do prisma colorido do ideal. E a realidade crua e dura nos diz o seguinte: só argamassada em um bloco único pode a organização proletária enfrentar com vantagem o bloco burguês (PINHEIRO, P.S.; HALL, *apud* MATTOS, 2009. p. 51).

O percurso histórico da organização dos trabalhadores seguiu enfrentando os interesses da classe dominante burguesa, tendo uma efetiva participação do Estado com o papel regulador e protetor, apresentado claramente no período de 1930, com o governo de Getúlio Vargas. O governo passou a reconhecer a organização dos trabalhadores e sua valorização e, no mesmo período, foi criada a política social que tratava de leis trabalhistas abrangendo a legislação previdenciária, garantindo a seguridade social; as leis trabalhistas, que regula a jornada e as condições de trabalho e salário; as leis sindicais, instituindo o modelo de sindicato e a legalização e organização sindical, que estariam atrelados ao então Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (MTIC); e, por fim, as leis que regem os conflitos trabalhistas, por meio da justiça do trabalho. Esse conjunto de ações legislativas foram reunidas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943.

Estava estabelecida, então, a relação entre o Estado e os trabalhadores. Todavia, a organização sindical, até esse momento, vivia em plena autonomia e via, nesse conjunto de legislação, principalmente no que cabia à legislação sindical, um

engessamento da luta e um total controle do Estado que atuava frente aos interesses de quem dominava e do poder econômico que se caracterizava fortemente pelo modelo de produção capitalista.

Muitas mobilizações aconteceram entre 1934 e 1935, greves e lutas pela democratização do país se seguiram. Entretanto, no período compreendido entre 1935 a 1942, ocorreram diversas repressões, houve desmobilização das lutas e muitos sindicatos passaram a ser dirigidos por trabalhadores submissos que defendiam os interesses dos patrões e as ordens do Estado, não havendo mais greve. Em 1937, foi criada a Lei Orgânica de Sindicalização Profissional, com o objetivo de controlar ainda mais a organização. Para os trabalhadores que estavam à frente dos sindicatos, o que estava valendo eram os benefícios concedidos pela legislação social e, com isso, eles abriam mão da autonomia e de serem combatíveis – e, para piorar, quem insistia nessa condição sofria violentas repressões.

A prática do Estado era pregar o “discurso trabalhista”, que significava a doação dos benefícios da legislação para o trabalhador e, portanto, a doação era símbolo de gratidão e tinha também a retribuição que era máxima produtividade e o apoio político, materializado pelo voto.

Entretanto, com o cenário de valorização dos trabalhadores, surgiu, em 1945, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), querendo buscar os frutos da política trabalhista dessa era histórica, a Era Vargas.

A organização dos trabalhadores nos movimentos sociais

Na sociedade capitalista, a relação entre capital e trabalho sobrepõe ao direito do trabalhador a uma vida digna. Assim, é determinado quem detém o poder econômico, os seus meios de produção e aqueles que detêm apenas sua força de trabalho. Nessa estrutura, não cabe pensar onde são estabelecidas as relações sociais e nem a realidade das pessoas, dos trabalhadores. Assim, estabelecer direitos, dignidade, igualdade

não corresponde a essa sociedade: nessa realidade, a organização dos trabalhadores é imprescindível.

A década de 1980 foi um marco na fundação de organizações dos trabalhadores que lutam pelos direitos trabalhistas. O Partido dos Trabalhadores (PT) constituiu-se como instrumento de luta no campo partidário, colocando os trabalhadores no cenário político, disputando vagas no legislativo e executivo e buscando interferir em uma governança que pensasse a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Além disso, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, unificou as diversas categorias dos trabalhadores, dando uma condição legítima da consciência de classe e favorecendo o trabalhador a pensar sua condição no conjunto. A conjuntura política do Brasil, nesse período, possibilitou um fortalecimento grandioso na organização dos trabalhadores e fez com que fosse iniciada a caminhada popular no foco pela eleição de presidente da república de forma direta e participativa. O grito pelas “Diretas Já” foi a força popular dos movimentos populares.

Como forma de unificação das lutas, Mattos trata desse momento com a condição de elevar politicamente as demandas dos trabalhadores. Em toda década de 1980, foram deflagradas greves de diversas categorias, inclusive do servidor público, que contestava o trato do Estado as suas condições de trabalho e seus direitos.

Entre 1983 e 1989, foram convocadas, ainda, quatro grandes greves gerais nacionais. Apresentando variações quanto ao nível de adesão às paralisações, essas greves representaram, em seu conjunto, uma possibilidade de unificação das lutas e de elevação do patamar político das demandas dos trabalhadores, que nesses casos dirigiam-se ao núcleo da política econômica dos governos, especialmente à salarial, incluindo bandeiras mais amplas, como a reforma agrária e a suspensão do pagamento da dívida externa (MATTOS, 2009, p. 121).

Na abordagem do autor, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), teve um dos seus maiores representantes dentro do Movimento Social do Campo, que trouxe a bandeira da reforma agrária na década citada. Dessa forma, os movimentos sociais ganharam força com o modelo excludente de sociedade que discutia a exploração da classe trabalhadora, suprimindo dela seus bens de produção e deixando apenas sua força de trabalho, que era vendida de forma arbitrária para dar sustentação ao capitalismo.

Entretanto, é importante destacar o papel do Estado, representado, naquele momento, pelo interesse do poder econômico, contrariando seu verdadeiro papel de ser representante da sociedade. Sob esse ponto de vista, o sistema de exploração é fortalecido por meio dos mecanismos constituídos pelo Estado para favorecer os detentores de poder. Um modelo de Estado é, portanto, produzido a partir do antagonismo de interesse em que vive a sociedade capitalista, que se contrapõe ao Estado definido por Gramsci (1988): Estado regulador enquanto grupo social que tem a tarefa de lutar contra as condições objetivas existentes das classes.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICA PÚBLICA E DIREITO SOCIAL: PANORAMA HISTÓRICO-SOCIAL

Para pensar o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos que se manifestam por meio de suas organizações sociais e de classe, recorreremos ao pensamento de Arroyo, quando afirma.

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica (ARROYO, 2006, p.104).

Apontar a negação de direitos em uma sociedade do capital, detentora do poder, com o *status* de desenvolvimento, é algo minimamente contraditório. Porém, isso é fato. Expressar a desigualdade é condição *sine qua non* para reconhecê-la. Os desiguais – os oprimidos –, ao serem vistos como gente, como sujeitos de direitos reconhecidos em sua identidade, afirmam-se na construção histórica.

Dados sociais que apresentam as condições de desigualdades da classe trabalhadora deixam claro de que forma a sociedade capitalista se estrutura. Por isso, torna-se importante destacar que, entre os índices, há uma distinção entre campo e cidade, afirmando fortemente a intencionalidade do sistema do modelo urbanocêntrico de desenvolvimento que se contrapõe ao campo.

De acordo com o Unicef (2009), a maior parte das 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estão fora da escola, a maioria da/na zona rural. Além disso, as pessoas que vivem no campo têm em média 3,9 anos de estudo a menos do que as que vivem na cidade – ainda é apresentado que a maioria dos 3,7 milhões de estudantes que estão fora da escola são adolescentes entre 15 a 17 anos (1,5 milhão), que deveriam estar no ensino médio.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), 49% dos estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental na zona rural estão em atraso. Por outro lado, na área urbana a taxa de distorção idade-série é de 23,5%. Das escolas da área rural, 83% são multisseriadas ou mistas e 40% têm apenas uma sala de aula. Outra realidade da educação na área rural é o constante fechamento de escolas: segundo o Censo Escolar, em Pernambuco, no ano de 2014, 4.084 escolas do campo foram fechadas.

Nesse mesmo ano, um estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014) retratou que a escolaridade de boa parte dos trabalhadores é baixa. Ou seja, 39,3% tem nenhum ou, no máximo, três anos

de estudo, somando 1,6 milhão de assalariados em situação de analfabetismo ou com baixíssima escolaridade. Não obstante, se considerarmos os trabalhadores informais, a parcela com até 3 anos de escolaridade sobe para 45,8% e, no conjunto dos trabalhadores rurais, a maioria tem baixa escolaridade, em que 72,3% possuem até sete anos de estudo, fator que dificulta o processo de qualificação e a conquista de melhores postos de trabalho.

A educação, considerada fundante para o modelo de desenvolvimento que requer trabalhadores qualificados, serve de mão de obra barata para o crescimento econômico e relaciona o conhecimento à condição para a competência, alimentando o espírito de competitividade, com a concepção de empregabilidade para justificar a exclusão dos que vivem à margem da sociedade, relegados ao direito à educação como direito inalienável do homem/da mulher, ao conhecimento, sendo, inclusive, esses homens e mulheres responsabilizados por isso.

No artigo intitulado “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, Freitas (2014) destaca a sonegação do conhecimento às classes populares e discute de que forma o empresariado conviveu bem com o analfabetismo e a baixa escolaridade até as redes produtivas demandarem conhecimentos. Se de um lado a exigência do saber impulsionou a busca pela qualificação, do outro visibilizou a escassez de mão de obra especializada. Não há mais lugar, nesse modelo de sociedade, para absorver a população desqualificada. Cabe ao grande número de pessoas uma condição ainda mais desumana e essa realidade agravou as situações de desigualdade que não apenas afetam a população, mas também ao capital, que não pode mais utilizar mão de obra barata.

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias

pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-as à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1.089).

A sociedade capitalista, como já exposto, evidencia o conhecimento, a importância da competência para reprodução do capital e trata os trabalhadores como mercadorias, exigindo uma qualificação profissional que historicamente não foi ofertada, visto que o acesso à escola veio acontecer a partir da necessidade de mão de obra qualificada, com o avanço da industrialização. Essa nova configuração do modelo capitalista, presente na vida dos/as trabalhadores/as, sejam eles/elas do campo ou da cidade, perpetuam o modelo de exclusão e perversidade.

Nesse cenário, a educação também tem um lugar importante na luta a favor do povo camponês, pois quanto mais o povo se organiza mais se educa, mais participa. Para Freire (1989, p.31), “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade”. Sob essa perspectiva, o movimento da educação inquieta o povo que se organiza, questiona sua realidade e busca a transformação.

Quando os trabalhadores rurais se organizam para lutar por uma vida digna, a reforma agrária é a bandeira levantada por suas mãos calejadas, com muita ênfase, compreendendo que a terra representa a vida, a cultura e o trabalho. Dessa forma, a luta pela educação veio associada à luta pela terra e, na maioria das vezes, foi conquistada por meio de muita violência. No livro *Conflitos no Campo Brasil*, produzido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 2016, o número de conflitos no campo totalizaram 1.217, contra 1.286 em 2014, uma média de mais de três conflitos por dia, com mais de 816 mil pessoas envolvidas, ainda constituindo uma média de 671 pessoas por conflito.

Ainda contando com a absurda ocorrência de 50 assassinatos no campo, ante os 36 casos de 2014, contando praticamente um a cada semana, perfazendo um aumento de 39% – embora tenha diminuído um pouco o número de conflitos.

Na identificação dos conflitos, são predominantes os por terra, com 63,4%, e, entre eles, as ocorrências foram de 771, identificando uma queda relacionada a 2014, que foram de 793; as ocupações e retomadas 200, sendo 205 em 2014 e 27 os acampamentos novos, nos quais, em 2014, foram de 20. O Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no livro *Conflitos no Campo Brasil*, de 2015, traz também os conflitos trabalhistas que chegaram a 84, sendo que 80 foram casos de trabalho escravo. Ademais, os conflitos por água registram 135 casos, em 2015.

Quando o relatório trata do número de famílias envolvidas nos conflitos por terra, identifica uma elevação: 120,6 mil famílias. Os números relacionados às ocupações e às retomadas de terras atingiram, em 2015, mais de 31 mil famílias – em 2014, esse número era de 22 mil. Além disso, também ocorreu crescimento em relação aos acampamentos novos, dos quais 7,5 mil famílias entraram em 2015 e, no ano anterior, o número foi de 4,5 mil.

Em um dos textos que compõe o livro intitulado *Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta*, escrito por Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2016), há uma referência aos sujeitos do campo que constituem a classe camponesa, se mantendo em uma luta pela condição de sua permanência em seu território de pertencimento, onde o campo não é identificado apenas como espaço de produção, mas de vida e de cultura. A violência que impera no lugar, fortalecida pela burguesia agrária, busca negar essa história construída por essa população, conforme apontado pelo autor.

Esses sujeitos sociais formados pela classe camponesa e os povos indígenas e quilombolas comandaram a luta contra os proprietários de terra latifundiários e/ou os capitalistas que atuam no campo. Reiterando, no Brasil, a classe camponesa luta pelo acesso à terra

ou para nela ficar, e os povos indígenas e quilombolas lutam pelas demarcações de seus territórios de vida (OLIVIERA, 2016. p. 39).

Esse mesmo livro também apresenta de que forma ocorre a vitimização de famílias por grupos sociais camponeses nos conflitos da luta pela terra, sendo 25 mil famílias (30,9%) dos camponeses sem terra e 21,8 mil famílias (27%) dos camponeses posseiros. Não obstante, os povos indígenas equivalem a 16,8 mil famílias, perfazendo 20,7%; os camponeses assentados/proprietários, a 10,6 mil famílias, no total de 13,9%; além das 6,1 mil famílias quilombolas, com 7,5%.

Os conflitos por terra e território, água e trabalhistas no campo ocorrem em grandes proporções. Os assassinatos passaram de 30 casos, nos últimos anos, para 50, apenas em 2015. Um destaque para o Estado de Rondônia, com 20 pessoas assassinadas, e o Pará, com 19 pessoas. Indígenas, quilombolas, posseiros, sem terra, ambientalistas, trabalhadores rurais, lideranças e entre outros foram as vítimas da violência no campo.

Entre 2000 e 2015 foram registradas 5.782 localidades em conflito envolvendo, em média, 97.399 famílias ao ano. No mesmo período, 38.280 famílias foram expulsas, 295.935 sofreram de tentativas de expulsão, 248.353 foram despejadas, 25.746 foram ameaçadas de despejo, 45.946 tiveram suas casas destruídas, 40.078 suas roças destruídas, além de 595 (encontramos 602 vítimas no período 2000-2015) pessoas assassinadas (CPT, 2016. p. 42).

Para compreender quem são os sujeitos que se apropriam, ilicitamente, do campo, expropriando os camponeses de seus direitos, o livro *Conflitos no Campo Brasil* traz os dados que apresentam os sujeitos causadores da violência praticada contra as populações tradicionais, camponeses e/ou posseiros. Os fazendeiros, os empresários e os grileiros foram as três categorias

que mais se destacaram com 74% das ocorrências de ações violentas contra essas populações; os mineradores, por sua vez, representam 6%; seguidos por madeireiras, com 4%; hidrelétricas com 2%; e o Estado com 10%, que age com ações violentas contra populações tradicionais (CPT, 2016).

Esse cenário mostra que o campo da educação do campo é um espaço de disputa, onde predominam os interesses da burguesia agrária que detém a concentração de terra e da riqueza no Brasil. Mas é importante afirmar que a resistência dos povos camponeses se materializa na luta pela terra, compreendendo a terra como território de pertença, lugar de vida, para tanto lugar de criação e recriação da vida. Desde sempre, essa luta soma às condições dignas e a educação é compreendida como essencial para esse processo.

Com isso, nas reivindicações dos movimentos sociais e sindical do campo, foi pautado um programa de educação a ser desenvolvido nas áreas da reforma agrária. Em consequência, em 1998 nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), buscando construir uma política pública de educação do campo, desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo como beneficiários os participantes do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e, posteriormente, a inclusão dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

Portanto, o Pronera veio garantir o acesso dos povos do campo à escolarização. São jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que não tiveram o direito de estudar e nem de ter uma certificação. O programa possibilitou, a cada indivíduo, o reconhecimento de si mesmo como sujeitos de direitos, capazes de construir suas identidades de povo camponês, produzindo no campo, em seu território, processos alternativos para enfrentar o modelo agrícola dominante que expulsa, de forma crescente, os povos do campo.

A organização curricular dos cursos do Pronera segue as orientações da LDB, considerando as demandas dos sujeitos do campo, como trata o artigo 28 da referida lei, no qual afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996. p. 14).

Em 2011, foi iniciada a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, que apresenta, em seus resultados, informações significativas sobre a execução do programa e o atendimento aos povos do campo. É importante ressaltar que as turmas de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental eram mais numerosas, dado que mostra o resultado da negação do direito à educação a essa população. A pesquisa ainda mostra que o ensino fundamental contou com 93,5% de todos os educandos matriculados nos três níveis, referência importante para compreender que apenas uma pequena parte da população pesquisada acessou o ensino médio e o superior.

Outros dados apresentados na pesquisa referem ao quantitativo de estudantes por modalidade de ensino que ingressam e concluem os cursos, sendo identificado um número expressivo de alunos evadidos. Os motivos da evasão aparecem justificados no II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária e encontram-se argumentos quanto às dificuldades de liberação de recursos e aos processos decorrentes do Tribunal de Contas da União (TCU) sobre o programa, ocasionando demora na liberação dos recursos, tendo

como consequência a desmotivação dos estudantes. Vejamos, abaixo, os dados discutidos.

Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por nível (1998-2011)

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
EJA Ensino Fundamental	154.192 (93,5%)
Ensino Médio	7.379 (4,5%)
Ensino Superior	3.323 (2,0%)

Fonte: II PNERA 2015

Educandos concluintes/matrículas de cursos do Pronera por nível (1998-2011)

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
EJA Ensino Fundamental	75.280 (90,8%)
Ensino Médio	4.900 (5,9%)
Ensino Superior	2.715 (3,3%).

Fonte: II PNERA 2015

Média de idade (anos) dos educandos do Pronera por modalidade (1998-2011) (Em %)

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	IDADE
EJA alfabetização	39,3
EJA anos iniciais	40,9
EJA anos finais	35,0
EJA nível médio (magistério/formal)	24,6
EJA nível médio (normal)	29,9
Nível médio/técnico (concomitante)	22,4
Nível médio/técnico (integrado)	19,6
Nível médio profissional (pós-médio)	22,3
Graduação	27,4
Especialização	32,6
Residência agrária	29,1

Fonte: II PNERA 2015

Entre os dados apresentados no relatório, há um elemento que chama atenção: a faixa etária dos estudantes matriculados nos cursos do ensino fundamental, uma vez que esses apresentavam idade que variava entre 30 a 40 anos. Trazemos esses dados para a pesquisa, pois é identificada, também, essa faixa etária nos programas de escolarização, aqui trabalhados, retratando o modelo excludente que nega o direito de todos à educação. Considerando que ambos os atendimentos são programas, mesmo no diálogo para alimentar a construção da política pública de educação para as populações do campo, o que se torna urgente e necessária, visto que, a cada momento, estão gerando novos jovens e adultos fora do acesso ao direito.

A planilha abaixo traz dados referentes ao sexo dos estudantes, apresentando, de forma interessante, a participação de mulheres e homens em média de igualdade nos cursos. Se relacionarmos esses dados com os apresentados no levantamento do diagnóstico das turmas da EJA Campo, veremos que, nessa última, o número de mulheres é maior. No Pronera, a realidade apresentada é outra: o ensino fundamental tem uma participação forte dos homens, enquanto que a participação das mulheres é superior no nível médio, quando se trata do magistério e depois sobe no nível superior, na especialização e residência agrária.

A II PNERA não faz essa leitura quanto à participação de mulheres e homens nos cursos do PRONERA. Porém, em um texto de Sônia Meire e Monica Mota¹, ambas professoras da Universidade Federal de Sergipe, é apresentada uma pesquisa das turmas de EJA desenvolvida pelo PRONERA no Estado, na qual essa questão é apontada, constatando que as referidas turmas são mais desenvolvidas em acampamento² e as mulheres

1. O Acesso ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Campo e a Construção de Políticas Públicas no Estado de Sergipe. (Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus e Mônica Machado Mota/Universidade Federal de Sergipe). Disponível em: endipe.pro.br/anteriores/13/posteres/posteres_autor/T2329-1.doc de SMSA de Jesus

2. Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia (FERNANDES, 2012. p. 23).

não permaneciam muito tempo na área – situação que provocou um menor número de mulheres sendo escolarizadas.

Sexo dos educandos dos cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)

CURSOS	MASCULINO	FEMININO	NÃO INFORMADO
EJA alfabetização	54,2	43,4	2,4
EJA anos iniciais	51,1	48,5	0,3
EJA anos finais	51,4	48,5	0,1
EJA nível médio (magistério/formal)	39,8	60,0	0,2
EJA nível médio (normal)	61,2	38,8	0,0
Nível médio/técnico (concomitante)	60,9	38,9	0,2
Nível médio/técnico (integrado)	66,7	32,5	0,8
Nível médio profissional (pós-médio)	62,2	37,6	0,2
Graduação	36,7	63,1	0,3
Especialização	36,4	63,6	0,0
Residência agrária	56,6	42,7	0,7

Fonte: II PNERA 2015

Outra questão em destaque na execução do Pronera é a abertura de espaços nas instituições de ensino para as populações do campo. A pesquisa mostra que 82 instituições de ensino realizaram 320 cursos em todo o País, envolvendo 164.894 educandos e 13.276 educadores. Porém, a participação dos movimentos e das comunidades que contribuíram como colaboradores nas coordenações político-pedagógicas, nas cirandas infantis, entre outros espaços, estavam ligadas ao trabalho agrícola e a vida no campo, considerados espaços, também, de aprendizagem. Por isso, os cursos eram desenvolvidos com os princípios da pedagogia de alternância – “tempos escola” (ou universidade) e “tempos comunidades” –, porque a educação do campo não separa a terra do território, o saber da realidade e nem a vida do cotidiano (II PNERA).

Proporção de famílias assentadas, instituições de ensino que realizaram cursos do Pronera e educandos matriculados (1998-2011) (Em %)

REGIÃO	FAMÍLIAS ASSETADAS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	CURSOS	EDUCANDO MATRICULADOS
Norte	44,0	21	28,8	27,5
Nordeste	33,4	32	35,3	31,8
Centro-Oeste	14,0	11	7,2	19,5
Sudeste	4,8	19	11,9	13,3
Sul	3,8	17	16,9	7,9
Brasil	100	100	100	100

Fonte: II PNERA 2015

Outra questão importante apontada na pesquisa, que reafirma a finalidade do Pronera, é a participação dos movimentos sociais e sindical do campo na sua implementação, compreendendo que suas pautas reivindicatórias garantiram a conquista da política e o reconhecimento do atendimento das necessidades, como é o caso dos cursos. Assim, 58% são demandas advindas dos movimentos sociais e sindical, 24% as associações e as fundações com 8%, enquanto as pastorais e as cooperativas respondem por 5% cada.

As três organizações que mais demandaram cursos no período foram, pela ordem, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Essas três organizações foram responsáveis por 81% das demandas. É importante destacar ainda que a CONTAG, o MST e a CPT são as organizações mais atuantes do campo brasileiro, o que também é comprovado por suas atuações na educação do campo. (II PNERA).

Todos os dados apresentados nos ajudam a mapear a educação do campo a partir do Pronera. O acesso à educação, vinculada com a realidade das comunidades rurais e dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico,

humano e social, é representado pelas práticas de educação propostas e implementadas pelos movimentos sociais e sindical do campo que se apresentam ao Estado como a possibilidade de ser estruturada enquanto política pública.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA E DIREITO SOCIAL

A década de 1960 também foi um marco histórico na luta pela educação dos povos do campo, pois foi nesse período que os movimentos sociais e sindical se afirmaram em sua luta pela educação como direito, negando qualquer relação excludente, na qual a educação é discutida como um direito apenas da elite.

Durante o período, a educação popular foi referência nessa construção, quando, a partir de diversas experiências formativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, destacaram-se as dimensões da formação dos indivíduos enquanto sujeitos políticos, críticos e coletivos, além de formular o sentimento de protagonista da sua história.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítico e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposição básica da existência. Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica, fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (FREIRE, 2001. p. 31).

O fruto da história contada a partir da perspectiva da sociedade capitalista é que ela é formada de maneira linear, como se sua forma de vida fosse igual para todos. Porém, vale ressaltar

que esta pesquisa dará centralidade a essa questão, na qual os espaços possuem suas especificidades e suas características próprias, não se individualizando, mas se completando em uma relação interdependente.

Benevides (2007), ao tratar da luta dos movimentos sociais e sindical do campo por uma educação do campo, destaca a motivação dos povos organizados no esforço de mudar sua realidade, afirmando-se como sujeito de direitos em um contexto de tensões para garantir políticas específicas para os povos do campo.

Estou convencida de que só com a efetiva democratização do país, sempre no sentido de democracia como um processo, e de democracia como soberania popular aliada ao respeito integral dos direitos humanos, será dada e ampliada a voz dos que não têm voz e serão democratizadas tanto as vozes do poder quanto os clamores da razão (BENEVIDES, 2007, p. 350).

Ressaltamos, desse modo, a democracia na perspectiva da liberdade de ocupar os espaços de lutas, como forma de expressão da soberania popular. Condição forte, por estarmos em um País em que a democracia é forjada, trazendo no seu cerne a liberdade de votar e ser votado. A verdadeira democracia, o mais sólido pilar em que os trabalhadores e trabalhadoras podem se amparar, ainda não foi plenamente alcançada para que as vozes dos oprimidos sejam ouvidas, afirmando-se como sujeitos de direitos.

Os movimentos sociais e sindical do campo enfrentam as lutas a favor de uma educação que atenda aos anseios dos/as trabalhadores/as rurais como uma das bandeiras levantadas por esses movimentos. A educação emerge do embate social, da organização coletiva que se manifesta contra a situação de precarização e marginalidade em que vivem os povos do campo, em especial os/as trabalhadores/as rurais. Pensar a educação articulada com o projeto de sociedade que fortalece o desenvolvimento do campo é o lema dessa bandeira, entendendo a trajetória da luta dos povos do campo, tidos como um dos mais excluídos da sociedade.

No projeto societário dos movimentos sociais, a educação tem um papel importante na formação dos sujeitos e tem como princípio a educação omnilateral³, que possibilita o desenvolvimento de todas as dimensões dos sujeitos. Não basta ter escola, é preciso ter o projeto de escola que dialoga com a vida, com a realidade e com um conhecimento que permita os sujeitos se reconhecerem como sujeitos de direitos e sujeitos históricos. Na análise dos desafios da educação do campo, na perspectiva do fortalecimento da identidade pessoal e coletiva dos/as trabalhadores/as rurais, considera-se importante ressaltar que é o conceito de educação do campo que se contrapõe ao da educação rural, tão marcada pelos interesses da classe dominante.

A educação do campo nasce das experiências dos educadores/as da reforma agrária, que articulam a luta pela terra e pela educação, compreendendo que a educação seja condição essencial para a transformação das pessoas. Nessa perspectiva, fundamenta-se como uma educação pautada em um projeto societário, no qual a justiça social, a igualdade de direitos e a solidariedade são pilares fundantes de sua constituição. Como afirma o Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, por ocasião do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, em 1997:

Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do País e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização. (...) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo

3. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181).

baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo (MANIFESTO, 1997, p. 1).

Vale ressaltar que a Educação do Campo, embora inserida em uma sociedade capitalista, em um cenário de precarização da educação e, principalmente, em uma sociedade que tem a educação como um dos seus pilares ideológicos, tem o papel de reconstruir um modelo de sociedade. A Declaração final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, traz claramente a intencionalidade dessa política proposta pelos povos do campo, ao destacar que:

Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é a condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual, esta inclusão somente poderá ser garantida por meio de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da Educação do Campo (DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p. 3).

Sob esse ponto de vista, a educação do campo é afirmada como um paradigma que se contrapõe à educação rural. Sua gênese está no debate dos educadores/as da reforma agrária, a partir dos interesses da classe trabalhadora, fortalecendo a defesa do campo, como território⁴ e, por isso, a educação do campo se

4. O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012).

caracterizou como uma educação voltada para os interesses dos povos camponeses.

A educação do campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais e sua luta firma-se pelo direito historicamente negado, com raízes profundas, marcadas na vida das pessoas. Nesse mesmo caminho de reflexão, Molina (2012), ao discutir a garantia desse direito, considerando os contextos históricos que apresentam outra condição, a de marginalização e exclusão, expõe:

E essa característica de construção sócio-histórica, de impermanência, da ideia de direitos e da igualdade dos seres humanos é de grande importância para a compreensão do que a educação do campo intenciona ao provocar o debate e ao lutar por Políticas Públicas no tempo histórico que vivemos. Porque a construção da noção da igualdade tem importância histórica ímpar, visto termos convivido durante muito tempo na história da humanidade com a ideia das diferenças intrínsecas entre seres humanos – por exemplo, nos séculos em que imperava o regime da escravidão (MOLINA, 2012, p. 588)

Por conseguinte, pautar a educação do campo é, acima de tudo, a construção de outro modelo de sociedade, baseado na igualdade, no respeito às diferenças e à garantia dos direitos.

As disputas em torno desse bem revestiram-se de diversas formas ao longo do tempo, mas sua raiz está no processo de transformação da terra em equivalente de mercadoria e, portanto, na criação de condições para sua livre compra e venda no mercado e apropriação da renda fundiária. A mercantilização subjugou e tende a diluir outros significados dados à terra pelos que nela vivem (MEDEIROS, 2014, p. 26).

A luta social no campo se constituiu em uma relação de conflito, a partir de tensões provocadas pela forte concentração de terra que determinou o poder do latifúndio na perspectiva econômica e política. A luta pela terra, secularmente existente em nosso País, que massacra os povos camponeses, atravessa anos de história, passa pela resistência das pessoas que fugiam da exploração, dos massacres (escravos, colonos), para ter um pedaço de terra onde pudessem plantar e viver. A construção de uma identidade camponesa fortalece o reconhecimento dos sujeitos que vivem do e no campo, em uma relação com a natureza e sua cultura, estabelecida na própria diversidade desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retomada da história da organização dos trabalhadores e a constituição do grupo em classe trabalhadora demonstram que a luta pelos direitos sociais foi um processo que reúne indivíduo e as forças sociais. Retomar o capitalismo e seus fundamentos nos ajuda a percorrer os caminhos que passaram e passam todos os trabalhadores quando se encontram na luta por direitos. Daí que reconhecer as condições de sua existência é um passo importante para refletir não apenas a história das conquistas, mas pensar nos elementos que tornaram cada etapa um ato de formação do trabalhador.

No espaço rural a luta dos trabalhadores foi ainda mais intensa porque as condições de existência eram mais precárias. Logo, a reunião de forças deveria superar as situações de vida [escolaridade, moradia, saúde, distancia territorial, além da violência] para pensar, na coletividade, formas de organização. Daí que reconhecer os movimentos sociais nessa tarefa é sem dúvida, reconhecer a superação de inúmeros desafios e a construção de um trabalho em prol do coletivo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexões.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103 – 116.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 2 jan 2016

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna ; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CPT. Nacional. **Conflitos no Campo.** Goiânia-GO. 2015.

DECLARAÇÃO FINAL. **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** In: **Conferência Nacional por uma Educação do Campo, II.,** 2004, Luziânia. Luziânia, GO: MEC, UNESCO, CNBB, MST, CONTAG..., 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 744-750.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GRAMSCI. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

MANIFESTO dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In: **Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária**, 1., 1997, Brasília.

MATOS. Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. 1 ed. São Paulo. Editora Expressão Popular. 2009.

MDA/INCRA. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2015.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. Conflitos Fundiários e Violência no Campo. In: **Conflitos no Campo – Brasil 2014** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Edmundo Rodrigues Costa [Goiânia]: Comissão Pastoral da Terra (CPT) – Nacional – Brasil, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 587-596.

OS POVOS INDÍGENAS E SEU DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFPE

Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte

INTRODUÇÃO

Embora o processo histórico da conquista da América tenha se consolidado séculos atrás, na atualidade ainda é possível perceber o efeito desastroso da barbárie perpetrada pelos europeus e da mentalidade colonialista que se instalou nas terras brasileiras. Em pleno século XXI, as práticas genocidas do passado se perpetuam no campo e nas cidades do presente, como que para tentar terminar aquilo que foi iniciado pelos europeus no sentido da anulação total de outrem pelos domínios da racionalidade ocidental.

A violência e o extermínio, inclusive com requintes de crueldades, aos quais se encontram submetidos atualmente os povos indígenas envolvidos nas lutas por direitos em todo o país, ou simplesmente por serem indígenas, apóiam-se nas superestruturas ideológicas da razão moderna. É a mesma pretensão racional de uma sociedade evoluída e fundada em ideais positivistas de cientificidade, bem como na sacralidade da propriedade privada, que guiam os senhores e as senhoras do agronegócio na incitação ao ódio e, ao mesmo tempo, debelam a culpa que deveriam sentir por cada morte indígena encomendada. O mesmo ocorre com o senso comum da sociedade brasileira, que parece tentar ignorar que seu estilo de vida consumista e tecnológico é produzido pela produção de vítimas inocentes que

perdem seus territórios e vidas para a indústria da exploração agrícola, pecuária, madeireira e energética.

Como a cultura dos povos indígenas se distingue radicalmente daquela que a sociedade brasileira herdou dos colonizadores, a experiência de outrem indígena se constitui pelo estranhamento, a tal ponto de tornar inconcebível racionalmente uma verdadeira interculturalidade, que não exija a submissão dos diferentes, vistos como povos inferiores e atrasados. Nesse sentido, o desafio da educação indígena é libertar-se da tutela do modo de organização pedagógica ocidental, para que seja possível garantir a autonomia dos povos indígenas quanto ao seu próprio processo de formação. Quer seja na perspectiva de projetos pedagógicos de resgate e preservação de sua própria cultura ou pela inclusão dos indígenas nos espaços formais de educação, é preciso considerar o direito à diferença e à especificidade, a fim de que a interculturalidade educacional não se caracterize por uma nova forma de dominação ideológica.

Conforme será analisado a partir da experiência de Pernambuco, ainda que se tenham obtido alguns avanços, o direito à educação específica e diferenciada encontra-se comprometida, não tanto pela falta de iniciativa e fomento do MEC (Ministério da Educação), mas pelos empecilhos encontrados nas próprias universidades, pelo predomínio de uma concepção sobre outrem que visa a reduzi-lo a lógica do mesmo, ou seja, que pensa a interculturalidade com base na sobreposição de uma cultura sobre a outra e não a partir do respeito à alteridade indígena. Assim, trata-se nesse estudo de problematizar a realidade desse direito fundamental da educação dos povos indígenas, considerando a experiência do Estado de Pernambuco e o curso de licenciatura indígena da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Pelo que será possível perceber, a negação da alteridade indígena continua prevalecendo no que diz respeito à efetivação do direito à educação indígena, pois embora o Estado Brasileiro ateste e vise assegurar a interculturalidade por meio de novos programas educacionais, na prática as burocracias e o *modus operandi* das universidades brasileiras, com seus vícios

positivistas e academicistas, continuam inviabilizando sua plena realização. Isso significa que, mesmo tendo consciência dos equívocos etnocêntricos e eurocêntricos da cultura hegemônica nacional, escapar de seus domínios quanto à educação indígena ainda dependerá de muita luta e resistência, visto que o sistema de dominação cultural encontra-se enraizado na sociedade brasileira, bem como na academia e na escola.

