



EDUCAÇÃO e DIVERSIDADE

desafios contemporâneos e perspectivas para um futuro incerto

Mical de Melo Marcelino
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves



Mical de Melo Marcelino
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
(organizadoras)

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

**desafios contemporâneos e perspectivas para um
futuro incerto**



Ituiutaba, MG
2020

© Mical de Melo Marcelino, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves; 2019.

Editor da obra: Anderson Pereira Portuguez.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez

Diagramação: Equipe Barlavento

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial – Educação/Interdisciplinar

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe)

Pareceristas:

Anderson Pereira Portuguez

Leonor Franco de Araújo

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Hélio Rodrigues Júnior

Educação e Diversidade – desafios contemporâneos e perspectivas para um futuro incerto. Mical de Melo Marcelino, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. Ituiutaba: Barlavento, 2020, 434 p.

ISBN: 978-65-5109-007-3

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Interdisciplinar.

I. MARCELINO, Mical de Melo. II. VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. III. GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PARTE I: Educação inclusiva	
Uma experiência de educação de surdos na educação básica	
Laionel Mattos da Silva Leonice Alves Pereira Mourad	16
O papel do plano de desenvolvimento individual na escola para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	
Vanessa Corrêa Pereira Cláudia Lúcia da Costa	38
Inclusão educacional: contextualizando as legislações e documentos oficiais	
Jéssica Aparecida Dias Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	56
Parceria para o trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever: experiência com turma de projeto de apoio à alfabetização	
Marisa Assunção Teixeira	91

PARTE II: Educação para as relações étnico-raciais

- A questão indígena nas aulas de História: perspectivas de ensino sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil**
Tássita de Assis Moreira 129
- Diálogos com a diversidade étnico-racial: as políticas afirmativas na Universidade Federal de Uberlândia**
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
André Luiz de Araújo Sales 155
- Res(ex)istências negras: cartografando ações sociopolíticas e culturais na cidade de Ouro Preto e Mariana**
Cibele Mendonça Batista
Kethnovks Silva Costa
Léo Jorge Gonçalves
Natalino Neves da Silva 192
- Somos porque eles foram: comparativo entre as práticas do passado e do presente para a manutenção do congado ituiutabano**
Tarcísio Luiz Cândido
Marli Auxiliadora da Silva
Marcus Sérgio Satto Vilela
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela 219
- A representação literária de uma criança negra no início do século XX: uma leitura do conto *Negrinha*, Monteiro Lobato (1920)**
Oneizia Alves da Silva
Rubenilson Pereira de Araújo 267

PARTE III – Educação de Jovens e Adultos

Diversidade e educação: os haitianos na EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS

Gabriela Dambrós

Leonardo Pinto dos Santos

Nelson Rego

Victória Sabbado Menezes 299

Alfabetização tecnológica na Educação de Jovens e Adultos – EJA

Valesca Corrêa Pereira

Anderson de Souza Santos

Cristiane Coppe de Oliveira 325

PARTE IV: Educação, gênero e sexualidade

Representações do feminino: a mulher no livro didático

Marina Muniz M. de Barros Soares

Mara Ferreira Silva Santos

Vânia Aparecida Martins Bernardes 339

Literatura, diversidade sexual e raça: uma leitura de *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha

Hellany Christina Dias Gomes

Rubenilson Pereira de Araújo 361

PARTE V: Educação e direitos humanos

Normas internacionais assecuratórias do direito à educação: inclusão e dignidade

Júlio César Ferreira Cirilo 391

PARTE V – Educação no/do Campo

Terra como princípio educativo

Marina Cargnin-Stieler

Hellen Cristina de Souza

Leonice Alves Mourad

Mariuce Campos de Moraes 415

SOBRE AS ORGANIZADORAS 426

SOBRE OS AUTORES 427

APRESENTAÇÃO

Quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.
(GELEDÉS, 2012)

Assim como o provérbio africano, este e-book é fruto da intersecção de muitas teias, muitas mãos, muitas pessoas que, juntas, “amarraram o leão” por meio da produção de suas pesquisas. Estas tratam, explícita ou implicitamente, do compromisso com a reivindicação por uma sociedade mais justa, combatendo a discriminação, a exclusão, a negação de direitos, de educação, de liberdade ...

Nesse sentido, embasando-se em uma abordagem interdisciplinar, esta obra é composta por pesquisas de várias áreas do conhecimento que tratam sobre educação inclusiva, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, gênero e sexualidade, direitos humanos e educação do/no campo.

Na primeira parte, estão reunidos os trabalhos que tratam de questões relacionadas à Educação Inclusiva. Os quatro textos que compõem essa parte revelam a abrangência e a complexidade do tema, uma vez que este pode ser abordado a partir do campo histórico, das políticas públicas, das práticas, dentre outros enfoques.

No capítulo “Uma experiência de educação de surdos na educação básica”, Silva e Mourad recuperam parte da história da educação de surdos e, em especial, da Escola Keli Meise Machado, como um marco para a educação de surdos, na região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

No capítulo “O papel do Plano de Desenvolvimento Individual na escola para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”, as autoras analisam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um instrumento idealizado para a promoção da equidade de oportunidades educacionais e, portanto, da educação inclusiva. Silva e Costa serviram-se da análise do PDI, bem como de questionários aplicados a um grupo de profissionais de duas escolas públicas (diretores, supervisores e docentes), e da leitura de bibliografia produzida sobre o assunto.

Dias e Vilela, por sua vez, contribuem com a discussão da inclusão no Ensino Superior. O capítulo “Inclusão educacional: contextualizando as legislações e documentos oficiais” analisa os modos pelos quais as políticas de inclusão têm se consolidado nas instituições de ensino superior, tomando por base a realidade de uma instituição pública federal mineira, bem como considerando os marcos legais e a bibliografia produzida sobre o tema.

Com foco sobre o trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever, Teixeira propõe uma reflexão acerca do estabelecimento de parceria de interlocução a partir da experiência com uma turma do Projeto de Apoio à Alfabetização. Do ponto de vista teórico, a autora parte da concepção de parceria de trabalho produtivo para escrever o texto acadêmico (RIOLFI; ANDRADE, 2009), o resignificando ao contexto da alfabetização.

A segunda parte do e-book dedica-se a discutir as questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. Em linhas gerais, o conjunto de trabalhos trata da compreensão sobre a diversidade de alguns grupos étnicos (indígenas e negros), por meio da reflexão histórica, da análise de políticas públicas e práticas sociopolíticas e culturais.

O primeiro capítulo dessa seção coloca em foco a abordagem das questões relacionadas à cultura indígena na Educação Básica, em especial, nas aulas de História. Nele, a autora apresenta dados coletados/experenciados durante atividades práticas na escola, realizadas durante sua formação inicial como historiadora e chama atenção para a necessidade da descolonização dos saberes nos modos de produção de conhecimento, tanto nos espaços escolares, quanto nos espaços dedicados à formação dos professores.

Katrib e Sales direcionam o olhar para o ensino superior, em especial, para a implementação de políticas afirmativas para a diversidade étnico-racial, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para tanto, traçam um panorama das ações de ensino, extensão e pesquisa sobre o tema da diversidade racial realizadas nesta instituição e tomam os dados nele

expressos como índices importantes no que diz respeito à necessidade de uma política institucional que ampare o campo da diversidade na UFU.

O capítulo de Batista et. al. apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica em Geografia, com o objetivo de olhar para a cidade a partir das resistências sociopolíticas e culturais negras, ou seja, cartografar ações de políticas de re(ex)istências negras. A pesquisa foi realizada nas cidades de Ouro Preto e Mariana, MG. Os resultados dão visibilidade não só às ações existentes, bem como suas características e estratégias de resistência.

Em “Somos porque eles foram: comparativo entre as práticas do passado e do presente para a manutenção do congado ituiutabano”, os autores analisam essa manifestação cultural, por meio da origem e propagação do Congado no Brasil, enfatizando, de modo mais específico, a cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. A pesquisa revela também, algumas situações conflitantes vivenciadas pelos ternos de Congado na década de 1950 para que pudessem preservar a história e a cultura da população negra para as futuras gerações, bem como a composição e a organização atual dos ternos (2018) para a manutenção da prática congadeira nas primeiras décadas do século XXI.

Silva e Araújo discutem a questão étnico-racial por meio da literatura. Em seu capítulo, analisam o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, realizando uma leitura da construção da personagem principal, com vistas a levantar traços de uma representação da criança negra no início do século XX.

A terceira parte do e-book apresenta pesquisas que tratam sobre educação de jovens e adultos. Nesta, analisam-se as análises de duas experiências com estudantes da EJA, em distintas regiões do Brasil.

No capítulo que inicia este eixo, Dambrós e outros autores relatam o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa, localizada em Gravataí, no Rio Grande do Sul, que, de 2016 a 2018, teve uma significativa procura por matrícula de estudantes haitianos na EJA, oriundos de fluxo migratório. No texto destacam o projeto de aulas de Português para estrangeiros, seus desafios, e principalmente, suas contribuições.

O capítulo “Alfabetização tecnológica da educação de jovens e adultos – EJA” apresentou uma pesquisa com uma turma da EJA na cidade de Ituiutaba, MG, cujo objetivo foi identificar as contribuições da tecnologia na vida pessoal e escolar de 11 estudantes, principalmente na aprendizagem destes. Na pesquisa os autores realizaram atividades com o uso do computador, atendendo às especificidades dos estudantes, os que estavam em fase de alfabetização e os alfabetizados, refletindo sobre a alfabetização tecnológica dos participantes.

A quarta parte deste livro trata sobre reflexões acerca do tema educação, gênero e sexualidade. Nesta seção, evidenciaram-se trabalhos sobre fontes de informação, como os livros didáticos e literários.

Soares e demais autoras, no capítulo “Representações do feminino: a mulher no livro didático”, analisam as coleções específicas de 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Tiveram

como fonte de análise as ilustrações de meninas e mulheres nos livros didáticos em cenas/episódios estereotipadas, veiculando, de modo geral, o discurso dominante, de controle social. Poucos livros encontrados apresentam outras perspectivas de atuação das mulheres no mundo do trabalho ou mesmo no âmbito doméstico.

No texto “Literatura, diversidade sexual e raça: uma leitura de *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha”, analisou-se a referida obra literária, publicada em 1895. Na pesquisa, tratou-se sobre a concepção do narrador do livro *Bom Crioulo* sobre a homossexualidade do protagonista, compreendida como doença, uma vez que, historicamente, os homens foram sendo vistos como detentores da força física e provedores das necessidades materiais das famílias. O primeiro protagonista homossexual da literatura brasileira, Amaro, marinheiro, ex-escravo, é excluído socialmente por sua raça e orientação sexual.

Na quinta parte do livro, Educação e Direitos Humanos, destaca-se um trabalho que faz a defesa do direito à educação como um princípio humano.

O texto de Ferreira Cirilo apresenta essa discussão com base na análise de alguns documentos internacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças. Destaca-se que assegurar o efetivo direito à educação possibilita a aquisição de outros direitos sociais, essenciais à justiça social, cidadania e dignidade humana.

A última parte desta obra, intitulada Educação do/no campo, refere-se a reflexões sobre as práticas em ambientes fora do contexto urbano, que se organizam em uma lógica diferente das instituições formais de ensino.

O Capítulo Terra como princípio educativo, de Cargin-Stieler e outros autores, discute sobre um projeto de pesquisa em andamento em 2018, proposto pelo Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade – NEED, do Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat em Tangará da Serra e do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química – LabPEQ, do Campus da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, em Cuiabá. Composta por uma rede internacional de pesquisadores, a proposta é fortalecer as instituições de ensino que se organizam em torno de reivindicação pela terra e continuidade nela, por meio da formação continuada dos professores pautada em relações horizontalizadas.

Os seis eixos que compõem este e-book evidenciam a relevância e a necessidade de pesquisas que contribuam para a luta contra qualquer modo de desvalorização e opressão do outro. Por isso, defende-se produções acadêmicas como esta, que enalteçam o humano, em suas múltiplas possibilidades, de etnia/raça, gênero/sexualidade, particularidades cognitivas, sensoriais, físicas, culturas, dentre outras.

As organizadoras

PARTE I
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Laionel Mattos da Silva
Leonice Alves Pereira Mourad

A história da educação de surdos no Brasil teve início a partir do momento, conforme dados históricos, em que D. Pedro II, durante o Império Colonial do Brasil, oficializou uma instituição voltada para a educação da comunidade surda. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo Strobel (2008), o povo surdo existe desde os primórdios da humanidade. A comunidade surda sempre existiu no Brasil, inclusive durante o período anterior à criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro.

O desconhecimento de sua existência se deu pela segregação dos mesmos, o que os fez ser excluídos da nossa linha histórica, associando-os a aberrações. Conforme sinaliza Alves,

O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas. (Alves *et al*, 2015, p.30)

Outro aspecto da cronologia relacionada à educação dos surdos é a instituição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), cuja prática, entretanto, foi proibida no século XIX, visto que o

modelo curricular era estruturado com base no oralismo. Nesse contexto, neste artigo também relatamos a oficialização da Libras através de uma legislação específica e de um decreto presidencial que regulamenta tal lei e dispõe sobre outras medidas.