A DOMINAÇÃO CULTURAL E A EDUCAÇÃO

Desde a invasão e dominação das Américas pelos países europeus, ficou evidente que o discurso que se constituiu na Modernidade, com seus ideais de racionalidade iluministas, não visava difundir valores universais que realmente pudessem ser estendidos a todos os seres humanos. Tratava-se, na verdade, de valores que tinham como ponto de partida uma concepção de natureza humana que condizia, por excelência, com o perfil do colonizador, o homem branco dominante das técnicas de produção e do poder bélico, amparado pela suposição de uma humanidade conforme os desígnios de Deus. Daí a dificuldade de reconhecimento dos povos indígenas como sendo seres humanos legítimos, visto que os nativos extrapolavam as matrizes teóricas antropológicas dos colonizadores.

Em *A conquista da América*, Todorov (2003) destaca algumas passagens que denunciavam de que lado se encontrava a barbárie no choque de civilizações. Já em 1516, um grupo de dominicanos endereçou uma carta ao ministro do imperador Carlos I, da Espanha, a fim de narrar algumas atitudes grotescas que ocorreram, como no caso da forma como algumas crianças eram tratadas: Alguns cristãos encontraram uma índia, que trazia nos braços uma criança que estava amamentando; e, como o cão que os acompanhava tinha fome, arrancaram a criança dos braços da mãe e, viva, jogaram-na ao cão, que se pôs a despedaçá-la diante da mãe.

[...] Quando havia entre os prisioneiros mulheres recém-paridas, por poucos que os recém-nascidos chorassem pegavam-nos pelas pernas e matavam-nos contra as rochas ou jogavam-nos no mato para que acabassem de morrer (TODOROV, 2003, p. 202).

Ainda em outra passagem sobre as relações dos colonizadores com os escravos das minas: Todos (os contramestres das minas) estavam acostumados a dormir com as índias que dependiam deles, se lhes agradassem, fossem casadas ou solteiras. Enquanto o contramestre ficava na cabana ou choça com a índia, mandava o marido extrair ouro das minas; e a noite, quando o infeliz voltava, não somente cobria-o de golpes ou chicoteava-o por não ter trazido a quantidade suficiente de ouro, como também, muito frequentemente, amarrava seus pés e mãos e jogava-o para baixo da cama como um cão, antes de deitar-se, bem acima, com sua mulher (TODOROV, 2003, p. 202).

Ao ler esses relatos e vários outros apresentados por Todorov, além da perplexidade diante de fatos tão absurdos e do profundo pesar pelo sofrimento ao qual foram submetidos esses povos, fica a pergunta pela explicação de tal comportamento. Para Todorov (2003, p. 206), há uma tendência em acreditar que tudo não se tratou da velha febre do ouro, ou seja, a ganância e o desejo de enriquecer fizeram com que tudo e todos fossem tratados apenas como meios para atingir o objetivo de acumular riqueza.

Contudo, os relatos acima fazem pensar sobre outras motivações que podem estar relacionadas à própria modernidade. “A ‘barbárie’ dos espanhóis nada tem de atávico, ou de animal; é bem humana, e anuncia a chegada dos tempos modernos” (TODOROV, 2003, p. 209).

Quando se evidencia, na atualidade, ofensivas intensas contra os povos indígenas, o atraso histórico e planejado na demarcação das suas terras, a forma conflagradora com que o Estado e a sociedade passam por cima de seus direitos em nome de recursos naturais e energia, percebe-se a mesma cosmovisão

dominante e idealista de progresso que pautou a violência absurda da conquista da América. Trata-se, então, da mesma anulação da diferença: o outro, o estranho, o diferente que não se encaixa nos ideais de progresso da atual civilização científica e tecnológica está fadado ao fracasso e deve desaparecer. Daí a dificuldade de fundamentar uma ação pedagógica que não se constitua como uma forma de violência e acabe contribuindo para que a tragédia continue, visto que, em geral, o modelo mental da sociedade brasileira é marcado por elementos ideológicos que impedem o reconhecimento da diferença. Nesse sentido, para que a temática da educação indígena seja trabalhada de modo minimamente adequado, é preciso romper com as características do pensamento racional ocidental que coloca sua própria cultura no centro e constitui as demais como culturas periféricas.

Para que possa prevalecer em algum momento um processo pedagógico que não caia na armadilha desse etnocentrismo/ eurocentrismo, será preciso romper, primeiramente, com a lógica da colonização do pensamento e da dominação. “Trata-se de, em nome do núcleo racional e emancipador da modernidade, como ‘saída’ da imaturidade, mas não culpada (negar o ‘mito sacrificial’, eurocêntrico e desenvolvimentista da própria modernidade)” (DUSSEL, 1993, p. 172). Deve-se, portanto, instaurar um processo denominado por Dussel de transmodernidade, a partir do qual se deve negar a negação, o que significa renunciar ao que a estrutura de pensamento central e hegemônica, que se constitui como mito da Modernidade, elaborou em termos de conhecimento sobre si mesma e sua periferia.

Ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘des-cobrir’ pela primeira vez a ‘outra-face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as ‘vítimas’ da

‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘Modernidade’) (DUSSEL, 2005, p. 31-32).

Sob essa ótica de negação da negação como um modo de afirmação da alteridade do outro negado pelo eurocentrismo e pela visão moderna do mundo, a temática da educação indígena pode se afirmar como prática de libertação. A superação do atual passa pela desconstrução das estruturas epistemológicas ocultas que fundamentam a exclusão social da alteridade indígena, bem como suas possibilidades de participação, luta e resistência que não se enquadrem simplesmente nas perspectivas ocidentais.

Urge a necessidade de uma pedagogia que não apenas valorize as diferenças, mas ainda se constitua como uma ampliação dos espaços democráticos de luta pela libertação. Assim, trabalhar com educação indígena deve ser um meio de valorizar as diferentes culturas que constituem a pluralidade dos povos indígenas, de modo a tornar possível o reconhecimento da alteridade. Isso significa não apenas atentar para o genocídio do passado e que se reproduz na atualidade, a fim de procurar formar a opinião pública contra esse absurdo, mas também um modo de evidenciar o que essas diferentes culturas têm para oferecer para a sociedade técnico-científica atual, que se encontra a beira de um colapso.

Educação, luta e resistência

A história dos povos indígenas e, em particular, dos indígenas em nosso continente traz a marca do trabalho escravo, do extermínio pelo assassinato, pelas doenças, e através dos processos de desterritorialização, de assimilação e integração que violaram e ainda violam os Direitos Humanos dos povos tradicionais, mas é uma história de protagonismo e de resistência também. Nesse sentido, a força da história de violações de Direitos Humanos desses povos mantém-se na atualidade por

outros métodos, principalmente pela exclusão social que faz com que a pauta de seus movimentos sociais estabeleça a luta pela terra, à resistência cultural, o respeito a seus saberes tradicionais como pontos universais de luta política na América Latina. Essa universalidade de pautas encontra-se com o debate de Direitos Humanos e pelo direito dos povos indígenas brasileiros a uma educação: específica, diferenciada e intercultural.

Essa situação de contato com a sociedade nacional trouxe muitas consequências, dentre as quais podemos destacar o individualismo, a negação da identidade indígena, o roubo de nossas terras e, embora nós fôssemos considerados “minorias” e/ou comunidades “primitivas”, nesse contato com os não-índios, aproveitamos para entender e nos apropriar do conhecimento da sociedade moderna e, assim, garantir nossos direitos (TRUKÁ, 2007, p. 9).

No bojo das lutas dos povos indígenas, uma estratégia importante para garantir a continuidade de suas histórias é a educação escolar. Nesse sentido, os avanços mais recentes estão ligados à criação da Secretaria de educação continuada, alfabetização (SECAD/SECADI), do Ministério da Educação no Brasil recente. A substituição da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) pelo MEC no que diz respeito à educação dos povos indígenas foi um passo importante no aprofundamento do rompimento com a tutela dos povos tradicionais e com seu empoderamento.

Os documentos oficiais publicados pelo governo brasileiro estão marcados por essa influência da redemocratização do país e da América Latina. Sobre educação dos povos indígenas, encontramos os termos “diversidade” e “interculturalidade”, numa busca de se aproximar deste debate latino-americano. Também é possível encontrar outros termos como “multiculturalismo” e “pluralidade cultural”. Mas também não encontramos muitas definições ou quais os sentidos dos conceitos utilizados. Esses sentidos são essenciais para que possamos compreender as políticas de educação e seus limites. Será que a

compreensão que o Estado brasileiro tem de interculturalidade, expressa em seus documentos oficiais, é suficiente sob o ponto de vista dos povos indígenas? Se pelo menos em tese as diferentes perspectivas se aproximam entre si, como explicar a dificuldade de concretização da educação intercultural, principalmente no que tange à formação de professores na Educação Básica, no Ensino Médio ou no Ensino Superior destinado aos povos indígenas no Brasil?

Baniwa e Edilene Truká (2007) ressaltam que o marco histórico recente mais importante é a constituição de 1988, por ter garantido o direito à posse da terra, por enfatizar o respeito à organização social, política e econômica próprias dos povos indígenas, e o reconhecimento do direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. Dessa forma, as escolas indígenas passaram a ter outra função social para suas comunidades, desempenhando um papel fundamental nas aldeias:

[...] fortalecimento de nossa identidade, revendo valores, rompendo paradigmas, nos aliando às nossas lideranças na luta pela terra, dialogando coma saúde, valorizando os saberes dos mais velhos, formando profissionais e cidadãos para atuar na comunidade e fortalecer nosso povo, cuidando da mãe natureza, resistindo à criminalização de nossas lideranças, promovendo a medicina tradicional e preventiva. Nossa escola é diferenciada, porque tem uma relação com o projeto de vida do povo (TRUKÁ, 2007, p. 12).

De acordo com Monte (2000), esse debate sobre uma educação específica, diferenciada e intercultural toma fôlego comas constituições democráticas, e se alastra em países com uma população indígena significativa, como é o caso de Bolívia, Peru, México, Guatemala e Equador, e seus reflexos chegaram em países com menor quantidade de grupos que se identificam como

indígenas, a exemplo do Brasil, Costa Rica, Panamá, Venezuela e Chile. Esse debate tem como pressuposto o reconhecimento do caráter multicultural e pluriétnico dos países latino-americanos.

Durante muito tempo no Brasil, os clássicos sobre a formação do povo Brasileiro, a exemplo de Freire (1967) e Ribeiro (1996), influenciaram a produção dos livros didáticos – Gilberto Freire, numa perspectiva de que o índio havia fracassado na colonização, e Darcy Ribeiro, focado no extermínio e no desaparecimento das populações indígenas e na perda de suas identidades.

Apesar das perspectivas distintas, ambos colocam as populações indígenas no passado, não ressaltam a sua presença como sujeito de direito em suas lutas constantes por resistência cultural e política e sua permanência como povo. Acabam contribuindo para uma perspectiva exterminatória, por não trazerem visibilidade de quem são e onde estão os povos indígenas que sobreviveram à tragédia colonial que recaiu sobre seus antepassados. Essa questão necessita ser tratada com seriedade, na medida em que os povos indígenas tiveram, tanto no Brasil como nos países que vivenciaram a colonização europeia, experiências assimilacionistas ou integracionistas que impactaram individual e coletivamente os seus e a situação de tutela e dependência em que foram colocados. E no caso do Nordeste brasileiro, suas terras foram distribuídas, ocupadas, sendo necessário um amplo processo de retomada para que os povos pudessem se reorganizar.

Interculturalidade e políticas pública sem educação

De acordo com Costa (2000), o modelo assimilacionista se orientou a partir do modelo colonial inglês, que tinha como objetivo o domínio sobre os grupos através da incorporação de hábitos ocidentais, as crianças eram separadas de suas famílias, havia a promoção da desagregação social, a perda da identidade, da língua materna, e a destruição da cultura da

marginalização social dos povos colonizados, sob a justificativa ideológica da proteção.

O modelo integracionista de influência francesa, de acordo com Costa (2000), diferencia-se do assimilacionista por seu impacto incidir sobre os indivíduos no processo de desagregação cultural, buscando proporcionar a integração dos indivíduos no sistema social e nos processos de cidadania nacional, numa igualização social que rejeita sua diversidade cultural. Cada indivíduo buscará ficar mais próximo do modo de ser dominante, fugir, ser como todos são, fazer parte de um futuro, quando o modo de vida dos seus povos representa um passado e, ao olhar do colonizador, uma fuga da ignorância e da magia, ou de um modo mágico-religioso de ver a vida e uma busca da ilustração, do mundo “civilizado”.

Paladino e Almeida (2012) entendem que estes processos, tanto o assimilacionista como o integracionista, favoreceram ostracismo e a compreensão de que os povos indígenas necessitavam ser tutelados. O movimento multiculturalista é um exemplo do processo de reação. O caso dos Estados Unidos da América nos ajuda a compreender sua relevância. As lutas do movimento negro americano trouxeram visibilidade para os problemas de tentar uniformizar povos diferentes sob um mesmo discurso ideológico de identidade nacional. Pois ser americano e ser negro ou indígena, na escala de direitos e oportunidades, é diferente de ser americano e branco. Do mesmo modo, ser brasileiro e branco é diferente de ser brasileiro e negro ou índio ou favelado ou morador de periferia. Esses movimentos foram importantes por revelarem a incapacidade do Estado de reduzir as desigualdades raciais e de incorporar povos etnicamente submetidos aos processos coloniais aos direitos fundamentais ou Direitos Humanos.

A diversidade foi símbolo da desigualdade. Para Diaz-Couder (1998), o multiculturalismo pode, em sua visão mais liberal, ser compreendido numa pauta de reconhecimento das diferenças e respeito às diversidades, que reconhece os direitos

privados e coletivos dos povos indígenas. A maior crítica, então, é que apesar de trazer uma pauta avançada, haveria muito mais um reconhecimento dos direitos culturais, não se traduzindo isso em direitos políticos efetivados.

As políticas de educação indígena nos últimos 20 anos, apesar de reconhecerem a importante contribuição do multiculturalismo em sua denúncia do racismo, em sua defesa da tolerância, da convivência pacífica, entendem que ela traz em seu bojo a sobreposição de uma cultura sobre a outra, numa presença da verticalização colonial, apesar da defesa dos valores democráticos.

Conviver, tolerar, respeitar, não significa dialogar, realizar trocas, experiências. Nesse sentido, recai a opção intercultural, compreendida pelos movimentos sociais indígenas como a possibilidade real de um tratamento igualitário, do reconhecimento da diversidade sem a sobreposição cultural. A educação intercultural, segundo Candau e Oliveira (2010), reconhece a diferença como aspecto enriquecedor, sem obstáculos; para o movimento social indígena, a interculturalidade é empoderamento. A educação intercultural para os povos indígenas, não apenas tolera a diversidade, mas a traduz em currículo, traz os valores e o que é importante para os povos.

Visão de mundo e de sociedade: cada povo indígena tem uma determinada compreensão do mundo onde ele vive. Expressam essa compreensão através dos mitos que são revividos permanentemente nos seus rituais religiosos [...] a visão de mundo não é uma coisa que se muda facilmente, é uma questão complexa, porque mexe com a “alma”, com a identidade e com a fé dos indivíduos e grupo [...] todo projeto escolar deve levar isso em consideração, para não ser instrumento de destruição de culturas, de civilizações e projetos societários (BANIWA, 2007, p. 18).

Os próprios educadores indígenas começam a construir uma produção intelectual própria. Algumas de suas posições

trazemos neste texto, ao defender que o diálogo com o seu modo de ver, pensar e viver necessitam ser contemplados nas escolas e nos cursos superiores onde são oferecidos processos de escolarização para os povos indígenas. Sem a participação dos educadores indígenas, os processos de integração e assimilação são continuados por outras estratégias que se escondem atrás de discursos inclusivistas:

Decidimos que não queremos o futuro para fortalecer o individualismo, o agronegócio e deixarmos de ser índios. Ao contrário, queremos romper com os valores capitalistas, pra continuarmos sendo indígenas, fortalecendo nossa autonomia e contribuindo com outros segmentos na construção de um mundo mais justo, solidário e multicultural (TRUKÁ, 2007, p. 9).

Existem outras compreensões mais abrangentes da interculturalidade. Candau e Oliveira (2010) percebem a interculturalidade de forma mais complexa, vislumbram nela a possibilidade de descolonização do saber, do olhar, defendem a necessidade de outra forma de pensar que subverta a lógica imposta pelo estado que praticou, através do assimilacionismo e do integracionismo, a barbárie sobre os povos indígenas e os modos de viver, negando seu direito de viver e se organizar como queiram. Alguns avanços iniciados no governo do ex-presidente Lula incluíram os programas e projetos voltados à educação indígena dentro das políticas de ações afirmativas e das políticas públicas. Dentre essas ações está o PROLIND (Programa de Licenciaturas Indígenas), que tem possibilitado a formação de professores indígenas que atuam nas aldeias — e a maior parte deles só concluiu o Ensino Médio, ou eram professores sem a formação exigida por lei. Um dos principais desafios é a transformação dos cursos em cursos permanentes, na medida em que as universidades estão organizadas dentro de uma legislação que premia a igualdade na perspectiva da cidadania nacional e não está preparada para lidar com as exigências da

interculturalidade. Nesses espaços, os povos continuam tendo vários dos seus direitos desrespeitados.

O movimento Indígena na América Latina ampliou-se para uma discussão intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades linguísticas e étnicas, mas sem perder de vista sua conexão com outros grupos sociais, a exemplo do movimento negro [...] defendem a flexibilização dos desenhos curriculares em relação aos currículos dos três graus de ensino oferecido aos demais cidadãos “nacionais” (MONTE, 2000, p. 121).

Um estudo interessante foi apresentado por Baniwa (2006), educador indígena que, na SECADI (**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**), ocupou importante cargo técnico e contribuiu para os debates sobre ações afirmativas e políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil contemporâneo. Em uma de suas obras: *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje*, fornece, de forma didática, instrumentos teóricos e práticos, tanto para o Estado como para a sociedade, a fim de compreender e interpretar a necessidade de construir, com os povos indígenas das mais variadas partes do país, um novo paradigma intercultural que reconheça a diversidade das etnias e os direitos destes povos aos seus territórios, a sua história, a sua cultura, seus direitos de vivenciar os seus rituais sagrados como forma de resistência e de fortalecimento de sua identidade como povo. Por saberes específicos e diferenciados, o movimento indígena compreende que cada povo vivencia, em tempos e modos diversos, seus processos de ensino-aprendizagem, considerando seus valores, tradições, suas histórias de lutas e conquistas da terra, da organização social, política e religiosa — reflexão que, para os educadores indígenas, deve ir da educação infantil à universidade.

Ensino superior e educação indígena: a experiência de Pernambuco

Esse debate só cresceu depois do fim da década de 1990. No período anterior, era necessário discutir a educação escolar, o que foi feito com a SECAD (**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**); porém, o movimento indígena começou a atrelar o debate de educação escolar ao debate de Educação Superior. Algumas lideranças já haviam conseguido realizar o Ensino Superior em cursos tradicionais, mas dependiam de auxílio financeiro da FUNAI, situação de dependência que era enxergada pelo movimento indígena, que compreendia que essa tutela necessitava de soluções coletivas para a superação. Era tutela, pois a FUNAI só apontava soluções individuais, apoiando um ou outro indígena, e seria necessário substituir o auxílio financeiro individual por uma ação afirmativa, ou uma política pública que, em vez de trazer a dependência individual, apontasse para o caminho da autonomia coletiva dos sujeitos.

O movimento indígena reconhece que é necessário formar quadros que possam assumir de forma competente, qualificada os processos de negociação, interlocução e mediação como Estado para efetivação dos direitos garantidos nacionalmente pela Constituição Brasileira, em particular os artigos 231 e 232. Neles o Estado brasileiro reconhece os povos indígenas como sujeitos de direitos, como também seu direito à organização social e política. É ressaltado o respeito às suas tradições, línguas e direitos originários. A Constituição de 1988, do ponto de vista jurídico, rompe com os modelos assimilacionista, integracionista e de tutela do indígena brasileiro. Antes de 1988, toda política indigenista no Brasil estava subsidiada no paradigma integracionista que facilitou o extermínio e justificou guerra contra as populações, resultando em destruição e morte. Assim, a legislação brasileira entra em sintonia com a legislação internacional: a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), em seu artigo 6º, enfatiza a necessidade de consulta prévia dos povos

indígenas de todas as políticas que lhes afetam. Mas para garantir isso, necessitam de sujeitos altamente qualificados para dialogar com o Estado e as demais instituições, inclusive agindo contra o Estado ou indivíduos quando violarem os direitos garantidos, nos tratados, inclusive, de que o Brasil é signatário.

A ausência de políticas específicas nas mais variadas áreas indígenas obrigou muitos povos a migrar em busca de melhores condições de vida e trabalho, promovendo imensa desagregação social e territorial dos povos indígenas. Essa luta por educação específica, diferenciada e intercultural se liga à luta pela retomada das terras indígenas dos posseiros, do acesso à saúde e de respeito a sua cultura e suas percepções do sagrado.

Ações que garantam a permanência de jovens indígenas nas aldeias com qualidade de vida. A migração desordenada para as cidades é provocada na maioria das vezes por falta de condições de sobrevivência e oferta de estudos [...] a oferta de educação escolar intercultural nas aldeias é uma dessas políticas importantes para garantir a permanência dos jovens nos seus territórios e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico autônomo dos projetos coletivos dos povos (BANIWA, 2007, p. 17).

Essa qualificação implica a condição de que os próprios indígenas possam gerir seus territórios, projetos de etnodesenvolvimento, que atuem em faculdades públicas e privadas, em áreas estratégicas como: educação, saúde, gestão ambiental e territorial, dentre outras. Nesse sentido, qual a relação entre Educação Básica e Ensino Superior para o movimento indígena? Se as escolas são espaços estratégicos de vivências socioculturais dos modos de ser, viver pensar e produzir significados, não será qualquer professor que poderá garantir a formação que possibilite o respeito à diversidade e à interculturalidade, mas é necessário formar um professor que dialogue com os anseios do movimento indígena e com as garantias contidas no marco legal que os representa.

Nesse sentido, essa formação deve apontar para a relação entre educação e escolas indígenas, a relação entre o professor e os saberes interculturais, que contemplem os eixos integradores que fazem a educação indígena específica e diferenciada e formação docente que respeite as suas especificidades. Em 2008, a UFPE aprovou o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, iniciado em 2009, através do PROLIND. A proposta do curso foi apresentada à UFPE, mas sua construção se deu com professores da área de Educação e Filosofia da UFPE, COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco), SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco), Centro Luiz Freire e núcleos de pesquisa sobre etnicidade do Centro de Educação da UFPE. A graduação está inserida dentro do processo de interiorização das universidades do governo do ex. presidente Lula. Algumas universidades abriram seus espaços acadêmicos e institucionais para a graduação e a pós-graduação de membros dos povos indígenas em programas específicos, sobretudo na especialidade da linguística e educação intercultural.

Estes cursos têm ajudado a formar, entre os membros das sociedades indígenas, novos planejadores e gestores de políticas públicas, assim como pesquisadores e especialistas de bom nível teórico e político para implementação e melhoria e educação intercultural e bilíngue (EIB) (MONTE, 2000, p. 123).

De acordo com os dados apresentados pelo movimento indígena de Pernambuco, em 2007 havia 637 professores indígenas atuando nas suas aldeias, porém, mais de 85% deles não possuíam Ensino Superior, o que justificava a necessidade de uma graduação que pudesse oferecer aos professores indígenas a qualificação necessária para atuar nas escolas, mas sem perder os princípios pedagógicos e políticos estabelecidos pelos povos indígenas e pelo marco legal de respeito às diversidades e pluralidades dos povos, além de uma educação específica, diferenciada e intercultural. Apresentaram nesse processo

eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas em que exigiam sua implementação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Terra, Identidade, História, Organização Social e Interculturalidade.

A escola tem sido um lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. A escola que se constrói serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e desconstrução permanente de autonomia e alteridades (BANIWA, 2007, p. 5).

A implantação do curso foi caracterizada por um amplo debate com a sociedade, pela efetiva participação indígena na discussão, mas na operacionalização do curso dentro da UFPE não se construiu uma resolução específica para seu funcionamento, garantindo a participação indígena nas variadas instâncias do curso, a exemplo do colegiado e do NDE. Os professores são predominantemente da UFPE, não há professores permanentes concursados para o curso e esta realidade criou inúmeros enfrentamentos entre os povos indígenas e as instâncias internas da UFPE.

Ocorreu o primeiro processo seletivo para professores indígenas e indigenistas em 2015, e supervisores de estágio indígenas em 2016, somam hoje no curso, vinte e dois professores indígenas e quatro indigenistas em contrato temporário de trabalho, atuando nessa segunda turma do PROLIND. Mas, outras dificuldades se avizinham com o reconhecimento do curso. A plataforma do MEC para o reconhecimento não identifica como professores permanentes aqueles que não são da UFPE. Como trazer as lideranças para atuar no curso mediante as exigências de formação da instituição para a docência no Ensino Superior? Eles não possuem curso superior, na academia seus saberes não são reconhecidos como ciência. E como fortalecer a identidade e a cultura sem os saberes próprios dos povos indígenas? São suas

lideranças e não os intelectuais da universidade que guardam em sua memória, seus rituais sagrados e sua cultura. Ainda segundo Monte (2000), todo esse debate que vai tomando corpo da América Latina e no Brasil oferece visibilidade às vozes das sociedades indígenas que haviam sido silenciadas pelas políticas educacionais “nacionais”, que sempre foram a elas impostas.

Passam, então, a um novo paradigma, que tem como marco principal no Brasil a Constituição de 1988, a convenção 169da OIT, a substituição do MEC pela FUNAI e, em 1999, da Resolução n. 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que garante o funcionamento curricular e administrativo diferenciado e próprio como direitos dos povos indígenas.

A Prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais de toda cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive, esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isso é a vida pedagógica (BANIWA, 2007, p. 4).

Em Pernambuco, os povos indígenas foram expropriados de suas terras pela economia canavieira e pela pecuária, esse processo de desterritorialização empurrou os povos indígenas para o interior do Estado, para que fugissem das perseguições, razão pela qual a maior parte dos espaços sagrados estão em serras de difícil acesso — não apenas em Pernambuco; essa é uma realidade dos povos indígenas do Nordeste, de acordo com Oliveira (1998). Habitam o Estado de Pernambuco os seguintes povos, distribuídos entre o agreste e o sertão do Estado: Atikum,

Entre Serras, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankawuká, Pipipã, Truká e Tuxá. Os povos indígenas pernambucanos já se encontram na segunda turma do PROLIND. No momento constroem, com o NDE da Licenciatura Indígena e com a COPIPE, a proposta de curso permanente.

A UFPE já requisitou ao MEC concurso para professores permanentes. Foi construído com a participação da UFPE, SEDUC, APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste) e estudantes indígenas o Conselho Intercultural Indígena da UFPE, para a discussão das políticas públicas destinadas aos povos indígenas, que deve ultrapassara Licenciatura Intercultural Indígena, mas que encontra dificuldades estruturais para o funcionamento. O Conselho Intercultural foi fundado num processo de negociação específica com a reitoria, ultrapassando as dificuldades criadas no colegiado, devendo vira ser um espaço de discussão e empoderamento dos povos indígenas dentro da UFPE, na discussão de novos cursos e cotas dentro da universidade.

A licenciatura indígena funciona no Campus de Caruaru, possui 157 alunos matriculados em três turmas: Ciências da Terra, Natureza e Matemática, Linguagens e Artes e Ciências Humanas. Os estudantes são professores em suas aldeias e atuam no Ensino Fundamental e Médio. Todos são funcionários do governo do Estado de Pernambuco, em regime de contrato temporário de trabalho. Ainda não foi criada a categoria de professor indígena no Estado de Pernambuco; tramita um projeto de Lei na Assembleia Legislativa, mas infelizmente a situação contratual de trabalho expõe ainda os professores indígenas a outras formas de tutela: o clientelismo político dos chefes políticos municipais e estaduais que manipulam empregos e espaços de poder.

A discussão sobre Educação Escolar Indígena em Pernambuco faz parte de um conjunto de componentes descritos pelo movimento indígena para a construção do projeto de futuro. Nesse sentido, essa temática não pode estar isolada da luta pela terra, da luta pela

por uma saúde específica, de qualidade e obviamente articulada à sustentabilidade socioeconômica dos povos (PANKARARU, 2007, p. 41).

Esse movimento de organização dos povos indígenas em Pernambuco toma corpo com a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, que irá trazer para o cenário político do Estado as pautas da educação indígena em conexão com outras lutas, além de trazer a articulação dos variados povos que vivem em Pernambuco, dando visibilidade às suas reivindicações.

A COPIPE passa a atuar principalmente com os governos federal e estadual, influenciando as políticas de educação. Nesse cenário, a luta dos povos indígenas de Pernambuco se aproxima do movimento indígena nacional por expressar uma visão própria de conhecimento e de escola, e por compreender o processo de interligação das lutas e a escola como espaço estratégico. A escola indígena, numa perspectiva específica e diferenciada, também se articula por pressupostos ético-filosóficos próprios, seu ideal de vida é difícil de ser compreendido por quem está inserido numa sociedade de consumo apenas. Em Pernambuco, as aldeias estão próximas das cidades, e este indígena sofre uma dupla discriminação por se assemelhar a qualquer morador das cidades, mas seus fundamentos ético-filosóficos são fundidos nos rituais sagrados, na escuta dos mais velhos, na história da conquista, da resistência e das retomadas, e não na aparência física igual a qualquer cidadão de Pernambuco.

Fundamentos ético-políticos: A escola indígena precisa ter claro que tipo de homem e de sociedade que quer ajudar a construir, que tem a ver com o ideal devida que a comunidade deseja para o seu presente e para o seu futuro. É esse ideal que irá orientar as estratégias epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e políticas da escola e do ensino, por meio do projeto político-pedagógico [...] ancorado na realidade local,

tendo alguns aspectos importantes: as realidades dos beneficiários; a importância das terras indígenas para os povos indígenas; a formação escolar como um processo contínuo e permanente; potencialidades econômicas; capital político e social [...] tem que responder as demandas e necessidades internas e externas das comunidades. Essas demandas e necessidades passam pelos projetos de gestão territorial, projetos de auto-sustentação, e demandas externas como profissionalização para o mercado de trabalho local, regional, nacional e global (BANIWA, 2007, p.19-24).

Na universidade há um imenso desafio de compreender que a razão fundante da educação indígena tem uma matriz diferenciada da nossa: não é laica nem meritocrática, ela é integrada, possui uma hierarquia de saberes, nos quais os saberes tradicionais dos quais suas lideranças são representantes necessitam estar numa relação horizontal com a produção científica. Não conseguir trazer as lideranças políticas, os mais velhos, os pajés — o que é uma limitação extrema à proposta de interculturalidade —, e o estranhamento que os indígenas causam ao cotidiano da universidade revelam o quanto ainda estamos despreparados para atender a sua pauta de educação: específica, diferenciada e intercultural.

Os avanços e incentivos por parte do MEC não interferiram até agora no burocratismo das universidades, que insistem em dificultar a execução das resoluções e recomendações, nacionais e internacionais, para garantir aos povos indígenas seu direito à educação específica e diferenciada. Por outro lado, há avanços que necessitam ser pontuados: calendário construído pelos povos indígenas, acesso dos estudantes às bolsas de assistência estudantil, PIBID Diversidade, e bolsa de manutenção da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a educação escolar indígena e sua articulação nos variados níveis, que vão da Educação Infantil à Pós-Graduação, requer o esforço de, em primeiro lugar, reconhecer os séculos de invisibilidade e silenciamento a que as populações indígenas foram submetidas na América Latina, pelas mais variadas formas de violações dos seus direitos. Esses processos também se aprofundaram com o extermínio, a exclusão e a imposição para que estes povos vivessem assimilados, integrados aculturadamente a partir da visão do colonizador. Processos que estão para além da invisibilidade, pois está relacionada à indiferença e ao desconhecimento de como vivem, quem são e o que desejam os povos indígenas no Brasil.

Esses povos, nos mais variados estados de nossa federação, a partir das conquistas da Constituição Federal de 1988, vêm protagonizando, apesar da violência e da criminalização de suas lutas, conquistas que têm resultado no reconhecimento de algumas de suas demandas. Dentre essas conquistas destacam-se legislações que estão tentando aprofundar seu direito à educação específica, diferenciada e intercultural. Seu ponto de partida no MEC foi a Resolução n. 3, de novembro de 1999, que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

No caso específico dos índios do Nordeste que foram dispersados pela pecuária, pela indústria da seca, pela distribuição de suas terras aos fazendeiros, há o preconceito deque estão aculturados e que não são mais índios. Nesse sentido, a escola para os povos indígenas tem atribuições para além do processo de escolarização. Cabe a ela também, ainda segundo seus educadores e lideranças, a responsabilidade com o projeto de vida do povo e da comunidade. Razão pela qual se justifica a reivindicação de que as escolas indígenas tenham profissionais indígenas atuando no atendimento às demandas concretas dos povos e/comunidades indígenas beneficiárias. Esta já é uma conquista em muitos estados brasileiros, no que se

refere à Educação Básica e ao Ensino Médio, mas que ainda não se configura no Ensino Superior.

Se na Educação Básica e no Ensino Médio já é possível identificar a forte modificação produzida no currículo das escolas indígenas, o grande desafio agora é fazer com que as universidades não apenas tolerem, convivam, mas incorporem seus princípios, reconheçam seus sábios como educadores nos seus cursos, não excluam seus modos de viver, produzir, pensar e articular seus saberes. Dessa forma, a expansão de uma educação intercultural, específica e diferenciada dos povos indígenas poderá substituir o sistema de dominação, dependência e tutela que tanto os oprimiu ao longo de nossa história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Gráfica do Senado, 2014.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CFE, 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Resolução n. 3, de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento de escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BANIWA, G. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: MEC; LACED; Museu Nacional, 2006.

_____. Juventude Indígena e a Escola. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas**. Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, 2007.

BANIWA, G.; TRUKÁ, E. Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas**. Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, 2007. p. 3-8.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.

COSTA, C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2004. In: DIAZ-COUDER, E. *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 17, maio/ago. 2008.

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 55-70.

_____. **1492: o encobrimento do outro** — A origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 1967.

MEDEIROS, A. L. B. **Direito Internacional dos Direitos Humanos na América Latina**: uma reflexão filosófica da negação da alteridade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

MONTE, NT. Os outros quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p. 7-29, 2000.

PALADINO, M; ALMEIDA, N P. **Entre a Diversidade e a Desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED; Museu Nacional; UFRJ, 2012.

PANKARARU, E. U. R. Experiências exemplares de oferta de ensino médio em escolas indígenas: o caso da escola Pankararu. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas.** Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, maio/2007. p. 41-45. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. Licenciatura Intercultural Indígena – CAA – UFPE. Caruaru: UFPE, 2014.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Companhia das letras, 1996.

TODOROV, T. **A Conquista da América:** a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRUKÁ, E. Os Projetos de Futuro dos Povos Indígenas e a Educação Escolar. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas.** Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, maio/2007. p. 9-16.

WAPICHANA, P. N. Redefinindo o Papel da Escola e a Formação dos Professores Indígenas para o Ensino Básico. In: BRASIL. **Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas.** Salto para o futuro, Boletim/05. Brasília: MEC, maio 2007. p. 26-32.

10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL: DA CONCEPÇÃO À AVALIAÇÃO

Jusciney Carvalho Santana
Edna Cristina do Prado

INTRODUÇÃO

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2004/2013), a população afrodescendente¹ ainda concentra os maiores índices de evasão e repetência na educação básica, especialmente aquela ofertada na rede pública de ensino. Essa situação restringe o acesso desses jovens às vagas das universidades públicas, que continuam absorvendo os estratos mais elevados da população brasileira.

A partir de 2002, com a reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública e/ou autodeclarados negros, pardos e indígenas, o cenário para esse nível de ensino, vem modificando o perfil discente, tanto na rede privada quanto nas universidades federais e estaduais.

Na última década a expansão na educação superior brasileira tem sido uma das pautas mais presentes na produção científica no Brasil. Isso ocorre não somente com o intuito de avaliar os avanços deste nível de ensino, mas, sobretudo, para compreender se as políticas educacionais vêm colaborando para garantir maior equidade no acesso às instituições públicas de ensino superior. Dito de outro modo, professores, estudantes de pós-graduação e outros pesquisadores brasileiros buscam em suas pesquisas identificar, a partir das experiências das

1. A população afrodescendente é composta por negros e pardos, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

universidades que aderiram à adoção dessa política, se garantir o acesso através de reserva de vagas vem estimulando a redução das desigualdades sociais e raciais no país.

Dentro dessa abordagem, o presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, que tem como objetivo elaborar um Estado da Arte sobre a produção bibliográfica brasileira pertinente à avaliação da política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil. A busca dessas produções considera o período compreendido entre 2002 (ano de implementação na primeira universidade brasileira a adotar o sistema) e 2014 (ano em que esta pesquisa teve início, a partir de agosto), por meio de uma consulta sistemática aos principais bancos de dados do país, buscando catalogar dissertações e teses sobre a temática.

Para fundamentar este estudo buscamos referenciá-lo a partir das contribuições de autores como Bobbio (2002), Bourdieu (1992), Santos (2005), Munanga (2004), Saviani (2004), Arroyo (2011), Frigotto (2011), Ramos (2013) sobre neoliberalismo, políticas educacionais e sobre as ações afirmativas, assim como nos estudos sobre as metodologias de pesquisa conhecidas como bibliográfica e Estado da Arte.

Em termos estruturais o artigo está dividido, para além desta introdução e das considerações finais, em duas partes. Inicia-se com uma breve descrição teórico-metodológica em função da necessidade de explicitar a importância desse Estado de Arte, uma vez que pretende identificar a produção científica com teses e dissertações que abordam as ações afirmativas, partindo do pressuposto de que a reserva de vagas (recorte racial) é uma destas ações.

Para tanto, analisa desde a concepção da política à fase atual de avaliação, tendo em vista que, passados doze anos, muitos estudantes beneficiados estão graduados e, portanto, modificaram o perfil discente [ingressante e egresso] das universidades públicas. Esses dados atualizados estão incorporados nas novas edições do Censo da Educação Superior,

geradas periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Desse modo e tendo em vista essas mudanças, as instituições de ensino demandaram por adequação na gestão dos programas de ações afirmativas e novas linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, o que vem resultando em um aumento significativo na produção científica sobre essas temáticas.

No segundo momento, apresentam-se os resultados do Estado da Arte com o número de teses e dissertações defendidas nas diferentes regiões do Brasil e que foram identificadas nos bancos de dados disponíveis na *internet*.

A DEMANDA PELO ESTADO DA ARTE SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DE COTAS RACIAIS

Em consonância ao disposto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, o artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial (1989) estabelece o investimento em políticas públicas, traduzidas em ações afirmativas, a serem adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada através de programas e medidas especiais, na clara intenção de corrigir as desigualdades raciais e, com isso, estimular gradativamente a promoção da igualdade de oportunidades. Este documento é considerado um avanço em termos legislativos, sobretudo, por beneficiar de forma direta a população afro-brasileira, historicamente marginalizada desde o seu nascedouro.

Dessa forma, em atendimento aos dispositivos legais, foi criada a política nacional de reserva de vagas, via cotas raciais e/ou sociais, adotada por boa parte das universidades estaduais e federais brasileiras. No vestibular de 2002 houve a primeira adesão às cotas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e, em 2004, a adesão da primeira universidade federal, Universidade de Brasília (UNB).

De acordo com os dados dos últimos Censos da Educação Superior (2009; 2011), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a implementação das cotas raciais e/ou sociais já é considerável o aumento de estudantes negros, afrodescendentes, índios e alunos oriundos de escola pública que, pela forma anterior de seleção do vestibular, não tinham acesso às vagas em universidades públicas (INEP, 2014).

Contudo, ao lado desse avanço no acesso às universidades, muitas indagações têm surgido entre dois grupos polarizados: os favoráveis e os contrários às políticas de ações afirmativas. Entre tais questionamentos destaca-se: será que, no contexto neoliberal, as cotas são também uma forma de manter as desigualdades sociais, ou até mesmo acirrará-las entre os mais desiguais? Por certo, com a lógica neoliberal, o Estado permitiu e estimulou a abertura de mercado, culminando com a expansão das instituições de ensino superior, novos cursos e aumento de número de vagas no ensino público e, marcadamente, no privado. Diante desta nova conjuntura socioeconômica, a qualidade do ensino na educação superior vem sendo muito questionada, em especial, pós o advento de programas tais como: Reforma Universitária (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), que colaboram, segundo muitos estudiosos (ARROYO, 2011; FRIGOTTO, 2011; RAMOS, 2013), para consolidar a concepção da educação como mercadoria.

Embora haja uma considerável produção científica e muita polêmica em torno das cotas raciais como forma de acesso à universidade pública, muitas vezes com argumentações pautadas no senso comum, um levantamento exploratório nos principais bancos de dados digitais do país apontou que tal produção encontra-se esparsa e que inexistem estudos caracterizados como “Estado da Arte” sobre a avaliação da política de cotas implantada há mais de uma década no país.

Uma pesquisa de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva concluiu que pretos e pardos têm níveis de escolaridade sensivelmente inferiores aos dos brancos da mesma origem social.

Também concluíram que os retornos advindos da escolaridade adquirida em termos de inserção no mercado de trabalho e de renda tendem a ser menores para os negros, o que os leva a afirmar que pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente à condição racial (HASENBALG e SILVA, 1988).

Mesmo com garantia legal imposta pelo Estatuto da Igualdade Racial (1989), há ainda muita exclusão educacional dos grupos discriminados pela cor (MUNANGA, 2003; GOMES, 2006). Uma das limitações já apontadas diz respeito ao caráter paliativo dessa política. Para Munanga (2003, p.06),

[...] a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se busca outros caminhos.

A ideia de políticas públicas sociais compensatórias há anos vem sendo discutida no meio educacional, com destaque a partir dos anos noventa quando, com o acirramento das pressões neoliberais sobre a dinâmica econômica, tais políticas constituíram-se estratégias eficazes para a compensação dos efeitos exclusivistas e excludentes advindos dos ditames econômicos que, em sua natureza, asseguram a consolidação dos interesses privados sobre os interesses da coletividade.

Para Saviani (2004), as políticas compensatórias poderiam, inclusive, ser consideradas “antissociais”, pois se nelas os interesses privados são priorizados, qualquer política social estaria aquém de cumprir sua intenção de garantir melhorias para a sociedade e, portanto, não conseguiriam reduzir desigualdades sociais, mas, às vezes, aprofundá-las ainda mais.

Nesse sentido, será a política de cotas sociais para ingresso de alunos oriundos de escolas públicas, índios e afrodescendentes nas universidades públicas uma política antissocial, nos termos de Saviani (2004), voltada a manter as desigualdades sociais, ou

até mesmo acirr -las entre os mais desiguais? Ao atribuir aos indivíduos expectativas acadêmicas estritamente dimensionadas pela sua posição social, a escola opera uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais. Com isso, contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima, exatamente como concebeu Bourdieu nos anos 70, quando analisou a realidade francesa.

Entretanto, para os que argumentam a favor das políticas e estratégias de inclusão da população negra no ensino superior (DAMATTA, 1997; SANTOS, QUEIROZ, 2006; TRAVITZKI, RAIMUNDO, 2012; BRANDÃO, 2007; RAMOS, 2013) não se trata de uma mera dominação econômica de uma classe sobre outra, mas de uma dominação cultural que durante séculos incutiu no inconsciente coletivo a imagem do negro como raça inferior. As cotas raciais, a médio e longo prazo, permitirão que mais negros sejam inseridos no mercado de trabalho como profissionais competentes, alterando, portanto, as expectativas sociais que comumente lhes são atribuídas.

Dessa forma, a t nica das novas reflexões sobre as cotas nas universidades é a manutenção, mesmo em um Estado neoliberal, do direito à reserva de cotas e   garantia das condições de permanência dos estudantes beneficiados por essa política ao longo da formação acadêmica. Sobre essa responsabilidade política junto à população afro-brasileira Arroyo (2011, p. 91) analisa que:

Diante dessas formas tão radicais de construir coletivos populares na história de nossas sociedades, as políticas e a gestão de espaços têm de repensar-se. Não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social. Nem se pensando políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Têm de ser equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito   pertenc a política a espaços.

Frigotto (2010 p. 19) argumenta que, ao mesmo tempo em que se deve buscar resistir e combater teórica e politicamente o discurso neoliberal que impõe o mercado como regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura etc.), é necessário “afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista”.

O CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTADO DA ARTE

Considerando o objetivo da pesquisa, qual seja: mapear a produção científica sobre a avaliação da política de ações afirmativas nas universidades brasileiras, desde a sua implantação, isto porque, um Estado da Arte sobre a temática contribui com novos debates e pesquisas sobre a situação social (limites e desafios) para garantir a plena inserção de mais negros e pardos no ensino público superior brasileiro e, por conseguinte, no mercado de trabalho profissional.

Na perspectiva dos estudos bibliográficos e de Estado da Arte foram consultados, de forma sistemática, os principais bancos de dados do país, tais como: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); anais dos eventos, sites específicos sobre avaliação da política de cotas raciais e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras que aderiram ao programa, buscando catalogar dissertações e teses sobre a temática.

Para inclusão dos trabalhos foram considerados aqueles que tratam desde a concepção à avaliação da política de cotas e que se caracterizam como resultados das experiências das universidades com seus Programas de Ações Afirmativas (PAAFs). Os trabalhos em duplicidade, ou seja, que constarem de mais de uma base de dados, foram desconsiderados. Embora

as bases de dados internacionais sejam comumente utilizadas em pesquisas consideradas Estado da Arte, considerando-se o tempo disponível para a realização e o fato do objetivo geral do estudo pautar-se na análise da produção científica brasileira, as bases internacionais, não foram incluídas na pesquisa.

Após a identificação de todos os trabalhos e atendidos aos critérios de inclusão e exclusão, foi construído um quadro para a organização dos dados a fim de se obter um panorama quantitativo dos estudos selecionados. Em seguida, para se traçar um perfil geral dos referidos estudos foram considerados os principais aspectos de seus títulos, palavras-chave e resumos, considerando as limitações sobre este último, já apontadas em estudos de André (2001) e Ens; Romanowski (2006).

O estudo foi realizado considerando os pressupostos da pesquisa bibliográfica, que consiste em um conjunto sistemático de procedimentos que visam à identificação do que já foi produzido sobre determinado assunto e na perspectiva das pesquisas denominadas “Estado da Arte”, em função de sua característica central que é a de mapear e analisar a produção científica em diferentes áreas do conhecimento.

A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTADO DA ARTE: AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS POR PESQUISADORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ENTRE 2002 E 2014

Neste tópico apresentamos um panorama sobre as produções de teses e dissertações entre os anos de 2000 e 2014 referentes às pesquisas que tematizaram as ações afirmativas implementadas nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras.

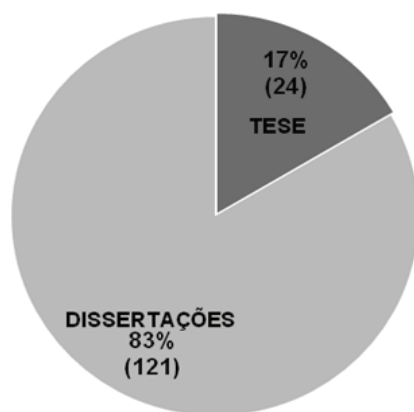
Foram então realizadas consultas sistemáticas e periódicas aos principais bancos de dados da área da educação utilizando os seguintes descritores: cotas raciais – ações afirmativas – inclusão da população negra no ensino superior público brasileiro – raça.

O levantamento de dados foi realizado no início do segundo semestre de 2014 contemplando as seguintes bases: Biblioteca Digital e Teses e Dissertações, Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES e Bibliotecas Digitais de diversas universidades brasileiras. A cada arquivo encontrado era alimentada uma planilha que continha as informações básicas da produção e sempre compartilhada com a rede de pesquisadoras. Ao final de toda busca foi formado um banco de dados *on line* que pôde ser facilmente acessado por todos participantes do projeto.

Dentre os resultados sistematizados, consideramos relevante destacar neste artigo, os seguintes levantamentos:

- I. Número de teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2002 e 2014.
- II. Número de trabalhos publicados considerando as regiões do Brasil.
- III. Número de trabalhos produzidos por ano no período compreendido entre 2002 e 2014.
- IV. Número de pesquisas que tiveram apoio financeiro das agências de fomento no território nacional.
- V. Número de estudos sobre ações afirmativas considerando o contexto local e/ou institucional (quando o (a) pesquisador (a) estuda a própria realidade da qual faz parte), o contexto regional (situações em que o (a) pesquisador (a) faz parte daquela região, mas elegeu como estudo de caso uma instituição diferente da qual faz seu curso de pós-graduação) e, por fim, o contexto nacional (tematizando a experiência do Brasil com essa temática). Logo abaixo estão apresentados esses resultados.

Gráfico I - Número de teses e dissertações produzidas no período 2002 e 2014



Fonte: Elaboração das autoras.

O gráfico I apresenta a quantidade de produções identificadas nos bancos de dados disponíveis na internet e merece destaque o aumento no interesse pela temática das relações étnico-raciais por parte dos novos pesquisadores, e isso sem dúvida tem relação com as novas linhas de pesquisa e também a partir dos PAAF das universidades públicas, que começaram a ser desenvolvidos a partir de 2002.

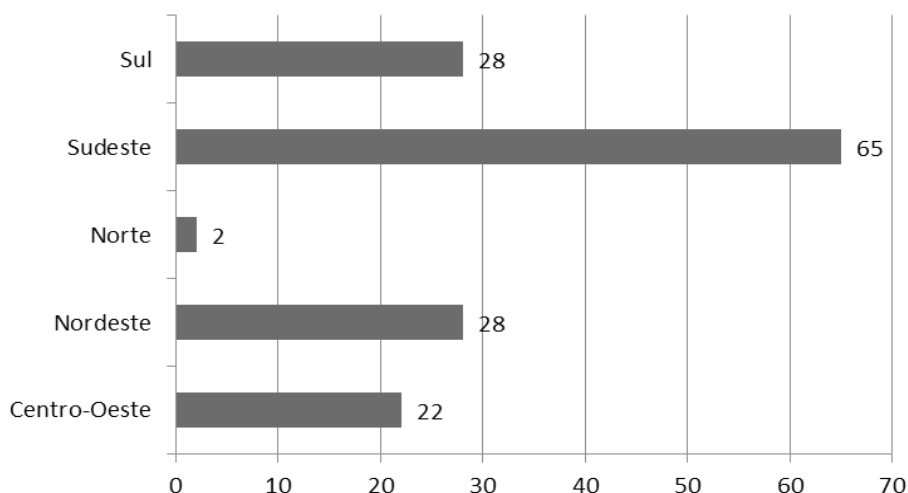
Para essa sistematização, uma primeira dificuldade consistiu na delimitação dos descritores. Quando buscamos identificar as produções a partir das palavras “ações afirmativas”, por exemplo, aparecem disponíveis diversas abordagens de produções e muitos deles não puderam ser incorporados a esse estado da arte. Isso porque foram estudadas outras ações, não somente no âmbito da educação superior da rede pública ou da educação básica (em função dos estudos sobre a implementação da Lei 10.639/2003), tendo em vista que, ao tratarmos de ações afirmativas não podemos esquecer que a reserva de vagas (cotas raciais e sociais) é apenas um dos tipos de ações que acontecem no ensino superior. Já estão postas em lei, atualmente, reservas de vagas em concursos públicos para deficientes físicos, na área

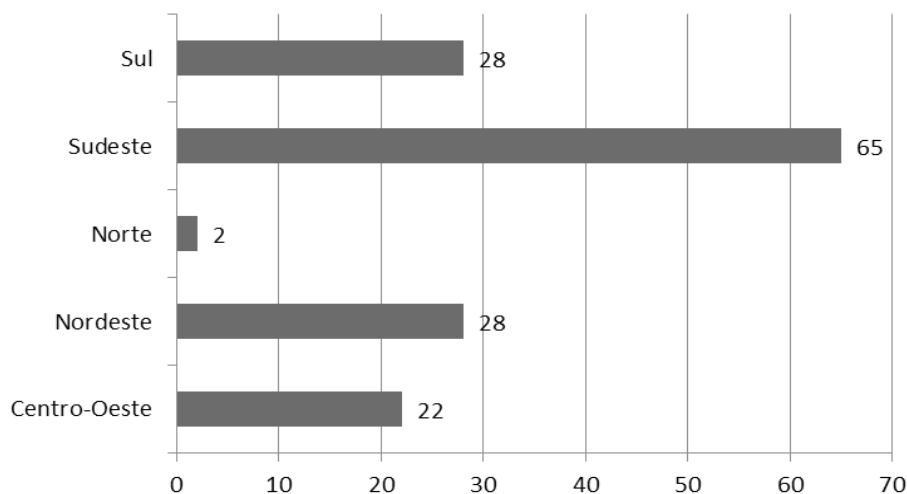
cultural (teatro, cinema e televisão) e ainda as ações afirmativas na área da saúde da população negra.

Foram também identificados muitos trabalhos envolvendo análises sobre ações afirmativas nas instituições de ensino superior de rede privada, que também não estão contemplados nesse estado da arte. Ações afirmativas a partir do PROUNI e FIES, no entendimento das autoras, não podem ser concebidas como democráticas, pois há uma relação econômica que implica na qualidade da formação e posterior acesso ao mundo do trabalho.

Esse número de teses (24%), ainda que bastante inferior ao número de dissertações (83%), pode ter relação com duas situações: a) o fato da duração do curso de um mestrado em relação ao doutorado e; b) a limitação de orientadores em alguns programas de pós-graduação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, cujos programas são mais recentes e possuem menos professores cadastrados ou que estudem sobre essa temática. Há, no entanto, uma perspectiva de crescimento quando esses novos mestres e doutores começarem a ser vinculados como novos docentes concursados nas instituições de ensino superior.

Gráfico II - Trabalhos publicados no conjunto de programas de pós-graduação considerando as regiões brasileiras





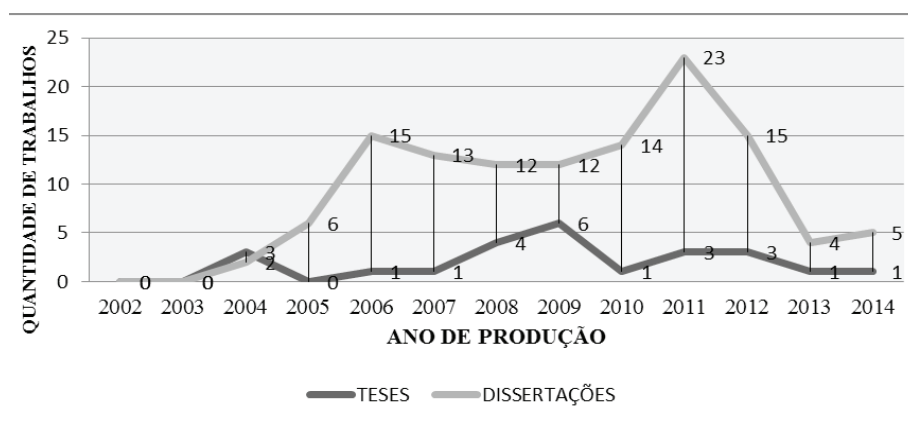
Fonte: Elaboração das autoras

O gráfico anterior representa as produções pesquisadas e classificadas de acordo com as regiões no Brasil. Começamos analisando a situação mais evidenciada. As regiões Sul e Sudeste, juntas, assumem as maiores quantidades de teses e dissertações produzidas (64,1% do total). Esse número expressivo parece corresponder aos seguintes fatores: 1) maior número de orientadores de mestrados e doutorados; 2) maior quantidade de linhas de pesquisa sobre estudos étnico-raciais e; 3) maior quantidade de programas de pós-graduação do país, em especial aqueles vinculados ao Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, cada um abarcando 17, 26 e 32 produções, respectivamente. Isso, entretanto, não significa que tais pesquisas refletem apenas as experiências da política nesses estados. Há muitos pesquisadores que estão vinculados às regiões Sul ou Sudeste, mas que são do Nordeste ou Norte do país. Situação detalhada mais abaixo, no gráfico III.

Em seguida, temos a região Nordeste (19,3% das produções), região que concentra a maior quantidade de negros e negras no Brasil, o que significa dizer que, ações afirmativas para a juventude negra são, ainda, bastante demandadas nos estados nordestinos. Especialmente a Bahia apresenta 09 produções

catalogadas com as experiências dos PAAF na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A região Centro-Oeste (15,2% das produções) tem bastante representação na UNB, com 14 produções. A região Norte é a menor representação quanto às produções acadêmicas, ambas vinculadas à pós-graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). A reserva de vagas nessa região de acordo com o IBGE concentra a maior demanda de inclusão de índios nos cursos de graduação e pós-graduação e ambos os trabalhos tratam das experiências locais.

Gráfico III – Trabalhos produzidos por ano, no período 2002 e 2014



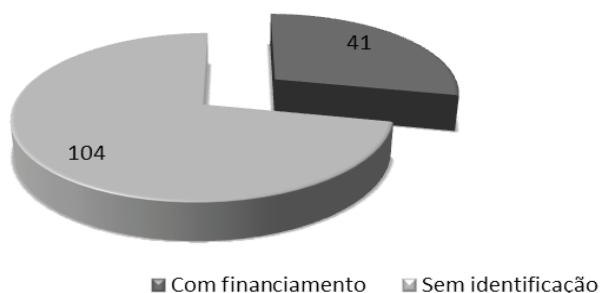
Fonte: Elaboração da autoras

Nos anos de 2002 e 2003 não foram encontradas teses nem dissertações que abordassem a temática de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil. O que é compreensível, tendo em vista o tempo viável para essa política ter sido incorporada nos contextos universitários e, em paralelo, os programas de pós-graduação fomentarem, a partir das suas linhas de pesquisa, essa temática.

Entretanto, muitos trabalhos foram identificados nesse período, tematizando as ações afirmativas no âmbito da educação básica, tendo em vista que a Lei 10.639/03 já estava em efervescência junto aos professores em processos de qualificação, especialmente nos programas de pós-graduação em Educação.

As dissertações formam a maioria de nosso banco de dados, sendo duas em 2004, seis em 2005, 15 em 2006, 13 em 2007, 12 em 2008, 12 em 2009, 14 em 2010, 23 em 2011, 15 em 2012, quatro em 2013 e cinco em 2014. Observamos que, 2011 foi o ano mais produtivo em relação à produção de dissertações, só neste período catalogamos 23.

Gráfico IV – Pesquisas com apoio financeiro das agências de fomento



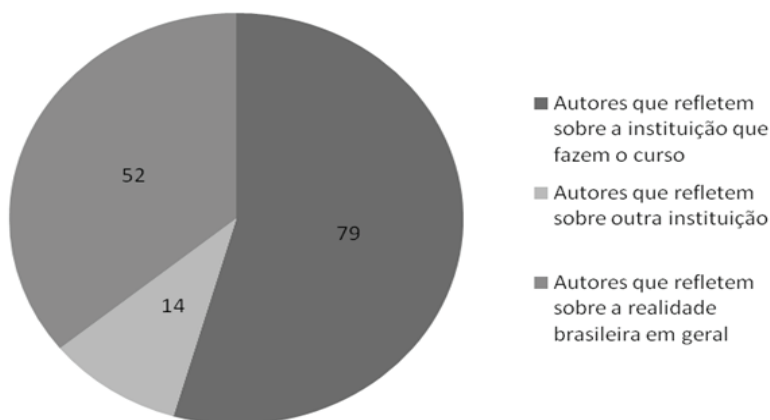
Fonte: Elaboração das autoras

Das 145 produções, apenas 41 autores relataram em seus escritos e fizeram agradecimentos a instituições de apoio que ofertaram o financiamento da pesquisa e/ou o auxílio de bolsa para que os pesquisadores pudessem estar exclusivamente dedicados à realização das suas pesquisas. As outras 104 produções não informaram em seus escritos nenhum tipo de financiamento. Podemos citar como exemplos de Instituição Financiadora: Capes/CNPQ, Fundações de Amparo à Pesquisas Estaduais (FAPESP, FAPESB, FAPERJ), além da Fundação FORD, que foi citada em

duas dissertações com o seu Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (International Fellowship Program – IFP).

Essa situação reflete, em parte, a importância dos programas de pós-graduação sensibilizarem as agências de fomento para ampliação de número de bolsas de fomento para essa linha de pesquisa, que é nova, mas indispensável para a ampliação do debate sobre a ascensão dos negros e das negras, a partir das oportunidades de acesso ao ensino superior de rede pública.

Gráfico V – Estudos sobre ações afirmativas considerando o contexto da pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras

Conforme apontado anteriormente, nem sempre a pesquisa diz respeito ao local onde o estudante está realizando sua formação. Muitos optam por cursar em outra instituição e até mesmo outro estado ou região brasileira. Essas preferências nem sempre refletem as escolhas dos pesquisadores. Muitos o fazem por ausência de orientador, ou da linha de pesquisa de interesse ou por não terem um programa de pós-graduação, efetivamente.

Desse modo, na representação do gráfico V, verificamos que a maioria dos pesquisadores analisou suas próprias realidades, o que

por sua vez, pode favorecer incrementos e ajustes na política e nas avaliações internas locais. Das 145 produções, identificamos 79 com essa recorrência. A menor representatividade, com 14 trabalhos, diz respeito aos pesquisadores que cursam mestrado ou doutorado em instituições diferentes dos seus locais de origem, mas que optam por refletir pelas suas realidades. A política em si, ou seja, analisando o contexto nacional, está representada por 52 publicações, desse estado da arte, sobretudo em áreas como Direito e Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções acadêmicas no Brasil acerca da política de cotas raciais no vêm crescendo a partir das experiências de inclusão vivenciadas nas universidades federais e estaduais, garantindo, com essas ações afirmativas, a inserção de mais negros nos espaços de formação no ensino superior. Desta forma, é possível inferir que o mapeamento aqui apresentado representa um dos muitos outros trabalhos de pesquisa que serão necessários para descrever e analisar esse momento de importância política na educação superior da rede pública brasileira.

Esperamos que, em um futuro próximo, não só os dados de inclusão sejam trazidos à tona para novos debates, mas também as formas de implementação e as novas estratégias adotadas pelas instituições públicas de ensino superior para garantir a permanência dos estudantes negros e, mais adiante, que estudos sobre a inserção dos novos profissionais beneficiados pelas cotas no mundo laboral, sejam publicados.

Por fim, reiteramos que as políticas afirmativas, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros e mais negras e, por isso, devem ser mantidas e ampliadas, ainda que não consigam resolver problemas estruturais que colaboram para manter as desigualdades sociais e etnicorraciais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBP AE)**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 27, n. 1, p.83-94, jan-abr, 2011.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BRANDÃO, André Augusto (Org). **Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: Coleção Políticas de Cor, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, v. 1, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise no Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo. **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, ed. São Paulo, Cortez: CLACSO, 2011.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-57, 2003.

HASENBALG, C.; SILVA, Nelson do Valle. **“Estrutura Social, Mobilidade e Raça”**. Rio de Janeiro: IUPERG/Vértice, 1988.

MUNANGA, Kabengele. A Difícil Tarefa de Definir Quem é Negro no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global. (Coleção para entender), 2006.

RAMOS, Arthur. **As Culturas Negras no Novo Mundo**. 4ª ed. Maceió: Edufal, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (2006). Sistema de Cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out, 2006.

QUEIROZ, Delcele M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. Salvador/BA: FAGED/UFBA. (Tese de Doutorado), 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, p. 117-129, 2004.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael L. G. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr, 2012.

UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SITUANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marina Catolé Guimarães Cordeiro costa
Bruna Tarcília Ferraz

INTRODUÇÃO

O projeto Universidade e políticas de Formação Continuada: situando desafios e possibilidades para a docência na educação básica, é um projeto de pesquisa PIC que visou analisar a importância de cursos de formação continuada para a educação básica. Através desse projeto, buscamos observar o que professores fazem a partir de vivências em cursos de extensão e aperfeiçoamento, e como eles utilizam os conhecimentos adquiridos e construídos no cotidiano da sala de aula.

O interesse de trabalhar com essa temática surgiu da necessidade de avaliar se os conhecimentos adquiridos através da realização de cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) permeavam a prática dos professores, alcançando objetivos para os quais foram planejados. Por consequente, pudemos avaliar em que medida esses cursos estão contribuindo para a realidade dos docentes, e se estão melhorando a visão dos profissionais, principalmente no que se refere a suas atitudes e práticas cotidianas.

Assim sendo, acreditamos que estaremos contribuindo com estudos sobre a avaliação de práticas de formação continuada, uma vez que investigamos e mapeamos expectativas dos professores em relação aos cursos, bem como se essas foram atendidas, e a importância dos cursos para a sua prática,

evidenciando o que pode ser aprimorado e o que podemos colocar em prática, visando melhorar todo o processo educacional.

DESENVOLVIMENTO

Nessa sessão, buscamos relacionar três pontos importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo: primeiramente, vamos discutir sobre alguns elementos que constituem o debate sobre a política de formação continuada no Brasil, fazendo um recorte para a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (RENAFORM); posteriormente, vamos abordar a questão da relação da política com a profissionalidade docente, uma vez que partimos do pressuposto de que a formação tende a influenciar a construção da prática e no seu planejamento pedagógico; por fim, vamos tecer algumas considerações sobre a docência na educação básica, considerando a importância dos processos de formação na universidade para a atuação e (re) configuração da profissionalidade docente nesse nível de ensino.

Ao falarmos em formação continuada, sem dúvida nos remetemos ao processo que visa oferecer ao profissional novas informações, reflexões e ideias, complementares à formação inicial, a fim ajudar na construção de seu aperfeiçoamento profissional. De acordo com Gatti (2008), a formação irá fornecer ao professor uma titulação adequada a seu cargo, visto que o profissional já está trabalhando na rede de ensino, e tanto a formação na atividade, como para a atividade, são indispensáveis. Nesse contexto, a partir da instituição por meio do decreto nº 6.755, da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM), uma série de iniciativas, passaram a ocorrer na universidade, com o objetivo de fomentar práticas de formação continuada em diversas temáticas.

O MEC, a Capes e o FNDE, apresentam-se como reguladores de uma política que com instrumentos próprios, normas e atribuições, asseguram o funcionamento da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do

Magistério da Educação Básica, tomando a escola como lócus de reflexão (Portaria ME nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011, Art. 8º). Dessa forma, fruto de demandas sociais e articulações políticas em prol da qualificação através das práticas de formação a serem promovidas pelas instituições de ensino superior, a formação continuada constitui-se em mecanismo de investimento, visando a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

De acordo com Gatti (2008), políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. E nessa dinâmica, os cursos vêm assumindo o papel de catalisadores de experiências, visando à troca de experiências. Assim, observamos que é inegável a preocupação com a qualidade dessa formação. Podemos dizer que dela depende a construção de novas práticas educativas, que segundo Géglio (2006), contribuem para mudanças na prática de sala de aula e avanços que favorecem a melhoria no ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a discussão das competências nos currículos escolares apresenta-se como debate voltado para a ideia de que precisamos formar professores qualificados. De acordo com Gatti (2008):

melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p. 68).

Desse modo, o surgimento da política de formação continuada de professores apresenta-se como um fator necessário, já que a cada dia novos desafios e problemas envolvem o cotidiano do trabalho docente. Um deles, de grande relevância, é a sua reafirmação na identidade de profissionalidade. Devido ao

grau de importância e complexidade do tema, diversos autores contribuem com esse debate.