No debate sobre a educação inclusiva, que foi conquistada através de muita luta, apresentamos a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado (KMM), que tem seu ensino voltado para a educação do povo surdo. Além disso, abordamos também a política de educação inclusiva, as utopias e a dificuldade de uma inclusão com culturas diferentes em ambientes não propícios.

Dessa forma, para a elaboração deste artigo, buscamos referências bibliográficas a respeito da história, da relação e dos desafios enfrentados pela comunidade surda e os dados obtidos pela utilização de uma ferramenta que contribuirá para o debate aqui proposto – as entrevistas, posto que “constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema.” (PÁDUA, 2000, p. 66)

Assim, intentamos realizar uma revisão acerca da história da educação de surdos no Brasil, além de uma reflexão deste cenário, hoje, por meio de informações sobre a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado.

Nascimento da educação de surdos no Brasil

Em 1857, o Império do Brasil estava sob o comando de Dom Pedro II. Nesse ano, o Imperador instituiu uma política educacional voltada para a comunidade surda. Antes de 1857, portanto, não se tem registro da existência de uma educação específica para essa população. Segundo Strobel (2008), o interesse de Dom Pedro II com a educação de surdos surgiu devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, marido da princesa Isabel, que era parcialmente surdo. No entanto, não há informações aprofundadas sobre esse fato. Todavia, independente da motivação inicial, Dom Pedro II ficou marcado na história por instituir uma política educacional específica para essa comunidade.

Dom Pedro II fez um convite a Ernest Huet, um professor surdo francês, que prontamente aceitou a solicitação do imperador. Huet desembarcou no Rio de Janeiro, juntamente com a sua esposa, em 1855, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Assim, em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, dando início ao processo de educação oficial dos surdos no Brasil. Tal escola teve o importante papel de educar e oportunizar a criação de uma Língua de Sinais para a comunicação entre o povo surdo, além de servir de asilo para meninos surdos de todo o país, segundo Strobel (2008). Nesse processo, vemos a relevância de tal movimento como o primeiro passo para o que eventualmente se tornaria a Língua Brasileira de Sinais, de significativa relevância para a aprendizagem dos surdos.

Entretanto, nem todo o processo foi benéfico, visto que, em seu início, a Instituição priorizou os meninos.

Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo (ALVES, 2015, p.29).

Portanto, contam-se quase cinquenta anos de atraso para que as meninas surdas tivessem o direito à educação.

A oficialização da política educacional veio por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, que deu nome ao instituto. Este, entretanto, seria modificado pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, para “Instituto Nacional de Educação de Surdos” - INES, alteração que refletiu o pensamento ideário contemporâneo. Sua sede permanece até hoje na capital do Rio de Janeiro, porém, apesar do avanço com a criação de uma Instituição voltada para a educação do povo surdo, o processo educacional não foi fácil, conforme o relato:

Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos. (ALVES *et al*, 2015, p.30)

Nesse contexto, os autores nos remetem a outra discussão acerca do método de ensino a ser utilizado na educação de surdos no Brasil: a necessidade do fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais. Em todo o processo histórico mundial surgiram os mais variados posicionamentos acerca do uso da língua de sinais e da oralidade. Boa parte das escolas tinha a oralidade enraizada em seus currículos e negava todos os aspectos socioculturais da comunidade surda.

A língua de sinais foi impedida de ser usada na educação por muitos séculos e, se nos detivermos apenas nos últimos 130 anos, poderemos ver isso de forma imperiosa. Se entendermos que a língua é a expressão em essência de uma cultura, a proibição da língua de sinais se configura como a interdição de uma condição primordial da comunidade surda. (MOURA, 2008, p.104)

Por isto, entendemos que D. Pedro II teve um papel fundamental na educação de surdos no Brasil, sendo seu precursor. Contudo, contou com o auxílio e gerenciamento do professor Ernest Huet no comando do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Tal resgate trouxe novamente o debate da língua de sinais. Ademais, o estímulo e fim da negligência da educação dos surdos ajudaram no processo de oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Da negação à oficialização, nasceu a LIBRAS, como abordaremos na seção a seguir.

Libras: Uma língua que se vê

Conforme já exposto, a criação de uma instituição educacional voltada para a instrução de surdos foi processo pioneiro para a educação dessa comunidade, hoje já mais consolidada. Porém, uma das criações mais importantes para o povo surdo foi a Língua Brasileira de Sinais que, desde 1857, foi se estruturando, formalizando e tomando referências de outros países. Sobre esse processo:

A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa,

trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – Libras, que usamos hoje. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes. (DORIA, 1958, p.171)

Nos mais diversos países do mundo, ocorreram o redescobrimto e a oficialização das línguas de sinais, uma vez que tal comunicação já existia há anos entre os surdos. Ainda assim, a sociedade continuava excluindo a comunidade surda, pois não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser oficializada como uma língua do povo surdo. Inclusive, foi nesse recorte de tempo que se enxergou que as línguas de sinais não eram únicas, pois cada país tinha a sua própria língua contendo suas particularidades locais (MORI; SANDER, 2015).

Assim, a Libras, apesar de ter sofrido forte influência da língua de sinais francesa, muito em virtude do Professor Huet, que acabou por introduzir a sinalização na educação do Brasil, contou com sinais já existentes no país, utilizados pela população surda. Nesse contexto, fica evidente que a língua brasileira de sinais já existia mesmo antes da sua oficialização.

Entretanto, apesar de termos um instituto voltado para a educação dos surdos, a tarefa de introduzir a língua de sinais não foi fácil, pois a grande maioria das escolas especiais utilizava o oralismo, pois obrigavam os alunos surdos a aprenderem com esse método, excluindo-os da possibilidade de usar os gestos, dificultando sua aprendizagem e autonomia.

Apenas,

A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional chamada de Comunicação Total, segundo Ciccone (1996). Essa filosofia se originou nos Estados Unidos, na tentativa de melhorar a educação dos surdos. Essa filosofia contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica etc. As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não era ainda entendida como uma língua (MORI; SANDER, 2015, p.10)

Ao esclarecer, Mori e Sander buscam recordar que, da década de 1980 até 1990, iniciou-se a defesa da comunicação total, método que auxiliou de muitas formas o processo de aceleração do uso da língua de sinais na educação da comunidade surda. A partir do momento em que tal população passou a ser protagonista na luta por seus mais amplos direitos, avançou-se na conquista de políticas educacionais. Ou seja, da organização do povo surdo, seu empoderamento, voz, autoridade e autonomia vieram as conquistas.

Assim, apesar de já ser utilizada há um bom tempo pela comunidade surda, a Língua de Sinais do Brasil só foi regulamentada em 24 de abril de 2002 via Lei °10.436, conforme o parágrafo único.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema

linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.01)

Contudo, após sua oficialização, faltava esclarecer o papel da Língua de Sinais. Nesse contexto, foi sancionado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a regulamentação da Lei. Este

É um documento específico sobre o uso e a difusão da Libras, como uma língua oficial no país. A promulgação desse Decreto foi um passo notável na história da educação dos surdos no Brasil, e coloca nosso país à frente de muitos países desenvolvidos, devido à visão e prática modernas de respeito, de inclusão e acessibilidade, como o mundo exige nos dias de hoje (MORI; SANDER, 2015, p.12)

Nesse decreto de regulamentação, destacamos o artigo 22 para a educação de surdos inclusiva e democrática:

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§1.º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, p.07).

Os demais capítulos do Decreto nº 5.626 dissertam sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação continuada dos professores, dos intérpretes de Libras, sobre o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, assim como a formação do tradutor e intérprete de Libras, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o papel do poder público e sobre as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras. Esses itens listados são os eixos principais do decreto de regulamentação da Libras no Brasil.

Tendo em vista tais avanços no processo educacional, como a oficialização da Libras e a regulamentação dos direitos

da comunidade surda, na próxima seção, apresentaremos a história de uma escola pública, que tem seu ensino voltado para a comunidade surda e, a partir dela, fazer uma reflexão acerca da educação inclusiva.

A primeira Escola de surdos da região do Vale do Rio dos Sinos

Após os avanços no mundo e no Brasil, podemos observar um processo acelerado de criação de escolas para surdos, na sua grande maioria dirigida por professores surdos, o que demonstra a emancipação desse público, suas conquistas e posição de destaque. Toda essa autonomia e responsabilidade fez com que as lutas avançassem cada vez mais durante as décadas seguintes. (SACKS, 1990)

Hoje, as escolas regulares devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Tais escolas e classes são de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, e com professores bilíngues. São direitos garantidos através do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, impondo, portanto, que os agentes públicos garantam o acesso. Posto isso, abordamos nesse artigo, especificamente, a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, localizada no Bairro São José em Novo Hamburgo. Trataremos também do processo de luta para a sua oficialização como uma instituição educacional voltada para a educação da comunidade surda.

O processo de construção de identidade da população surda no Brasil e, conseqüentemente da idealização de uma

política educacional, foi carregado de preconceitos, dificuldades e de negativas à sua cultura. Nesse contexto, toda essa estruturação de aceite social e educacional foi vagarosa, factualmente pela negligência da sociedade para com o povo surdo, visto que nos mais variados recortes temporais da humanidade, estes eram tidos como bárbaros, aberrações e seres amaldiçoados. (STROBEL, 2008)

A primeira Escola de Surdos da região do vale dos Sinos, localizada na cidade de Novo Hamburgo, iniciou suas atividades em 1973. Nesse período, existiam as chamadas classes especiais, ou seja, as escolas regulares cediam salas para que alguns professores lecionassem para os surdos e deficientes auditivos. A primeira instituição a ceder o espaço foi a Escola Estadual de 1º grau incompleto Otávio Rosa (Figura 1). Conforme o histórico da Escola Keli Meise Machado – KMM, esse trabalho teve seu início pelas mãos da professora Joana Anacleto Kunzler, que era especialista em deficiência auditiva. Também, em 1973, por alguns meses, as classes especiais utilizaram as salas do Colégio Estadual Vila Becker.

Figura 1: Primeira classe especial na Escola Estadual Otávio Rosa em 1973



O processo de emancipação da Escola KMM não foi fácil, muito em virtude de não terem uma sede própria até o ano de sua fundação, em 1990.

Contudo, nesse período, compreendido entre a década de 70 e o ano de inauguração da escola, os avanços foram sendo conquistados.

Em 20 de janeiro de 1982, a classe especial foi oficializada por meio da Portaria n.º 1102, da Resolução 130/77 e do Parecer 658/77 do Conselho Estadual de Educação. Em vista disso, notava-se uma preocupação do Governo do Estado

do Rio Grande do Sul com o início de uma inclusão escolar e social.

Durante todo o ano de 1984, a classe especial começou a utilizar o espaço de uma escola particular da cidade, a Escola de 1º e 2º grau Pio XII. Nos anos de 1985 e 1986, o trabalho com os alunos surdos e deficientes auditivos passou a ser na Comunidade dos Mórmons, em Novo Hamburgo.

Ainda na década de 80, mais precisamente no dia 26 de abril de 1986, houve a mudança para um prédio próprio comprado pela comunidade hamburguesa e, posteriormente, ressarcido pelo Estado. Esse prédio situava-se no bairro Boa Vista, em Novo Hamburgo.

Durante esse processo itinerante da classe especial, os avanços foram sendo conquistados e principalmente oficializados. No dia 4 de dezembro de 1987, através do Decreto nº 36612, foram criadas, a partir das classes especiais já existentes, a Escola Estadual de 1º grau incompleto Otávio Rosa e a Escola Estadual de 1º grau incompleto para Educação Especial, na cidade de Novo Hamburgo. E, por meio da Portaria nº 20484 de 19/10/88, foi autorizado o funcionamento de ambas as instituições. Assim, de certa forma, as classes especiais foram oficializadas como um anexo da Escola Otávio Rosa, transformando-as em uma única instituição educacional, ou seja, um significativo avanço que impulsionou as conquistas na década seguinte.

Em consequência do que foi mencionado anteriormente, no dia 21 de dezembro de 1990 foi inaugurado o novo prédio da Escola Estadual de 1º grau incompleto para Educação Especial,

situado no Bairro São José, na cidade de Novo Hamburgo, onde permanece até hoje. Em dezembro de 1993, através da Portaria 01387 do Governo do Estado, a Escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º grau incompleto Keli Meise Machado, em homenagem a uma aluna que havia falecido. A inauguração da Escola foi um marco para a educação de surdos na região do Vale dos Sinos (Figura 2). Apesar de a educação de surdos ter se iniciado, mesmo que timidamente, em 1973, a Escola Keli Meise Machado comemorou o seu nascimento no dia em que foi reconhecida como uma instituição educacional de classe especial, no dia 19 de outubro de 1988.

Figura 2: Inauguração da Escola Keli Meise Machado, no dia 21/12/1990



Como podemos verificar, a luta por uma educação de surdos na região do Vale dos Sinos contou com o apoio de escolas estaduais e de uma escola particular, de parte da sociedade civil e da comunidade dos mórmons de Novo Hamburgo. Essa rede de apoio foi muito importante para a

consolidação da atual Escola Estadual de Educação Especial Keli Meise Machado, que tem a sua educação voltada para a comunidade surda (incluem-se os deficientes auditivos).

Hoje, a Keli Meise Machado é uma escola especial que trabalha na perspectiva bilíngue, por entender que, enquanto instituição educacional, a primeira língua a ser trabalhada é a de sinais (Figura 3).

Figura 3: Escola Estadual Especial Keli Meise Machado atualmente (2018)



Sobre a educação bilíngue para surdos, Moura (2012, p.112) afirma que “o que é mais conhecido com relação à educação bilíngue para surdos é que a primeira língua deve ser a

língua de sinais e a segunda língua deve ser a do país em que ele vive.” No caso do Brasil, a segunda língua é a Língua Portuguesa. Compreende-se, portanto, que, por mais que a Língua Portuguesa não seja uma língua estrangeira, a dificuldade dos surdos em aprender uma segunda língua pode ocorrer, assim como qualquer aluno pode apresentar dificuldades em aprender um novo idioma.

Buscamos entrevistar a Professora Fátima Regina dos Santos que leciona na Escola KMM há 24 anos, pois entendemos ter uma vasta experiência e contribuição na educação de surdos da região do Vale do Rio dos Sinos. Sobre o ensino bilíngue, Fátima nos diz:

Penso que as Escolas Bilíngues são o melhor caminho, pois o ensino bilíngue é o método que mais se aproxima do respeito ao sujeito surdo em sua identidade e cultura. Igualmente a preocupação, que é inerente a esta proposta, de trazer ao sujeito surdo a condição de se incluir na sociedade de forma efetiva e completa, reconhecendo suas diferenças e capacidades.

Em convergência com o que disse a Professora Fátima dos Santos, entendemos que o ensino bilíngue é a porta de entrada para uma verdadeira inclusão da comunidade surda em nosso contexto educacional e social.

Com relação ao que diz o Projeto Político Pedagógico (PPP) da KMM, cabe destacar que a Escola é fundamentada por valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito) como premissa para a construção social. Ela trabalha na perspectiva bilíngue, ainda que não exista essa oficialização, pois oportuniza aos alunos surdos e com

deficiências múltiplas o uso da língua de sinais como uma ferramenta para a construção do conhecimento e para a promoção da cultura da comunidade surda. Nos objetivos específicos do PPP, fica clara a utilização de diversas linguagens, sendo elas: a corporal, musical, plástica e escrita, com o intuito de compreensão dos sentimentos e ideias, fortalecendo a capacidade expressiva. A KMM, que é uma Escola Especial pública, por trabalhar numa perspectiva bilíngue, portanto, tem uma organização curricular pensada a partir da realidade dos alunos surdos, respeitando as suas características, como por exemplo: a cultura do povo surdo, a Libras e as demais constituições de identidades. Portanto, o ambiente idealizado pelo PPP deve seguir dessa forma: “[...] em um ambiente em que as culturas podem conviver de forma pacífica, todas as suas manifestações devem poder estar presentes.” (MOURA, 2012, p. 105).

A Escola atende todos os anos do Ensino Fundamental: pela manhã, há as turmas do 5º ao 9º ano e, pela tarde, as turmas do 3º ao 5º ano. A escola também oportuniza a Educação de Jovens e Adultos – EJA com duas turmas na parte da tarde. Hoje, a KMM conta com 40 alunos, sendo 30 alunos matriculados do 3º ao 9º ano e os demais nas turmas da tarde na modalidade EJA. A faixa etária dos alunos varia muito: nas turmas da manhã os alunos têm de 11 a 22 anos, já nas turmas da tarde os alunos do 3º ao 5º ano tem de 9 a 11 anos. Especificamente na EJA, a faixa etária dos alunos é de 19 a 50 anos; sendo importante destacar que muitos desses alunos da EJA entraram na escola depois de muito tempo no ostracismo. Ou seja, não sabiam da existência da língua de sinais, utilizavam os gestos que conseguiram constituir no dia a dia de suas famílias.

O quadro docente da Escola é composto por oito professores, sendo sete mulheres e um homem. A KMM conta com serviço de orientação educacional sob responsabilidade de uma professora e de uma monitora pedagógica que auxilia as turmas das séries iniciais. A parte administrativa é composta pela diretora que faz a gestão da escola, por uma servente merendeira que cuida da alimentação escolar e de um auxiliar de serviços gerais que contribui com a organização e limpeza dos espaços da Escola.

No que diz respeito à Libras, os professores e a gestão escolar da Escola são fluentes ou parcialmente fluentes em sua maioria. Contudo, os demais se comunicam das mais variadas formas; ou seja, com sinais da língua de sinais ou com comunicações usuais que foram construídas ao longo do processo.

Sabendo da importância da KMM para a comunidade surda, a Professora Fátima dos Santos, nos diz que

A Escola de Surdos é importante porque é nela que os alunos têm contato com sua Língua formalmente. Em diversos casos os alunos chegam com gestos caseiros, pois os familiares desconhecem a Libras e é nesse espaço que eles se apropriam dela.

Isso reforça o que já havíamos apontado anteriormente, a saber, que a escola de surdos vai muito além do processo educacional, pois é também espaço de lazer e de aproximação com a cultura surda vivenciada em comunidade, visto que em suas residências o contato com a Libras não existe junto aos seus familiares.

Assim sendo, a Escola KMM preza pela excelência da sua educação. Todas as áreas disciplinares trabalham, além de seus conteúdos específicos, a cultura e a identidade do povo surdo. Sem esse viés pedagógico não se pode constituir uma educação de qualidade que seja inclusiva e democrática para tal comunidade.

Considerações finais

A constituição de um processo educacional público e que respeitasse a identidade do povo surdo no Brasil não foi uma tarefa simples, pois, historicamente, a comunidade surda sofreu e sofre com preconceitos, enfrenta barreiras e negações sobre a sua cultura. Entretanto, o panorama da educação de surdos na última década no Brasil mudou bastante.

Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a comunidade surda iniciou uma longa batalha pelos seus direitos em sua totalidade e especificamente, na educação. (Por mais que se tivesse os direitos assegurados na Carta Magna, esse não era o panorama real das Escolas). A Constituição Federal deu possibilidades, mostrou novos caminhos e afirmou que o direito é para todos (aqui incluímos a comunidade surda que buscava a sua inclusão educacional).

Hoje, a educação ainda está no processo de inclusão, pois não possuímos a inclusão educacional e social ideal do surdo. Isso se dá porque existe uma dicotomia entre as escolas regulares e as escolas especiais, visto que numa escola regular o aluno surdo irá conviver com o aluno ouvinte, mas, em sua

maioria, as escolas não têm professores com fluência em Libras e, nesse caso, as mantenedoras disponibilizam o intérprete de libras para o surdo.

Entendemos que a inclusão escolar deve ser dessa forma. No entanto, ainda não estamos preparados para que isso ocorra, pois defendemos que a Escola tem de ser bilíngue para que exista uma interação social e educacional de modo que todos os alunos, inclusive os ouvintes, aprendam a língua de sinais numa escola regular com alunos surdos, caso contrário, como será a sua comunicação com os colegas ouvintes? Dessa forma, o desconhecimento da Libras por parte dos alunos ouvintes dificulta a inclusão social com os demais colegas. Além do que já fora relatado, a educação para ser bilíngue deve ser pautada pela diversidade das culturas. Logo, deve existir a socialização entre culturas identitárias no ambiente escolar, tendo cuidado para que não haja sobreposição de uma sobre as demais.

Acreditamos que a inclusão do aluno surdo deva ocorrer em uma escola regular, mas nos moldes de uma educação bilíngue que oportunize aprendizagem mútua, tanto da língua de sinais como a de outras informações entre as culturas, sendo essa a educação justa, necessária e inclusiva.

Referências

ALVES, F.C., SOUZA, J.C.T., LIMA, M. E., CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados no espaço acadêmico. IN: ALMEIDA, W.G (Org). **Educação de**

surdos: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus, Editus, 2015. Cap. 2, p. 27-48.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda.** Rio de Janeiro: s.l., 1958.

MORI, N., SANDER, R. História da educação de surdos no Brasil. In. **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPE/UEM**, 13, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16

MOURA, M. C., Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade. In: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A.P (Orgs). **Surdez e Educação Inclusiva.** São Paulo, Cultura Acadêmica; Universitária, 2012. Cap. 5, p. 97 – 118

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, 120 p.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

STROBEL, Karin L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.18 – 38.

_____. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

O PAPEL DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NA ESCOLA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Vanessa Corrêa Pereira
Cláudia Lúcia da Costa

No âmbito educacional as atuais políticas públicas buscam o respeito às singularidades de cada aluno, como também atender às demandas sociais da atualidade. A escola aparece como espaço de convívio onde a identidade pessoal e social é desenvolvida nos indivíduos enquanto seres humanos e cidadãos. E para que essa construção aconteça nas relações sociais cotidianas, é fundamental que as interações entre os indivíduos sejam baseadas na reciprocidade do respeito e na valorização dos sujeitos em suas individualidades. Assim emerge a Escola para Todos.

As práticas pedagógicas atuais buscam o desenvolvimento do indivíduo em um novo paradigma da educação. Falar sobre a consolidação da educação inclusiva, então, implica discutir questões político-administrativas, econômicas e sociais que possam garantir o êxito de uma pedagogia que considere a diversidade humana. O termo inclusão, para Oliveira (2003), envolve a convivência das diversidades, uma vez que as diferenças são próprias do ser humano e enriquecem a vida em sociedade. Ao mesmo tempo

em que o conceito de inclusão considera a diversidade, Aranha (2000) discute o princípio da equidade como garantia para os direitos humanos, condição fundamental para o estabelecimento de uma sociedade democrática e justa. Assim, para que a diversidade não se transforme em desigualdade social, devem existir ações diferenciadas.

As discussões sobre currículo aumentam e os saberes são ressignificados constantemente. Em conjunto com esse novo cenário educacional, ganham corpo as políticas de inclusão social. Desafios significativos surgem para a adaptação dos alunos nesse contexto diverso: currículo, conteúdo, organização dos espaços, formação dos profissionais, aceitação social, avaliação, promoção, sucesso escolar, respeito ao ritmo de aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo tem como proposta estudar o Plano de desenvolvimento individual do aluno, também chamado de PDI, o qual visa o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando suas dificuldades de aprendizagem e o favorecimento de sua escolarização. Consideram-se as competências e potencialidades dos alunos, tendo como referência o currículo regular. A utilização desse instrumento propõe a equidade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um dos documentos mais importantes da inclusão escolar, pois, através dele, o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é avaliado, reavaliado e o planejamento é elaborado, com estratégias específicas, levando-se em consideração as

capacidades, habilidades, aptidões e respeitando suas limitações. O PDI compara o desenvolvimento do aluno com ele mesmo e não com os demais de sua classe.

O PDI, instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos incluídos na escola, está amparado na Legislação Federal pela Lei 9394/96 - LDB, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em Minas Gerais pela Secretaria de Estado de Educação, através da Orientação SD nº 01/2005 de 09 de abril de 2005, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas¹.

Levando-se em consideração a necessidade de adequação dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação dentro do ambiente escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, no capítulo Adaptações Individualizadas do Currículo, estabelecem algumas diretrizes que dão indicativos de como deve ser elaborado o PDI.

Diante desta perspectiva, propõe-se uma reflexão sobre a utilização do PDI com o objetivo de analisar sua aplicação no processo ensino-aprendizagem frente aos desafios da educação inclusiva, uma vez que foi observado na prática a pouca apropriação desse instrumento pelos professores e equipe escolar, assim como encontrou-se limitada produção escrita

¹ As condutas típicas e deficiências são: Condutas típicas (manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes; surdez leve/moderada e severa/profunda; Deficiência física; Deficiência mental; Deficiência visual (cegueira e baixa visão), Deficiência múltipla.

sobre ele. O conhecimento deste instrumento de avaliação é de suma importância para o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais e seu processo de inclusão.

O tema foi desenvolvido por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo com aplicação de questionário sobre o documento PDI e sua função. Neste trabalho, não enfatizamos seu conteúdo e construção, mas sim sua utilização no processo de inclusão do aluno com NEE. Posteriormente, realizamos análise de dados com o objetivo de analisar o papel do PDI na escola enquanto instrumento para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Políticas Públicas Educacionais para Inclusão

A discussão sobre a educação inclusiva tem ocorrido em várias partes do mundo, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, celebrada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, tendo sido intensificada, principalmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994, realizada na Espanha. No Brasil, essa diretriz é apontada na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (Lei 9.394/96) e, posteriormente, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Não podemos discutir a educação inclusiva hoje, sem considerar os aspectos históricos, o panorama sócio-político-econômico e os caminhos já percorridos. Outro fator importante a ser considerado é que o modelo seguido baseia-se em uma perspectiva europeia e essa discussão no Brasil ainda é recente.

Segundo Mendes (2010), a criação do Hospital Juliano Moreira na Bahia, em 1874, marcou o início da assistência médica a indivíduos com deficiência intelectual no Brasil.

Januzzi (1992) identifica, neste início da história da Educação Especial no país, duas linhas de pensamento que influenciam até os dias atuais: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. Acreditamos que estas vertentes influenciaram o modelo biológico e social de pensar o indivíduo e o processo de inclusão.