Dentre eles, Ludke e Boing (2004) relatam que esse termo relaciona-se ao conceito da “profissão” de ser professor. Outros autores como Nóvoa (1995), também trouxeram sua contribuição, destacando a necessidade de se atribuir a esse “profissional”, condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

Essa perspectiva ganha força à medida que lutar pela profissionalização do docente implica em reivindicar práticas significativas e condições de trabalho, favorecendo assim, a valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, Roldão (2005) destaca que a profissionalidade docente passa a ser entendida como um processo de construção de saberes e competências indispensáveis para a atuação dos docentes nas escolas. Para a autora, a profissionalidade se refere a um conjunto de atributos, socialmente construídos, que irá permitir distinguir uma profissão de outras atividades. E esse processo, é construído e permeado por questões identitárias destacadas por Dubar (2002), ao afirmar que os professores constroem constantemente sua identidade profissional, e as demandas por qualificação, apresentam-se como essencial ao trabalho das instâncias formativas. Além disso, a profissionalidade do docente constitui-se em processo indispensável para o fortalecimento da identidade profissional do professor.

METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2010), o início da pesquisa é de extrema importância para preparar a entrada em campo. E nesse processo, a metodologia é mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, já que ela indica as conexões e a leitura operacional do pesquisador em relação ao quadro teórico e seus objetivos de estudo. Em nosso estudo, primeiramente realizamos o levantamento bibliográfico sobre a temática de estudo.

O trabalho de campo consistiu na aplicação de questionários eletrônicos aos docentes das redes de ensino, de diversos municípios pernambucanos, que participaram dos cursos da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (RENAFORM), ofertados a partir de 2014, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, conforme campos de conhecimento mencionados nos quadros I e II.

Quadro I - Cursos de Extensão			
Nome do Curso:	Quantidade de questionários encaminhados	Quantidade de questionários respondidos	Porcentagem de questionários respondidos
Escola que Protege: Enfrentando a violência no ambiente escolar e promovendo direitos de crianças e adolescentes	35	4	11%
Juventude, Sexualidade e prevenção das DST/ AIDS	135	3	2%

Quadro II - Cursos de Aperfeiçoamento			
Nome do Curso:	Quantidade de questionários encaminhados	Quantidade de questionários respondidos	Porcentagem de questionários respondidos
Proposta Curricular e Metodologia na educação integral	87	4	4,50%
Docência na escola de tempo integral	53	2	3,70%
Acessibilidade na educação física escolar	14	4	28%

A aplicação dos questionários eletrônicos, composto por questões abertas e fechadas, nos permitiu, a partir da sistematização das respostas, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com o intuito mapear os dados e conhecer a visão dos cursistas em relação à política de formação continuada dos professores.

Vale destacar, que nesse processo de envio dos questionários, tivemos a preocupação destacada por Marconi e Lakatos (1999), uma vez que os autores destacam a importância de encaminharmos, “junto com o questionário uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (pág. 261).

Conforme tabela apresentada acima, observamos que apesar do baixo índice de devolutiva dos questionários, obtivemos amostra significativa de dados, que foram analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdo temática, proposta por Minayo (2010), considerando uma perspectiva de análise que considera a dialética. Segundo a autora, “... do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado. Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais” (MINAYO, 2010).

Desse modo, nossa análise buscou estabelecer um tratamento e posterior categorização dos dados, buscando as relações entre partes que foram categorizadas. Por último, interpretamos, buscamos sentidos para as falas dos cursistas e ações, para se chegar a uma compreensão. Nesse processo, a análise de conteúdo temática, desenvolveu-se a partir de leituras, análise do material considerando nosso aporte teórico, e finalizando com a chegada a uma síntese interpretativa.

Dessa forma, concluímos a fase de coleta, tratamento e análise dos dados, chegando aos resultados apresentados a seguir. Elaboramos categorias de análise, levando em consideração os objetivos da nossa pesquisa.

Caracterizando os sujeitos dos cursos de extensão

Considerando os dois cursos de extensão que foram alvo de nossa pesquisa, o perfil dos cursistas que responderam o questionário foi maior de mulheres do que de homens. Responderam nosso questionário 5 mulheres e 2 homens. Com relação à faixa etária, variou dos 30 a 50 anos. Já com relação ao tempo de docência a educação básica, o tempo médio dos cursistas variou entre 4 e 22 anos.

Quadro III - Descrição dos Cursistas dos cursos de extensão

Curso	Escola que protege: Enfrentando a violência no ambiente escolar e promovendo direitos de crianças e adolescentes – (EQP)	Juventudes, Sexualidades e prevenção das DST/AIDS- (JUVENT)
Sexo	1 homem 3 mulheres	1 homem 2 mulheres
Faixa etária	30-40 anos (2cursistas) 40-50 anos (2cursistas)	30-40 anos (1cursista) 40-50 anos (2cursistas)
Tempo de docência a educação básica	10 anos 4 anos 4 anos 4 anos	22 anos 10 anos 10 anos

Caracterizando os sujeitos dos cursos de aperfeiçoamento

Considerando os três cursos de aperfeiçoamento que foram alvo de nossa pesquisa, o perfil dos cursistas que responderam o questionário foi maior de mulheres do que de homens. Responderam nosso questionário 7 mulheres e 3 homens. Com relação à faixa etária, variou dos 20 a 50 anos. Já com relação ao tempo de docência a educação básica, o tempo médio dos cursistas varia entre 4 e 26 anos. Podemos observar esses dados no Quadro IV:

Quadro IV - Descrição dos cursistas dos cursos de aperfeiçoamento			
Curso	Docência na escola de tempo integral (DETI)	Proposta Curricular e Metodologia na educação integral (PCMEI)	Acessibilidade na educação física escolar (AEFE)
Sexo	1 mulher 1 homem	3 mulher 1 homem	3 mulher 1 homem
Faixa etária	20-30 anos (1 cursista) 40-50 anos (1 cursista)	30-40 (3 cursistas) 40-50 anos (1 cursista)	20-30 (1 cursista) 30-40 (2 cursistas) 50-60 (1 cursista)
Tempo de docência a educação básica	26 anos 6 anos	18 anos 20 anos 12anos 5 anos	9 anos 4 anos 8 anos 25 anos

Importância da formação continuada para a prática do docente da educação básica

No que se refere aos cursos de *extensão*, observamos que os cursistas destacam a importância da formação continuada para a prática do docente da educação básica. As respostas dos questionários destacam que os cursos contribuem para a construção de conhecimentos, qualificação, troca de ideias, melhoria da didática e metodologias utilizadas pelo educador, conforme fragmentos abaixo:

A formação foi importante, pois precisamos estar sempre nos atualizando para poder trabalhar na área da educação que no Brasil já é tão falha e precisa de pessoas cada vez mais qualificadas para exercer uma profissão tão importante como ser professor (Cursista 2- JUVENT).

A formação continuada é de fundamental importância, pois contribui como recurso teórico que leva ao empoderamento, permitindo uma prática profissional mais consistente (Cursista 3-EQP).

Aprendi sobre as formas de como se trabalhar um tema na área da saúde que é tão importante, pois os jovens precisam de orientação de uma maneira mais eficaz e por estar fazendo parte da vida do aluno, é necessário que seja trabalhado esse tema devido a precocidade da vida sexual do alunado (Cursista 4-JUVENT).

É a atualização, o contato com novas ideias, metodologias e pessoas que nos trazem boas contribuições com conhecimentos novos (Cursista 2-EQP).

A partir dos relatos, podemos ratificar a importância da formação continuada, não só para a dimensão pessoal como para a dimensão profissional do docente. Sem dúvida o processo de reflexão decorrente das práticas de formação constitui-se em

elemento significativo para a configuração da docência. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2008), ao afirmar que a formação continuada é importante por “... oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (p.57). Nesse sentido, os docentes destacam ainda que além da dimensão formativa, votada para a construção do conhecimento, importante também é o envolvimento de profissionais que promovem a formação, e daqueles que encaminham sua prática com responsabilidade e conhecimento, melhorando assim, cada vez mais a sua atuação no chão da escola. Podemos observar esses elementos, nas falas a seguir:

Foi um curso intenso, com uma equipe pedagógica muito comprometida em nos proporcionar as melhores experiências acadêmicas (Cursista 2-EQP).

É muito importante, pois nos proporciona um melhor aperfeiçoamento, atualização de assuntos e de didática além da troca de ideias, bem, é muito importante em todos os aspectos (Cursista 2-JUVENT).

Sim, foi um curso bastante proveitoso onde eu pude aperfeiçoar e atualizar meus conhecimentos sobre os assuntos discutindo, lendo e ouvindo as palestras dos encontros que abordavam assuntos importantes e com um olhar diferenciado para nos auxiliar e lidar com os nossos alunos (Cursista 3-JUVENT).

A formação continuada é de fundamental importância, pois contribui com recursos teóricos que levam ao empoderamento, permitindo uma prática profissional mais consistente (Cursista 3-EQP).

Sem dúvida as práticas de formação mudaram a minha prática. Seus conteúdos estão muito presentes na minha maneira de ver, refletir, atuar e compreender o cotidiano dos alunos e suas emergências (Cursista 3-EQP).

Vemos então, que os cursos de extensão vêm se constituindo em espaço significativo de formação continuada. Pelos depoimentos, observamos influências da formação nas práticas pedagógicas dos cursistas. Nesse sentido, os processos de formação tendem a contribuir com a reflexão e construção de conhecimentos que os profissionais não possuíam, ou que contribuem para o aprofundamento de questões já conhecidas pelos professores. E essa nova construção da prática na escola, tende a ser mais reflexiva, o que sem dúvida, se reflete na atuação dos profissionais de forma mais qualificada.

Com relação aos cursos de aperfeiçoamento, observamos que os cursistas também destacam a importância da formação continuada para a prática do docente da educação básica. Os cursistas fazem referência à importância da formação para as trocas de experiências com outros profissionais, aquisição de conhecimentos e melhorias das propostas que são executadas em sala de aula, como podemos observar nas falas abaixo:

É o momento em que nós professores podemos trocar experiências e fazer uma reflexão de nossa prática (Cursista 2-DETI).

A formação da qual participei atendeu positivamente as minhas expectativas, pois me proporcionou elementos teóricos para embasar minhas intervenções pedagógicas de forma a possibilitar a efetiva acessibilidade de meus discentes aos conteúdos da educação física. (Cursista 1- AEFÉ).

O curso nos levou a refletir sobre a nossa práxis pedagógica; abriu novos horizontes; aperfeiçoou o conhecimento; aguçou a criatividade; trabalhou as relações interpessoais (Cursista 1-DETI).

Pude compartilhar de ricas conversas acerca de um conteúdo presente na minha prática: a acessibilidade, partindo também para uma série de temáticas relacionadas, compreendendo a necessidade da área

da Educação Física ser acessível em todos os aspectos, dentro da escola. (Cursista 2- AEFE).

Importância grande para a efetivação da prática, pois atualiza, recicla as concepções e possibilita reflexões significativas para melhoria e bons resultados com os estudantes. (Cursista 2-PCMEI).

Desse modo, podemos fazer nossas reflexões a partir de questionamentos trazidos por Gatti (2008, p.58) ao ressaltar que muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios. Porém para esses cursistas, o olhar não foi compensatório, ressaltando-se a importância dessa iniciativa para aprofundar e trocar conhecimentos e vivências. Vale salientar que a troca, a vivência foi a experiência mais destacada como sendo rica nesse processo de construção do conhecimento pelos cursistas.

Nesse contexto, ressaltamos o valor das práticas formativas para transformar a forma de olhar dos cursistas para seus discentes e conseqüentemente, para o planejamento de uma prática de sala de aula intencional. Por isso, reconhecemos a legitimidade das práticas de formação continuada, tanto em cursos de extensão como de aperfeiçoamento, como promotoras de construções que potencializam o desenvolvimento de saberes e competências indispensáveis para a atuação dos professores da educação básica. Através dessas práticas, da reflexão sobre as vivências, sobre o chão das escolas, sobre os conhecimentos desenvolvidos a partir das atividades propostas no curso, os educadores são motivados a (re) construir a sua profissionalidade docente.

Relação entre a formação e o planejamento da prática pedagógica

No que se refere aos cursos de extensão, observamos que os cursistas reconhecem a relação entre a formação continuada e o planejamento da prática pedagógica. Nesse processo, ressaltam a riqueza de planejarem considerando os conhecimentos adquiridos

no curso, principalmente pelo debate das situações cotidianas contribuírem com a melhoria da prática no que se refere ao tratamento dos problemas em sala de aula. Ressaltamos também, que os cursistas ainda puderam construir conhecimentos e trocar com seus colegas informações sobre o planejamento, modificando e repensando o que eles poderiam trabalhar em sala de aula. Além disso, eram constantes reflexões sobre o modo de construção do conhecimento e a contextualização da prática pedagógica com os estudantes. Esse processo acabava por favorecer a configuração da docência, uma vez que agregava saberes e competências inerentes à atuação, como observamos nas falas a baixo:

A minha percepção ficou mais aguçada e fiquei mais atenta em relação à violência contra a criança e adolescente e passei a ministrar palestras sobre o enfrentamento da violência simbólica na escola (Cursista 2-EQP).

Sim mudou e principalmente no modo como se abordava o assunto em sala de aula, e me fez poder aplicar e desenvolver algumas habilidades que não sabia que podiam ser exploradas em sala de aula, um exemplo sobre o preconceito e quebras de tabus (Cursista 3-JUVENT).

Eu não atentava muito para essas questões, preocupava-me com os conteúdos da aula. Porém, depois do curso, incluí na minha prática as informações adquiridas no curso e passei a ser uma divulgadora das ideias de proteção à criança e adolescente junto aos meus alunos e junto aos meus colegas professores inclusive (Cursista 2-EQP).

O curso permitiu compreender que a escola tem um papel significativo enquanto instituição que compõe o quadro de envolvidos na rede de proteção das crianças e adolescentes (Cursista 3-EQP).

Podemos observar que a política de formação continuada trás para aqueles que participam uma nova experiência de vivência e conceitos, possibilitando aos cursistas uma nova interpretação do seu cotidiano. Como isso, ela poderá construir um planejamento adaptado para os impasses que ele vai encontrar. É visto que essa nova reformulação das etapas vem acompanhada com um suporte teórico que foi encontrado nos cursos, no qual os cursistas acreditam que esses conhecimentos construídos são de grande valia para que eles possam elaborar um planejamento que seja efetivo para ser utilizado nas suas práticas.

Com relação aos cursos de aperfeiçoamento, observamos que os cursistas também destacam a relação entre a prática de formação continuada e reflexões sobre o planejamento da prática pedagógica. Para esses cursistas, a mudança de modificar o seu planejamento foi sendo construída paulatinamente, e com o andamento do curso, foram formados novos conceitos, opiniões e debates que levaram os cursistas a um entendimento diferencial daqueles que já possuíam. Com isso, remodelaram os seus conhecimentos para melhor obter êxodo com os seus alunos. Podemos observar essa realidade, nas falas abaixo:

Sim. Mudou principalmente a minha visão em relação à prática na escola, pois posso perceber a necessidade de constantes adaptações para que a cultura corporal seja vivenciada nas minhas aulas e os alunos possam desfrutar de diferentes práticas (Cursista 2- AEFE).

Planejamento diferenciado caso houvesse algum aluno com deficiência, hoje, eu faço meu planejamento pensando se minhas aulas poderão ser acessíveis aos meus alunos, tanto na parte teórica como na parte prática (Cursista 3- AEFE).

Não inicialmente. Durante e após o curso meu pensamento foi mudado e conseqüentemente meu planejamento também. Hoje eu exploro muito

mais esse tema em minhas aulas, para que os alunos também possam ser mais sensíveis a essa problemática (Cursista 3- AEFE).

Em muitas das conversas e experiências compartilhadas, pude perceber que não me distancio da prática de alguns professores, identificando pontos que busco sempre manter na minha realidade. A formação foi uma soma de valiosas informações (Cursista 2- AEFE).

Mudança da formação sim, em vários aspectos. Desde as concepções filosóficas, até as práticas mais comuns (Cursista 1-PCMEI).

A partir dos depoimentos, observamos que o planejamento da prática veio a se consolidar e ter um maior respaldo para os cursistas, possibilitando a observação do que eles faziam anteriormente e podendo melhorar e redefinir seu planejamento, trazendo consequências positivas. No entanto, a nova construção do planejamento só pode vir a ocorrer depois dos cursistas terem, discernimento para observar a sua realidade, e com isso, saber como agir sobre tal e ter uma melhor evolução.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFISSIONALIDADE

No que se refere aos cursos de *extensão*, observamos que os cursistas situam desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade. Dentre eles, temos: a dificuldade que encontraram na carga horária dos cursos, estar presentes no dia em que o curso era realizado, por se tratar de um dia de sábado, a dificuldade de cumprir todo o planejamento de aula e acompanhar as atividades acadêmicas. No entanto, vimos na maioria das falas dos cursistas, que apesar dos desafios, era importante participar das atividades, pois só assim poderiam

trabalhar melhor e serem reconhecidos como bons profissionais. Observamos essa realidade nos fragmentos abaixo:

O desafio é encontrar uma maneira de trabalhar esse tema sem chocar as pessoas, trabalhando de maneira mais profissional possível e que seja de fácil assimilação (Cursista 2-JUVENT).

Dentre os desafios temos: cumprir as metas estabelecidas em cada disciplina em certo espaço de tempo (atividades de conclusão das disciplinas), assim como a carga horária densa, por serem todos os sábados (Cursista 3-EQP).

Garantir assiduidade dos cursistas que participam da formação continuada (Cursista 1-EQP).

Não tive muitas dificuldades não, mas acho que o maior desafio foi escrever um artigo científico sobre o projeto que minha equipe desenvolveu na conclusão do curso (Cursista 2-EQP).

Podemos observar nessa categoria, que o maior desafio para os cursistas é a falta de tempo para estudar os conteúdos transcorridos em aulas passadas do curso, visto que alguns profissionais se dedicavam ao seu cotidiano de aulas normais na semana, e tinham também que se dedicar as atividades que a formação exigia. Além disso, observamos também, que a dificuldade dos alunos em fazer trabalhos científicos, apesar de terem saído da formação inicial, se constituiu num desafio a ser superado.

Com relação aos cursos de aperfeiçoamento, observamos que os cursistas destacam os desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade, principalmente com relação ao local onde foi feito o curso e a grande quantidade de atividades para serem feitas. Além do curso, alguns cursistas informaram que trabalhavam, e por isso, era difícil encontrar tempo para a realização todas essas atividades. Porém, independente das

dificuldades encontradas por eles, havia sempre um estímulo por parte dos cursistas e dos docentes para continuar a se aperfeiçoar e ser um melhor profissional. Observamos essa realidade nos depoimentos abaixo:

Algumas atividades poderiam ser mais focadas, talvez menos dinâmicas e mais leituras e debate sobre subtemas a respeito da Educação Integral (Cursista 2-PCMEI).

O desafio maior que encontrei foi a distância, pois as aulas eram muito dinâmicas, os conteúdos muito significativos e apesar da distância me sentia motivada a participar dos encontros (Cursista 3-PCMEI).

É fundamental estar em constante atualização, visto que uma prática pedagógica de qualidade depende diretamente de mecanismos diferenciados e acima de tudo, depende de uma visão diversificada por parte do profissional e a formação continuada é uma ferramenta indispensável para este fim (Cursista 2-AEFE).

Meu desafio é colocar em prática tudo que aprendi durante o curso de aperfeiçoamento (Cursista 4-PCMEI).

Com certeza os desafios encontrados dentro do curso foram a relação tempo e complexibilidade da temática estudada, em função das demandas profissionais por mim assumidas e necessidades de tempo para dar conta das atividades propostas pelo curso, outro aspecto foi com relação a sequência do curso (haja visto que no referido período houve problemas no repasse dos recursos para a manutenção das ações do curso que fez com aulas fossem adiadas, fazendo com que comprometesse um pouco o ritmo dos estudos) (Cursista 1-AEFE).

A partir dos depoimentos, percebemos que são inúmeros os desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade. Por isso, devemos encarar o desafio de questionar e pesquisar mais sobre os temas dos cursos, como principalmente finalidade para a construção da docência. Assim, vamos contribuir com a valorização da identidade profissional e permitindo a socialização com os demais professores das escolas dos conhecimentos adquiridos nos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da presente pesquisa, podemos concluir que a vivência da política de formação continuada de profissionais da educação básica, via RENAFORM, especificamente nos cursos de extensão e aperfeiçoamento da matriz de 2014, reservaram tanto à universidade, como a docência na educação básica, uma série de desafios e perspectivas. Nesse contexto, observamos que esta política não é só vivenciada para suprir a carência da formação inicial, mas traz também outros pontos positivos na visão dos cursistas. Dentre eles, problematizar temáticas que sejam atuais e necessárias ao cotidiano escolar, apresentando novas concepções, compreensões e reflexões de conteúdos para que eles possam construir um planejamento e uma prática com o conhecimento adquirido e transformado, de acordo com a necessidade que ele vai encontrar no seu cotidiano.

Assim, essa dinâmica formativa tende a influenciar a configuração da profissionalidade docente, na medida em que ressignifica planejamento, saberes e práticas. É importante observar que apesar dos desafios, a vontade de alcançar o êxito existe, principalmente em busca de construções e práticas docentes significativas. E um reflexo dessa intenção é a participação na troca de experiências e vivências, o estímulo à criação de projetos de intervenção que contribuam com as escolas, etc.

Na visão que os cursistas conseguiram passar durante as análises, ficou claro o quanto a participação desses grupos significou no seu desenvolvimento para a sua ocupação, perante a sua profissionalização e a configuração de sua docência. Assim, podemos concluir reconhecendo a importância da política pública de formação continuada para a construção da identidade da profissionalidade de cada professor.

Nesse processo, a universidade tem um papel importante, enquanto promotora de atividades formativas, como também sua articulação com as secretarias de educação dos municípios. Dessa forma, haveria um fortalecimento da identidade profissional do professor, possibilitando a esse educador uma nova visão do seu cotidiano e da sua práxis docente. Seu papel enquanto mediador de cultura é inquestionável, como também sua importância no espaço escolar. Por isso, precisamos fortalecer uma formação superior pautada na investigação sobre a docência, contribuindo, assim, para a configuração da profissionalidade docente na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria ME nº 1.328**, de 23 de setembro de 2011.

DUBAR, C. A Sociologia do Trabalho Ante a Qualificação e a Competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 2002.

GATTI, Bernadete. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

LUDKE, M. & BOING, L.B. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade Docente em Análise. Especificidades de Profissionalidade Docente em Análise-Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação- ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

A REPRESENTAÇÃO CULTURAL DA DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS MIDIÁTICOS DO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira
Clarissa Martins de Araújo

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por um investimento exponencial na formação de professores para Educação Inclusiva, quer em termos das práticas, quer em termos da reflexão teórica em diferentes domínios do conhecimento. Essa tendência, em prol da formação de professores para Educação Inclusiva, tem feito com que várias instâncias formativas, sobretudo as governamentais, mobilizem-se para formar profissionais especializados nessa área. No contexto hodierno, o Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC) configura-se como um desses espaços formativos importantes, com objetivos direcionados para o apoio aos processos de formação dos professores brasileiros e enriquecimento da sua prática pedagógica.

O Portal é um espaço formativo permanente, que busca apoiar os cursos de capacitação do ProInfo Integrado¹; oferecer aos professores um ambiente para que estes, após a conclusão do curso, sintam-se incluídos em uma comunidade de pessoas que utilizam Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

1. “O ProInfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais”.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13156:proinfo-integrado>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

na Educação; disseminar experiências educacionais das e nas diferentes regiões do Brasil; oferecer recursos multimídia em diferentes formatos, assim como fornecer materiais de estudo, dicas e trocas de experiências entre professores de diferentes locais, formação e interesses. Ademais, ele oferece um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias dos educadores, bem como uma revista eletrônica que permita aos professores a divulgação de suas ideias e experiências².

Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que os conteúdos sobre a deficiência estão presentes em todas as seções referidas anteriormente, pois, efetuando uma busca através da expressão *inclusão da pessoa com deficiência* encontramos duas edições do *Jornal do Professor*, 33 *Recursos Educacionais*, além de 769 aulas, no *Espaço da Aula*, com a referida temática, evidenciando uma grande produtividade de saberes sobre a questão, circulando no espaço formativo do Portal. Esse aspecto nos leva a inferir que o Portal, além de assumir um lugar importante na produção de *verdades* sobre as pessoas com deficiência, também atua instituindo práticas e definindo decisões pedagógicas de muitos professores.

Dessa forma, consideramos que o Portal do Professor do MEC é um local de produção sociopolítica e de formação, que, em suas formas peculiares de realização, transita e negocia significados sobre a deficiência, o que excede em muito à sua pragmática de veículo informativo. Nesse sentido, os discursos direcionados aos professores e referentes ao tema da deficiência não podem ser considerados comuns, banais ou puras terminologias. Como nos aponta Larrosa (2002, p.21):

[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais que simplesmente palavras. [...] as lutas por palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras

2. As informações sobre o Portal do Professor do MEC estão disponíveis em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2015.

são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Assim, fundamentados nos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, inferimos que *os modos de dizer* sobre a deficiência nos processos formativos são práticas culturais, cuja permanência deve ser inquirida, pois ensinam ao professor o que é ser *deficiente*. Visto dessa forma, o Portal pode se configurar em um espaço discursivo privilegiado para as pessoas com deficiência, como também se constituir em um lugar em que se reforça a desigualdade e a subordinação daqueles sujeitos.

Nessa direção, pretendemos examinar alguns dos discursos do Portal do Professor do MEC, que tratam especificamente da deficiência e que são veiculados através dos diversos artefatos culturais midiáticos disponibilizados ao professor, por meio do *Jornal do Professor*, dos *Vídeos Institucionais* e das aulas oferecidas no *Espaço da aula*. Dessa forma, objetivamos investigar a representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC, buscando identificar os estereótipos e as possíveis essencializações existentes na produção dos sujeitos com deficiência.

No entanto, faz-se necessário destacar que concebemos *representação cultural* de acordo com a abordagem construcionista de Hall, em que “a representação é a produção de significados através da linguagem” (HALL, 1997b, p.28). Nessa perspectiva, a representação cultural é entendida como:

[...] o processo pelo qual os membros de uma cultura utilizam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema signifiicante) para produzir significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos (HALL, 1997b, p.61).

Nesse sentido, acreditamos que os significados produzidos através dos processos de representação cultural auxiliam os professores a pensar a deficiência, a interpretar-na, a atribuir sentido a ela, a dar-lhe um significado. Tais saberes são práticas reguladoras e reguladas, ou seja, os significados produzidos culturalmente regulam “nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997a, p.18).

Tais proposições colocam-nos diante da urgência de analisar os discursos dos processos formativos, no sentido de desvelar os possíveis *essencialismos* existentes na produção de sujeitos com deficiência. Sobre os essencialismos, Weeks (2001, p. 43) explica que:

[...] é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos.

Portanto, ao examinar os textos culturais do referido espaço formativo, interessamo-nos em saber se os enunciados que orientam, aconselham e instituem uma forma de atuação docente fundamentam-se numa visão estereotipada da deficiência. Bhabha (1998) afirma que o estereótipo é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido. O autor enfatiza ainda que:

[...] o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui

um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BABHA, 1998, p.117).

Essa afirmação nos faz pensar que o estereótipo produz, ou põe em funcionamento, um repertório conceitual capaz de fixar e engessar *a identidade dos sujeitos com deficiência*. Nesse sentido, os modelos de educação inclusiva buscam fixar determinada identidade como a norma ou como o padrão de referência, em relação à qual a identidade dos sujeitos com deficiência são sempre avaliadas como hierarquicamente inferiores. Portanto, não compactuamos com a ideia de uma educação inclusiva baseada em mecanismos disciplinares de padronização, punição e correção dos supostos desvios dos alunos com deficiência. Por essa razão, entendemos que a inclusão coloca-nos diante do desafio de pensar a diferença a partir de outra perspectiva. Como afirma Lopes (2007, p.21):

[...] tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, redimensioná-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual as experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas.

É por isso que a estereotipização no processo de formação de professores para educação inclusiva preocupa-nos, uma vez que pode promover tanto o apagamento da multiplicidade e das diferenças individuais desses sujeitos, quanto também contribuir

para uma estabilidade acrítica dos professores em relação ao grupo de pessoas com deficiência.

O que há de se ter em mente, então, é que a representação estereotipada da deficiência pode direcionar o comportamento e as atitudes dos professores em relação a esses sujeitos, uma vez que “esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente” (AMARAL, 1998, p.18).

Com efeito, acreditamos que, ao desvelar a representação cultural da deficiência, podemos contribuir para a ruptura de certezas, verdades e crenças preestabelecidas a respeito dos sujeitos com deficiência, visando à problematização dos discursos formativos na área da educação inclusiva.

MÉTODO

Para analisar os diferentes discursos que produzem a deficiência na trama discursiva do Portal do Professor do MEC, fundamentamo-nos na análise arqueológica de Foucault (2013). No tocante a essa abordagem, consideramos pertinente apresentar algumas características da análise arqueológica, a saber:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. (...) Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 2013, p.169-170).

Dessa forma, ao adotar o projeto foucaultiano como abordagem metodológica, procuramos “admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p.96). Assim, partimos do suposto que:

[...] não existe um discurso de poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo da correlação de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Para tanto, ao realizar a leitura dos textos culturais do Portal do Professor do MEC, tomamos essas fontes não como documentos, tampouco como fonte de prova, mas como material de trabalho, como monumentos a serem desconstruídos e reconstruídos. Portanto, não consideramos os discursos sobre a deficiência como uma verdade sobre esses sujeitos, mas como monumentos de sua construção. Tal análise refere-se a uma leitura que:

[...] não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento (FOUCAULT, 2013, p.169-170).

Ao adotar a abordagem arqueológica como instrumento de análise, queremos salientar que não construímos um *corpus* de pesquisa, mas sim um *arquivo*. O arquivo, para Foucault (2013), consiste na lei “do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2013, p. 158).

Nesse sentido, selecionamos para o nosso *arquivo* de pesquisa textos culturais diversos, uma vez que, ao examinar esse material, constatamos que as pessoas com deficiência que falam ou são faladas no Portal do Professor do MEC, dispersavam-se de inúmeras formas e através das diversas modalidades

enunciativas, como: no discurso dos vídeos institucionais, das matérias veiculadas no jornal do professor, na entrevista com profissionais, nas reportagens, nas imagens e nos discurso das aulas destinadas a formar o professor.

Portanto, tal composição do *arquivo* justifica-se na medida em que investigar e refletir sobre a representação cultural da deficiência, especificando suas articulações com os saberes e poderes, não é algo a ser realizado sob uma narrativa linear, mas algo que pode ser possível quando se opera sobre exemplos díspares que se interconectam.

Além disso, a opção por analisar os discursos emergentes da *cultura de massa* deve-se ao fato de entendermos que a educação ou a formação dos professores também acontece em outras ambientações. Assim, fundamentados nos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, valemo-nos do conceito de *pedagogia cultural* assinalado por Steinberg (1997). Essa conceituação revela que a educação pode ocorrer numa variedade de locais sociais, nos quais se incluem as instituições de ensino formais, como a escola ou a Universidade, porém não se limita a elas.

Na perspectiva assumida pela autora, “lugares pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc.” (STEINBERG, 1997, p.102). Feitas essas considerações, passamos a apresentar as componentes do nosso *arquivo* de análise, explicitando-os no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Arquivo para análise

ARQUIVO DE ANÁLISE		
Aulas selecionadas	Jornal do Professor	Recursos Multimídia
A deficiência visual na escola	Libras na Escola	Bem além dos limites (deficiência física)
A deficiência auditiva na escola	Acessibilidade e Inclusão	O esporte como fator de inclusão
A deficiência mental na escola		Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade
A deficiência física na escola		Escola e Inclusão social.
A deficiência múltipla na escola		Escola, a primeira aventura.
A pessoa com deficiência pode namorar?		
A pessoa com deficiência pode ter relações sexuais?		
A deficiência e o mercado de trabalho		
Iguais ou diferentes: somos especiais		
Desigualdade e diversidade: o outro lado da moeda.		
Somos todos iguais?		
Pensando sobre a convivência na escola.		
Diferentes Leituras para pessoas com necessidades especiais: Braille, libras e leitura labial		

É necessário esclarecer que, na análise do material selecionado, não fizemos nenhuma distinção entre um filme, uma música, um artigo de jornal ou uma aula produzida pelos professores, pois entendemos que todos os discursos são produtores de significados sobre a deficiência. O que queremos é apenas problematizar o estatuto de verdade de cada um, sendo assim, de forma análoga a Albuquerque Júnior (2011, p.45), “não nos preocuparemos em usar os documentos como prova, mas como material de expressão, como material a ser trabalhado, despedaçado em sua inteireza de sentido”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise permite-nos constatar que as aulas, os vídeos, as músicas, as histórias em quadrinhos, os artigos de jornais e de revistas, disponíveis no espaço formativo do Portal, vão tecendo em sua materialidade diferentes maneiras de *dizer* a deficiência, fazendo aparecer discursos por vezes antagônicos, enunciados nem sempre lineares, mas que, em seu conjunto e em sua dispersão, produzem diferentes maneiras de captar a verdade sobre os sujeitos com deficiência.

Nos arquivos analisados, constatamos a existência da construção e disseminação de uma representação da deficiência atrelada à ideia de heroísmo e de superação. Encontramos, nos textos culturais, um enaltecimento das capacidades dos sujeitos com deficiência, estabelecendo-se a construção de um personagem heróico que, apesar de todo sofrimento, consegue superar as adversidades.

O vídeo do *youtube* (Tocando o céu sem braços), veiculado na aula As deficiências múltiplas na escola e utilizado como recurso pedagógico, retrata bem o enaltecimento das capacidades heroicas dos sujeitos com deficiência. O filme apresenta a história de uma garota com deficiências múltiplas realizando atividades diversas, como: a participação em esportes variados, a realização de uma série de atividades sem o apoio das mãos, entre elas dirigir, secar

o cabelo, trocar as lentes de contato, abastecer o carro com o apoio dos pés, digitar vinte e cinco palavras por minuto. O ápice do filme se dá quando Jessica aparece pilotando uma aeronave com os pés, sendo que, aliado ao discurso imagético, vão surgindo no discurso escrito palavras de exaltação aos feitos heróicos da garota com deficiência, como podemos observar nos excertos abaixo:

Esta mulher inspiradora e heroína para muitos, irradia felicidade e um grande senso de humor. É a primeira mulher piloto na história da aviação que pilota sem os braços; Até a data tinha contabilizado 130 horas de vôo sozinha (Aula deficiências múltiplas na escola / Espaço da Aula / vídeo “Tocando o céu sem braços”).