Nesta perspectiva, vamos pensar a trajetória da inclusão e seus paradigmas.

Na década de 1960, defende-se o paradigma da integração, ainda com o pressuposto de normalização, isto é, a possibilidade de que a pessoa tem de vivenciar experiências mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana, participando das atividades comuns à sociedade desde que se adeque a elas. Conceitos como integração e inclusão vem sendo, desde então, discutidos por diversos autores como, por exemplo, Mantoan (1998), Santos (2000) e Mendes (2001). No primeiro, o aluno é integrado à rede regular de ensino, não havendo alterações na organização escolar ou curricular. Na segunda proposta, incluir o aluno significa garantir a equidade do sistema, adaptando as barreiras encontradas e adequando atividades e currículo.

Diante da perspectiva de garantir uma educação inclusiva, discussão que se fortalece na década de 90, após a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, estabelece a inclusão escolar enquanto preceito constitucional,

preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiências preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Brasileira assegurou o direito de todos à educação, garantindo assim o Atendimento Especializado a pessoas que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Ainda, nessa perspectiva de promover a inclusão, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos quanto à qualidade do ensino oferecido e, no Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que ela deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

No campo da inclusão da pessoa com deficiência, o currículo vem marcado por um adjetivo, a adaptação/adequação. Nesse sentido, cabe questionar o papel do PDI enquanto instrumento norteador da adaptação/adequação curricular possibilitando de fato o desenvolvimento de uma educação inclusiva. A realização de adaptações/adequações curriculares se configura como um caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. O currículo oficial estabelecido nos documentos governamentais influencia diretamente a prática pedagógica, quando nessa prática estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando-se a tradição histórica de uma modalidade educacional que teve a filantropia, o assistencialismo e o caráter privado. Por isso, a atenção a essa prática deve ser cuidadosamente acompanhada.

Tendo em vista o cenário político-educacional, os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais são consideráveis, principalmente em um contexto de intensa exclusão social e reduzida participação política, social e econômica da maioria dos membros da sociedade, como o do nosso país. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é norteadora de novos encaminhamentos para a educação de alunos com necessidades educacionais. Neste sentido, espera-se que, com relação às adaptações/adequações curriculares, possa subsidiar de forma mais concreta o processo de inclusão na rede comum de ensino.

É possível observar uma tendência mundial para que os planejamentos educacionais sejam abertos e flexíveis, no reconhecimento às diferenças dos alunos. Conforme Leite (2007), as adequações se configuram como ações de responsabilidade do sistema educacional, que visam favorecer todos os alunos, possibilitando acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de deficiências cognitivas e/ou sensoriais. Esta ação poderá contribuir no acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, além de atuar como facilitadora para a identificação de tais necessidades nos alunos atendidos na rede pública de ensino, e conseqüentemente, na elaboração dos possíveis ajustes curriculares.

As modalidades adaptativas individuais para o aluno incluído na escola focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento ao aluno. É o instrumento principal na definição do nível de competência curricular do educando e na

identificação dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

O PDI como instrumento da educação inclusiva

Com o objetivo de promover a equidade proposta na educação inclusiva, profissionais da área da educação têm se voltado para o desenvolvimento e criação de estratégias didático-pedagógicas que garantam a permanência de alunos com NEE na escola comum, viabilizando o acesso desse alunado ao currículo.

Leite (2013) discute o termo adaptações curriculares e explica que ele ocorre, principalmente, quando se faz alusão a obras portuguesas ou espanholas. Sugere a expressão adequações curriculares, uma vez que adaptação curricular foi entendida em grande medida como empobrecimento de currículo, dando uma conotação negativa à sua utilização. Visando abranger e elucidar alguns conceitos referentes ao Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), neste artigo, utilizamos os dois conceitos concomitantemente.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento do Atendimento Educacional Especializado, utilizado para *adequar* o currículo escolar às necessidades dos estudantes público alvo da educação especial. Está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]. (BRASIL, 2013)

É interessante registrar que o instrumento do qual tratamos neste artigo, encontra-se intitulado de outras formas conforme autor e região, como por exemplo, ACI - Adequação Curricular Individual, PEI - Plano Educacional Individualizado.

No Estado de Minas Gerais, o Guia de Educação Especial MG, Versão 3, da Secretaria de Estadual de Educação, descreve que:

O Plano de Desenvolvimento Individual é um instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado desde o início da vida escolar do aluno, por todos dos profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme a temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE (Atendimento Educacional Especializado) deverão ser consideradas. O PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno público alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno (GUIA..., 2014, p.8).

O Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, também chamado de PDI, visa ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando suas dificuldades de aprendizagem e o favorecimento de sua escolarização. Consideram-se as competências e potencialidades dos alunos, tendo como referência o currículo regular. A utilização desse instrumento propõe a equidade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos.

O documento PDI deverá ser elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da escola e tem como função registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógica especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional.

Apesar de não existir um formato único e padronizado para o PDI, os modelos encontrados são constituídos basicamente por duas partes; sendo a primeira destinada a informes, anamnese ou relatório circunstanciado e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção pedagógica. Para o preenchimento do PDI, o professor e a equipe escolar poderão utilizar diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do aluno; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriormente realizadas etc.

Dessa forma, busca-se garantir o acesso ao currículo e ao conteúdo, realizando as adequações necessárias e respeitando as diferenças individuais de cada aluno. É importante reforçar que não se trata de criar um currículo novo; ele é o mesmo para todos os estudantes, com as adaptações/adequações necessárias

para que aqueles com NEE possam desenvolver suas habilidades junto com a turma e os pares de idade.

A proposta da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno - PDI que apresente o percurso avaliativo de forma processual e descritiva se constituirá em um aporte instrumental importante para a regulação da aprendizagem dos estudantes e para o planejamento da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos, bem como para a avaliação desse processo.

Metodologia

O presente estudo baseou-se em dois momentos distintos. No primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar os aspectos legais e a normatização do PDI. No segundo momento, realizamos a pesquisa de campo com a finalidade de analisar a operacionalização pedagógica e avaliar a utilização do PDI no processo ensino-aprendizagem.

Para o segundo momento, realizamos a aplicação de questionários em duas escolas do município de Ituiutaba, uma escola da rede municipal e uma da rede estadual. Para a aplicação dos questionários com o intuito de avaliar o instrumento individual de adequação curricular (PDI), foi necessário que os profissionais já tivessem conhecimento e contato com o mesmo.

Para o início da pesquisa, solicitamos autorização nos respectivos órgãos administrativos, que indicaram as escolas as

quais estariam aptas a participarem da pesquisa e, na sequência, realizamos a aplicação dos questionários, não somente para os professores envolvidos no processo de construção, como também para os supervisores e diretores.

Os questionários foram aplicados pela pesquisadora responsável por este estudo e foi enfatizado aos participantes a garantia do sigilo de suas identidades e respectivas escolas.

A amostra deste estudo foi constituída por duas equipes escolares, uma da rede municipal e outra da rede estadual, em que todos realizam trabalho direto com o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O questionário foi composto por questões que buscavam verificar se o profissional conhecia o documento, sua função e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem e inclusão. Questionamos se o profissional conhecia o documento e solicitamos que ele descrevesse brevemente o que era o PDI, buscando identificar seu conhecimento do instrumento. Em seguida, perguntamos se o profissional aplica o PDI e qual a função que ele tem na sua prática, buscando identificar a familiaridade do profissional com o instrumento. E como última questão, perguntamos sobre o tempo em que o PDI é construído e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem. Nesse tópico do questionário, buscamos identificar o conhecimento da funcionalidade do instrumento no processo de inclusão dos alunos com NEE.

A análise das respostas obtidas foi realizada com ênfase nos dados qualitativos.

Análise de resultados

Para a realização da pesquisa de campo, esperava-se que a aplicação dos questionários fosse feita na presença da autora que, depois, os recolheria para a sistematização dos dados. Porém, isso não foi possível acontecer, pois as escolas pediram tempo para que o instrumento fosse respondido. Importante ressaltar que o conteúdo do questionário visava analisar apenas o conhecimento do instrumento enquanto documento no processo de inclusão e não seu conteúdo e preenchimento.

Na escola A, foram entregues 12 questionários e, após duas horas, apenas 6 foram devolvidos. Na escola B, foram entregues 8 questionários e foi solicitado pela equipe um tempo de uma semana para o preenchimento dos mesmos, sempre sob a alegação de excesso de trabalho da equipe escolar. Após o prazo solicitado, somente 5 questionários foram devolvidos.

Analisando os questionários da escola A e B, identificamos que todos conhecem o PDI, mas sua função é associada à avaliação do aluno e planejamento das ações pedagógicas. Somente em um questionário, ele apareceu como função de *adaptar/adequar* o currículo escolar. Compreende-se que ainda não é um instrumento de domínio dos profissionais da educação, sabendo-se sua definição, mas pouco sobre sua função.

No item que se refere à aplicabilidade do PDI, verificou-se que todos disseram aplicar, assim como todos responderam que ele deve ser utilizado ao longo do ano. Na sequência do questionário, observamos as maiores dificuldades em relação ao instrumento, que são a função do PDI e como ele

contribui para o processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE. Nestes itens, as respostas foram diversas; em alguns momentos reproduzindo o que é determinado pelos documentos e leis, mas com pouca aplicabilidade e correlação com as práticas pedagógicas da sala de aula.

Por meio do PDI é realizada a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais e as atividades a serem desempenhadas são propostas. Também foi levantada a questão quanto ao preenchimento que ainda é pouco dominado, inviabilizando o bom desempenho das atividades que dependem desse documento. Uma única vez foi relatado que o conteúdo do documento dever ser de conhecimento de toda equipe escolar e que não somente as atividades propostas para o aluno com NEE devem ser norteadas pelo PDI, mas que o planejamento de forma geral, deve contemplá-lo. Entende-se que somente assim proporcionamos uma escola para todos.

Considerações finais

Qualquer aluno, em algum momento de sua vida acadêmica, está sujeito a apresentar dificuldades que podem ser traduzidas em necessidades educacionais. Caso isso aconteça, espera-se que os professores em geral conheçam estratégias para contornar a situação, ajudando o aluno a superar as dificuldades. Porém, existem necessidades educacionais que requerem uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado da equipe escolar, que proporcionem ao aluno formas mais eficazes para que ele acesse o currículo comum.

Considerando o aluno, o olhar deixa de ser apenas para a deficiência do indivíduo, enfatizando-se o ensino e a escola, assim como as formas e as condições de aprendizagem. Ao invés de definir a origem do problema no sujeito, olha para o tipo de resposta educativa, recursos e apoios que devem ser providenciados pela escola para que esse aluno obtenha sucesso na escola. “Por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.” (BRASIL, CNE/CEB nº17/2001).

Assim, o Plano de Desenvolvimento Individual busca ajustar as adaptações/adequações curriculares subsidiando a prática docente na medida em que propõe alterações a serem realizadas no planejamento da prática pedagógica, ajustando e tornando acessível o currículo ao aluno com NEE.

Observamos que ainda não é claro o papel desse instrumento enquanto adaptação/adequação curricular, e sua utilização entendida como processo de avaliação. Muitas vezes, é utilizada como protocolo, sendo esquecida a necessidade de anexá-lo ao histórico do aluno. Outra barreira encontrada foi a falta de bibliografia sobre o assunto, de modo que tivemos que basear nossas discussões na análise documental. Nesta reflexão, precisamos caminhar na produção de documentos que norteiem a educação inclusiva de forma efetiva, garantindo ao aluno com NEE o acesso ao currículo comum.

A falta de referências bibliográficas sobre o assunto traz para a prática uma falta de conexão entre essa e a teoria, uma vez que a aplicação do instrumento é executada de acordo com a compreensão e interpretação individual de cada profissional

sobre as leis que orientam o documento (PDI). Dessa forma, trabalhos que atuem com a formação e informação da equipe profissional são muito importantes, pois trazem discussões sobre a forma de organização, construção e aplicação das adaptações/adequações curriculares, proporcionando estratégias construídas em conjunto e que beneficiem o acesso de todos ao ensino.

Espera-se que a discussão sobre o PDI e a prática de adaptação/adequação curricular, assim como de outros materiais semelhantes auxiliem os profissionais da educação nas suas práticas educacionais e pedagógicas, visando acolher e atender a diversidade dos alunos, garantindo a flexibilização do currículo; assim como um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, principalmente, daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. A consolidação no espaço escolar, por intermédio de ajustes curriculares, permitirá que alunos com NEE se desenvolvam de forma autônoma. Dessa forma, podemos concluir que o PDI, quando compreendido e utilizado com propriedade durante todo o percurso escolar, torna-se instrumento essencial para que a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais aconteça de forma efetiva garantindo a equidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001 Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Brasília: MPF/PFDC, 2003.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da Inclusão**. Adequações curriculares. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

LEITE, L.P.; MARTINS Sandra Eli Sartoreto. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 28 nov. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.22, num. 57, mai/ago, 2010, p. 93-109.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. Dialética Inclusão-Exclusão, **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Jan/Jun, 2003, v. 9, n. 1, p. 39-56.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2003. p.36-52.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em revista**. [online]. 2013, vol.29, n.1, p.63-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>. Acesso em: 03 dez. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Marília: Oficina Universitária, 2013.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZANDO AS LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS

Jéssica Aparecida Dias
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências dos/das estudantes com deficiência de uma instituição pública federal mineira. Para alcançar os objetivos e responder à problemática, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica, a fim de radicar os conhecimentos sobre a temática deste estudo e apreciar o que já foi publicado, visando embasar teoricamente a pesquisa. O trabalho busca contextualizar de forma breve o processo da inclusão educacional brasileira a partir dos marcos legais, buscando compreender todo o percurso histórico, seus diferentes paradigmas e as concepções educacionais direcionadas para as pessoas com deficiência.