Nos enunciados analisados, enfatiza-se a proeminência ou quase superioridade das pessoas com deficiência em relação aos ditos *normais*, dando-nos a impressão que, ao enaltecer as habilidades e capacidades dessas pessoas, atenua-se a imagem da invalidez e da incapacidade. Esse discurso também está presente em outros arquivos, como podemos observar abaixo:

Tanto eu quanto o Brasil inteiro ficamos muito satisfeitos com eles (as pessoas com deficiência), na verdade, eles conseguiram provar que são tão capazes e até mais capazes que os supostos normais (Vídeo – Esporte como fator de inclusão)

Apesar destas pessoas apresentarem algumas características diferentes das demais, todas elas são inteligentes, capazes de aprender e realizar inúmeras atividades que, às vezes, nem mesmo pessoas sem NEE conseguem fazer! (Espaço da Aula – Aula: Somos Todos iguais).

No discurso imagético extraído das aulas *Somos todos iguais*, as imagens de comemoração, associadas ao enunciado *Amputados vencedores*, reforça a ideia da deficiência atrelada à superação e à vitória. Nesse contexto, torna-se evidente a

estratégia de espetacularização da deficiência, em que essas pessoas são consideradas como seres com capacidades quase sobrenaturais, dando a impressão de que podem ultrapassar qualquer limite, que são verdadeiros heróis.

Nesse momento, é importante fazer referência aos estudos de Goffman (2004), que trabalham com o conceito de estigma. O autor destaca que o estigmatizado (que nesse estudo refere-se à pessoa com deficiência) apresenta-se como se estivesse em exibição, de modo que suas condutas são inalcançáveis pelas outras pessoas, sobretudo se considerar que os outros não passaram por todas as provações que eles, já que não possuem nenhum tipo de deficiência. Assim, “seus menores atos, (...) podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias nessas circunstâncias” (GOFFMAN, 2004, p.16).

Por um lado, entendemos que esse tipo de discurso é em si problemático, pois, ao negar a deficiência, mascarando-a através do excesso de atributos afirmativos, corremos o risco de transformar esses sujeitos em figuras grotescas, excêntricas ou caricatas. Como nos diz Bhabha (1998, p.117), “a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou uma ‘duplicação’ que ameaça dividir a alma e a pele não diferenciada, completa, do ego”.

Por outro, ao realçarem as capacidades e os atos heroicos das pessoas com deficiência, os discursos do Portal podem de alguma forma retirar a dimensão de humanidade desses sujeitos, descaracterizando-os e construindo-se uma ideia falsa que, por vezes, não corresponde à realidade. Por isso, concordamos com Carvalho (2005) quando adverte que negar a deficiência (sensorial, mental, física, motora, múltipla e outras) é tão perverso quanto lhes negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem-sucedida no processo educacional escolar, configurando-se como uma forma de exclusão mais grave do que a física, que segrega pessoas em espaços restritivos, pois revela a sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças.

Em relação à surdez, observamos que uma das representações que aparecem nos discursos encontrados no Portal é aquela que associa surdez à limitação ou à falta. Estas são ilustradas pelo texto sugerido para debate numa das aulas desse espaço formativo, cujo título é *Os surdos-mudos e suas limitações*, em que mais uma vez, num jogo de objetivação, ressalta-se a incapacidade dessas pessoas de interagir com o mundo, devido às limitações decorrentes da perda da audição.

As pessoas surdo-mudas estão desprovidas de sua fala e de sua audição. Por esse motivo, a sua interação com o mundo está seriamente comprometida. Esse fato torna limitado o seu convívio social, tornando-as mais dependentes e dificultando-as de exercerem a sua cidadania (Espaço da Aula – Aula: Diferentes Leituras para pessoas com necessidades especiais: Braille, Libras e leitura labial).

Em consonância com Thoma (2002), acreditamos que não podemos desvincular a surdez da falta da audição, contudo, afirmar que os surdos são limitados, que não conseguem interagir com o mundo social, ou exercer a sua cidadania, é um grande equívoco, que tem como consequência a construção de significados que colocam os surdos numa posição de subalternidade em relação à comunidade ouvinte. Sobre a representação da surdez como falta, a autora esclarece que:

A leitura da surdez como falta está presente na história da surdez e dos surdos, contada a partir dos que ouvem: na literatura especializada, nos jornais, na televisão, no cinema etc. Nomeando, narrando, descrevendo a alteridade surda a partir de um viés “faltante”, os significados da normalidade mantêm e ampliam a fixação dos surdos como sujeitos inferiores aos que ouvem (THOMA, 2002, p. 244).

De outro modo, as formulações expressas nos artefatos culturais midiáticos do Portal, que fazem referência a pessoas cegas, parecem ter uma fixação pela relação entre a cegueira e o tato, dando-nos a impressão que a cegueira está localizada apenas dentro dessa ordem particular. Nesse contexto, os alunos são convidados a participar de atividades de vivência emocional das diferenças, sendo incitados a colocarem-se no lugar da pessoa cega para perceber melhor as dificuldades, os embaraços e os contratempos vividos por aqueles que apresentam tal deficiência. Os fragmentos abaixo ilustram essa relação.

Para a realização desta atividade, o professor deverá previamente pedir que os alunos tragam de casa algum objeto que seja importante (brinquedos, porta-retratos entre outros), destacando que estes objetos não poderão ser mostrados para nenhum colega da classe até que seja solicitado. Além disso, o professor deverá levar pedaços de pano escuro, em número suficiente, para vendar os olhos dos alunos na atividade. Em seguida, o professor deverá fazer os seguintes questionamentos, para os alunos do grupo “A” (os que estão vendados): Tateiem o objeto e digam o que estão sentindo; Qual é a forma do objeto? Qual sentido você está usando neste momento? Como você está se sentindo sem enxergar o objeto? (Aula - A deficiência visual na escola / Espaço da Aula).

Obviamente não podemos negar as relações entre cegueira e tato, no entanto, cremos que essas associações, recorrentes nos discursos dos artefatos culturais midiáticos, reforçam apenas o já conhecido da cegueira e não contribuem para desestabilizar as verdades a respeito desses sujeitos. Em consonância com Silva (2009), pensamos que seria mais interessante estimular os estudantes e as estudantes a:

[...] explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes.

(...) Estimular em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado (SILVA, 2009, p.100).

Chamam-nos atenção também as proposições de atividade para os alunos debaterem a questão do trabalho e da deficiência, pois, curiosamente, nos artefatos selecionados para compor a aula sobre a referida temática, novamente privilegia-se apenas os ofícios em que se utiliza o tato, enfatizando-se a profissão de massoterapeuta.

Nesse sentido, acreditamos que seria muito mais interessante possibilitar aos professores em formação conhecer o inesperado sobre a pessoa cega, experimentando perspectivas desconhecidas e desafiadoras sobre a deficiência, ajudando os docentes em formação a reconhecer as diferenças como significativas, sem vê-las como essenciais ou imutáveis.

Por isso, no que tange à questão do trabalho, entendemos que a formação docente, ao invés de fixar a identidade da pessoa cega, poderia possibilitar uma reflexão crítica sobre a arbitrariedade de relacionarmos a deficiência a trabalhos que exigem somente habilidades manuais, inserindo nos processos formativos, outras representações culturais desses sujeitos, como por exemplo, aquelas em que as pessoas cegas exercem ofícios inusitados, ofícios que nem de longe dependem do uso do tato.

No entanto, enquanto a pessoa cega é fixada a partir do uso do *tato* ou dos *sentidos*, as narrativas que se produzem a respeito da deficiência intelectual acabam por localizar ou definir esses sujeitos a partir do referente *monstruosidade*, dando-nos a impressão de que estes continuam sendo vistos como uma coisa, quase como animais. Essa relação pode ser percebida na própria atividade proposta na aula intitulada A deficiência Mental na Escola, em que a professora propõe a leitura do texto Uma história de Terror³.

3. O texto *Uma história de Terror* foi extraído do livro *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental* e curiosamente foi produzido por alunos com deficiência intelectual.

No texto proposto pela docente para discussão da deficiência intelectual, a palavra *monstro* aparece de forma recorrente, evidenciando-se as marcas da diferença física e das deformidades, bem como os sentimentos de medo vividos por aqueles que se aproximam do suposto personagem *anormal*. Esses sentidos são marcados no discurso, através dos enunciados abaixo:

Em uma montanha perto da cidade, havia um castelo assombrado. Nele morava um homem que tinha o rosto marcado por cicatrizes, três olhos, um rabo de macaco. Ele não tinha nome, mas todos na cidade o chamavam “Biruto da Meia Noite” por causa do barulho que ele fazia à meia noite. Todos os dias ele uivava de noite para assustar as pessoas e afastá-las do seu castelo. (...) A mãe e a filha foram colocadas no sofá rasgado para repousar muito nervosas, com medo e tremendo. Lilita gritou de medo quando o monstro levantou e saiu correndo com ódio, porque elas ficaram com medo dele (Uma história de Terror – Atendimento Educacional Especializado – Def. Mental)

Além disso, os discursos sobre a monstrosidade encontram suporte também na imagem exibida no texto a ser consultado. A imagem retrata a figura da fera, um ser primitivo, com uma espécie de *três olhos* na face, os dentes pontiagudos, dando a impressão de uma fera pronta a se revelar, uma fera que nem parece *gente*. Portanto, em face dos enunciados acima, supomos que o objetivo da atividade proposta pela docente foi o de levar os alunos a refletirem sobre a deficiência intelectual, relacionando-a a desvios físicos e psíquicos.

Ao produzir um discurso sobre a deficiência a partir de um referencial de monstrosidade, a professora está resgatando e ressignificando os elementos da memória social, histórica e mítica sobre esses sujeitos. Nesse caso, cabe esclarecer que para Foucault (2002, p.69):

[...] a noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica – jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é um registro duplo, infração às leis em sua existência mesma.

Ainda com relação ao trabalho com a temática deficiência intelectual, as categorias de exotismo estão presentes na música *É Tão Lindo*, utilizada como estratégia pedagógica na aula A deficiência mental na escola.

Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
Parece mesmo estranho,
Heim!
Também um bico de pato
E um jeitão de sabiá
Mas se é amigo
Não precisa mudar

E é tão lindo
Deixa assim como está
E eu adoro, adoro
Difícil é a gente explicar
Que é tão lindo

Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
E orelhas de camelo, né tio!
Mas se é amigo de fato
A gente deixa como ele está

É tão lindo, não precisa Mudar

(Al Kasha / J. Hirschom /
Edgard Poças - Participação Especial: Roberto
Carlos).

Acreditamos que todo o conjunto dos enunciados apresentados anteriormente sobre a deficiência intelectual deve ser questionado, pois expressam ou reforçam a representação da deficiência intelectual intimamente ligada à imagem de uma coisa descomunal, extraordinária, de uma espécie de anomalia. Nesse tipo de discurso, a diferença é constrangedora, perturbadora da ordem, pois o que:

[...] fica em exibição é sempre a contradição, a desconformidade do outro em relação ao um, ou melhor, ser diferente marca o lugar do outro e do um. Nessa mesma matriz, a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo. (LUNARDI, 2004, p.10).

Pelas razões até aqui expostas, contrapomo-nos a esse tipo de estratégia pedagógica em que as pessoas com deficiência intelectual estão sendo apresentadas sob a rubrica do curioso e do exótico, uma vez que tal tática estabelece um processo de diferencialismo, que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas diferentes, fazendo-o a partir de uma conotação pejorativa. Em consonância com Skliar (2006, p.23), acreditamos que:

[...] o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia da “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc. (grifos do autor).

Esse discurso é em si problemático, pois, ao posicionarem os sujeitos com deficiência intelectual como estranhos ou exóticos, corre-se o risco de fortalecer nos professores em formação o sentimento de rejeição, de repulsa e de medo em relação a esses

alunos e, mais do que isso, pode fortalecer no professor o desejo de normalizar esses sujeitos, enquadrando-os “numa normativa que seja capaz de fazer diluir e desaparecer suas diferenças, tornando-o extremamente conhecido e familiar, a ponto de inferiorizá-lo e diminuí-lo” (LUNARDI, 2004, p.15).

Logo, parece-nos crucial suspeitar dessas traduções pedagógicas que, por meio dos estereótipos, banalizam as diferenças e constroem o Outro com deficiência intelectual como seres maléficos, ou como alguém que só resta à escola tolerar. Por isso, consideramos inapropriada uma prática pedagógica ou uma aula que estabeleça em seu conteúdo programático a relação entre deficiência intelectual e monstruosidade, pois esses discursos sobre a deficiência podem perpetuar o estigma da desumanidade ou da perversidade desses sujeitos. Sobre esse tipo de estratégia, Silva (2009) alerta-nos para o quanto elas podem ser danosas, pois se resumem a apresentar aos estudantes formas superficiais e distantes das diferentes culturas, tornando o outro um dado exótico e curioso, sem questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença. Para o autor, esse tipo de abordagem “é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância” (SILVA, 2009, p.99).

Supomos que, ao invés de apresentar a deficiência apontando para aquilo que esses sujeitos possuem de diferente, de exótico, de estranho, seria mais ético formar os professores para acolher o Outro em sua irreduzível diferença, levando-os a entender a diferença como experiências de alteridade.

Diante do exposto, percebemos que todas as representações enumeradas anteriormente correspondem a representações culturais reveladoras de uma luta pelo poder de dizer sobre a deficiência. Contudo, tais significados não são estáveis nem únicos e as linguagens utilizadas para fazer referência às pessoas com deficiência mudam constantemente, indicando a fluidez e a mutabilidade dos significados. Nessa direção, podemos dizer que a linguagem é constantemente cerceada, controlada, para

operar de modo a ser útil nas estratégias políticas de marcação e definição da diferença. Isso significa que, ao enunciar a deficiência, existe no Portal do MEC um repertório limitado pelas regras de significação existentes nesse dado momento histórico, dispersando a deficiência através de múltiplos sentidos.

Tais considerações marcam a importância de ressaltarmos que nossas análises não contemplam a multiplicidade de sentidos possíveis de constituírem-se a partir da leitura dos textos culturais disponibilizados no espaço formativo do Portal, pois, é preciso considerar que, quando essas histórias chegam ao seu público de destino (os professores que acessam o Portal do Professor do MEC) os sentidos podem ser reafirmados, mas também podem ser criados novos sentidos, contribuindo para atitudes favoráveis ou desfavoráveis diante daqueles que possuem uma deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar as múltiplas representações culturais da deficiência no espaço formativo do Portal, percebemos que a deficiência é produzida ou construída na repetição de textos e de imagens que alcança um nível de consenso ao ser enunciada por diferentes sujeitos, produzindo-se efeitos de verdade. Em sendo assim, reconhecemos que a deficiência nada mais é que a incidência regular de certos temas, imagens e falas produzidas por sujeitos que ocupam posições distintas e que enunciam em espaços formativos diversos.

O problema é que o Portal do Professor do MEC, ao colocar ao dispor dos professores metodologias variadas, ao mostrar as condutas desejáveis, ao prescrever práticas pedagógicas que cumpram as metas educacionais propostas pelo Estado Brasileiro para educação das pessoas com deficiência, numa perspectiva inclusiva, pode acabar produzindo um efeito contrário, tendo em vista que muito do que é proposto nesse espaço formativo está atrelado a uma concepção de educação normalizadora e

patologizante, contrariando os pressupostos básicos de uma educação inclusiva.

Ao disponibilizar diferentes artefatos culturais pedagógicos, circunscrevendo direções e limites para a prática pedagógica do professor, os enunciadores do Portal operam através de estereótipos, demonstrando a presunção ou o anseio de deter um saber prévio sobre o Outro com deficiência. Esse saber é marcado por um discurso que está atento apenas às diferenças externas ou superficiais, que, ao invés de questionar as identidades cristalizadas, reafirma a imagem já estabelecida historicamente sobre aquilo que se conhece a respeito dos sujeitos com deficiência e isso a partir das mesmas vozes que há tempos vêm narrando e ocupando-se de objetivar a deficiência.

Por tal razão, consideramos a importância de se promover, nos processos formativos, virtuais ou presenciais, um espaço discursivo para que as pessoas com deficiência possam contar suas próprias histórias, assegurando-lhes o direito de falar e de produzir contra representações, que compliquem ou desestabilizem as certezas, que destruam as abstrações preconceituosas e estereotipadas, mostrando que existem diferentes formas de ser deficiente. Em consonância com Costa (2005), acreditamos que devemos reivindicar o direito dos grupos e dos indivíduos excluídos de descreverem a si próprios, de falar do lugar que ocupam e, sobretudo, de “inventarem as narrativas que os definem como participantes da história” (COSTA, 2005, p. 50).

Podemos dizer então que, embora o discurso do Portal atraia os professores pelas possibilidades de intervenção e de transformação da sua prática pedagógica, apesar do conjunto heterogêneo de técnicas que utiliza, é capaz de seduzir porque produz a identificação com as metas, desejos, anseios e vontade de mudanças em relação à educação de alunos e alunas com deficiência. Embora seja subsidiado pelo Ministério da Educação e receba legitimidade no seu poder de enunciação, por estabelecer acordos colaborativos com Universidades públicas nacionais e internacionais, o referido Portal continua persistindo na produção

da deficiência de uma maneira pejorativa e estereotipada, fazendo com que o sujeito com deficiência, na sua multiplicidade e diferença, seja substituído por uma construção imaginária que, por vezes, não tem nenhuma relação com a realidade.

Essa maneira de representar culturalmente a deficiência através de estereótipos pode trazer sérias implicações para a formação de professores com base nos pressupostos da educação inclusiva, visto que os discursos estereotipados produzem não só o aluno com deficiência, mas também e, sobretudo, os professores em formação, subjetivando-os. Isso significa que os enunciados produzidos sobre a deficiência no espaço formativo do Portal nomeiam, simplificam, enquadram a deficiência, mas também regulam, coordenam e governam as ações dos professores, estruturando a sua forma de ver e pensar a realidade.

É exatamente por isso que não podemos continuar produzindo - nas formações de professores virtuais ou presenciais - conhecimentos sobre a deficiência que encerrem ou aprisionem esses sujeitos nos discursos da estereotipia e dos essencialismos. Acreditamos ser necessário produzir uma reflexão permanente a respeito das condições de produção do conhecimento sobre a deficiência nos espaços formativos, possibilitando aos alunos em formação a construção de um olhar crítico sobre os sentidos, as imagens e os enunciados que falam sobre os sujeitos com deficiência problematizando-os.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 37-67.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, 1997a.

_____. *The Work of Representation*. In: HALL, S. (Org). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Thousand Oaks, 1997b.

LARROSA, J. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: Lopes, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p.11-33.

LUNARDI, M. L. Pedagogia da Diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho. In: **Reunião Anual da Anped**, 27, 2004, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <www. Anped. org. br/reuniões/27/tp.htm#gt15>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SILVA, T. T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SKLIAR, C. A Inclusão Que é Nossa e a Diferença Que é do “Outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STEINBERG, S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1997.

THOMA, A.S. **O Cinema e a Flutuação das Representações Surdas - Que drama se Desenrola Beste Filme? Depende da perspectiva**. 2002. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.37-82.

PROPOSTA EDUCACIONAL DA FUNASE-PE NA PERSPECTIVA DOS SOCIOEDUCANDOS

Isaura de Albuquerque César
Maria Fernanda dos Santos Alencar

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa *A Funase e a formação cidadã*, realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O objetivo primeiro do trabalho dissertativo foi o de analisar a proposta educacional e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase-PE) que, nesta Instituição, atuam atendendo crianças, jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais. A proposta educacional da instituição e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes deveriam ter como parâmetro a formação cidadã dos socioeducandos.

De natureza qualitativa, a pesquisa guiou-se pela seguinte questão “A proposta educacional e a prática pedagógica da Funase contribuem para a formação cidadã de adolescentes e jovens infratores recolhidos na instituição?” O campo de pesquisa foi o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) do Cabo de Santo Agostinho, localizado no município do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Esse Case foi escolhido por ser reservado exclusivamente para infratores do sexo masculino, de 17 a 21 anos, sujeitos da pesquisa, por pertencerem à faixa etária na fase final de internação; após estudo no universo das dez unidades de internação da Funase, os Centros de Atendimento Socioeducativos (Cases) situados no Recife, Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e em Petrolina.

A pesquisa dividiu-se em três tipos: bibliográfica, documental e de campo. Na primeira, foi consultada a literatura relacionada ao tema estudado. A segunda focou a legislação e as políticas públicas voltadas para o tema. Na pesquisa de campo, além da observação participante, foram realizadas entrevistas com socioeducandos e professores do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) do Cabo de Santo Agostinho/PE.

Para este artigo, optou-se por fazer um recorte, de forma específica, para os resultados da pesquisa que apontam o perfil dos socioeducandos e as suas perspectivas quanto a proposta educacional desenvolvida pela Funase-PE.

Neste sentido, tem como objetivo apresentar o resultado das análises das entrevistas dos socioeducandos internos, sujeitos da pesquisa, buscando descrever o perfil sociodemográfico e as suas percepções em relação ao atendimento e ao processo educativo implantado no Case do Cabo de Santo Agostinho.

Além da introdução, o artigo se compõe de quatro seções: além de uma breve fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a análise da formação cidadã na Funase-PE na perspectiva dos socioeducandos e as considerações finais.

ATO INFRACIONAL NA INFANCIA E NA ADOLESCÊNCIA: POLÍTICA PÚBLICA E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES

Historicamente, as concepções teóricas e ações voltadas à infância foram sempre conflituosas. Considerando relevante a relação passado-presente para a compreensão do atual momento da implantação de políticas públicas, procuramos resgatar a noção de infância instituída sob a constituição do aparato do Estado de bem-estar social brasileiro. O surgimento das políticas públicas para a infância no Brasil é ressaltada por Faleiros (1995, p. 49):

Políticas para a infância fazem parte da forma como o Estado brasileiro foi se constituindo ao longo da história, combinando autoritarismo,

descaso ou omissão para com a população pobre com clientelismo, populismo e um privilegiamento do privado pelo público, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações entre Estado e sociedade.

Neste contexto, as políticas para a infância e adolescência pobres, no Brasil, sempre estiveram relacionadas ao conjunto das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, trazendo o processo de formação do ser humano, da identidade da mão de obra, da herança, como também as questões referentes ao pátrio poder (FALEIRO, 1995).

Ainda segundo Faleiros (1995, p. 49) a questão das políticas para a infância apresenta um “processo complexo de relações entre Estado e sociedade, público e privado, entre diferentes forças sociais atuantes na área e com relação a diferentes visões do problema”. Este autor assinala que:

as relações entre agentes estatais, portanto com poder legal e capacidade de uso de recursos públicos, estiveram em constante interação com agentes privados, com interesses particulares, pessoais e religiosos, morais, econômicos, políticos, no processo de definição das políticas ou da ausência de políticas para a infância e a adolescência pobres. Um modo de relação estatal/privado, próximo do patrimonialismo, vem se confrontando com uma relação público/privado/sociedade na abertura de espaços públicos para exercício da cidadania (FALEIRO, 1995, p. 93-94).

Neste jogo de interesse entre as diferentes forças sociais atuantes na área e com relação a diferentes visões sobre o problema da infância e o seu atendimento, conforme apresentado por Faleiro (1995), no Brasil, as instituições habilitadas a acolher crianças, jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais desenvolveram um papel e uma missão: vigiá-los, controlá-los e

investir na sua reintegração na vida social, fazendo-os assimilar e praticar os valores que ela comporta. A iniciativa de socioeducá-los pressupõe o exercício de uma prática racional que os insiram num Projeto Político Pedagógico que atenda às exigências de uma formação cidadã que os faça compreender, refletir e retomar a vida social, fazendo parte das relações presentes e reguladas pelo contrato social vigente.

Em instituições dessa natureza, fechadas e totais, segundo Foucault (2009), os internos perdem a gerência de si mesmos e, na maioria dos casos, não recebem o atendimento devido, pois estão encerrados no binômio social e educativo, marca desse tipo de instituição.

O binômio ofertado por essas instituições de atendimento, o educativo, deveria ser o da perspectiva da formação cidadã, compreendida como formação integral, não restrita à formação instrucional ou profissionalizante, porque agrega uma formação básica fundamental que envolve o crescimento do indivíduo como partícipe das instituições sociais, seja atuando na família, na comunidade, no espaço público ou privado, defendendo direitos, procedendoeticamente, vivenciando a cidadania ativa ou participante, contribuindo, assim, por meio de instrumentos multidisciplinares, para o exercício contínuo de uma vida em sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para apreender os fenômenos a partir da vivência e da experiência das pessoas em determinadas situações, propriedade da abordagem qualitativa, recorreu-se a entrevistas e à observação participante¹, que possibilitou um olhar sobre a dinâmica institucional e contribuiu para a criação de um ambiente menos impessoal durante o período de execução da pesquisa.

1. Mesmo com autorização judicial e apoio da diretoria da instituição, houve problemas de acesso aos internos em razão das regras de segurança próprias de um ambiente de internação. Essa constituiu uma das dificuldades encontradas na pesquisa, pois, no que tange à observação participante, ficou evidente o incômodo dos indivíduos observados.

Esses procedimentos foram antecidos pela identificação da realidade do *lôcus*, o Case do Cabo, e por meio da pesquisa de documentos das esferas federal e estadual, especialmente do *corpus* documental da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012a) e da Proposta Pedagógica para os Cases. (PERNAMBUCO, 2012b).

Na seleção da amostra da população de socioeducandos a ser entrevistada foi aplicada a tipologia de amostragem não probabilística², denominada de *julgamento* ou *seleção intencional*. Segundo Costa Neto (1977, p. 43), “[...] normalmente amostras não probabilísticas são utilizadas em pesquisa quando há uma restrição de cunho operacional ao uso da amostragem probabilística, como, por exemplo, o fato de não se ter acesso a todos os elementos da mesma”. Da população-objeto (universo) de 343 socioeducandos, a amostra de 35 (10%) foi selecionada dentre os sujeitos há mais de 4 meses na unidade e que estudassem (83%), embora também se tenha escutado os que não frequentavam a escola (17%), respeitando-se o anonimato.

A partir da permissão da entrada na instituição, a coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2014. O roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com os socioeducandos foi elaborado com base no que Fuchs (2009, p. 268) aplicou em sua pesquisa sobre atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade.

A análise dos dados buscou compreender em que medida as práticas institucionais favorecem ou não o cumprimento do Projeto Pedagógico no que diz respeito à formação cidadã, procurando entender o que dessa prática e do discurso de sua efetivação constitui apenas retórica. O instrumento de coleta funcionou como uma ponte entre a realidade empírica — objeto de estudo — e os dados selecionados que foram tratados, analisados e interpretados. Foi utilizada na pesquisa de coleta de dados um roteiro de entrevistas com socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho.

2. As técnicas de amostragem não probabilísticas são utilizadas quando não se conhece a probabilidade de um elemento da população ser escolhido para participar da amostra. (FERREIRA NETO, 2011, p. 81).

FORMAÇÃO CIDADÃ NA FUNASE-PE NA PERSPECTIVA DOS SOCIOEDUCANDOS

Case do Cabo de Santo Agostinho

Inicialmente denominado de Centro de Reeducação de Menores Olga Gueiros Leite e destinado à internação de adolescentes autores de atos infracionais graves e na faixa etária de 15 a 18 anos (FERREIRA NETO, 2011, p. 81), o Case do Cabo de Santo Agostinho atualmente abriga adolescentes na faixa etária de 17 a 21 anos de idade. A maioria dos internos é procedente da Região Metropolitana do Recife, especialmente da capital, mas há também os vindos de outras regiões do Estado de Pernambuco. Suas 166 vagas são hoje ocupadas por cerca de 343 adolescentes, caracterizando-se uma situação de superlotação. Para acomodar essa população, a unidade tem prédios com recentes adaptações e reformas, algumas para aumentar a segurança, em razão da superlotação, das quais resultaram melhorias mesmo que ainda não atendam ao que determina o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase):

A estrutura física das unidades será determinada pelo Projeto Pedagógico específico do programa de atendimento, devendo respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergometria, de volumetria, de humanização e de segurança. Portanto, essa estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Esta transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas [...] o espaço físico se constitui no elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. [...] é condição fundamental que as estruturas físicas das unidades de internação impeçam a formação de complexos (BRASIL, 2006, p. 67).

Em consonância com a ONU, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — enfatiza o direito dos adolescentes privados de liberdade a instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana — e o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), a Determinação nº 46/96, reza que a concepção arquitetônica das unidades de internação deve integrar todos os espaços, proporcionando o desenvolvimento de atividades coletivas, possibilitando, assim, a prática de uma vivência que tenha características de moradia sem, contudo, descaracterizá-la como uma unidade de atendimento de privação de liberdade.

Segundo as normas do Sinase, cada unidade de atendimento, constituída de espaços residenciais (módulos) com capacidade não superior a quinze adolescentes, deve acolher quarenta adolescentes. No caso da existência de mais de uma unidade no mesmo terreno, estas não ultrapassarão a quantidade de noventa adolescentes na sua totalidade. Assim, constata-se que a unidade do Cabo não se enquadra nesses padrões.

No Case do Cabo, o gerenciamento participativo é de responsabilidade de um coordenador-geral, um coordenador-administrativo, um coordenador técnico e um coordenador operacional. De caráter interdisciplinar, as equipes são compostas por assistentes sociais, advogados, psicólogos e pedagogos, agregando agentes socioeducativos, médicos, nutricionistas e dentistas, cabendo-lhes trabalhar a individualidade do atendido, promover e estimular as relações intergrupais, o processo de escuta e a identificação de dificuldades e de soluções construídas coletivamente.

O acolhimento do adolescente tem o seu primeiro procedimento realizado na entrada da unidade, no setor de recepção. Nesse local, o adolescente é atendido, são conferidos os dados e pertences pessoais, registrados no livro específico e exclusivo da recepção. A coordenação-geral ou a técnica informa ao adolescente sobre o funcionamento da unidade e as regras de convivência. Após essas providências, o adolescente

é encaminhado para a equipe técnica, que colhe as informações necessárias para melhor identificar suas peculiaridades, sendo feita a escuta individual, realizada por assistente social, psicólogo e advogado, objetivando ajudar numa melhor adaptação ao ambiente. No final do procedimento, o adolescente é levado a conhecer os ambientes de convivência da unidade. A partir daí, são desenvolvidas as seguintes atividades: acompanhamento técnico, social, jurídico, psicológico, médico, odontológico, nutricional e pedagógico; e ações internas nas áreas: espiritual, educação, esporte, cultura e lazer.

Perfil dos Socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho

Caracterizar esses adolescentes e jovens infratores é uma maneira de dar rosto, corpo e estrutura física a esses sujeitos marcados pela condição da exclusão, considerando que nem sempre esse retrato é possibilitado a partir de recursos quantitativos.

Na definição do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente - PERNAMBUCO, 2009), criança é a pessoa com até 12 anos incompletos de idade; e adolescente, a pessoa com idade de 12 a 18 anos. No Brasil, do total da população de mais de 190 milhões, um pouco mais de 24 milhões (12,6%) é formada de adolescentes entre 12 e 18 anos, dos quais 7 milhões (13,8%) encontram-se no Nordeste, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Menor fase da vida, a adolescência é compreendida como um período de passagem, durando apenas 6 de todos os anos da existência de uma pessoa. Na puberdade, quando se manifestam as mudanças, o corpo e a imagem corporal se modificam, as fantasias povoam o universo adolescente, regido por impulsos que afetam o comportamento. Nesse período, as transformações físico-biológicas juntam-se àquelas do âmbito psicosociocultural, levando à formação de um novo ser, que busca se diferenciar e construir sua identidade. Essas mudanças se refletem de forma

brusca nas relações dos adolescentes consigo mesmo, com sua imagem, com o seu meio e com os seus iguais. (ARAÚJO; MORES; ANTUNES, 2001).

Pelo protagonismo conferido a esse segmento no mundo contemporâneo, organizações como a ONU reconhecem e ressaltam a necessidade de estudos sobre essa parcela da sociedade que, no futuro próximo, deverá ser a principal condutora do mundo. Também, segundo Cury (2007, p. 14):

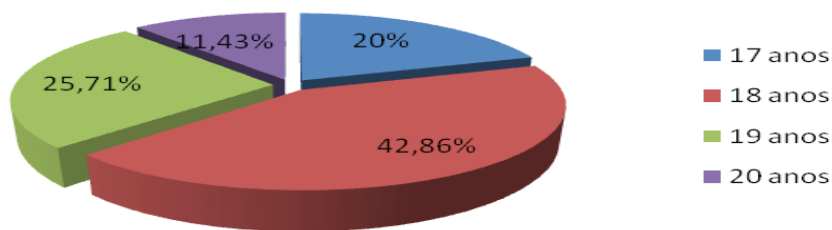
Há uma clara tendência mundial, reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ), da necessidade de prever, nas políticas voltadas para a juventude, um aumento da produtividade, garantindo oportunidades por meio do acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania. A parceria com estados e municípios e sociedade civil organizada possibilita, em uma maior amplitude, utilizar as capacidades dos jovens e ofertar serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas e condições necessárias para enfrentar todos os desafios. Nesse sentido, o Governo Federal elabora a parceria com a OIJ na formação de gestores e na troca de experiências com outros países que investem nas políticas públicas de juventude.

Muitas dessas políticas estão voltadas para uma parcela significativa: a de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, passíveis de diversas medidas socioeducativas, de acordo com a gravidade do ato, segundo o art. 112 do ECA: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida; e) inserção em regime de semiliberdade. Segundo o mesmo Estatuto, aplica-se a medida de internação aos autores de atos infracionais cometidos mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa ou pela reiteração no cometimento de outras infrações graves. Definida como medida privativa de liberdade e tendo como base

os princípios da excepcionalidade, brevidade e do respeito à condição peculiar do adolescente como ser em desenvolvimento, a internação deve ser cumprida em estabelecimento que adote o regime fechado. Em alguns casos, o adolescente poderá realizar atividades externas, a critério da equipe técnica e, depois de cumprido o prazo máximo de 3 anos, o adolescente deverá ser liberado ou colocado em regime de semiliberdade ou liberdade assistida. E, aos 21 anos de idade, a liberação será compulsória.

No Case do Cabo, dos adolescentes e jovens infratores na faixa etária de 17 a 21 anos ali internados, o Gráfico 1 mostra que a maioria (62,9%) encontra-se no grupo etário entre 17 e 18 anos. Na faixa etária de 19 anos, estão 25,7%, enquanto 11,4% têm 20 anos, aproximando-se da idade máxima de permanência na unidade de internamento.