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu em virtude da experiência adquirida da autora enquanto estagiária do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento Educacional Especial, que tem por desígnio auxiliar no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Universidade, atendendo suas demandas e dando condições adequadas para que o/a estudante curse a graduação com qualidade. As vivências no curso de graduação em Pedagogia da autora

também contribuíram significativamente para a realização deste trabalho, visto que enquanto docentes, precisamos nos preparar e formar para atender as especificidades dos/das nossos/as estudantes nas escolas, visando a oferecer um ensino de qualidade, o qual contribuirá positivamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, colaborando para a efetivação da inclusão educacional.

Segundo Mantoan (2003, p.18), “incluir é ter a capacidade de entender e reconhecer o outro”, tal como ele é, proporcionando-lhe a oportunidade de conviver e compartilhar momentos e saberes. Desse modo, as ações inclusivas devem ter o cunho de responsabilidade social, visto que é dever da sociedade compreender o outro em suas diferenças e oportunizar que este se destaque por suas potencialidades e habilidades e não por suas distinções físicas, intelectuais ou sensoriais. Carvalho (1999), citada por Ferreira (2007, p. 44-45), afirma que

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao olhar ‘das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Nesse sentido, é preciso pensar o processo de inclusão educacional como algo que abranja e atenda toda a necessidade humana, tornando os/as estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial em cidadãos/cidadãs autônomos/as, protagonistas dos seus atos, emancipados/as,

críticos/as, com seus direitos assegurados, compartilhando de tudo o que a sociedade proporciona.

Mediante essas considerações iniciais, verifica-se a relevância de analisar os documentos legais que fundamentam as políticas públicas de inclusão até o ano de 2018, tanto em âmbito internacional quanto nacional, perfazendo, nesse sentido, uma sucinta contextualização histórica.

A Inclusão Educacional a partir dos marcos legais

Entende-se que, desde o nascimento, cada ser humano constrói sua subjetividade, diferenciando-se. Nesse sentido, pensar sobre as diferenças vinculadas às deficiências é refletir sobre oportunidade, flexibilidade, adequações e respeito às características, limitações, necessidades e potencialidades do outro. Ao ingressar na escola, essas diferenças devem ser valorizadas, evitando a uniformização e a categorização das pessoas. Desse modo, não se trata de evidenciá-las como forma de inferiorizar ou rotular, mas sim compreender como se constituem os seres humanos.

Cada pessoa tem necessidades e habilidades diversas que refletem diretamente na maneira de perceber, aprender, relacionar-se e viver no mundo. Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma dessas necessidades, para que todos/as se desenvolvam de maneira integral, potencializando, cada vez mais, seus conhecimentos e habilidades.

No que diz respeito à deficiência, em específico, encontram-se, pelo menos, dois modelos conceituais para caracterizá-la. O primeiro, conhecido como modelo médico ou biomédico da deficiência,

[...] a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p.60)

E o segundo, conhecido como modelo social,

[...] em linhas gerais, propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise. (GESSER; NUEMBEG; TONELI, 2012, p.559).

Compreender a deficiência, a partir do ponto de vista social e político, proporciona a quebra de paradigmas pré-estabelecidos pelo modelo médico, visto que há uma proposição de discussões sobre a temática, evidenciando elementos da vida social e eliminando as considerações feitas quanto ao aspecto biológico, que alimenta a exclusão da pessoa com deficiência.

Abordar o conceito de deficiência a partir da premissa de um modelo social é relevante e necessário, pois permite entender o modo como a sociedade percebe essa questão, seja para benfeitoria e inclusão da pessoa com deficiência, seja em detrimento e exclusão social desta, ressaltando-se o impacto das condições sociais como barreiras, preconceitos, aspectos socioeconômicos etc. Assim, o modelo social propõe uma abordagem que reconhece a diversidade, as especificidades e as particularidades dos seres humanos.

Na sociedade atual, as discussões a respeito da inclusão educacional são recorrentes por parte das autoridades políticas, pesquisadores/as, ambientes acadêmicos, congressos e, principalmente, no âmbito escolar. Esses debates vêm se tornando um assunto recorrente nos mais diversos âmbitos educacionais e sociais, ganhando inserção em programas de educação, os quais promovem pesquisas na área, bem como estudos em eventos científicos, publicações e reivindicações presentes nos meios de comunicação. Porém, observa-se que muitas pessoas ainda desconhecem as bases da constituição de uma sociedade igualitária. Por esse e outros fatores, compreende-se que a inclusão, em qualquer nível de ensino, é um dos desafios educacionais, sociais e políticos das últimas décadas, implicando na garantia da igualdade de oportunidades educativas a todos os estudantes.

Nas últimas três décadas, o movimento pela inclusão ganhou força mundialmente após o Pacto da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Contudo, apesar das discussões sobre o tema se intensificarem, principalmente a partir dos anos de 1990; como todo movimento histórico, ela teve início antes, ao longo da década de 1980

principalmente, por lutas mais pontuais e específicas, ainda não globais, as quais foram importantes para a criação de políticas de ações afirmativas para esses grupos que se encontram, em muitos casos, à margem da sociedade.

O termo inclusão encerra tacitamente a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que foi ou é excluído. Nessa perspectiva, tem-se vivenciado no Brasil a implementação de políticas de ações afirmativas que derivam da luta de grupos socialmente apartados do acesso a bens culturais e serviços públicos. Reconhece-se que “[...] a ação afirmativa é uma política de igualdade que visa garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena” (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2008, p. 104). Essas ações buscam o reconhecimento dos grupos marginalizados de usufruir dos seus direitos civis enquanto cidadãos, e também criar políticas de reparação social no sentido de possibilitar uma redução das diferenças sociais existentes.

De acordo com Lanna Júnior (2010, p.20), na primeira metade do século XX, o Estado não originou ações para as pessoas com deficiência e apenas ampliou, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos existentes no Brasil, os quais foram criados nos anos de 1854 e 1857, respectivamente. Diante da ausência de ações que contemplassem e atendessem às pessoas com outros tipos de deficiência, foram criadas organizações voltadas para o auxílio nas áreas de educação e saúde pela sociedade civil, como a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954), dentre outras organizações compostas e dirigidas por familiares e pelas pessoas com alguma necessidade educacional especial, a fim de criar um movimento social que tivesse como

objetivo a luta por seus direitos humanos e sua autonomia perante a sociedade civil. Lanna Júnior (2010, p.28) afirma que,

A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município–, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Essas iniciativas tinham como finalidade o auxílio recíproco entre as pessoas com deficiência e não possuíam objetivo de cunho político definido, mas criavam um ambiente de convívio entre elas, em que as dificuldades e os desafios comuns poderiam ser reconhecidos, compreendidos e debatidos. De acordo com o autor supracitado,

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). (LANNA JÚNIOR, 2010, p.34).

Assim, os movimentos sociais, dentre eles o de cunho político, deixaram de ser simples organizações em prol dos pares e passaram a ganhar visibilidade e reconhecimento em nível nacional, reivindicando igualdade de oportunidades e acesso pleno à sociedade civil, exigindo que os direitos das pessoas com deficiência fossem garantidos por lei. O objetivo principal das novas formas de organização e ações desenvolvidas desses grupos é politicamente adverso ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações realizadas antes de meados dos anos de 1970.

Nessa direção, para tratar dos muitos aspectos que circundam a inclusão educacional, principalmente no que diz respeito ao foco deste trabalho, é preciso fazer uma breve contextualização histórica das políticas públicas e dos documentos que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência, que contribuíram para o atual cenário.

Discutir inclusão educacional não é tarefa simples, porém imprescindível, pois a educação é direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Para que esse direito seja assegurado, foram sendo criadas leis que garantiram o acesso e ingresso destas no sistema regular de ensino. Ao referir-se à inclusão educacional, não se destaca apenas a insuficiência de suportes e ajustamentos necessários para atender às pessoas com algum tipo de deficiência ou outra necessidade específica. Alude-se a um processo responsável e consolidado com a oferta de suportes e materiais, mas também, de espaços e profissionais qualificados e preparados para atender esse público. Entretanto, o que se verifica em muitas instituições escolares é a falsa inclusão, ou quanto muito integração, na qual, sem qualquer avaliação prévia, o estudante com deficiência é matriculado e

não há nenhuma apreciação, por parte das escolas, quanto às condições e necessidades demandadas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

É relevante ressaltar que existem duas correntes teóricas na perspectiva da inclusão educacional. Na primeira encontram-se os que apóiam a proposta de “inclusão parcial”, defendendo que a melhor conduta é matricular os/as estudantes com deficiência em classes comuns nas escolas regulares de ensino, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio, atendimento educacional paralelos ao ensino regular. Por outro lado, a segunda corrente defende a proposta de “inclusão total”, que prevê a matrícula de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, em escolas comuns, e a eliminação total do atual modelo de prestação de serviços de apoio de ensino especial. (MENDES, 1999)

Em relação à inclusão total, Mendes (1999) destaca que,

[...] se entendida como a inserção de todas as crianças e jovens, independente do tipo e grau da limitação; na classe regular, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de apoio, é uma resposta simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que, se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou religião do que de ciência. (MENDES, 1999, p.18).

Deste modo, entende-se que, para incluir, é preciso, antes de tudo, uma sensibilização dos recursos humanos nos espaços educacionais, independente do nível de ensino, buscando

adequar-se e adaptar-se de acordo com as necessidades demandadas pela diversidade.

A discussão sobre a temática da inclusão educacional não se constitui em uma novidade se considerar que alguns dos princípios que regem as atuais políticas inclusivas foram proclamados anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No Artigo 2 destaca-se que

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNESCO, 1998, p.02-03).

Esse documento apresentava princípios de liberdade, dignidade e igualdade no que diz respeito aos fatores econômicos, sociais e culturais e assinalava que esses deveriam ser colocados em uma relação mútua, na qual a sociedade seria aberta às diferenças e todas as pessoas desfrutariam igualmente dos direitos, tendo condições de acesso à participação nos diferentes âmbitos e espaços sociais existentes, independente das particularidades de cada indivíduo e/ou grupo.

Se por um lado, a Declaração constitui-se em um documento importante, no destaca-se que todos os seres humanos, sem exceção, nascem livres e iguais, em dignidade e direitos; por outro, se constitui em um documento com viés liberal, visto que, ao analisar o artigo 26, inciso 1, sobre o direito à educação, percebe-se que o Estado se coloca numa posição omissa em relação ao direito pleno de acesso à Educação Superior, apresentando em seu discurso uma

concepção meritocrática, a qual responsabiliza o ser humano por seu sucesso e/ou fracasso.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (UNESCO, 1998, p.05).

Verifica-se, no documento, que o direito a graus mais elevados de educação limitava-se a alguns/algumas e não a todos/as, contrapondo-se a uma perspectiva inclusivista que ocorreria quatro décadas depois. No caso das pessoas com deficiência na Educação Superior, essas constituem parte de um grupo que, historicamente, apresenta características que se tornam fator de exclusão escolar, as quais, em muitos casos, perpassam também por aspectos sociais como gênero, raça, cor e classe social, podendo assim sofrer múltiplas discriminações.

É nesse cenário que se verifica a relevância de políticas públicas que planejem e implementem projetos fundamentados na concepção dos direitos humanos que levem em consideração as diferenças de forma efetiva, concreta, que ampliem as possibilidades de acesso e de permanência nos ambientes escolares. Estes têm por obrigação e função social efetivar um movimento de promoção da inclusão de todos/as os/as estudantes, principalmente daqueles/as que fazem parte do grupos marginalizados, como o das pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou outra necessidade educacional especial.

Esses estudantes trazem consigo, de acordo com Correia (2005, p.14), “determinadas condições específicas, [que] podem necessitar de apoio e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal, socioemocional.” Nessa perspectiva, é necessário que a escola seja capaz de elaborar um planejamento individualizado para cada discente, a fim de incentivar o desenvolvimento das capacidades individuais, independente das condições específicas.

Destaca-se que as discussões políticas sobre inclusão vão ganhando visibilidade no cenário social e educacional, uma vez que a efetivação dos direitos humanos só se faz pelo exercício da cidadania e pela criação de condições que tornem isso possível (ONU, 1948). É relevante destacar que os Direitos Humanos, em uma perspectiva menos essencialista, precisam ser implementados em uma sociedade que se faz desigual entre seus pares, promotora de exclusão por ser capitalista. Desse modo, baseia-se em aspectos econômicos, inclusive como objetivo principal das elaborações e implementações das políticas públicas. Essa conjuntura revela a existência de muitas pessoas com deficiência que ainda continuam sendo segregadas e excluídas, tendo como a única opção de formação escolar as escolas especiais, que possuem, em muitos casos, um caráter assistencial e segregativo. Assim, educam-se em um “mundo à parte”, com condições básicas de socialização.

A escola especial acaba por segregar o estudante com deficiência devido à sua forma de trabalho, tratando-o como “especial”, reforçando e tornando sua deficiência como algo predominante em sua constituição enquanto ser humano, ao invés de fazer com que as práticas e estratégias pedagógicas

viabilizem o sucesso educacional, assumindo a responsabilidade em remover as barreiras que impedem a aprendizagem.

Para assegurar a educação para todos/as, o marco mais importante, tratando-se da legislação brasileira, foi a aprovação da Constituição Federal de 1988. Ela apresenta, em seu Artigo 206, inciso I, alguns de seus princípios para a educação escolar: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; e no Artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, o processo de inclusão das pessoas com deficiência não se trata de altruísmo, mas de um direito respaldado na Constituição brasileira.

Se, em linhas gerais, a Constituição foi um avanço, no que diz respeito às discussões sobre as pessoas com deficiência terem acesso, ingresso e permanência nas escolas regulares; por outro, originou brechas em seu texto, trazendo o termo “preferencialmente” em sua redação, o que aponta possibilidades de práticas educativas serem realizadas em instituições especializadas, deixando explícito que não há a intenção de extingui-las e que não é uma obrigatoriedade para as escolas de ensino regular propiciarem atendimento especializado aos estudantes com deficiência, configurando-se, assim, em um texto ambíguo quanto ao assunto.

Percebe-se, apesar das contradições, a construção de um aparato legal e subsídio teórico no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, buscando garantir os direitos e deveres desse público. Quanto ao âmbito educacional reportam à trajetória da igualdade e democratização, tratadas mais

densamente a partir dos anos de 1990, com as Reformas Educacionais que impactaram a formação de professores, a função da escola, dentre outras questões. (MENDES, 2006)

Apesar de não terem sido elaboradas visando a educação especial, essas reformas abarcaram importantes objetivos que beneficiaram pessoas com deficiência, uma vez que se referem ao acesso universal e gratuito nos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil à Educação Superior) a todas as pessoas, sem exceções e distinções.

As discussões sobre as Reformas Educacionais subsidiaram a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que tinha como objetivo principal assegurar e atender às necessidades educacionais de inúmeros/as estudantes até então privados/as do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

As discussões e mudanças legais contribuíram efetivamente para as transformações dos objetivos, funções e organização do campo escolar, ocorridas nos vários níveis e modalidades do ensino. Contudo, na tentativa de atender às novas demandas exigidas pela sociedade capitalista, os documentos e legislações pautaram-se por um projeto educacional com cunho neoliberal, reduzindo a responsabilidade do Estado em relação à educação, conforme assinala Oliveira (2005).

Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência

administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido. (OLIVEIRA, 2005, p.763).

Essas reformas defendiam a educação para a equidade social, promovendo a discussão do direito à igualdade do ponto de vista econômico, visando o desenvolvimento do país. Elas viam na escola o meio mais propício de formação do indivíduo para a empregabilidade, atendendo assim a demanda de um mercado capitalista e globalizado, contribuindo para a consolidação e expansão do capital.

Assim, uma política que deveria ser pensada para promover o bem estar dos/as estudantes e garantir uma educação de qualidade, para que todas as pessoas, principalmente os grupos excluídos e marginalizados, pudessem ser inseridas dignamente em sociedade, nasce com objetivos baseados em uma perspectiva capitalista, no intuito de atender ao setor econômico do país. Contraditoriamente, a probabilidade de ocorrer a exclusão das pessoas com deficiência aumentou, uma vez que o sistema capitalista percebe esses grupos como improdutivos, os quais são avaliados como inadequados e ineficientes para o mercado de trabalho, considerando que suas limitações, causadas pela deficiência, não contribuem para o crescimento econômico. Ressalta-se que essas restrições são

agravadas ou provenientes de uma sociedade que exclui e marginaliza outros grupos sociais, mas que também lança programas e aprova leis de caráter inclusivista.

Nesse cenário, outros documentos foram produzidos, como reflexo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que resultou na produção da “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”, a qual elucida que o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a toda criança, jovem e adulto que tenha deficiência ou dificuldade de aprendizagem (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca, considerada como um importante marco mundial na proliferação do conceito de inclusão educacional apresenta uma perspectiva de “inclusão parcial”. Seus princípios reforçaram o que já era previsto na Constituição Federal brasileira, buscando modificar o modelo educacional do período, que contribuía para a existência de dois sistemas paralelos de educação: o comum e o especial, entendendo que tornar as escolas regulares em espaços inclusivos é o meio mais eficaz de combater a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência. (UNESCO, 1994)

Apesar de considerada com um marco importante para alguns autores, Mendes destaca que,

[...] analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social.

Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (MENDES, 2006, p.391).

Ao analisar as entrelinhas da Declaração, percebem-se características de “rotulação” dos/das estudantes, visto que em seu texto fica pré-estabelecido que todas as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem vão ter necessidades educativas especiais, compreendendo-os diferentes dos demais. Essa ressalva alerta para não se criar categorizações e marginalizações dos grupos, pois os/as estudantes com deficiência continuam apartados daqueles que não a possuem. Ela ampara a sustentação da educação especial como forma de subsídio, no ensino regular, para estudantes com deficiência ou com algum tipo de necessidade educativa especial. Assim, ao mesmo tempo em que a educação especial pode ser vista como um mecanismo para se garantir oferecimento de uma educação para todos no ensino regular, ela pode ser utilizada de maneira discriminatória.

Com base nesse documento, a educação especial deixa de ser uma modalidade independente e passa a integrar o ensino da rede comum, assegurando um conjunto de recursos e serviços especializados, a fim de apoiar, complementar e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência e/ou com algum tipo de limitação, auxiliando-os/as no desenvolvimento das suas potencialidades em todo o período de escolarização.

Esse documento, apesar de importante historicamente, não contribui significativamente para um ensino de qualidade, visto que apenas a inserção do/da estudante na escola regular, não garante um bom processo de ensino-aprendizagem. Em muitas escolas realiza-se apenas uma “falsa” inclusão, nas quais matriculam-se os/as estudantes com deficiência para cumprir um protocolo determinado por documentos legais, mas não se realiza uma análise das necessidades requeridas por eles. Desse modo, mesmo que não haja uma preocupação, por parte de algumas escolas, em desenvolver um trabalho de qualidade, que atenda as especificidades dos/das estudantes, a sociedade, de modo geral, acredita que a inclusão ocorre pelo simples fato de a escola regular recebê-los/as.

Nessa perspectiva, destaca-se que

[...] exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. Estão, neste caso, aqueles aprendizes em situação de deficiência que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas que não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas e que, em muitos casos, nem recebem apoio especializado. (CARVALHO, 2005, p.02)

Portanto, compreende-se que os discursos existentes a respeito do ato de incluir, se configuram em retórica excludente, visto que há ênfase naquilo que o outro tem de diferente, enraizando a ideia de que ser diferente é algo ruim. Além disso, a simples presença física do/da estudante no ambiente escolar, não garante a inclusão, pois é preciso ir além, propiciando e

garantindo a participação dele nos mais diversos momentos e atividades, colaborando para o processo da construção da aprendizagem, bem como com o processo de inclusão social, praticando e desenvolvendo a cidadania. Não se pretende negar a deficiência do outro, mas reconhecer que existe um ser humano para além da deficiência, que não está anulado por ela. É perceber e permitir-se enxergar a pessoa para além de um diagnóstico médico, compreendendo que as diferenças existem em todos os sujeitos e que exigem diversas intervenções pedagógicas e olhares sobre aquilo que lhe é posto.

Esses documentos e discussões promovem o enaltecimento da diferença, mas trazem consigo o discurso de que é necessária a maior participação da sociedade civil, direcionando a responsabilidade aos reais interessados na implementação dessas políticas públicas, evidenciando-se assim, seu cunho neoliberal, pois destacam a participação das famílias e de outras instituições sociais para que a educação inclusiva possa ocorrer.

Em 1996, o Brasil, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, visou reforçar a obrigação do país em assegurar a educação, em nível fundamental, e assumiu como preferencial, e não obrigatória, a política de inclusão em classes regulares para pessoas com deficiência. Segundo esta Lei, no artigo 85, a educação especial é deliberada como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Portanto, segundo a política educacional, fica assegurado, sempre que possível, o ingresso dos/as estudantes com deficiência em turmas do ensino regular. Porém, é compreensível que estes/as encontrem dificuldades em

frequentá-la, visto que, em muitas escolas, há falta de acessibilidade à infraestrutura e a recursos pedagógicos, bem como não há formação e aperfeiçoamento de professores/as para atendê-los/as, dentre outros aspectos, que são importantes para garantir e assegurar a permanência e a aprendizagem deles/as.

Em continuidade às discussões sobre inclusão educacional e com o intuito de implementar ações inclusivas, o Plano Nacional de Educação - PNE (2001/2010) também teve importante papel indutor nas mudanças legais assinaladas, ao postular 28 metas que se referiam à “educação especial”. Dentre elas, a que a qualifica como modalidade de educação escolar, a ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino, ressaltando a importância de que se garantissem vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência. (BRASIL, 2001).

Contudo, ao analisar esse documento, percebe-se que o enfoque das ações a serem promovidas direciona-se para a educação básica, desconsiderando a possibilidade de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. As metas propostas não apresentaram ações específicas para esse nível, referindo-se apenas à formação de docentes sem deficiência e que, futuramente, em exercício da profissão, poderiam lecionar para estudantes com deficiência. (BRASIL, 2001)

Tendo em vista a falta de ações específicas referentes à inclusão nesse nível de ensino, em 2005, o Ministério da Educação – MEC criou o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, o qual propunha ações para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes. Esse Programa foi executado por meio da

parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. Esses núcleos responderiam pela organização de ações institucionais que garantissem a inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (MEC/INCLUIR, 2005).

Assim sendo, faz-se necessário destacar as dificuldades de se pensar as questões referentes à inclusão educacional na Educação Superior, visto a falta, até então, de documentos específicos, que assegurassem os direitos das pessoas com deficiência. Esta ausência de políticas públicas que fossem diretamente ligadas a esta modalidade de ensino gerou preocupação, posto que ela tem o importante papel de promover e ampliar o nível de crescimento do país, bem como atuar de forma significativa e essencial para a reestruturação da educação no Brasil.

No ano seguinte, em nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (2006), realizada na cidade de Nova York, defendeu em seus debates o direito à educação para todas as “pessoas com deficiência”². O documento entendia por pessoas com deficiência

² A Convenção só foi ratificada pelo Congresso Nacional brasileiro, no ano de 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186.

[...] todos aqueles [as] que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com múltiplos obstáculos, podem impossibilitar sua participação integral e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006)

Em referência à Educação Superior, o documento afirma que:

[...] Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, p.11).

Apesar de afirmar que os Estados deveriam assegurar o acesso à Educação Superior às pessoas com deficiência, a Convenção apresentou insuficiência no que diz respeito a realizar “adaptações razoáveis” para esses/as estudantes. Essa expressão pode representar um problema, ao entender-se por razoável aquilo que é moderado, mínimo, que está entre o excelente e o péssimo, algo que é aceitável, mas não está na medida adequada. Assegurar o acesso é algo importante, porém não é o suficiente, pois é necessário que, para além do acesso, existam ações que assegurem a permanência desse alunado na instituição, e essa permanência só será garantida se as políticas públicas, bem como as instituições de ensino, preocuparem-se

em criar ambientes totalmente inclusivos, que atendam a todo o público, independente de suas especificidades e limitações, tanto no que diz respeito ao ambiente físico, quanto na acessibilidade de informações e obtenção de conhecimentos acadêmicos.

No ano de 2007, continuando a expansão dessas discussões sobre inclusão em todos os níveis de ensino, o Ministério da Educação e da Justiça, a Secretaria de Educação Especial, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, elaboraram o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementado a partir de 2008. Ele propunha diretrizes que deveriam se transformar em políticas educacionais por meio de ações que atingissem todas as etapas dos níveis básico e superior de ensino. Essas ações se constituiriam em políticas públicas por meio de atendimento especializado com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e possibilitar a garantia ao direito à educação. (BRASIL, 2008)

De acordo com o documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008), garantindo a/o:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.10).