Gráfico 1 – Idade dos socioeducandos



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

O maior contingente de adolescentes tem sua iniciação nos atos infracionais quando alcança a idade de 15 a 17 anos; agregase a isso o fato de que é nesse período da vida que se mostra mais facilitado o controle dos pais sobre o comportamento dos filhos adolescentes; como também é nesse período que aparece a tendência para a convivência em grupos, seguindo regras comuns a todos. A condição socioeconômica mais desfavorável associada à cultura do consumismo e ao imediatismo do “ter” para suprir

os desejos, que nessa fase de vida são iminentes. Esses aspectos constituem algumas das razões que motivaram os adolescentes a praticar atos infracionais.

O perfil dos adolescentes autores de ato infracional que chegam às instituições socioeducativas de semiliberdade e de internação revela as desigualdades brasileiras expressadas pela classe social, renda, cor/raça, escolaridade, denunciando que as políticas sociais não têm sido instrumento qualitativo a serviço do interesse público. O que se verifica é que entre o “mínimo” e o “básico” existe muito mais do que mera discussão semântica (FUCHS, 2009, p. 110-111).

Quanto à cor/raça, os dados confirmam o exposto por Fuchs (2009), de que por meio de suas classes sociais e de sua cor/raça apontam a desigualdade social. No levantamento deste dado verifica-se que 80% dos adolescentes e jovens privados de liberdade na unidade são afrodescendentes — distribuídos em negros — 11,43%; em morenos — 57,14%; e em pardos — 11,43% — e 20% são brancos — vale ressaltar que dois dos que se declararam brancos, ou seja, 5,7%, eram visivelmente afrodescendentes.

A realidade acima resulta de outras realidades conforme dados apresentados e analisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); pois quando observamos o recorte racial, as disparidades tornam-se mais acentuadas, constatando-se que não há igualdade de acesso aos direitos fundamentais. A população negra em geral e, em particular, suas crianças e adolescentes apresenta um quadro socioeconômico e educacional mais desfavorável que o da população branca. Segundo IBGE, a distribuição de rendimentos por décimos de população, segundo a cor ou raça, evidencia essa desigualdade; no primeiro décimo (10% mais pobres), estão 14,1% da população preta ou parda e 5,3% dos brancos. Há um diferencial quanto a esses números no período compreendido, conforme IBGE, entre o período de 2002 e 2012, quando ocorre uma ligeira melhora na distribuição do

rendimento *per capita* para aquelas pessoas com rendimento do trabalho, mantendo-se; no entanto, o quadro de desigualdade com pouca alteração. As informações recentes apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que são 81,6% de brancos no 1º mais rico da população contra apenas 16,2% de pretos ou pardos. No total da população de pretos ou pardos, representam 53% em 2012. (IBGE, 2012).

As principais infrações praticadas pelos adolescentes privados de liberdade no Case do Cabo, conforme Tabela 1, se sobressaem os homicídios (37%), seguidos de tentativa de homicídio (20%) e roubo/assalto (20%). As relacionadas a tráfico de drogas e assalto/assalto e porte de arma/tráfico de drogas apresentam os mesmos percentuais: 11,4%. Já as relacionadas a latrocínio e quebra da liberdade assistida e porte de arma representa 5,7%, os menores percentuais.

Tabela 1 – Atos infracionais praticados pelos socioeducandos

Ato infracional	Frequência (35)	Percentual
Quebra da liberdade assistida e porte de arma	2	5,71
Roubo/assalto	7	20
Tráfico de drogas e assalto/assalto e porte de arma/tráfico de drogas/porte de arma e tráfico de drogas	4	11,43
Tentativa de homicídio	7	20
Latrocínio	2	5,71
Homicídio e tráfico de drogas	13	37,14
Total	35	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Sobre o percentual elevado no item homicídios e o número de atos infracionais aos quais o tráfico de drogas está associado, esses fenômenos vêm recebendo atenção de estudiosos do tema:

Em 2004, o total de adolescentes em cumprimento de medida por prática de tráfico de drogas foi de 12%; em 2006, aumentou para 16%; e, em 2008, cresceu para 28%, o que representou um aumento significativo, entre 2004 e 2008, de 146%. Os dados mostram a gravidade da situação, pois sabemos que o envolvimento com essa prática conduz a outras práticas infracionais mais graves. (FUCHS, 2009, p. 144).

[Em 2007 e 2011] podem ser constatadas diferenças significativas entre as quantidades absolutas e relativas dos atos infracionais: enquanto houve uma redução considerável de adolescentes internos condenados por roubo (cerca de 45%), o número de internações por homicídio quase quintuplicou e, por tráfico de drogas, até mais que quintuplicou (COSTA, 2012, p. 55).

Em íntima relação com o tipo de ato infracional, encontram-se os dados referentes ao tempo de cumprimento de internação. Enquanto apenas 2,86% foram internados no ano corrente, 2014, a maioria, 62,86%, se encontra internada desde 2013. Em segundo lugar, 25,71%, estão os internados há 2 anos, em 2012. Os internados há 3 anos, em 2011, perfazem 8,57%.

A incapacidade das políticas públicas no retorno desses jovens e adolescente ao exercício contínuo de uma vida em sociedade se configura na revelação pelos dados de que há uma conduta reincidente; 45,7% dos jovens e adolescentes entrevistados já tiveram uma passagem anterior pela Funase-PE. Desse total de reincidentes, a maioria, 56,25%, teve uma única passagem anterior pela Funase-PE, e os demais tiveram de duas a quatro passagens. Esses dados sinalizam a deficiência do processo de ressocialização do adolescente infrator, tornando-o

um forte candidato à prisão, depois de atingir a maior idade. Quanto ao tempo de cumprimento de medidas socioeducativas anteriores, a maioria (46,67%) as cumpriu no período de 3 a 5 meses. Os socioeducandos que tiveram o menor tempo de cumprimento, de 1 a 10 dias, atingiram 20%. Enquanto os que cumpriram um tempo mais prolongado, chegando até a 2 anos, atingiram o mesmo percentual (20%).

Sem contextualização, esse perfil dos adolescentes e jovens internados no Case do Cabo de Santo Agostinho, em cumprimento de medida socioeducativa, fica sem sentido. Os sujeitos aqui perfilados situam-se num país de fortes contradições, marcado por uma profunda desigualdade social, proveniente da concentração da riqueza em poucas mãos. Segundo o IBGE (2010), as desigualdades mais acentuadas apresentam-se nas regiões Norte e Nordeste. No Nordeste, 63,3% das famílias com crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos tinham, em média, renda mensal *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (o mais elevado percentual em relação às demais regiões do país), já os índices apresentados para a Região Norte registraram 49,3%.

Os indicadores da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) sobre apropriação da riqueza nacional por faixas da população nos últimos 10 anos apontam a seguinte situação: 10% dos que apresentaram menores rendimentos se apropriaram de 1,1% da renda total, enquanto os 10% com maiores rendimentos detinham 41,9% (IBGE, Pnad 2012). Embora tenha ocorrido uma ligeira mudança nesse período (2002–2012), a permanência da desigualdade social tem consequência direta nas condições de vida de crianças, adolescentes e jovens do Brasil, especialmente os de cor negra. Segundo a cor ou a raça, a distribuição de rendimentos por décimos de população evidencia essa desigualdade: entre os 10% mais pobres estão 14,1% da população preta ou parda e 5,3% dos brancos; no 1% mais rico da população, 81,6% são brancos, contra apenas 16,2% de pretos ou pardos, que representam 53% do total da população brasileira, segundo o IBGE (2012).

Os dados relativos à violência na população preta ou parda mostram uma taxa de mortalidade por agressão maior que a da população branca, com destaque para os jovens. No Brasil, em 2010, a taxa de óbitos por agressão por 100 mil habitantes é de 30 para brancos; contra 82, para pretos e pardos; chegando a ser 2,7 vezes maior do que para brancos (IBGE, 2012).

Os socioeducandos do Case do Cabo Santo Agostinho frente à educação

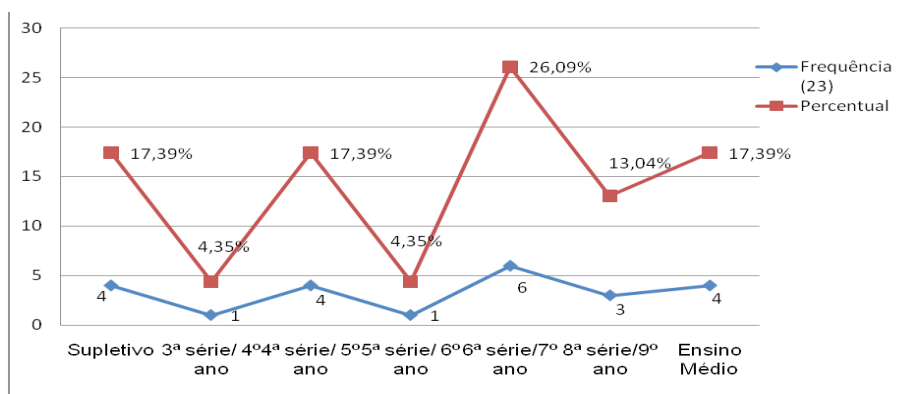
Quando analisamos os dados referentes à realização de pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo de Santo Agostinho, verificamos que 31,4% não estudavam antes de serem apreendidos; contudo, 65,7% frequentavam a escola ou estavam matriculados. É constatado ainda, por Costa (2012, p. 58), que a escolaridade tem os patamares de 52,1%, próximos aos registrados pelos socioeducandos pesquisados.

Nos dados apresentados por Costa (2012, p. 58) referentes ao estudo efetuado pela Funase no quesito situação escolar, a resposta predominante foi “Não estudo atualmente” (53,1%), seguido da escolaridade: “51,2% dos internos alcançaram da 4ª à 6ª série do Ensino Fundamental”³.

A situação educacional dos adolescentes e jovens antes de serem presos evidencia que a grande maioria se encontrava cursando o Ensino Fundamental. Quando agrupamos o ensino fundamental-anos iniciais, que no gráfico abaixo correspondem do 4ª ao 5º ano, representam 26,1%; e nas séries finais do 6º ao 9º ano, os percentuais chegam a 39,1%. Destacamos que os índices do Ensino Fundamental juntos chegam a 65,2% do total. É mostrado que a predominância dos anos cursados pelos adolescentes antes da medida de internação se encontrava entre o 4º e o 9º anos. Quanto ao Ensino Médio, verificamos que 17,4% estavam cursando essa modalidade, sendo referenciados os mesmos 17,4% para o curso supletivo.

3. O estudo citado apresenta a nomenclatura ‘série’, e não “ano, conforme Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Gráfico 2 – Modalidade/Série cursada pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A partir dos dados de escolaridade e idade, identificamos a existência de uma significativa distorção série/idade dos jovens, pois os adolescentes internos têm mais de 15 anos e destes apenas uma minoria se encontrava cursando o Ensino Médio.

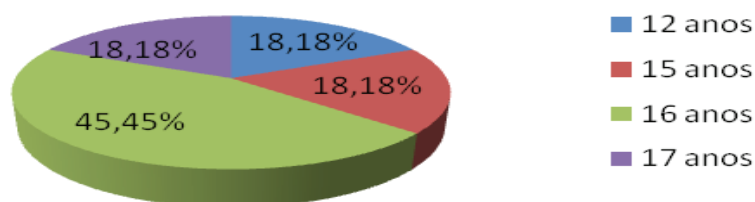
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) aponta que um dos desafios a serem enfrentados para a universalização da educação básica obrigatória é justamente o da frequência escolar no Ensino Médio. No período de 10 anos, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam a escola cresceu somente 2,7 pontos percentuais, e evidencia-se que as proporções de jovens dessa faixa etária que frequentavam os níveis de Ensino Médio e Fundamental regulares eram bem próximas das de 2002. Chamamos a atenção para o fato de que a maioria dos socioeducandos não está no nível educacional adequado à sua idade.

Quanto ao tipo de escola em que os socioeducandos estudavam antes de ingressarem no Case do Cabo, é demonstrado que a maioria, quase absoluta, estudava em escola pública (91,3%). Entre os 23 adolescentes que estudavam antes de serem presos, somente um estudava em escola privada.

No Gráfico 3, observou-se que, dos adolescentes que não

estudavam antes de serem presos, a maioria (45,4%) tinha 16 anos. Segundo a Pnad (IBGE, 2012), dos adolescentes no grupo de 16 a 17 anos de idade, 28,6% deixaram de estudar e entraram no mundo do trabalho em atividades produtivas, pois isso é referenciado como um dos aspectos que geralmente dificulta ou impede sua frequência à escola, sendo este um fator limitador do seu desenvolvimento e aprendizado pleno. Nessa idade, espera-se que o jovem ainda esteja frequentando a escola. Mostra, ainda, que a taxa de frequência à escola, no período de 2002 a 2012, apresentou queda, passando de 33,9% para 29,4% (IBGE, 2012).

Gráfico 3 – Idade dos socioeducandos quando pararam de estudar antes de ingressar no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

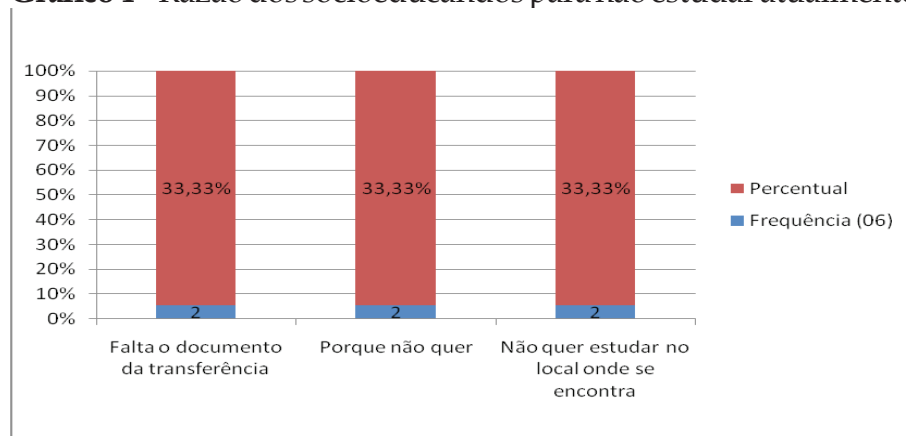
Em relação aos jovens socioeducandos da pesquisa, constatou-se que 36,4% pararam de estudar motivados pelos adolescentes que não gostavam de estudar. Quanto aos jovens que não trabalhavam e não frequentavam a escola (os chamados *nem-nem*⁴), é referenciado que, no grupo de 15 a 17 anos, considerando os dados da Pnad 2012 (IBGE, 2012), essa proporção foi de 9,4%, enquanto entre aqueles com 18 a 24 anos a incidência chegou a 23,4%. A questão da escolaridade/evasão pode ser um indicador de aproximação dos adolescentes com o mundo da marginalidade e da prática infracional.

4. Nem estudam, nem trabalham.

Nos resultados, visualizou-se que 82,9% dos socioeducandos frequentam a escola da unidade e 17,1% estão ausentes. Contudo, vale ressaltar que dos 343 internos, à época da realização da pesquisa, apenas 130 estavam matriculados.

As atividades pedagógicas são referenciadas. Segundo prevê o ECA em seu art. 123, parágrafo único, essas atividades pedagógicas fazem parte do cotidiano da instituição; porém, mesmo obrigatórias, não são realizadas por todos os socioeducandos. Alguns adolescentes, conforme Gráfico 4, declararam na entrevista que não frequentavam a sala de aula porque não queriam; outros não queriam estudar no local onde se encontram. Chamamos a atenção para as dificuldades ocasionadas pela falta de documentação da transferência. Segundo informação da administração da unidade, dos adolescentes matriculados, trinta não frequentavam a escola ou frequentavam como ouvintes por falta de documentação, o que é um problema de acessibilidade evocado por Scarfó (2009).

Gráfico 4 – Razão dos socioeducandos para não estudar atualmente



A escola da unidade é vinculada à Rede Estadual de Ensino e, formalmente, é considerada como um anexo da Escola Estadual Luisa Guerra, observamos que a escola-sede não estabelece uma relação orgânica com a escola-anexo. No seu Projeto Pedagógico, a escola trabalha com o denominado *Programa Paulo Freire*,

da responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que desenvolve uma metodologia voltada para o processo de alfabetização. Verificamos que 27,6% dos alunos pesquisados estão freqüentando aulas deste Programa, que é destinado aos adolescentes e jovens não alfabetizados e que estejam na faixa etária de 15 anos ou acima. O art. 12 da Instrução Normativa nº 06/2012 (PERNAMBUCO, 2012a) prevê que o *Programa Paulo Freire*, vivenciado nos Cases, “deve promover a integração de ações que conduzem à erradicação do analfabetismo e à promoção da elevação da escolarização”; entretanto não nos foi possível verificar essa integração e o atendimento ao objetivo a que se propunha: erradicação do analfabetismo e a promoção da elevação da escolarização.

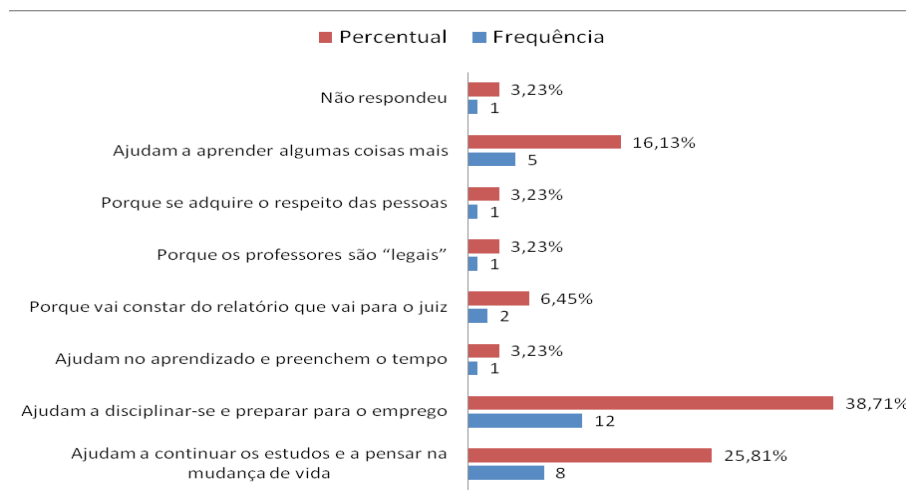
A grande maioria dos adolescentes (55,2%) encontra-se cursando o *Projeto Travessia Fundamental*, que, segundo o art. 8, “deve ter a mesma estrutura do projeto vivenciado nas escolas da Rede Estadual de Ensino”. O menor percentual (17,2%) se encontra no *Projeto Travessia Médio*, que é ofertado aos jovens a partir de 17 anos que tenham concluído o Ensino Fundamental e estejam matriculados no primeiro ano do Ensino Médio.

Perguntado aos adolescentes e jovens internos sobre a motivação que os leva a frequentarem a escola da unidade, a principal justificativa encontra-se relacionada ao recomeço e à mudança de vida, apresentando 31% do total. Destacamos que os dados apontam que 17,2% justificam-se pela necessidade de estar preparado para o mercado de trabalho. Contudo, o mesmo percentual, 17,2%, considera apenas como uma maneira de passar o tempo e aprender algo mais. Há ainda a afirmação “Porque não tem nada para fazer”, com 6,9%. A busca pela conclusão do curso pelos estudos só foi referenciada por 13,8% dos adolescentes e jovens internos.

Observa-se por meio das respostas dadas pelos estudantes que a educação é vista como um processo positivo que contribui e conduz à mudança de vida, uma vez que 88,6% dos entrevistados acham que é o veículo condutor e que é através dela que se chega

à ressocialização. Enquanto 11,4% dos entrevistados não veem importância na educação, conforme podemos analisar a partir do gráfico abaixo que ilustra a contribuição dos estudos para o processo de ressocialização segundo os socioeducandos.

Gráfico 5 – Contribuição dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos

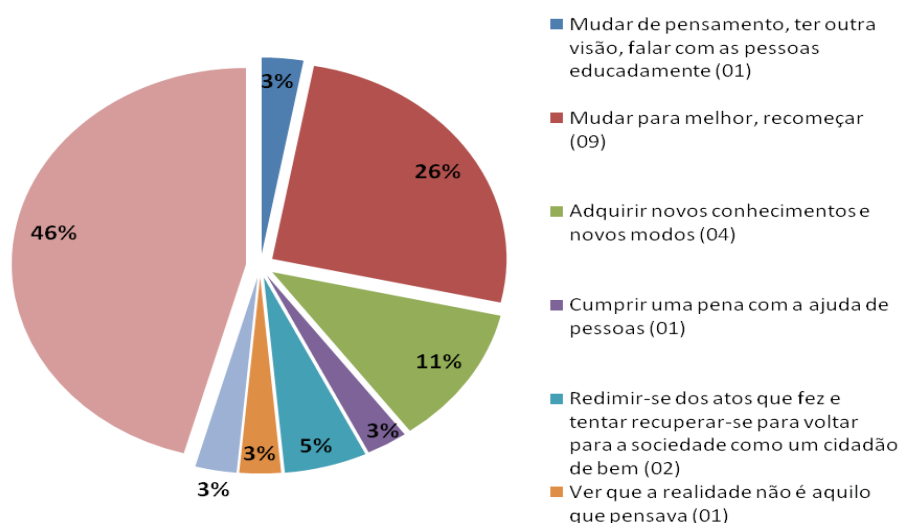


Para a maioria dos adolescentes internos, os estudos são vistos como um elo que irá conduzi-los, discipliná-los e prepará-los para um emprego, representando 38,7% dos que responderam ao instrumento, complementado pela fala dos 25,8% que acham ser uma opção de continuar os estudos e pensar numa mudança de vida, seguidos dos que vêm como uma forma de ajuda para aprender alguma coisa a mais, representando 16,1%. Notadamente, a maioria reconhece que a educação é importante para o processo de ressocialização. Os demais socioeducandos apresentam percentuais menos significativos.

Quando perguntados sobre qual o significado de ressocialização para eles, um grande número (45,7%) de adolescentes e jovens disseram não reconhece o significado

do termo *ressocialização*. Contudo, os que entendem (25,7%) demonstram ver a ressocialização como um processo de mudança para melhor, um recomeço. Enquanto 11,4% expressaram que ressocialização significa adquirir novos conhecimentos e novos modos. Abaixo, por meio do gráfico 6, podemos visualizar as diversas respostas dadas ao significado do termo ressocialização.

Gráfico 6 – Significado de *ressocialização* para os socioeducandos



O Estatuto da Criança e do Adolescente, que normatiza o modelo de ressocialização, sendo também explicitado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), refere-se à ressocialização como o processo em que há modificações nas atitudes e condutas do indivíduo através de programas de longo e médio prazos, e a recuperação pode ser entendida como um conjunto de atributos que possibilitem ao indivíduo se tornar útil a si mesmo, à sua família e à sociedade.

Embora os termos *reinserção*, *ressocialização* e *reeducação* sejam utilizados ainda por muitos estudos e trabalhos, Julião (2010) afirma que a utilização desses termos se encontra ultrapassada por estarem carregados de uma concepção político-pedagógica de execução penal que visualiza o cárcere como uma “instituição total”. O autor propõe a aplicação do termo *socialização* como uma concepção que compreende o sistema prisional como instituição social, que reconhece sua incompletude. Surgindo, assim, uma nova dinâmica político-pedagógica que preza pela não segregação total do indivíduo, concebendo que o ser humano se encontra em constante processo de socialização e que o papel do sistema penitenciário é de “socioeducador”, tendo o seu compromisso com a segurança da sociedade e também de promover a educação do interno para o convívio social.

Uma última pergunta realizada diz respeito à avaliação dos educandos da escola do Case do Cabo. Nesta destacou-se como aspecto negativo o fator tempo de aula, considerado reduzido pelos socioeducandos, e, quando agrupamos os percentuais que se referem ao item Tempo, chegamos a 37,1%. Na unidade, o período de aula em cada turno não dura mais que 2 horas, as atividades escolares são restritas. Outros problemas apontados pelos socioeducandos diz respeito ao espaço físico disponível para realização das atividades escolares, são salas improvisadas, com deficiência de iluminação e ventilação.

Outro item apresentado foi a ausência de cursos profissionalizantes, como também a falta de biblioteca e atividades como a de leitura, que são inexistentes na unidade pesquisada. Constatamos que a falta de educação física e esportes foi referenciada, e chamamos a atenção para o fato de que, nessa fase da vida, atividades como as citadas pelos socioeducandos são muito importantes para o desenvolvimento dos jovens e adolescentes. A preocupação com a profissionalização deveria ser prioridade, considerando que existe relação entre reincidência e dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo apresentar o perfil sociodemográfico da população que se encontra na unidade de internação estudada e a percepção dos jovens e adolescentes em relação ao atendimento e processo educativo implantado no Case do Cabo de Santo Agostinho.

Constatamos que, na sua maioria, são jovens entre 18 e 19 anos, pertencentes, predominantemente, ao grupo étnico afro-brasileiro (pardos e negros). Esses jovens encontravam-se fora da escola e com sérios problemas de distorção série/idade, a maioria não trabalhava e não frequentava cursos profissionalizantes nem antes nem durante o cumprimento da medida de internação, e uma grande parte possui um histórico de entradas anteriores no sistema de justiça. O grupo se constitui, principalmente, de jovens desocupados e provenientes de estratos sociais pobres, com nível de instrução baixo e com fraco acesso ao mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de indivíduos que na sua trajetória de vida sofreram exclusão social e econômica.

Os números apontados na pesquisa sugerem/mostram a necessidade de um olhar para a questão do financiamento público para a educação nesses espaços. Nessa dimensão, quando consideramos os números apresentados na pesquisa, o total de internos inseridos em atividades educacionais é bastante questionável, não somente na escola da unidade estudada, mas em todas as escolas inseridas em espaços de privação de liberdade. Os dados evidenciam que o número de alunos atendidos é bastante reduzido, em razão da falta de estrutura dos espaços destinados às atividades escolares ou mesmo por questão de segurança.

Outra questão está relacionada a uma proposta político-pedagógica apropriada a essa modalidade de espaço, ou seja, uma proposta que possa atender aos objetivos, realidade e necessidade de atendimento dos internos. Para isso, é preciso que a escola que funciona no Case do Cabo de Santo Agostinho tenha um Projeto Político-pedagógico (PPP) próprio, e não a

Proposta Pedagógica que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco vem utilizando.

É importante considerar, ainda, que a educação em espaços de privação de liberdade não deve seguir os mesmos princípios em vigor em outros espaços, sendo necessário observar as particularidades, as diferenças, os contextos e as características próprias desses espaços. Para isso, é preciso ter o conhecimento necessário para lidar com os socioeducandos, com seus saberes prévios, suas experiências de vida anteriores, além das próprias experiências construídas após a inserção nesses espaços.

Na conclusão do estudo, a questão principal aponta para a necessidade de um trabalho multidisciplinar que realmente contribua e faça diferença na reinserção social dos jovens e adolescentes socioeducandos, em direção de uma formação cidadã. Regras não atendidas no Case do Cabo de Santo Agostinho, notadamente quanto à realização da Proposta Pedagógica, podem comprometer, assim, a aplicação da medida socioeducativa. Consideramos ser esta a principal questão posta, a qual diz respeito não apenas aos professores, mas a todos os envolvidos no processo, no sentido de que todos devem trabalhar com o foco dirigido para o sujeito no seu processo de socialização. É fundamental que esse estudante, socioeducando, seja visto como sujeito de aprendizagem, inserido no processo de apropriação de saberes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. M.; MORES, A.; ANTUNES, H. S. Os dizeres dos adolescentes sobre gravidez precoce: desafios para a escola. **Rev. Educação**, Santa Maria, RS, v. 26, n. 1, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Brasília: CONANDA, 2006.

COSTA, Mônica Maria Gusmão. **Habeas corpus**: entre o jogo de cintura e a rebelião: um estudo sobre adolescentes internos em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

CURY, Beto. Admirável mundo novo. **Revista de Debates**, v. 5, n. 6, nov. 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995. p. 47-98.

FERREIRA NETO, João Constantino Gomes. **Dificuldades na escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Telhado de vidro**: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Departamento de População e Indicadores Sociais. **PNAD**: síntese de indicadores sociais 2012. Rio de Janeiro, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-596, set.-dez. 2010.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA/PE). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Recife: CEDCA/PE, 2009.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Instrução Normativa nº 06/2012**. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade privados de liberdade, acolhidos em centros de atendimento socioeducativos – Cases. Recife, 2012a.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Proposta pedagógica – centros de atendimento socioeducativos – CASEs – PE**. Recife, 2012b

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **EDUCAÇÃO em prisões na América Latina**: Direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

ESTUDOS FEMINISTAS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO¹

Maria Eduarda dos Santos Alencar

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como principal objetivo discutir a intersecção entre os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução, destacando as estratégias de tradução feminista a fim de expor o “discurso silenciado” (CHAMBERLAIN, 1988, p.151) que as(os) tradutoras(es), ainda hoje, possuem e as formas que elas/eles encontraram para evitá-lo. A partir dessa discussão, também visa apresentar contribuições no campo da Educação para que a temática possa ser abordada por educadoras(es), uma vez que a articulação dos estudos feministas e educação vêm ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais.

Buscamos, assim, complementar essa articulação com os estudos da tradução que teorizam sobre o papel das traduções, especificamente das traduções realizadas por mulheres tradutoras, que contribuíram para dar voz às mulheres na luta dos seus direitos no Brasil e no mundo. Daí, nasce a importância da intersecção dos estudos (feministas e da tradução) com o campo da educação como possibilitadores do diálogo com práticas educativas e pedagógicas cotidianas que incitam questões e problemas teóricos em relação às questões de gênero e a luta por direitos das mulheres.

1. Discussão da dissertação de mestrado da autora, intitulada “Tradutoras Brasileiras dos Séculos XIX e XX”, disponível, em sua forma completa, no site da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina.

Atualmente, no Brasil, já há pesquisas relacionadas aos trabalhos de tradutoras e à intersecção entre os estudos citados. Blume (2010), em sua pesquisa intitulada “Teoria e prática tradutória numa perspectiva de gênero”, discute de que forma os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução possibilitam estudos em diferentes áreas, como é o caso do trabalho de Marie-France Dépêche (2002), intitulado “As traduções subversivas feministas ontem e hoje”, na qual a pesquisadora analisa a tradução de Nísia Floresta, publicada no século XIX.

Outro exemplo é o trabalho de dissertação de Raquel Dotta Correa (2010), “A voz da tradutora: paratextos em traduções de mulheres italianas dos séculos XVII e XVIII”, que destaca algumas estratégias utilizadas por tradutoras italianas que já buscavam, nos séculos passados, deixar suas marcas no texto traduzido. Além disso, a dissertação de mestrado da presente autora, intitulada “Tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX”, também discutiu o tema, tendo como principal objetivo fazer um levantamento quantitativo e qualitativo da prática tradutória realizada por mulheres nos séculos XIX e XX no Brasil. Para alcançar o objetivo, foram apresentados e discutidos dados acerca da prática da tradução no País, durante o período citado; a intersecção dos Estudos Feministas e dos Estudos da Tradução; os movimentos de mulheres; além da vasta pesquisa de tradutoras brasileiras dos séculos XIX e XX e análise dos dados encontrados.

Não obstante, a pesquisadora e tradutora Ana Maria de Moura Chäffer, em “Sobre tradução feminista (ou de gênero?) no Brasil: algumas considerações”, já apresenta a hipótese de que tradutoras brasileiras têm deixado suas marcas em suas traduções. Essas marcas, por sua vez, atuam como traços de identificação que possuem a capacidade de expor a presença feminina no texto traduzido por meio, por exemplo, das estratégias de tradução feminista.

Sob essa perspectiva, observamos que a partir da intersecção entre os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução torna-se possível analisar não apenas de que forma a tradução e

a mulher têm sido comparadas ao longo do tempo, mais também de que forma a tradução feminista tem reformulado a questão da fidelidade do/a tradutor/a, favorecendo um novo olhar sobre a linguagem, a tradução e a representação da mulher.

Desse modo, faz-se necessário apontar questões que vêm sendo debatidas ao longo do tempo, em ambos os campos, e inclusive no campo educacional, e que lidam com as relações de poder, as metáforas da tradução, as técnicas de intervenção na execução da reescrita do texto, entre outras.

No presente trabalho, analisaremos, inicialmente, as metáforas da tradução, considerando os estudos promovidos por Chamberlain (1988) que discutem e criticam como, ao longo dos anos, a mulher e a tradução têm sido comparadas, certificando a hegemonia masculina e a submissão e inferiorização feminina na sociedade, uma vez que ambas (tradução e mulher) são consideradas derivadas e secundárias. Em seguida, traremos as estratégias de tradução feminista, utilizadas como um meio de luta político-ideológica de mulheres, dando voz às profissionais no texto traduzido. Por fim, serão apresentadas as contribuições que a discussão traz no campo da educação, nossas considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

INTERSECÇÃO ENTRE OS ESTUDOS FEMINISTAS E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

A partir da década de 1970, os Estudos Feministas se encontram com os Estudos da Tradução, que também estavam em desenvolvimento, devido ao seu caráter interdisciplinar e ao perceberem que ambos lidavam com questões de relações de poder e de teorias do discurso.

Entre as discussões desenvolvidas pela intersecção de ambos os estudos, encontra-se a busca por compreender de que modo a linguagem tem sido transmitida ao longo das diferentes culturas. Isso porque, conforme apontado por Castro (2007,

p. 52), “a linguagem verbal é centrada para as feministas em sua agenda política, pois [...] a língua é um dos espaços mais importantes de subordinação da mulher pelo homem”.

Dessa forma, a linguagem passa a ser estudada como um meio de resistência, e até mesmo de combate a essa dominação, além de possibilitar a observação acerca do efeito que essa possui sobre o “*status* inferiorizado” que as mulheres recebem, quando relacionadas aos homens (CASTRO, 2007, p. 52).

Sob essa perspectiva, para as teóricas feministas, não é possível obter a dissociação entre linguagem e gênero, uma vez que “o comportamento linguístico é um dos papéis de gênero aprendidos e desempenhados por homens e mulheres em nossas sociedades” (LOTBINIÈRE-HARWOOD, 1991, p. 100), conseqüentemente, esse comportamento faz parte da formação social do sujeito.

A partir da intersecção entre os dois campos, tornou-se possível a reformulação da hierarquia e o/a tradutor/tradutora passa a ser considerado/a “uma forte fonte de poder de energia criativa transacional”², ou seja, ele/ela é responsável pelo aumento da conscientização das complexidades textuais, ao cumprir tanto o papel do/a escritor/a como do/a leitor/a (BASSNETT, 1992, p.70).