Os princípios indicadores relacionados à inclusão educacional, presentes na Declaração de Salamanca (1994), encontram-se atualizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao elucidar que, na Educação Superior, a educação especial se concretizaria por meio de ações que promovessem o acesso, a permanência e a participação dos/das estudantes no processo de ensino. Estas ações abrangem o planejamento e a organização de recursos e serviços à promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008)

De acordo com Pieczkowski (2014, p.96), o texto introdutório desse documento destaca a importância do movimento mundial pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, [...] em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

A ratificação pelo Brasil da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 2008, é outro marco fundamental. O documento reafirmou o direito desse segmento à educação inclusiva, em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida. Determinou, em seu artigo 24, inciso 2, alíneas “c”, “d” e “e”, que fossem providenciadas adaptações razoáveis nos sistemas de ensino, de acordo com as necessidades individuais; que as pessoas com deficiência recebessem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, para facilitar sua efetiva educação; e que medidas de apoio individualizadas e efetivas fossem adotadas em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2008)

Na intenção de alcançar cada vez mais promover mudanças na área da educação, na busca pela qualidade do ensino, o Governo Federal, em 2014, aprovou o III Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), o qual baseou-se em um amplo diagnóstico da educação nacional brasileira, realizado na Conferência Nacional da Educação – CONAE, no ano de 2010. A proposta do novo PNE apresentou 20 metas acompanhadas de estratégias de implementação. A meta 4 do Plano trouxe, como especificidade, a universalização do atendimento escolar aos estudantes de 04 a 17 anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). Entretanto, não destacou nenhuma ação específica referente à inserção e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, ficando apenas sustentada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, que preveem uma sociedade com escolas destinadas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

Referindo-se à legislação educacional que regulariza o ingresso, acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diversos contextos educativos, novos avanços e desafios, no que tange à regulamentação dos documentos legais, continuaram ocorrendo. No ano de 2015, aprovou-se a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destinando-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências, visando à inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

No Artigo 2º dessa Lei, a pessoa com deficiência é definida como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Dessa forma, é importante destacar que a LBI consolidou, na esfera ordinária, o chamado modelo social de deficiência, reiterando que a deficiência não deve ser mais vista de acordo com o

modelo médico anteriormente citado, como algo inerente à pessoa, sendo a sociedade responsável pela eliminação das barreiras existentes nos mais diversos ambientes e da criação de mecanismos e recursos que permitam a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade.

A LBI garante o direito à educação da pessoa com deficiência e assegura em seu artigo 30 que,

Nos processos seletivos para o ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I- atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de

exame para seleção, quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade lingüística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, p.11).

A lei representa um expressivo progresso para a inclusão das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos, não apenas o educacional. Apresenta algumas inovações, dentre outras, no que se refere a tornar passível de punição, as atitudes discriminatórias e preconceituosas; melhorar as ações de cidadania das pessoas com deficiência, ao tratar das questões de acessibilidade, tornando crime de responsabilidade para quem não a promover.

A implementação desses planos é um caminho essencial em busca da inclusão e do reconhecimento das diferenças existentes na sociedade, a fim de contribuir para a reformulação das escolas, as quais devem oferecer uma proposta curricular e pedagógica que atenda todos/as os/as estudantes, satisfazendo as necessidades e as especificidades escolares de cada um/a, especialmente aqueles/as que requerem adaptações metodológicas e curriculares que possibilitem a construção de saberes.

É pertinente ressaltar que, para garantir a inclusão, é preciso que ela, além de ser assegurada na legislação, também

seja estruturada no sistema de ensino, por meio de ações que favoreçam sua ocorrência. Isso é perceptível quando se verifica a conduta de segregação nas instituições escolares, a falta de recurso e de qualificação docente, a ausência de uma estrutura organizacional sólida e eficiente, uma vez que boa parte das escolas está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e não com as diferenças, atribuindo o insucesso escolar e as dificuldades dos/as discentes com deficiência às suas incapacidades, acabando por promover a exclusão e a segregação destes/as.

Ao final da segunda década do século XXI, o que se verifica são instituições de ensino integrando estudantes com deficiência em seu interior, o que é muito diferente de incluir. Na primeira perspectiva, estes devem se adaptar às necessidades dos modelos que já existem no espaço escolar, moldando-se àquilo que já está estabelecido, buscando alternativas para se inserir ao meio. Nesse caso, a escola promove apenas alguns ajustes na sua estrutura organizacional e estrutural. Já na segunda, é o meio que deve se modificar para receber o/a estudante com deficiência, promovendo rupturas e mudanças sócio-político-educativas, adequando e legitimando estruturas físicas, materiais, pedagógicas, sociais, dentre outras, a fim de engendrar condições indispensáveis para seu ingresso, permanência e sucesso escolar.

A contextualização das bases documentais e legais que subsidiam a inclusão educacional, dos anos 1990 até recentemente, tanto no Brasil quanto internacionalmente, permite vislumbrar os princípios que as norteiam. Ao iniciar o percurso histórico por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos compreende-se que esse documento se pauta

pela defesa da dignidade, liberdade e igualdade de todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças que apresentem, em um viés liberal, o que restringia uma proposta efetiva de educação para todos/as.

A busca pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência em relação às demais começou nos anos de 1970 por meio dos grupos de defesa dos direitos humanos e por seus familiares, transformando-se em motivo para o movimento inclusivo que ganhou destaque na década de 1990 em diante, repercutindo em documentos que fundamentam a educação para todos/as, mesmo que, muitas vezes, não defendam a obrigatoriedade de todas as pessoas estarem integralmente no ensino comum. O uso do termo “preferencialmente”, presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, mesmo que referindo-se a questões diferentes, pode ser entendido como a possibilidade da transição necessária de uma escola que integra para uma escola que inclui seus educandos/as. Contudo, revela também, um Estado que não assume seu papel de promover uma educação que todos/as possam usufruir, compartilhando do mesmo espaço, revelando uma exclusão velada, típica de uma política neoliberal, materializada em leis e documentos que tratam sobre inclusão.

Problematizar as legislações e demais documentos relacionados ao tema desta pesquisa contribui para reflexões acerca do que se defende, porque se luta, que direitos são efetivamente legitimados, assim como que perspectivas podem ser projetadas em relação à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas ou em outros espaços sociais, uma vez que para incluir é preciso reconhecer. É nesse sentido que se compreende as políticas públicas para a educação inclusiva, destacando seus

limites e seus avanços e lutando pelo reconhecimento e enaltecimento das diferenças humanas.

Considerações Finais

A contextualização das bases documentais e legais que subsidiam a inclusão educacional permite vislumbrar os princípios que as norteiam. Compreende-se o processo de inclusão como um movimento que se pauta pela defesa da dignidade, liberdade e igualdade de todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças que apresentem.

É de suma importância que haja um movimento de pensar o que os documentos legais trazem para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, no que diz respeito ao âmbito escolar, e o que tem se efetivado na prática. A inserção desses direitos em leis não garantem que estes sejam cumpridos, visto que é necessária uma fiscalização mais efetiva por parte dos órgãos competentes, para apurar o que já foi feito, o que precisa melhorar e o que deve reestruturado de acordo com as demandas necessárias de cada instituição.

Deste modo, compreende-se que as instituições, por meio das políticas públicas, devem propiciar que os/as estudantes possam expandir sua formação, estudando em turmas comuns e desenvolvendo suas potencialidades, na medida de suas capacidades e necessidades e, principalmente, desfrutando de forma plena de tudo o que é oferecido, tanto pela escola, quanto pelo meio social em que se está inserido. O processo de inclusão

constitui-se na relação entre fatores que pertencem ao sujeito e ao meio em que ele interage.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 set.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 set.2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 set.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 set.2016.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Centro de Educação, **Revista Eletrônica Educação Especial**, n.26, São Paulo, agosto de 2005.

CORREIA, L.M. A filosofia da inclusão. In: _____. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. p.11-37. Porto: Porto Editora, 2005.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13. n. 1, 2007. p.43-6.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas sociais**. v. 17, n. 31, p. 59-73, jul.-dez. 2013. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 10 out.2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social**. *Psicol. Soc.*, 24(3), 557-566, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>. Acesso em: 10 out.2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; CARICO, Janaína Speglich Amorim. Todos nós – Unicamp acessível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol.11, n.33, p. 387-405. 86

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da Unimontes. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. Tese de Doutorado. 2014. 208 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PARCERIA PARA O TRABALHO DE ENSINAR E APRENDER A LER E ESCREVER: EXPERIÊNCIA COM TURMA DE PROJETO DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO

Marisa Assunção Teixeira

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre uma parceria estabelecida no acompanhamento de uma turma do Projeto de Apoio à Alfabetização (PAA) de uma escola municipal de educação básica. A proposta de parceria constituiu-se a partir da entrada de um interlocutor³ que interveio tanto com os alunos como com a professora. O modelo de interlocução, denominado de parceria para o trabalho de ensinar e aprender, foi proposto por Teixeira (2013) a partir da concepção de parceria de trabalho produtivo para escrever o texto acadêmico, desenvolvida por Riolfi e Andrade (2009). Ao final, evidencia-se o salto qualitativo que os alunos e a professora tiveram, respectivamente, em suas aprendizagens e na prática docente.

A turma de PAA estava constituída por alunos que, em 2016, cursavam o 3º ano e não tinham logrado sucesso em se alfabetizar. Portanto, os dados que serão apresentados foram

³ O interlocutor ocupou a função de psicóloga escolar e educacional e é, também, a autora deste texto.

coletados por esse interlocutor, na função de psicóloga escolar e educacional⁴.

De início, foram indicados para o acompanhamento escolar pela psicóloga educacional dois alunos do 3º ano, Heitor e Sandro⁵, que tinham históricos de embaraços nas aprendizagens desde o 1º ano.

Posteriormente, por entraves da rotina escolar, acordou-se que apenas o aluno Sandro seria acompanhado na turma de PAA, que acontecia uma vez por semana, no horário das 07h às 09h. O objetivo era observar o raciocínio do aluno diante das atividades oferecidas, bem como acompanhar a intervenção da professora para posterior discussão conjunta. Porém, logo ao final do primeiro dia, estendi minha observação para os demais alunos da turma. Estávamos no mês de novembro e faltavam cinco semanas para terminar o ano letivo.

Acompanhei o PAA durante três semanas. Após o terceiro, seguiu-se a semana do Conselho de Classe, que decidiria sobre a repetência ou a promoção de Sandro e demais alunos para o 4º ano.

A turma do PAA de alfabetização estava a cargo da professora Claudete e era composta por quinze alunos do 3º ano, parte deles da classe da própria professora e outra parte, da

⁴ Nesta rede pública de ensino, parte das atribuições do psicólogo escolar e educacional é desenvolver formação continuada para professores e educadores, de forma que o acompanhamento ao PAA inseriu-se nesta perspectiva.

⁵ Nomes de professoras e alunos são fictícios.

classe da professora Pâmela, a qual conduzia, no mesmo dia e horário, o PAA de produção de textos.

Pressupostos teóricos e metodologia

Os referenciais teóricos reúnem três campos de saberes e práticas: Linguagem, com o recorte nas operações de coordenação e associação que conflui num sistema de signos; Psicanálise de Freud e Lacan, como descoberta do inconsciente estruturado como linguagem (LACAN, 1998, p. 498), o qual se manifesta através da fala para um ouvinte que ocuparia uma posição de analista; e o Ensino da Língua, cujo objetivo em sua etapa inicial é o de levar o aprendiz a compreender as propriedades do sistema notacional alfabético (MORAIS, 2005, p. 42).

A experiência de parceria que aqui será relatada foi tomada, conceitualmente, de Riolfi e Andrade (2009, p. 102). As autoras, abordando o vínculo entre orientador e orientando para a produção de textos acadêmicos, asseveraram que

[...] o trabalho de escrita não consiste em algo que se instala espontaneamente, mas, muito ao contrário disso, necessita ser cuidadosamente causado e acompanhado por aqueles que se propõem a ensinar a escrever.

Do lado do orientando, além de encontrar boas ideias, recursos expressivos e modos de interagir com o outro através do texto, trata-se de ler o que não sabia que ia escrever, ou seja, todo esse processo é configurado como trabalho. Para o orientador, trata-se de realizar operações que assegurem a

sujeição da produção escrita aos cânones científicos e também provocar o pesquisador a colocar algo de si (RIOLFI; ANDRADE, 2009).

A teoria que embasou o estudo foi a do psicanalista Jacques Lacan em sua primeira clínica, aquela que privilegiou o registro do simbólico diante do imaginário, e teve como intuito dar a ver a posição que o orientador devia colocar-se na relação com seu aluno.

As autoras propuseram uma analogia com um bebê: num primeiro momento, ele precisa se identificar com a imagem que obtém da mãe para que, após sucessivas operações que perpassam pela presença-ausência, possa separar-se dela para existir como sujeito desejante. Assim, de forma análoga, um pesquisador precisa, em um primeiro momento, identificar-se com a imagem de orientador que detém um saber do qual necessita para produzir um texto, de maneira que, na sequência, ele possa separar-se dessa imagem para construir um lugar para si na linha de filiação que o orientador um dia se inscreveu. E tal como uma mãe que faz sucessivas operações para marcar a alternância presença-ausência, o orientador também estabelece operações que levam a uma progressiva separação, necessária para a ultrapassagem da identificação imaginária para a identificação simbólica, de filiação teórica e, assim, conquistar uma parceria de trabalho produtivo. Tais operações estão configuradas nas diferentes funções que o orientador assume: diretor de trabalho, leitor, coautor, revisor, agente do real.

Apesar de essas proposições terem sido pensadas para a escrita acadêmica, vivenciei situações em que elas puderam ser aplicadas ao trabalho do professor com seus alunos, bem como

ao trabalho do professor com um interlocutor externo ao seu cotidiano de sala de aula. Passei a usar a concepção de trabalho de escrita como metáfora para a ideia de parceria para o trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever.