Houve, dessa forma, um repensar sobre a relação original e tradução e a questão da (in)fidelidade e (in)visibilidade do/a tradutor/a, e tornou-se importante a busca sobre de que forma o feminino se encontra e é exposto na tradução: quais as dimensões uma tradução feminista toma? De que forma ela é configurada? De que forma tradutoras feministas se expõem no texto?

A intervenção de teorias feministas na prática e teoria da tradução, portanto, envolve as questões de transmissão do saber e de autoria textual (GODARD, 2009) e reforma a problemática da fidelidade do tradutor, visto que, para a produção do novo

2. “If we accept that the translator is not, and never could be, a transparent filter through which a text passes, but is rather a very powerful source of creative transitional energy (and this is the fundamental premise of Translation Studies scholars), then thinking in terms of gender serves to heighten awareness of textual complexities in the roles of both writer and reader”

texto – a tradução –, esse ocupa o papel de tradutor, escritor e leitor. Em consequência, o produto do processo tradutório, que envolve questões de diferentes ordens, sejam elas políticas, linguísticas, econômicas ou culturais, não apresenta meramente a repetição de um texto, mas, sim, conhecimento e significado que foram produzidos no decorrer da tradução.

Assim, conforme salientam Blume e Peterle (2013, p. 9),

optar por ‘a’ ou por ‘b’ pode parecer à primeira vista, uma escolha simples, mas por detrás desse gesto há, certamente, uma rede de escolhas e relações não neutras. Um gesto, uma escolha, não é nunca um ato neutro.

O ato de traduzir é, portanto, acompanhado de “atitudes e comportamentos ligados ao negociar, mesmo que essas ações sejam inconscientes e aparentem ser ‘imediatas’” (BLUME; PETERLE, 2013, p. 11).

Mas o que seria uma tradução feminista? Lotbinière-Harwood (1991, p. 93) esclarece que, na verdade, toda e qualquer mulher é bilíngue, não importando qual idioma se tem conhecimento. Isso porque acabamos criando “uma voz que emana de um corpo situado no tempo e no espaço”, criando uma perspectiva “do ‘eu’” que é “fundamental ao se traduzir”, uma vez que “valemo-nos do código feito pelo homem, aprendido quando ainda éramos crianças” (p. 94) e somos expostas, desde cedo, à língua patriarcal, da qual não temos escapatória.

Essa língua, por sua vez, conforme discutido por Schutte (2007), trata-se da linguagem sob o ponto de vista do homem, impossibilitando qualquer manifestação da perspectiva feminina. Por esse motivo, a tradução feminista luta pela neutralidade genérica da linguagem, apresentando formas de empregar estratégias feministas de tradução, a fim de dar mais visibilidade às mulheres, no texto traduzido, e de repensar a tradução, indo contra o pensamento de que essa é uma criação passiva do texto original.

Chamberlain (1988), em um ensaio emblemático, intitulado “Gênero e a metafórica da tradução”, discute a questão da representação da tradução e mostra como, historicamente, ela tem sido comparada com a mulher, visto que ambas são consideradas secundárias e derivadas nesses discursos. Isso quer dizer que o/a profissional é, independente de seu gênero, analisado/a em um sentido “feminino”, pelo fato de que a tradução tem sido, ao longo dos anos, ponderada como mera reprodução, dominada pelo original, masculino.

Ao citar Clara Schumann, que não havia sido reconhecida pela sua atuação de compositora até anos recentes, mesmo tendo atuado como tal além de ter reproduzido obras de Robert Schumann, seu marido, a autora ainda observa que “as representações convencionais da mulher – sejam elas artísticas, sociais, econômicas ou políticas – têm sido determinadas por uma ambivalência cultural sobre a possibilidade da mulher como artista e do *status* de sua ‘obra’” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 33).

Com base na pesquisa feminista da tradução, isso ocorre, pois a forma de atuação dos valores de uma cultura é determinada a partir da oposição entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo; em consequência, criatividade e originalidade são descritas “em termos de paternidade e autoridade, relegando à figura feminina uma série de papéis secundários” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 34). Desse modo, o “escrever” refere-se ao original e masculino, enquanto o “traduzir” remete ao derivado e feminino, evidenciando as questões de relação desigual de poder existentes no ato de traduzir e na tradução.

Aocomentar, porexemplo, orótulo *les belles infidèles*, que existe desde o século XVII, Chamberlain discute acerca da sexualização da tradução e expõe o que ela denomina uma “cumplicidade cultural entre as questões de fidelidade na tradução e no casamento” (p. 34-35). Segundo essa concepção, o original é isento da possibilidade de ser infiel e a relação entre ele e a tradução, assim como ocorre entre homem e mulher, possui um “contrato implícito”, no qual “a esposa tradução ‘infidel’ é publicamente julgada por crimes que o marido/original por lei é isento de cometer” (p. 35).

O tratado do século XVII sobre tradução, do Conde de Roscommon, por exemplo, afirma que o tradutor deve apoderar-se do papel de autor a fim de garantir sua originalidade e, conseqüentemente, seu direito de paternidade. Roscommon aconselha o tradutor a escolher o autor a ser traduzido da mesma forma que escolhe um amigo, uma vez que “unidos por este laço de afinidade, vocês [tradutor e autor] se familiarizam com afeto e intimidade: seus pensamentos, suas palavras, estilos e almas parecem misturar-se, não mais seu intérprete, mas em seu lugar” (ROSCOMMON, 1975, p. 77 *apud* CHAMBERLAIN, 1988, p. 35).

O tradutor, então, passa a ser caracterizado como pai da obra traduzida, cuja função é protegê-la e a tradução, por sua vez, é vista como feminina, mulher que “deve ser preservada” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 35), formando uma metáfora claramente *gendrada*. A teórica, com o objetivo de explicitar ainda mais o gênero na tradução, cita o tratado de Thomas Francklin, no qual questiona:

A menos que como uma amante o autor possa fascinar, como seus defeitos esconder ou de seus encantos provar, como toda a modesta beleza nele latente pode ver, como ainda mais belos traços de caráter nele reconhecer, como cada imperfeição amenizar e todo encanto ressaltar, como tratá-lo com a dignidade de quem sabe Amar? (*apud* CHAMBERLAIN, 1988, p. 36).

O tradutor, de acordo com o ponto de vista do teórico, passa a ser homem sedutor, enquanto o autor torna-se “amante” do seu texto. Chamberlain (1988, p. 37) explica que, “ao confundir o gênero do autor com o gênero atribuído ao texto, Francklin ‘traduz’ a função criativa do autor em função passiva do texto, deixando o autor relativamente enfraquecido em relação ao tradutor”. O tradutor, portanto, seduz o autor/texto a fim de traduzir “as características de seu sujeito” (p. 37) e transformar o texto em belo e infiel, e a *belle infidèle* passa a ser retratada simultaneamente como amante e modelo.

Não obstante, Chamberlain discute acerca dos termos designados para se tratar da língua, que é convencionalmente feminina. Para isso, são apresentadas a expressão “língua mãe” e a problematização da fidelidade do tradutor com a língua mãe. Um dos exemplos que define tal problematização, segundo a teórica, pode ser encontrado no seguinte questionamento de Schleiermacher (1977 *apud* CHAMBERLAIN, 1988, p. 38):

Quem não gostaria de contribuir para que sua língua materna se destacasse por toda a parte como possuidora da beleza mais encantadoramente universal de que todo gênero é capaz? Quem não preferiria gerar filhos que fossem puras esfinges de seus pais, e não bastardos?... Quem não sofreria por ser acusado, do mesmo modo como aqueles pais que entregam seus filhos a acrobatas, de subjugar sua língua materna às deformações estrangeiras e artificiais, em vez de habilmente exercitá-las em sua própria ginástica?

Sob essa perspectiva, o tradutor deverá disputar o lugar de “pai” da obra, ocupado, no original, pelo autor. Caso ele seja infiel à língua, produzirá um filho bastardo, adequado “apenas ao circo” (p. 38). A língua mãe, assim,

é concebida como natural, qualquer desentendimento – qualquer infidelidade a ela – será tida como artificial, impura, monstruosa e imoral. Desse modo, é a lei ‘natural’ que requer uma relação monogâmica para manter a ‘beleza’ da língua e assegurar que as obras sejam genuínas ou originais (CHAMBERLAIN, 1988, p. 38).

E a tradução, por sua vez, é a mulher, derivada, produto do trabalho do homem, que deve ser protegida, resguardada pelo seu criador/tradutor. A teórica ainda vai além e enfatiza a questão da violência sexual, a partir do exemplo do prefácio de

Thomas Drant, no século XVI, no qual afirma o seguinte: “Primeiro procedi do mesmo modo que os povos de Deus procediam com suas belas e graciosas mulheres cativas: raspei seus cabelos e cortei suas unhas, ou seja, eliminei toda a vaidade e toda a superficialidade da matéria” (DRANT *apud* CHAMBERLAIN, 1988, p. 40). Tal violência não se dirige apenas ao feminino/à mulher cativa, como também expõe a autoridade masculina: Drant, como tradutor, homem e marido, deve transformar a obra, mulher e esposa, a fim de torná-la adequada.

O tradutor ainda continua a paráfrase,

Anglicizei tudo no texto, não de acordo com o veio latino... mas com a minha própria língua vulgar... modifiquei sua razão, aumentei e remendei seus símiles, suavizei sua rigidez, mudei e alterei demais suas palavras, mas não sua sentença, ou pelo menos (ouso dizer) não seu propósito (DRANT *apud* CHAMBERLAIN, 1988, p. 40).

Cabe ao tradutor que, nesse caso, também é marido, o exercício de cortar, raspar e eliminar toda a vaidade da obra. Nessa alusão, segundo Chamberlain (1988, p. 40), fica visível “a analogia com estupros políticos e econômicos, implícitos em uma metáfora de colonização”. A noção de fidelidade, por sua vez, varia de acordo com o contexto da tradução, visto que ela pode definir tanto a relação entre tradução/feminina e original/masculino, quanto entre autor original e masculino e a sua substituição pelo autor tradutor, também masculino, ou ainda a relação autor/masculino e a língua mãe/feminina.

Observamos, a partir do exposto, que o tradutor vem reivindicando seu direito à paternidade, exigindo que seu texto seja considerado legítimo, pois a tradução é, por ele, considerada “uma atividade criativa” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 46). Além disso, foram revelados, com os estudos de Chamberlain e as metáforas da tradução, os “mitos da paternidade (ou autoria e autoridade)” e a “ambivalência sobre o papel da maternidade”

(1988, p. 41) – papel esse que varia desde o rótulos *les belles infidèles* até a discussão acerca da língua mãe.

A teórica, dessa forma, enfatiza que o discurso sobre tradução tem relacionado a tradução com a mulher, visto que a ambas tem sido atribuída uma função reprodutora e ambas tem sido ligadas ao produtor/homem/texto original. Ou seja, uma vez que a produção literária era de dominação masculina, cabia, principalmente, à mulher a prática de reproduzi-la, cumprindo com seu papel secundário de atuar em atividades também secundárias, favorecendo à lógica binária, na qual

embora obviamente tanto homens como mulheres façam traduções, a lógica binária que nos encoraja a definir o profissional de enfermagem como feminino e o de medicina como masculino, o de ensino como feminino, e o de ensino superior como masculino, o de secretária como feminino, e o de altos executivos como masculino, também mostra a tradução, de várias maneiras, como uma atividade de arquétipo feminino (CHAMBERLAIN, 1998, p. 47).

Quanto à tradução, essa continua tendo papel de reprodução, assim como a mulher: ambas continuam sendo comparadas, seja como mãe, esposa, filha ou amante, certificando a hegemonia masculina e a submissão e inferiorização feminina na sociedade. A partir dessa relação e comparação entre tradução e mulher, a tradução feminista utiliza-se de técnicas intervencionistas na execução da reescrita de um texto, reformulando a questão da fidelidade do/a tradutor/a, ao redirecioná-la para o ato da escrita. A prática tradutória é, então, explorada de forma que atue como fator relevante de luta político-ideológica de mulheres.

Quando a tradutora opta por não ser imparcial, revelando como a língua-alvo não é neutra ao “subverter o monólogo do discurso dominante” (GODARD, 1990, p.88), se desvia dos padrões tradicionais de fidelidade e sua tradução se torna um meio de criação de significados, ao mesmo tempo em que suas

questões de identidade, gênero, nacionalidade e diferença são destacadas. Entretanto, quais seriam essas metáforas, quais estratégias de tradução as tradutoras feministas poderiam utilizar a fim de alcançar o objetivo da teoria feminista de tradução?

ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO FEMINISTA

A tradução feminista, realizada por mulheres que possuem teoria e prática feminista em mente, tem como uma das principais funções a recriação do texto a partir de perspectivas feministas. Segundo Castro (2007), tanto a linguagem patriarcal quanto o uso da linguagem pela mulher foram tópicos tratados em movimentos feministas que lutavam pela reprodução das mulheres na língua, apesar de a abordagem reformista³ ter realizado

medidas que se propunham a lutar pela representação das mulheres na língua – dentre elas ‘a criação de cartilhas de linguagem não-sexista, oficinas e curso educativos sobre o uso da língua’ (VON FLOTOW, 1997, p. 8) – mas, como o próprio nome já diz, eram medidas não estruturais de reforma e não revolucionárias. Para as adeptas da abordagem radical, essas medidas não eram suficientes, já que elas se sentiam ‘excluídas, insultadas ou trivializadas pela linguagem patriarcal convencional’ por entenderem que a língua era ‘feita para refletir a vida dos homens, suas realidades e suas ideias’ (ibid.) e deixava de fora a realidade das mulheres. A única solução, segundo elas, seria um ‘remendo’ da linguagem, de forma que a mulher e suas peculiaridades passassem a ser representadas na língua (CASTRO, 2007, p. 53).

3. De acordo com Von Flotow (1997, p.8 *apud* CASTRO, 2007, p. 53), “a abordagem reformista consistia em ver a língua convencional como um sintoma da sociedade que a produziu, aceitando-a como possivelmente reformável, se prevalecessem as boas intenções. A abordagem radical era ver a língua convencional como uma importante causa da opressão das mulheres, o meio pelo qual as mulheres eram ensinadas e passavam a ter conhecimento de sua posição subordinada no mundo”.

Dessa forma, as estratégias de tradução feminista foram desenvolvidas com o propósito de dar mais visibilidade discursiva para a mulher, reformulando a questão da fidelidade do profissional de tradução. Blume (2010, p. 125) afirma que tais estratégias implicam no ato de produção textual, no qual a tradutora é sujeito visível, consciente e ativo no texto, “de modo a colaborar com o mesmo ou também de subvertê-lo, conforme o caso, explicitando sempre o processo tradutório, através de estratégias paratextuais como prefácios, posfácios, notas de rodapé, etc.”.

Todavia, a teórica ainda expõe que tais estratégias nesse caso não são empregadas de um modo convencional, em que o objetivo seria somente o de justificar ou esclarecer a complexidade em fazer determinada reprodução; mas aqui a tradutora alcança o objetivo de revelar as facetas da língua-alvo, destacando traços de identidade, gênero, nacionalidade e diferença, e possibilitando que o/a tradutor/a deixe sua marca no texto, ou seja, que ele/a se liberte do sistema prisional que as relações de poder atravessam, buscando extinguir o discurso silenciado a que o/a profissional, tradicionalmente, é submetido.

Sob essa perspectiva, torna-se possível a interpretação da representação, especificamente, de tradutoras no texto traduzido, uma vez que essas, por meio da tradução e ao deixar sua marca, vão contra a resistência pré-determinada pela noção tradicional e patriarcal. Essa marca, por sua vez, possui traços da identidade do/a profissional; identidade essa que, conforme aponta Coracini (2007, p. 168),

[...] se constrói no imaginário, nas identificações imaginárias, que podem ou não se transformar em simbólicas, constituindo o Outro do inconsciente, os valores que, sem saber, orientam o indivíduo, suas escolhas, seu rumo. Assim, a identidade e imagem (ou representação) estão sempre associadas a uma narrativa.

Por conseguinte, ainda segundo a autora, as chamadas “marcas identitárias” possuem construção híbrida, cultural e

linguística e são formadas e observadas a partir dos valores que orientam e fundamentam a forma de a tradutora traduzir e a sua prática tradutória. No caso de traduções feministas, tais marcas podem ser encontradas por meio da utilização de estratégias que destacam a presença feminina na linguagem e no mundo.

Entre tais estratégias, se encontram, por exemplo, o paratexto, a metatextualidade, a censura e a correção. Além disso, também a aliteração, os jogos de palavras, o “pacto especular”, o *hijacking*, etc. O primeiro grupo de estratégias (paratexto, metatextualidade, censura e correção) é discutida por Castro (2007) a partir do exemplo da tradutora e feminista Lotbinière-Harwood, que optou por não traduzir obras masculinas e feminizar as suas traduções. Consequentemente, a tradutora acaba por desneutralizar a linguagem ao passar tudo para o feminino, ou seja, se o termo é escrito de forma neutra/masculina, ao traduzi-lo, ele passa a ser do gênero feminino. Para Lotbinière-Harwood (*apud* CASTRO, 2007, p. 62), “a tradução feminista deve destacar a presença da mulher no mundo e na linguagem” e, por isso, a tradutora sempre busca fazer esse trabalho.

Não obstante, Lotbinière-Harwood publicou um prefácio no qual deixa explícito o porquê de suas alterações na tradução mesmo de uma obra de escritora feminista, ao afirmar que “Lise Gauvin [a autora do texto original] é feminista e eu também. Mas não sou ela. Ela escreveu no genérico masculino. Minha prática de tradução é uma atividade política que visa a fazer a língua falar pelas mulheres” (VON FLOTOW, 1997, p. 29)⁴. Desse modo, a tradutora deixa claro que seu texto recebeu todas as possíveis alterações para destacar ainda mais o feminino na língua e essa “violação” realizada é seu direito de não concordar com tudo o que é dito e a forma como é dita no original.

Em seguida, temos a aliteração, ou seja, a repetição de fonemas parecidos (ou idênticos) na mesma frase ou verso. Para Levine (1992), tradutora do título *Infante's inferno*, de Guillermo

4. “Lise Gauvin is a feminist, and so am I. But I am not her. She wrote in the generic masculine. My translation practice is a political activity aimed at making language speak for women”.

Cabrera, essa estratégia é o meio pelo qual ela expõe que a língua não é uma forma de comunicação transparente: “aliterar é zombar de convenções de propriedade e glorificar as palavras como objetivos misteriosos: subverter a semântica, colocar o som antes do sentido é um tipo de libertação”. Com o objetivo de explicar sua tradução, Levine escreveu o texto intitulado “Translation as (sub)version: ontranslating *Infante’s inferno*”, todavia, nele, poucos foram os exemplos que mostram de que forma tal estratégia surge em sua tradução.

Os jogos de palavras, por sua vez, são discutidos por Von Flotow (1997, p. 15), que observa, no título *L’Amèr*, de Nicole Brossard,

[...] um neologismo que contém pelo menos três termos em francês: *mère*, *mer*, e *amèr*. Ele representa a preocupação da autora com a maternidade como uma experiência amarga e amargurante, e reflete uma das imagens importantes do pensamento feminista que relaciona as mulheres à água, à natureza cíclica e fluida do mar.⁵

No caso de obras como essa, em que o original já possui jogos de palavras, a tradutora deve esforçar-se para mantê-los, considerando vários pontos, entre eles, o tema e contexto no qual a obra está inserida. Para Godard, tradutora da obra de Brossard, os jogos de palavras são desafios à tradução, visto que eles são formulados a partir da semelhança de sons entre as palavras e faz parte da função do tradutor criar efeitos semelhantes.

Outra tradutora que faz uso de jogos de palavras é Mary Daly. Contudo, Daly utiliza essa estratégia baseada nos “fenômenos culturais” mais do que nos linguísticos (VON FLOTOW, 1997, p. 16). Como exemplo, temos o termo *big strongwomen* (mulheres grandes e fortes, na tradução literal), que nos remete ao termo *big*

5. “Brossard’s title *L’Amèr* is a neologism that contains at least three terms in French: *mère* (mother), *mer* (sea), and *amer* (bitter). It represents the author’s preoccupation with motherhood as a bitter and embittering experience, and reflects one of the important images of feminist thinking that links women to water, to the cyclical and fluid nature of the sea”.

strongmen (homens grandes e fortes), e que surge para retorcer a imagem tradicional da mulher, nas décadas de 1960 e 1970, em que essa era citada como *daddy's little girl* (garotinha do papai, na tradução literal) ou *littletady* (mulherzinha) e protegida pelos “homens grandes e fortes”.

O pacto especular, também presente nas obras e traduções de Brossard, refere-se à “criação de textos em *duo*, entre duas línguas, entre dois lugares, ou melhor, em *hors-lieu* (não-lugar) onde reina a (inter)subjetividade feminina” (DÉPÊCHE, 2000, p.297).

Essa estratégia, também conhecida como *transformance*, destaca o ato da tradução, “o foco no processo de construção de significado, na atividade de transformação, um tipo de performance” (GODARD, 1990, p. 90) e é resultado do processo criativo do sujeito-tradutor ativo, visível e consciente no texto traduzido.

O *hijacking* (BLUME, 2010; FLOTOW, 1997), que significa “sequestro”, em português, é considerado como a estratégia de tradução feminista mais polêmica, uma vez que, conforme Simon (1996, p. 15)⁶, o termo não aparenta ser apropriado para descrever grande parte das práticas de traduções feministas, pois esse sequestro refere-se às alterações radicais na tradução, a uma apropriação textual, e a tradução feminista visa “estender e desenvolver a intenção do texto original, sem deformá-lo”.

Não obstante, o prefácio, nas traduções feministas, atua como a área em que a tradutora tem a liberdade para expressar sua compreensão e os obstáculos encontrados no processo de

6. “These somewhat unorthodox forms of language transfer remind us that literary exchanges can be undertaken in the service of a wide range of cultural agendas. Some of these practices might be understood as “hijacking” in the sense in which Luise von Flotow introduces it. However, the term hardly seems appropriate to describe most practices of feminist translation as they have been recently developed. Everything in these practices seems to point to a willful collusion and cooperation between text, author and translator. Author and translator are operating in a frame of contemporaneity, their work engaging in a dialogue of reciprocal influence. Feminist translation implies extending and developing the intention of the original text, not deforming it. That is why the most successful examples of such practices are to be found in an appropriate match between text and translating project.”

tradução, além de nele justificar as suas escolhas e estratégias utilizadas. Por meio do prefácio e das notas de rodapé, a profissional afirma sua presença e demonstra certa autoridade, pois se dirige ao leitor e o apresenta a “seus conceitos em relação à tradução, tornando pública a voz da mulher e libertando-a do anonimato” (ROBINSON, 1995, p. 158 *apud* CORREA, 2010, p. 27).

Outro exemplo de prefácio marcante se encontra na tradução de Margaret Tyler, da obra “A mirror of princely deeds and knightood”, de Diego Ortunez de Calahorra. Nele, a tradutora apresentou algo que Simon (1996, p.48) afirmou ser “um marco na história feminista literária”, visto que, já no século XVI, a tradutora visivelmente defendeu seu posicionamento no que se refere ao direito de mulheres traduzirem obras que não sejam apenas de cunho religioso.

A já citada tradutora Lotbinière-Harwood e seu prefácio em *Lettres d'une autre* também faz uso do prefácio para expor sua opinião e modo de atuação:

Apenas algumas palavras para esclarecer que esta tradução é uma re-escrita, no feminino, do que eu originalmente li em francês. Eu não me refiro ao conteúdo. Lise Gauvin é feminista, assim como eu. Mas não somos a mesma pessoa. Ela escreveu no genérico masculino. Minha prática de tradução é uma atividade política que visa a fazer a língua falar pelas mulheres. Portanto, minha assinatura numa tradução significa: feminino visível na língua. Porque tornar o feminino visível na língua significa fazer com que as mulheres sejam vistas e ouvidas no mundo real. E o feminismo é isso (LOTBINIÈRE-HARWOOD, 1989, p.9).⁷

7. “Dear reader, just a few words to let you know that this translation is a rewriting in the feminine of what I originally read in French. I don’t mean content. Lise Gauvin is a feminist, and so am I. But I am not her. She wrote in the generic masculine. My translation practice is a political activity aimed at making language speak for women. So my signature on a translation means: this translation has used every possible feminist translation strategy to make the feminine visible in language. Because making the feminine visible in language means making women seen and heard in the real world. Which is what feminism is all about”

Observamos, portanto, que a tradutora utiliza o prefácio para explicar as alterações realizadas e o porquê de as estratégias de tradução feminista terem sido utilizadas no texto traduzido. Por meio desse espaço, Lotbinière-Harwood reforça sua presença de tradutora e sua autoridade como tal.

Pudemos constatar, conforme o apresentado, as diferentes formas de dar mais visibilidade à prática tradutória realizada por mulheres feministas, de modo que a tradução se torne instrumento de luta político-ideológica dessas. A “infidelidade” pelo texto original se torna, em consequência, “meio de protestar a favor da infidelidade da mulher para com o homem, a favor da *autonomia* em contraposição à subordinação predominante” (CASTRO, 2007, p. 65).

CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Há diversas pesquisas que abordam os Estudos da Tradução sob diferentes vertentes, seja por meio da discussão do ato ou competência tradutória ou até mesmo da teoria e processos tradutórios. Entretanto, ainda há uma lacuna no que concerne às contribuições que esses estudos podem trazer ao campo da Educação, especialmente quando são intersectados aos Estudos Feministas.

A partir dos tópicos anteriores, é possível observar que, apesar de a mulher ter sido comparada à tradução e ambas serem consideradas secundárias há tempos, ainda é pouca a discussão na área, sendo encontrados, ao longo dos anos, poucos trabalhos que abordassem a temática da tradução sob uma perspectiva de gênero. Tal discussão, por sua vez, tem sua relevância a partir do momento em que trabalha e expõe as questões de gênero, sexualidade e linguagem e a forma que essa tem sido transmitida nas diversas culturas e sociedades e trabalhada no campo educacional por meio dos processos de formação humana. Esses processos, por sua vez, têm como caminho a conscientização do

papel da(o) cidadã(ão) quanto à transformação de sua realidade e a luta por direitos sociais, políticos e culturais, conforme expõem, em seus livros, o patrono da educação Paulo Freire.

Portanto, uma das contribuições da intersecção dos Estudos da Tradução e dos Estudos Feministas para o campo da Educação se dá por essa se tratar de mais uma forma de resistência e de combate à dominação masculina e patriarcal que vem inferiorizando a mulher até mesmo por meio dos textos traduzidos e das teorias de tradução.

Além disso, quando colocamos o foco no (a) profissional, é possível observar que esse(a) assume um papel de destaque no ato de traduzir, por não se tratar de uma mera reprodução do texto original. O(a) tradutor, portanto, torna-se uma “peça-chave para se conhecer e compreender os novos textos que outras línguas nos apresentam” (OLIVEIRA, 2017, p. 351) e, por sua vez, a tradução se torna uma forma de comunicação que transfere os conhecimentos entre idiomas, auxiliando a compreensão do leitor do novo texto.

Dessa forma, os Estudos da Tradução ainda possibilitam uma nova perspectiva para repensar a língua, a linguagem, o enunciado, o produto e a (in)fidelidade do texto, destacando a existência do(a) tradutor(a) e sua tomada de posição e contribuindo para o estudo dos fenômenos da linguagem, de modo que essa não seja apenas vista como pura e normativa, como ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, conforme enfatiza Abdalla (1998), mas possibilitadora de relações de poder e de empoderamento do ser,

O problema sério é que, como já expusemos, o ensino de Língua Portuguesa, em suas praticas habituais, enfatiza essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como meio para melhorar a qualidade da produção linguística. A gramática é ensinada de forma descontextualizada, o conteúdo memorizado para fins avaliativos (p.5).

Abdalla (1998, p. 2), ao citar Severino, ainda questiona o papel da linguagem enquanto construtora de uma prática social produtora de linguagem e de humanidade, interrogando como podemos atingir essa finalidade.

Se pretendemos construir uma prática social - produtora de linguagem e de humanidade -, como podemos intervir neste processo de dominação, desmascarando-o e aguçando a consciência dessas contradições, denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade? Como podemos contribuir significativamente para uma prática social que seja transformadora, ou seja, que permita a conscientização, a passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva. de uma consciência *em si* para uma consciência *para si*, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica? (SEVERINO, 1986. p.97).

Nesse sentido, compreende-se que os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução ainda podem trazer alguns desafios ao campo educacional, no estudo e análise dos textos traduzidos como estratégia de luta daqueles ou daquelas que, impossibilitados(as) de terem suas histórias e realidades visibilizadas, tornaram a tradução o instrumento de luta político-ideológica, como apontado por Castro (2007).

Ademais, os Estudos da Tradução trazem à tona a importância da tradução não como mera reprodução, mas como autoria concreta e situada, que muitas vezes é trabalhada nas escolas simplesmente por meio de uma leitura não crítica e descontextualizada de situações históricas concretas de lutas das mulheres por direitos que abrange violências sofridas e de negações do Ser Mais (como vocação ontológica do ser humano); que são desumanizados “quando é submetido a condições concretas que o transformam num “ser para outro” (FREIRE, 1997, p. 11). Dessa forma, compreende-se que o papel da educação, como afirmado por Freire (1997), seja o de permitir

uma leitura crítica do mundo na possibilidade da desocultação da realidade; e, neste caminho, defende-se considerar a intersecção dos estudos feministas e os estudos da tradução em um diálogo com o campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução, junto à análise das metáforas da tradução discutidas por Chamberlain (1988) favorecem o olhar sobre as traduções realizadas por mulheres, visto que permitem estudar a prática da tradução em termos mais abrangentes, concretas e situadas.

Ao utilizar técnicas de intervenção na reescrita do texto, a tradução feminista reformula a questão da fidelidade do/a tradutor/a, redirecionando-a ao ato da escrita. Dessa forma, observamos que a utilização de estratégias feministas favorecem diversos fatores, entre os quais estão: 1) A divulgação de uma abordagem de tradução criativa, que vai contra a abordagem tradicional, em que a tradução é vista como mera reprodução do texto original; 2) A exposição do texto sob o ponto de vista feminino, ou seja, por meio das estratégias torna-se possível expor o implícito na tradução a partir do entendimento da tradutora; 3) A crítica e a desconstrução da linguagem convencional e patriarcal; 4) A imposição de uma neutralidade genérica da linguagem, de modo que a tradução se torne tanto uma atividade quanto uma intervenção política, entre outros.

Em consequência, o pensamento de que a tradução, assim como a mulher, tem o papel de reprodução dá espaço para que a prática tradutória passe a ser explorada de forma que atue como fator relevante da luta social, ideológica e política de mulheres. A prática da tradução feminista, portanto, contribui para a igualdade de direito entre os gêneros e, mais ainda, por meio da utilização das estratégias, há um maior reconhecimento do papel feminino na sociedade.

Sob essa perspectiva, observamos a relevância da intersecção entre os Estudos Feministas e os Estudos da Tradução, de modo que mulheres passaram a utilizar prática tradutória, junto às estratégias de tradução feminista, como um meio de luta político-ideológica, dando, portanto, voz às profissionais da tradução e evitando o seu discurso silenciado.

Por fim, ficou claro que o encontro dos estudos contribui para o campo da Educação não apenas como um meio de resistência e de combate ao patriarcado, como também abre as portas para uma nova maneira de repensar o estudo dos fenômenos da linguagem, a fim de quebrar a noção de que essa é normativa, e de ir contra a noção de que o papel do(a) tradutor(a) é o de ser submisso e fiel ao autor e à obra originais, sem o direito de qualquer tomada de decisão, bem como contribuir para processo de Ser Mais como o processo ontológico do ser humano na perspectiva da formação da consciência crítica por meio de uma leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fatima B. Linguagem, Educação e Formação de Professores. **Nuances**- V. IV- Setembro de 1998.

BASSNETT, Susan. Writing in no man's land: questions of gender and translation. In: **Ilha do Desterro**, n. 28. Florianópolis: UFSC, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8751/10654>>. Acesso em 20 nov 2014.

BLUME, Rosvitha Friesen. Teoria e Prática Tradutória numa Perspectiva de Gênero. In: **Fragmentos**, n. 39. Florianópolis, 2010.

BLUME, R. F.; PETERLE, P. (Orgs.). **Tradução e relações de poder**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

CASTRO, Marcelle de Souza; **Tradução, Ética e Subversão: desafios práticos e teóricos**. Rio de Janeiro: PUC, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp036384.pdf>>. Acesso em 10 set 2014.

CHÄFFER, Ana Maria de Moura. Sobre Tradução Feminista (ou de Gênero?) no Brasil: Algumas considerações. **Tradução e Comunicação**. Nº 21. 2010. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/view/1927/0>>. Acesso em 14 out 2014.

CHAMBERLAIN, Lori. Gênero e a Metafórica da Tradução. In: OTTORI, P. (Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Trad. Norma Viscardi. Unicamp, Campinas, 1998.

CORACINI, M. J. F. R. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. São Paulo, 2007.

CORREA, Raquel Dotta. **A Voz da Tradutora: paratextos em traduções de mulheres italianas nos séculos XVII e XVIII**. UFSC, 2010. Dissertação de Mestrado.

DÉPÊCHE, Marie-France. A Tradução Feminista: teorias e práticas subversivas, Nísia Floresta e a Escola de Tradução Canadense. In: **Textos de História**, V. 18, nº 1-2. Brasília, UNB, 2000.

_____. As Traduções Subversivas Feministas Ontem e Hoje. In: **Labrys, Estudos Feministas**, n. 1-2. Brasília, UNB, 2002. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/mfd1.html>. Acesso em 20 set 2014.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Faeeba**, nº 7. 1997.

GODARD, Barbara. Theorizing Feminist Discourse/Translation. In: Bassnett, Susan; Lefevere, André (Orgs.) **Translation, History and Culture**. Londres e Nova York: Pinter Publishes, 1990.

_____. A Tradução: um diálogo entre feministas canadenses e quebequenses. In: NENEVE, M.; MARTINS, G. (Orgs.). **Fronteiras da Tradução, Cultura, Identidade e Linguagem**. Trad. Ana Maria Felipini Neves e Marco Aurélio Marques. São Paulo, 2009.

LEVINE, S. J. Translation as (sub)version: on translation 'Infante's Inferno'. In: VENUTI, L. (Org.) *Rethinkingtranslation: discourse, subjectivity, ideology*, Londres e Nova York, 1992.

LOTBINIÈRE-HARWOOD, Suzanne de. *Abouttheher in Theother*. Toronto, The Women's Press, 1989.

OLIVEIRA, Claudio Luiz. A Importância da Tradução: reflexões sobre o papel do tradutor. **Revista Communitas**, V. 1, nº 1, 2017.

SCHUTTE, Krista. *Translating Puns in Feministwriting*. Utrecht: Utrecht Univesity, 2007.

SIMON, Sherry. *Gender in Translation: cultural identity and the politics of transmission*. Londres e Nova York, Routledge, 1996.

FLOTOW, Luise von. *Translation and Gender: translating in the 'Era of Feminism'*. Ottawa, Universidade de Ottawa, 1997.

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS/AS PROFESSORES (AS)
NA MULTISSÉRIE: UM ESTUDO
A PARTIR DA ARTICULAÇÃO
ESCOLA-COMUNIDADE NO PROGRAMA
ESCOLA DA TERRA EM PERNAMBUCO**

Adriana Soares de Carvalho Elias¹
Maria Joselma do Nascimento Franco²

RESUMO

O presente estudo é parte de uma pesquisa em andamento e se desenvolve no contexto do Grupo de Estudo em Educação do Campo - GEECampo, articulado ao Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação de Professores (NUPEFEC) e ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Acadêmico do Agreste (CAA) e se inscreve nas discussões acerca da formação continuada dos/as professores/as das escolas multisseriadas, a partir do Programa Escola da Terra, uma ação do PRONACAMPO, iniciada em 2014 e concluída, sua primeira versão em 2015, no estado de Pernambuco. O interesse por este estudo nasce mediante a trajetória histórica que vem configurando a formação continuada de professores/as na multissérie. Tem por

1. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE-CAA. Caruaru/PE. E-mail: adrianascelias@hotmail.com

2. Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE-CAA); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC; pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - PUC-SP; vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC), Coordenadora de Grupo de Estudo em Educação do Campo - GEECampo e vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE); E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com

objetivo: analisar se as contribuições da formação continuada de professores da multissérie articulam escola e comunidade. Diante desse contexto, questionamo-nos: que contribuições os processos formativos do Programa Escola da Terra apresentam para a multissérie na articulação entre escola e comunidade? Nesse sentido, tomamos como procedimento metodológico a análise documental de três projetos de intervenção social e pedagógica construídos por três professoras de escolas multisseriadas, do agreste pernambucano, cursistas do Programa e orientados por uma tutora e uma professora universitária. Os resultados mostram que as professoras iniciam, a partir da formação, um diálogo com a comunidade, tomando suas necessidades como ponto de partida para a constituição dos projetos de intervenção.

Palavras Chaves: Processos Formativos; Multissérie; Projetos de Intervenção Social e Pedagógica

INTRODUÇÃO

A pesquisa emerge do interesse em compreender as contribuições dos Processos Formativos do Programa Escola da Terra na articulação entre a prática docente na multissérie e sua articulação com a comunidade. Dessa forma, considerando que a formação se desenvolve em diferentes espaços e em tempos formativos, dentre eles, os desenvolvidos pelas Secretarias de Educação e em outros espaços frequentados pelos professores/as, colaborando assim, com sua formação, debruçamo-nos no estudo dos instrumentos propostos pelo Programa, para analisar se há articulação entre a multisseriação e a comunidade.

A formação continuada necessita de atuação comprometida e flexível com a realidade para qual se destina - neste caso, com a realidade da multissérie, pois a organização das escolas multisseriadas dar-se, desde a sua constituição inicial, pela junção em um só espaço de sala de aula e os alunos com

diferentes níveis de aprendizagem, trazendo desafios para o/a professor/a no processo diário das mesmas, como metodologias adequadas para desenvolver uma prática que assegure o ensino e aprendizagem desses alunos.

Portanto, ao refletirmos sobre as condições que se apresentam sobre o cenário dos professores atuantes nas escolas multisseriadas com seus avanços e desafios, perceberemos que os mesmos realizam esforços diários para atender às demandas da multissérie. Nesse sentido, Hage assinala que os professores

se sentem pressionados pelo fato das Secretarias de Educação definirem encaminhamentos padronizados no que refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdo, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (HAGE, 2010, p. 28).

Dessa forma, Hage (2010) sinaliza onde se apresenta a fragilidade que interfere na atuação profissional docente na multissérie: as diversas atribuições que o profissional assume para além da docência. Neste sentido, percebemos que a formação continuada para professores/as que atuam nas escolas multisseriadas é um desafio frente a este contexto. Ressalta-se, porém a importância desta formação, uma vez que participar desses processos formativos pode colaborar com o fazer na prática diária.

Considerando a importância da formação continuada para professores/as, percebemos que nos municípios, a busca por alternativas para dar suporte aos mesmos são diversas, assim o Programa Escola da Terra surge como uma possibilidade para formação dos professores/as, principalmente para os que trabalham em escolas multisseriadas.

O Programa Escola da Terra que constitui uma ação do PRONACAMPO, lançado em 2012, pelo Governo Federal, traz para os professores/as das escolas multisseriadas brasileiras a possibilidade do diálogo com a realidade da multissérie.

Para Hage (2006, p. 4), “as escolas multisseriadas [...] têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Essas são concebidas como escolas, ainda que funcionem com apenas uma sala de aula: primeiro, pelo fato de possuírem portaria oficial, enquanto instituição escolar, o que as legitima legalmente; segundo, porque a docente que nela atua, assume diferentes funções e compromissos nem sempre pertencentes à docência, função a que é destinada, o que faz com que a escola funcione regularmente. Para além de nos darmos conta que o distanciamento das escolas e do/a professor/a das Secretarias Municipais de Educação, o planejamento, os diversos diários, o índice de reprovação, a formação de professores/as inadequada, e até as más condições de infraestrutura, sem mencionar a solidão no desempenho das funções, desmobiliza os/as professores/as a continuarem naquela comunidade.

Essas escolas apresentam uma relação para além da dimensão escolar. Elas são espaços de convivência dos atores sociais que em seu entorno vivem, ou seja, é nesse espaço da instituição escolar que a comunidade se reúne e se encontra, transformando-se em um artefato de referência, de pertencimento à comunidade.

Na escola multisseriada, a articulação com a comunidade é mediada pela prática docente. Nesta perspectiva, assinala Franco (2012)

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstância que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como *práxis*, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as

contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciara de uma prática organizada de forma histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Diante do exposto, a autora sinaliza que pensar a formação é considerar a análise da prática docente a partir das dimensões histórica, cultural e política, possibilitando o diálogo com outras áreas e temáticas.

SITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO MARCO REGULATÓRIO E TEÓRICO

O diálogo constituído com o marco regulatório e teórico está organizado da seguinte forma: i) O marco regulatório na formação de professores. ii) Situando a formação continuada na contemporaneidade; iii) A formação de professores/as na multissérie; e iv) O Programa Escola da Terra.

O Marco Regulatório na Formação de Professores

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 sinaliza ao tratar da formação do/a professor/a, no Art. 61º que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: **I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades** (BRASIL, 1996, p. 22, grifo nosso).

Diante do exposto, destacamos na legislação brasileira, a emergência da temática -formação continuada - a partir deste marco legal, o que ganha coerência com o que explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) ao afirmarem que o profissional do magistério necessita alimentar-se de conhecimentos, assegurando para sua formação aprendizagens. Nessa perspectiva

a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível **da política pública**, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da **articulação entre formação inicial e continuada**, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

Os extratos acima explicitam desde a intensificação do trato da formação continuada no Brasil, ainda numa perspectiva incipiente ao tratá-la como “capacitação” até a discussão da articulação da formação inicial com a formação continuada numa perspectiva de institucionalizada, tratada a partir da política pública.

Situando a formação continuada na contemporaneidade

No Brasil, o campo da formação continuada de professores/as da Educação Básica tem se caracterizado como desafiador, sobretudo, porque os processos formativos desenvolvidos pelos sistemas educacionais, por vezes se distanciam das especificidades necessárias aos professores/as.

Sendo assim, a formação continuada é esperada numa expectativa que discuta com os/as professores/as o contexto real

no qual a escola, os estudantes e a comunidade se encontram, no entanto, há entraves entorno da formação continuada. Para Gatti (2008, p. 60), “com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos”. A autora explicita preocupações em relação aos critérios utilizados para a formação, o que sinaliza a ausência de políticas públicas que tome como ponto de partida as necessidades formativas dos atores sociais em questão – os/as professores/as, os contextos, os princípios que constitutivos da formação, dentre outros.

Para Freire (2010, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Esta intervenção, tratada na direção da formação, exige um posicionamento político, aqui assumido na direção de uma concepção contra-hegemônica, pautada na concepção de Educação do Campo a partir da classe trabalhadora, balizada por uma ação intencional, rumo à formação dos/as professores/as da multissérie.

Pautadas na concepção acima exposta, assumimos a formação continuada dos/as professores/as a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, no seu Art. 13, que “os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar **da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo (...)**” (BRASIL, 2002, p. 3, grifo nosso). Tal perspectiva exige, a partir do marco regulatório, políticas de formação para os/as professores/as que atuam no campo, em nosso caso, dos/as professores/as da multissérie.

A formação de professores/as na multissérie

No Brasil, tratar da formação continuada de professores/as de escolas multisseriadas exige discutirmos o Programa Escola Ativa (1997) enquanto proposta metodológica e de formação de professores. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e, por fim, o Programa Escola da Terra, contexto do presente estudo.

O Programa Escola Ativa adotado especificamente na formação continuada de professores/as de escolas multisseriadas, tratado como um “pacote educacional”, foi uma proposta metodológica desenvolvida nos anos 1970, na Colômbia. A referida proposta metodológica dirigida “principalmente às regiões rurais que apresentavam também os problemas de baixa qualidade educacional (Escola Ativa: Projeto Base, 2008, p. 11).

No Brasil, o Programa inicia suas ações em 1997, financiado pelo Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, e embora durante seu desenvolvimento tenha passado por ajustes, este não atendeu às especificidades da multissérie, segundo os coletivos da Educação do Campo, sendo concluído em 2012.

Embora se identifiquem, até o presente, marcas do Programa na atuação dos/as professores/as, consideramos que no contexto ora tratado, este se esgotou na medida em que pouco dialogou com os coletivos da Educação do Campo, não acompanhou os avanços na perspectiva do paradigma “educação do campo” em construção, dos seus princípios e do marco regulatório, na perspectiva da apropriação dos mesmos, ajudando assim na constituição das políticas educacionais com os sujeitos desse contexto social.

Diante do exposto, ainda que possamos identificar no Projeto Base extratos do marco regulatório, o baixo investimento nessas especificidades, acompanhado de uma formação que pouco articulou uma análise da realidade que possibilitasse aos/as atores/atrizes sociais identificar as necessidades contextuais e contribuir com a elaboração do projeto educativo dos coletivos, possibilitando autoria, gerou sua extinção no Brasil.

Para Barros (2005, p. 144), “as escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e adolescentes estudem na escola da e na comunidade”. Por isso, as escolas multisseriadas são vistas como instrumentos de promoção da formação humana que contribuem para a atuação social. Nessa perspectiva, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002) asseguram que:

A identidade das escolas do campo é definida para vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, 2002, p. 1).

O extrato acima exige dos/as professores/as que atuam nesse território disponibilidade para se apropriar, pela via do estudo e da pesquisa, das especificidades desse campo do saber, na direção de compreender que estes sujeitos têm o direito à educação de qualidade social, bem como a uma proposta pedagógica que valorize os espaços e a cultura local do campo.

A marca deixada pela trajetória da multissérie, segundo Santose Moura, configurou-se durante anos pela “junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em ‘séries’) em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor (...), comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste” (2010, p. 35). O que nos desafia na contemporaneidade, com os coletivos do campo, a contribuir na constituição de caminhos que respondam às demandas contextuais da mutisseriação, a partir dos princípios da Educação do Campo, que possibilitem a articulação entre a escola e a comunidade.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) emerge, no Brasil, para formação continuada dos/s professores/as alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto direciona, elabora um material específico e formações para professores/as que atuam no campo e especificamente em escolas multisseriadas.

Criado em 2012, o PNAIC é identificado como “um acordo formal assumido pelo governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL 2012, p. 5).

Constituído a partir das especificidades da população campezina, o PNAIC ao introduzir as discussões em torno da Educação do Campo, concebe que as experiências da vida, situadas no diferentes tempos e espaços culturais, devem ser consideradas. Nessa perspectiva, assumem Mesquita, Sá e Leal que

É no cotidiano das relações de trabalho, convívio social e com a natureza que os homens do campo constroem suas identidades e criam suas crianças, que, como sujeitos históricos, são determinados por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem (2012, p. 9).

O extrato acima explicita uma concepção de campo no Pacto, que “ao estreitar fortemente os laços com a comunidade, a escola contribui para construir trajetórias coletivas de vida, fazendo com que as crianças desenvolvam o sentimento de pertencimento àquela e identifiquem o espaço escolar como seu” (SÁ; MESQUITA, 2012, p. 28). Esta perspectiva ajuda na constituição identitária dos sujeitos à sua realidade, inclusive na constituição do sentimento de pertença, o que exige da escola uma articulação com seu entorno social.

O Programa Escola da Terra

O Programa Escola da Terra é uma ação do PRONACAMPO, que objetiva a Formação Continuada de professores/as que atuam nas escolas multisseriadas do campo. Desenvolvido em alguns estados brasileiros e finalizados em outros, o Programa vem construindo caminhos formativos a partir da diversidade de especificidades presentes na Educação do Campo, no Brasil.

No estado de Pernambuco, o Programa iniciou suas atividades formativas em 2014/2015, em sua primeira versão, concluiu a segunda e prossegue para a terceira versão. Estas versões são realizadas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Acadêmico do Agreste (CAA), e se constitui no formato de um curso de 180 horas, em alternância pedagógica, constituindo, assim, os tempos formativos do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). No TU, trabalha-se a partir das diferentes áreas de conhecimento e campos do saber, além das rodas de diálogo. No TC, trabalha-se com os projetos de intervenção pedagógica e social, orientados e acompanhados pelo/a tutor/a e professores/as da Universidade, a partir do acompanhamento pedagógico realizado nas escolas do campo. É o tratamento dos projetos de intervenção, elaborados nas comunidades, a partir das escolas, que passaremos a tratar no item a seguir.

O QUE DIZEM OS DADOS A PARTIR DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL

Apresentamos aqui um recorte da pesquisa, partindo do tratamento dos primeiros dados levantados, através da análise documental dos projetos de intervenção pedagógica e social, elaborados durante os processos formativos do Programa, a partir das necessidades das comunidades e suas escolas. As temáticas emergiram das problematizações presentes nas comunidades e

suas escolas. Analisamos três projetos de escolas multisseriadas, que ao longo do texto são tratadas como Escola/comunidade A, B, e C e as professoras como P1, P2, P3. Os referidos projetos foram intitulados: A - Valorizando a identidade camponesa A na implantação de ações agroecológicas; B - Agrotóxico - um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B; e C - Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia.

O período de elaboração e de desenvolvimento de atividades se deu no início de dezembro de 2014, após o primeiro Tempo Universidade, com atividades de mobilização dos estudantes e comunidade, reuniões com as associações, atividades escritas realizadas em sala de aulas, elaboração de cartazes e apresentações.

Com o término do curso em julho de 2015, cada município participante realizou o Seminário Municipal da Educação do Campo, com a apresentação de todos os projetos, elaborados e em desenvolvimento, sendo indicado a partir das apresentações os projetos a serem apresentados no Seminário de Conclusão do Programa Escola da Terra, na UFPE. Os projetos nos seminários municipais foram apresentados para uma banca avaliadora dos trabalhos, bem como para a população de professores/as das escolas multisseriadas. Esses projetos continuaram em desenvolvimento em suas comunidades, o que nos permite tratá-los a partir da presente pesquisa.

Considerando que esta primeira aproximação dos documentos para coleta de dados -os projetos, teve por finalidade: elencar os títulos, o objetivo geral e os atores envolvidos no processo formativo, situando a coerência entre a formação desenvolvida e a contribuição trazida na articulação escola e comunidade, apresentamos o quadro que se segue:

Quadro 01 - Primeiros dados dos projetos de intervenção pedagógica e social.

Sujeitos	Título do projeto de intervenção pedagógica e social	Objetivo Geral	Parceiros envolvidos
Professora P1	Valorizando a identidade camponesa na Escola A na implantação de ações agroecológicas	Mobilizar a valorização pessoal e social através do trabalho na implantação de ações agroecológica, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade e Comunidade local
Professora P2	Agrotóxico: um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B.	Analisar o uso impróprio dos agrotóxicos, considerando os riscos que eles causam a saúde humana e ao meio ambiente.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade, Associação e comunidade local
Professora P3	Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia.	Proporcionar aos alunos/as experiências práticas para a produção de alimentos que possam experienciá-las com seus familiares, conscientizando a importância da agroecologia a partir de horta comunitária.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade e Comunidade Local

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos nos projetos de intervenção pedagógica e social das escolas A, B e C.

Inicialmente, identificamos que há uma mudança no presente tipo de formação, considerando que os/as professores/as participantes são protagonistas de suas escolas e comunidades, trazendo suas necessidades, suas problemáticas para constituir os projetos.

Uma segunda questão que mapeamos, é que os/as professores/as assumem, com dificuldades, a autoria de seus projetos - o que é algo desafiador para o/a professor/a da escola de Educação Básica, considerando que em seus processos formativos, assumem com frequência o lugar de ouvintes. Neste, eles/as precisam fazer o diálogo com a comunidade, levantar as temáticas, problematizá-las e eleger com a comunidade qual temática tem prioridade a ser desenvolvida, o que aponta para uma prática docente que se materializa enquanto prática social (FRANCO, 2012).

Por fim, o/a professor/a começa a se desafiar na escrita dos projetos, a partir das atividades de cada TC, e em seguida, inicia o desenvolvimento das ações numa articulação entre as comunidades e as escolas, o que consideramos um ganho para a formação dos/as professores/as.

Identificamos ainda nos projetos, que os três apresentam temáticas diretamente relacionadas ao campo, a saber: Valorizando a identidade camponesa na Escola A - na implantação de ações agroecológicas; Agrotóxico - um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B; e Implantação e valorização de horta comunitária, na Escola C: os princípios da agroecologia.

Os três projetos buscaram criar relações de convivência com a natureza, pois entre eles, há dois realizados pelas professoras P1 e P2, que tiveram como ponto de partida as necessidades das comunidades e das escolas por estarem localizadas em uma região favorável à implantação da agroecologia, ainda que havendo sinais do uso de agrotóxicos, sendo esse o desafio a ser superado. Para tanto, foram desenvolvidas atividades em sala de aula, contemplando conteúdos a serem vivenciados e na prática

com ações na comunidade, tais como: a implantação de horta; o reconhecimento de áreas nas proximidades da escola que utilizam os agrotóxicos, despertando assim para a mobilização dos estudantes, na perspectiva de propor pequenas ações a partir da agroecologia.

Em relação ao projeto desenvolvido por P3, intitulado: “Implantação e valorização de horta comunitária, na Escola C: os princípios da agroecologia.” A formação possibilitou reflexões que ajudaram a pensar e planejar junto à comunidade, ações alternativas que permitiram vivenciar, a partir da experimentação, os princípios da agroecologia, iniciando pela horta comunitária, considerando que na região há escassez de água e o solo é desgastado.

Os projetos de intervenção pedagógica e social foram iniciados e demonstraram aproximações dos/as professores/as com os títulos que emergiram de uma problemática vista nas comunidades, despertando outro olhar para o fazer docente.

Os objetivos dos projetos, tanto da P1 como da P3 apresentaram coerência entre a problematização e o que se propuseram a realizar, apontando coerência com um projeto de intervenção. Já o objetivo da P2 se distanciou um pouco desse tipo de proposta de intervenção.

Em relação à população envolvida no projeto, indicada como parceiros, vimos que nos três projetos, ela se encontra da mesma forma, a mesma escrita. Tal situação provocou certo estranhamento, considerando que as escolas estão no campo, mas se encontram em comunidades diferentes.

Dessa forma, concluímos que o curso propiciou a formação continuada dos/as professores/as, porém o projeto pertence à comunidade e continuou em desenvolvimento. A metodologia adotada possibilitou uma aproximação entre as escolas e a comunidade, a partir de temáticas que emergiram enquanto necessidade das mesmas. A condição de autoria do/a professor/a no referido curso, é um diferencial nos processos formativos.

Por fim, considerar o encontro propiciado pelo Projeto entre a escola, as comunidades, as famílias e demais atores/atrizes sociais foi profícuo para os diferentes sujeitos educativos, ajudando a constituir a partir dessa formação, o sentimento de pertencimento ao entorno social e iniciar o desenvolvimento da identidade da escola do campo (BARROS, 2005).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando que o presente recorte da pesquisa se propôs a analisar se as contribuições da formação continuada de professores da multissérie articulam escola e comunidade, procedemos pela via da análise documental dos projetos de intervenção construídos pelas atrizes sociais (professoras) e parceiros/as da comunidade, situando a coerência entre a formação desenvolvida e a contribuição trazida para a escola e para a comunidade. Assim, concebemos que os primeiros dados levantados mostram que os/as professores/as assumem o protagonismo nas cenas formativas em suas comunidades. O enfrentamento dos desafios que à escrita dos projetos impõe é um ganho para professores/as de escolas multisseriadas, considerando que os/as mesmos/as não desenvolvem a cultura da escrita acadêmica, ainda que nos cursos superiores. Nessa perspectiva, o desafio de aprender a ouvir a comunidade, levantar temáticas, problematizá-las e eleger com ela o problema mais significativo para a comunidade e a população participante ajudou cada professora a aprender a dialogar com a comunidade para além da escola e a iniciar o desenvolvimento da escrita do projeto, propiciador de sua autoria, no processo formativo.

Diante do exposto, identificamos que as temáticas dos três projetos se articulam aos contextos em que estão inseridos. Tal aspecto nos faz compreender que os processos formativos podem auxiliar na aproximação entre os elementos da formação e a articulação com as necessidades contextuais comunitárias e escolares.

Enfim, os dados coletados a partir dos projetos de intervenção pedagógica e social do Programa Escola da Terra, apresentam coerência na articulação entre os títulos dos projetos, os objetivos e os/as atores/atrizes sociais. A análise desses dados apontou para uma relativa coerência entre a formação, o diálogo constituído com as comunidades e a escola, além da intervenção desenvolvida a partir de suas demandas sociais.

Até o momento, é assim que pensamos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej, (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, Gutemberg, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNECEB1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Programa Escola Ativa** – Projeto Base. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, SECAD/MEC, 2008.

CORDEIRO, G. N. C.; REIS, N. S.; HAJE, S. **Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo, Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernardete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. Fundação Carlos Chagas. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

HAGE, S. Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às Conquistas na Legislação Educacional. In: **29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Anais, Caxambu, ANPED, 2006. CD ROM.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2014.

MESQUITA, Rui G. M.; SÁ, Carolina F.; LEAL, Telma F. Currículo no Ciclo de Alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização - Perspectiva para uma educação do campo**. V. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2012.

SÁ, Carolina F.; MESQUITA, Rui G. M.; Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização - perspectiva para uma educação do campo**. V. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2012.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Prefácio

Márcio Rodrigo Vale Caetano: Líder do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas, graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Como parte dos estudos de pós-graduação, realizou estágio no Programa de Estudos Feministas do Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México (CEIICH- UNAM). Docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Orienta investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação em Ciências. Temas de interesse e pesquisa: Currículos e Culturas; Masculinidade(s) e População Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual; e Estudos Decoloniais e Subalternos. Editor da Revista Momento: Diálogos em Educação.

E-mail: mrvcetano@gmail.com

Capítulo 1 - O gostar da matemática: discurso, desejo e marca

Luana Rafaela da Silva Costa: Possui Graduação Plena em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Trabalha como Professora de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais na rede privada de Caruaru. Tem interesse pela área de Educação Matemática; Filosofia da Diferença; Ensino de Matemática; Discurso. E-mail: lr.luanarafaella@gmail.com.

Simone Moura Queiroz: Doutora em Educação Matemática; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP/IGCE/Rio Claro, Mestre em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Recife e Especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco - Recife. Atua principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Diferença e Educação Matemática, Devir de Licenciandos em Matemática, Tendências em Ensino de Matemática, Educação de Jovens e Adultos e Cartografia da Subjetividade. É Docente na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/CAA. E-mail: simonemq35@gmail.com

Capítulo 2 - A construção de conhecimentos outros e a lei 10.639/03: uma perspectiva decolonial

Débora Ribeiro: Formou-se no Curso de Pedagogia da Unicentro/PR. Participou de Projeto de Pesquisa na Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha e realizou Iniciação Científica. Atualmente é aluna do Mestrado em Educação da Unicentro na linha de Cultura, Educação e Diversidade. Pesquisa sobre relações étnico-raciais, educação quilombola, Lei nº 10.639/03, Currículo e Pensamento Decolonial Latino-Americano. É membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano (GIEDH) e do Grupo de Educação, Trabalho e História (GETEH), ambos da Unicentro, Guarapuava, Paraná. E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

Capítulo 3 - Gestão democrática da escola e a qualidade do ensino da matemática: um levantamento das produções a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira

Jackson Darlan Vasconcelos Pontes: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialista em Ensino de Matemática, pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPI). É integrante do grupo de pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades. Atua como docente da Rede Estadual de Ensino do estado de Pernambuco. Tem interesse de pesquisa nas temáticas: Políticas Educacionais; Gestão da Educação; Ensino de Matemática; e Formação Docente. E-mail: jackson.darlan@hotmail.com

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda: Graduado em Licenciatura em História pela UNICAP, Mestre e Doutor em Sociologia pela UFPE. Docente do Núcleo de Formação Docente (CAA/UFPE) e dos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE) e Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Atualmente é Coordenador do PPGDH/UFPE e coordenador de área do Pibid Diversidade Indígena - Capes - subprojeto Saberes Tradicionais. Líder do grupo de pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades e vice-líder do grupo de pesquisa: Diversões - Direitos Humanos, Poder e Cultura em Gênero e Sexualidade ambos os grupos da - UFPE. Interesse de pesquisa nas temáticas sobre gênero e sexualidade, interseccionalidade e seus desdobramentos no fortalecimento dos Direitos Humanos e na Educação. E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

Capítulo 4 - “Não fale disso na escola”: relações de gênero, homossexualidade e educação

Jeferson Ramos: Graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e mestrando em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na área de História vinculado a UNICENTRO. Foi membro do Grupo de Estudos Movecampo discutindo a educação do campo e o Movimento Sem Terra e do grupo de estudos vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEHIS) da UNICENTRO. Realizou pesquisa em Iniciação Científica com o projeto de pesquisa: Ensino de história e homossexualidade: discutindo a produção do saber em sala de aula. Atualmente trabalha com os seguintes temas: Homossexualidades, Travestilidades, Ditadura Militar Brasileira, Homofobia e Corporeidades. E-mail: jeferson2014ramos@gmail.com

Capítulo 5 - Espaço escolar, desejo e deficiência: dos discursos de inclusão à sexualidade negada

Isanildes Mariade Fátima Freire: Graduanda da Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, na Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás. Aluna de Iniciação Científica e participante do projeto de pesquisa: O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver. E-mail: isanildesmaria@hotmail.com

Silvana Francisca Monteiro: Graduanda em Licenciatura da Educação do Campo – LedoC, na Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás. Aluna de Iniciação Científica e do projeto de pesquisa O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver. E-mail: silvanafrancisca12@gmail.com

Welson Barbosa Santos: Pós-Doutor em Educação Sexual pelo Programa de Pós-Graduação em Educação sexual da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP, Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Atualmente, é professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

Wender Faleiro: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG/Regional Catalão. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail

Denise de Oliveira Alves: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa de Ecologia Humana, graduada em Educação Especial – Deficiência Mental e em Pedagogia, mestre em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás. É pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GRUPPE), da UnB.

Capítulo 6 - Movimentos sociais do campo e políticas públicas educacionais para o campo

Sônia Maria dos Santos: É licenciada em História e é Especialista em História do Nordeste pela FAMASUL. Mestra em Educação pela UPE. Atua como Professora-Educadora Popular, Coordenadora Pedagógica, formação de professores/as. Ministra consultorias nas áreas de políticas públicas, educação do campo, políticas educacionais. Tem atuação em espaços de controle social, como: Educação, Trabalho Infantil e Saúde das Populações do Campo. E-mail: Soniasantos02@hotmail.com

Waldênia Leão de Carvalho: Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Ética, Educação, Educação de Jovens e Adultos e Linguagem. E-mail: waldenialeao@gmail.com

Capítulo 7 - Os povos indígenas e seu direito a uma educação: específica, diferenciada e intercultural: uma reflexão a partir da experiência da UFPE

Ana Maria de Barros: Graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru, Graduação em Direito pela Faculdade ASCES, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora Associada I da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH – UFPE) Tem experiência e pesquisa nas seguintes áreas: Educação e Clientelismo; Educação Penitenciária e Ressocialização de Detentos; Criminalidade Feminina; Direitos Humanos; Sistema Penitenciário; Educação, Cidadania; e Educação Escolar Indígena. É Coordenadora da Licenciatura intercultural Indígena da UFPE, é Coordenadora de área do PIBID Diversidade CAPES/UFPE na área de Gestão Escolar Indígena. É membro da Academia Caruaruense de Letras Jurídicas. E-mail: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Ana Maria Tavares Duarte: Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao/Espanha. Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco - *Campus* Acadêmico do Agreste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial; Psicologia Cognitiva; Educação Escolar Indígena; Gênero; Diversidade e Inclusão Social e Direitos Humanos. É vice-coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena, Coordenadora de área do Pibid Diversidade - Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos. E-mail: familiaduarte@uol.com.br

Capítulo 8 - 10 anos de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil: da concepção à avaliação

Jusciney Carvalho Santana: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador, Especialização em Psicopedagogia/Faculdades Jorge Amado/Bahia, Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social/Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Fundação Visconde de Cair (2006) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAL. É docente da UFAL, no Centro de Educação e membro do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE). Atualmente, é membro da Procuradoria Educacional Institucional da UFAL. Integra o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em Alagoas e colabora como pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFAL). E-mail: juscineycarvalho@gmail.com

Edna Cristina do Prado: Pós-doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/UL); doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Especialização em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA); licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UNIABC); licenciatura em Letras e bacharelado em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP); bacharelado em Direito pela Faculdade Maurício de Nassau (FMN). Professora Adjunto IV da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq). Diretora da Seção Estadual da Anpae Alagoas biênios 2011-2013/2013-2015. Tem experiência em docência e na gestão da educação básica e ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional; Direitos Humanos e Políticas Sociais; Ensino Superior e Educação Jurídica. e-mail: wiledna@uol.com.br

Capítulo 9 - Universidade e políticas de formação continuada: situando desafios e possibilidades para a docência na educação básica

Marina Catolé Guimarães Cordeiro Costa: Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Aluna Bolsista do Pibid da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil - E-mail: arrudaestefani@outlook.com

Bruna Tarcília Ferraz: Professora Adjunta 3 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Mestre em Educação pela UFPE. Licenciada em Pedagogia pela UFPE. É coordenadora pedagógica do Programa Formação Continuada de Professores/as e Prática Pedagógica: Ação/Reflexão/Ação NEFOPP/DED/UFRPE - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica SEB/SECAD/SEESP/MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas de avaliação institucional no Brasil, educação formal, formação de professores e avaliação da aprendizagem na educação infantil. E-mail: btf1@hotmail.com

Capítulo 10 - A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira: Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Goiás, especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre e Doutora em Educação pela universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Professora Adjunta I da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Inclusão da Pessoa com Deficiência e na formação de professores para educação inclusiva. E-mail: anaflavia_teodoro@hotmail.com

Clarissa Martins de Araújo: Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco, mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Especialização em Sciences de L'éducation - Université Toulouse - Jean Jaurès e doutorado em Sciences de L'éducation - Université Toulouse - Jean Jaurès. Atualmente, é Professor Associado 4 do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do PPGE, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Está vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e em membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores Arte e Inclusão-GEFAI, DGP/CNPq. E-mail: clarissa.araujo@yahoo.com.br

Capítulo 11 - Proposta educacional da Funase-pe na perspectiva dos socioeducandos

Isaura de Albuquerque César: É bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco; especialista em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto e Mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Atualmente, é pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. Tem experiência na área de Demografia, com ênfase em Componentes da Dinâmica Demográfica; e desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: vulnerabilidade na infância e na adolescência e risco social; e políticas de ressocialização de menores infratores. E-mail: isaura.cesar@fundaj.gov.br

Maria Fernanda dos Santos Alencar: Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad del Mar – Udelmar/ Chile. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, no *Campus* Acadêmico do Agreste, no Núcleo de Formação Docente - curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Membro da diretoria do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. Tem experiência na área de Educação com ênfase nas políticas educacionais e formação de professores; atuando principalmente nas seguintes temáticas: educação do campo, educação quilombola, educação de jovens e adultos, prática educativa, saberes docentes e organização escolar. E-mail: mfsalencar@hotmail.com

Capítulo 12 - Estudos feministas e estudos da tradução: contribuições no campo da educação

Maria Eduarda dos Santos Alencar: Graduada em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestrado em Estudos da Tradução, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). É revisora da Revista Ciência & Trópico, da Fundação Joaquim Nabuco - Ministério da Educação, e faz parte do conselho editorial da Revista de Mestrado em Gestão Pública (MGP), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua na área de revisão e tradução de língua portuguesa, inglesa e francesa em periódicos, livros e outros gêneros textuais; e desenvolve pesquisa na área de Estudos da Tradução, Estudos Feministas e Tradutoras Brasileiras dos séculos XIX e XX. E-mail: eduardaalencartrad@gamil.com

Capítulo 13 - Formação continuada dos/as professores (as) na multissérie: um estudo a partir da articulação escola-comunidade no Programa Escola da Terra em Pernambuco

Adriana Soares de Carvalho Elias: Mestrado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDUC/UFPE), Campus Acadêmico do Agreste (CAA). Possui graduação pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Belo Jardim e curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Atualmente, é professora licenciada da Prefeitura Municipal de Belo Jardim, professora do Ensino Fundamental I e Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Brejo da Madre de Deus. Tem experiência na área de Matemática e Educação do Campo. E-mail: adrianascelias@hotmail.com

Maria Joselma do Nascimento Franco: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988) e graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988). Atualmente, é professora Associado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). É membro do Comitê Pernambucano de Educação do Campo, vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas Escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa e Prática Pedagógica, Didática, Coordenação Pedagógica, Formação de Professores, Educação do Campo e Escolas Multisseriadas. E-mail: mariajoselmadonascimentoofranco@gmail.com