Em um modelo assim, a apropriação da escrita não advém espontaneamente; ao contrário, tem que ser causada. E para aqueles alunos que se encontram em impasse, o ensino da leitura e da escrita precisa ser milimetricamente calculado. O aluno deve ser instado a expressar suas reflexões acerca do conhecimento para um interlocutor na posição de docente. Já o professor assume determinadas posições enunciativas, semelhante à do orientador, alternando entre práticas de delegação, reprodução, elaboração nova e criação.

Entretanto, nas situações concretas com que me deparei, percebi aluno e professor tropeçando, cada um a seu modo, em identificações imaginárias imobilizadas. Por exemplo, o professor acreditando que o aluno tem dificuldades de aprendizagem por motivos alheios ao processo escolar, e o aluno mostrando sinais de que é incapaz de resolver os desafios propostos pelo professor na forma de atividades que lhe são apresentadas.

Assim, a entrada de um interlocutor externo funcionou como uma ruptura desse padrão imaginário na relação dual aluno-professor, provocando desde uma posição de terceiro, uma ruptura com tais identificações imaginárias, na medida em que instaurou operações de escuta, investigação e proposição e instigou aluno e professor a colocar algo de si nesse processo.

Em termos gerais, a escuta refere-se à atenção flutuante, que é o modo como o analista faz a detecção do que deve ser ouvido daquilo que o analisando fala, procurando não privilegiar de antemão qualquer elemento do discurso dele. Também implica que o analista deixe fluir o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente, suspendendo as motivações que dirigem a atenção para o que se quer ou se espera ouvir (TEIXEIRA, 2013).

Sendo assim, quando eu me colocava no lugar de interlocutora ao acompanhar os alunos, eu colocava em ação a escuta psicanalítica. Eu não buscava descobrir ou confirmar a razão do porquê a professora tinha levado a criança para discussão, mas sim ser surpreendida por algum aspecto que passou despercebido, por alguma novidade que não tinha sido notada, por uma habilidade que tinha ficado escondida. Da mesma forma, no momento em que eu conversava com a professora ou lhe mandava o meu registro das observações e conclusões, eu não esperava ser levada em consideração, mas me apegava aos movimentos da professora após minha intervenção, sua disposição, sua criatividade, suas sacadas, sua leveza ao demonstrar um sentimento de estar se sentindo apoiada ao invés de criticada.

A metodologia de acompanhamento do PAA, pautada no modelo de interlocução anteriormente exposto, não havia sido discutida previamente com a professora Claudete por dificuldade de agenda. Ao contrário, foi construída no decorrer do processo próprio a uma pesquisa empírica.

Para tanto, adotei os seguintes passos: 1) acompanhamento com intervenções individuais, mesmo quando

os aprendizes estavam em grupo; 2) registro posterior feito por mim, relativo às minhas conclusões, bem como sugestões de trabalho para serem desenvolvidas com cada aluno; 3) envio do registro para a professora Claudete através do serviço de armazenamento e compartilhamento de arquivos Google Drive, antes do próximo PAA; 4) A partir do registro, a professora Claudete planejava as atividades para o PAA seguinte, fazendo os ajustes segundo o seu modo de interpretar o cenário posto.

Apresentação e análise de dados

A fim de iniciar o acompanhamento dos alunos Heitor e Sandro, foram solicitados os relatórios de aprendizagem de ambos. Contudo, ao lê-los, não me foi possível identificar os objetivos de aprendizagem trabalhados pelas professoras, tampouco os conhecimentos que eles tinham consolidado na área de Língua Portuguesa.

De acordo com o registro delas, o aluno Heitor havia ingressado na turma na hipótese de escrita silábica sem valor sonoro e durante o semestre foram realizadas atividades diferenciadas, focando a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), incluindo a participação no PAA de alfabetização. Naquele momento do semestre letivo, o aluno estava no estágio silábico-alfabético, quando se esperava que estivesse alfabético.

Com relação ao Sandro, registrou-se que ele havia iniciado o ano letivo na fase pré-silábica e estava na hipótese silábica sem valor sonoro, necessitando, assim, de reforço

paralelo (PAA). Em sala de aula, era agrupado com crianças em hipótese de escrita semelhante e realizava atividades adaptadas de alfabetização, como escrita de lista, escrita de texto de memória, alfabeto móvel, jogo da memória, atividades de contagem de letras, letra inicial, letra final, entre outras. Ele se expressava bem na modalidade oral, mas não lia.

Pareceu-me que o primeiro relatório considerava como objetivos de aprendizagem, a passagem de um nível conceitual de escrita para outro, enquanto que o segundo relatório, embora descrevesse algumas das atividades realizadas especificamente para os alunos não alfabetizados, não discriminava os objetivos de aprendizagem esperados, a não ser o objetivo geral de alfabetização, como se a apropriação do sistema de escrita fosse um tudo ou nada, sem graduações. Em vista dessa situação, propus às professoras um instrumento para o diagnóstico das aprendizagens em alfabetização.

Revelações do diagnóstico de aprendizagens

Os itens que fizeram parte do instrumento foram, essencialmente, para detectar as habilidades de leitura. Apenas um item foi de escrita.

Como a queixa principal era a de que os dois alunos não liam nem escreviam, sendo que Sandro havia repetido o 3º ano, a escolha das habilidades cognitivas teve como foco detectar em qual nível de significação se encontravam as crianças, isto é, como elas operavam com os signos de maneira geral e não apenas com os signos linguísticos. Portanto, os exercícios foram

elaborados com fotografias, ícones, símbolos e signos linguísticos.

O instrumento de diagnóstico teve os seguintes objetivos: perceber se os alunos localizavam informações explícitas, inferiam e interpretavam textos não verbais; sondar se organizavam o pensamento em termos de estrutura temporal (antes, agora, depois / ontem, hoje, amanhã / passado, presente, futuro); averiguar se dominavam informações básicas sobre sua identidade.

Contrariamente à ideia de “prontidão” das habilidades psico-neurológicas e perceptivo-motoras, que eram consideradas passíveis de treino mecânico, argumento que os níveis de significação que a criança é capaz de articular, aliados como sua competência em estabelecer relações de tempo, denotam quais operações de linguagem ela põe em jogo em determinado momento (compreender, relacionar, inferir, analisar, sintetizar, concluir, criar). Essas operações estão ligadas à vivência social e psíquica e ao legado físico e fisiológico da criança. Daí decorre as diferenças de ritmo na apropriação do conhecimento, incluindo o sistema alfabético de escrita.

Em termos de alfabetização, procurou-se investigar se os alunos eram capazes de: distinguir letras de outros sinais gráficos; identificar vogais; reconhecer sílabas por visualização comparada ou por contagem oral; relacionar o som da sílaba à sua notação gráfica; ler estruturas frasais simples; associar um texto verbal a um não verbal (ligar frases com desenhos).

O instrumento de diagnóstico da aprendizagem, composto por 22 itens, foi organizado como sugestão, e seriam

lidos pelas professoras. Somente a professora Claudete devolveu o instrumento, respondido pelo aluno Sandro. Por escolha pessoal, ela retirou alguns itens e acrescentou outros, enriquecendo o instrumento.

A produção de Sandro foi analisada por mim. Apesar de o aluno não ter conseguido ler os enunciados e as alternativas, não demonstrou embaraço com respeito às formas de respostas aos itens (alternativa, completar, ligar, desenhar).

O **Quadro 1** descreve a conclusão a respeito das competências de Sandro naquele momento.

Quadro 1 – Competências de Sandro (outubro/2016)

- 1) Interpretar fotografia, ícone e símbolo: reconhece as imagens e identifica a sua finalidade, denotando domínio no manuseio de diferentes meios de comunicação, como celular, internet, sinalizações e logotipos.
- 2) Identificar a sequência temporal em um texto não verbal: resolve a atividade, denotando pensamento coordenado em relação a tempo (passado, presente, futuro).
- 3) Localizar e inferir informação em um texto não verbal: realiza a tarefa, denotando habilidade de análise e síntese de contextos não verbais (imagens, desenhos).
- 4) Diferenciar letras de outros sinais gráficos: estabelece diferenças, explicitando que está no processo intermediário de alfabetização, ou seja, a caminho da leitura de frases simples (sujeito, verbo

- e predicado e com palavras com sílabas canônicas).
- 5) Reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras: percebe que, apesar da forma da escrita variar, não altera a sua significação.
 - 6) Identificar, relacionar e reproduzir informações pessoais: no material a que tivemos acesso não visualizamos itens que permitissem denotar esta habilidade.
 - 7) Identificar as vogais que formam uma palavra: dá conta desta tarefa, que faz parte da etapa inicial de apropriação do sistema alfabético.
 - 8) Reconhecer sílabas visualmente e por contagem oral: realiza a tarefa desde que sejam sílabas canônicas, explicitando que está numa etapa intermediária da alfabetização, precisando expandir a relação entre os sons das sílabas complexas e sua notação gráfica.
 - 9) Escrever frases, relacionando-as com a ação em curso em cada cena: escreve frases simples (sujeito e verbo, sem predicado), não dominando a segmentação (aglutina palavras e suprime grafemas de algumas palavras). Demonstra um pensamento mais voltado para a descrição (“o caminhão é vermelho”, “a menina segura a boneca”), revelando que localiza informação explícita num texto não verbal. Porém, ainda não ascendeu à narração (contar, por escrito, uma situação).
 - 10) Relacionar texto verbal e não verbal, entendendo que são formas distintas de transmitir a mesma mensagem. Ler o texto verbal: essas habilidades foram sondadas através de exercícios organizados pela professora (ligar, desenhar, interpretar e

decidir por uma alternativa, marcar frase).

Sandro apresenta embaraços nos exercícios ofertados por dois motivos: não é fluente na leitura de palavras com sílabas complexas ou estruturas frasais complexas (aquelas com conectivos, advérbios, tempo e regência verbal); alguns dos exercícios, xerocopiados de livros didáticos, estão mal elaborados (são ambíguos, as palavras não estão suficientemente segmentadas, dificultando a discriminação visual entre elas, têm muita informação ou apresentam muito estímulo visual), prejudicando o entendimento de Sandro sem a ajuda da professora.

De posse dessas informações, deparei-me com um questionamento: como um aluno com quase quatro anos de escolarização e com conhecimentos nada desprezíveis sobre o sistema de escrita não consolidava a sua alfabetização? A partir deste ponto, iniciei seu acompanhamento no PAA.

PAA de 03/11/2016

Nesta data, conheci pessoalmente o Sandro. Ele estava agrupado por semelhança de nível com Alexandra, Rafael e Mateus e me acerquei deles informando que estaria “vendo como eles faziam as lições”. As crianças não colocaram objeção. Havia um grupo de cinco alunos que estava sob a regência da professora Claudete e outro, de três alunos, que estava sob a orientação de uma professora parceira.

No instrumento de diagnóstico utilizado com Sandro, a professora Claudete tinha colocado um item que pretendia sondar se o aluno relacionava um texto verbal com um não verbal (ler uma frase e desenhar sua significação). O item era composto por seis frases. Na ocasião, comentei com a professora que, para um iniciante no SEA, a quantidade de tarefa em um mesmo exercício influía no resultado devido a fatores subjetivos, como sentimento de ameaça ou cansaço. Para minimizar tais fatores, sugeri que ela retomasse o mesmo exercício numa outra oportunidade, com menor quantidade de frases. A professora decidiu fracionar esta atividade e retomá-la para o grupo de quatro alunos no dia do PAA de 03/11/2016.

No **Quadro 2** transcrevo trechos do meu registro acerca dos alunos que estavam agrupados com Sandro.

Quadro 2 – Registro da observação dos alunos

Sandro

É uma criança falante, que faz contato rápido e fácil. Tem noção de contexto e me avisa que na sala iriam ficar os que “sabem ler e escrever mais ou menos e os que já sabem ler vão pra outra sala”. Também soube informar quantos alunos eram da professora Claudete e quantos eram da professora Pâmela.

Sandro não consegue esperar uma atividade acontecer, ficando tranquilo no seu lugar. Tem que falar ou procurar algo para fazer com as mãos. Nesse momento, o seu jeito de aguentar a espera de organização das classes foi o de puxar conversa comigo e de pegar uma tesoura para cutucar uma

borracha. Quando a professora Claudete distribuiu os exercícios, ele se aquietou e se dedicou a fazê-los com atenção.

Conseguiu ler as duas frases de forma silabada. Antecipa a palavra pelas sílabas iniciais e pelo contexto. Por exemplo, leu ‘chutou’ ao invés de ‘chuta’. Quando descobriu que era “chuta” que estava escrito, colocou o acento no ‘ta’ (como falamos o verbo no infinitivo, com a supressão da letra ‘r’ ao final) e demorou uns segundos para ele entender que era o mesmo verbo. Não diferencia o que é verbo de outras classes de palavras. Abaixo, um exemplo do fracionamento da atividade proposta para o aluno.

	Matheus jogou o lixo na lixeira.
	Q menino chuta a bola.

Figura 1 – Frases para leitura por parte de Sandro

Mateus

Lê silabando, sem fluência.

Alexandra

Troca o fonema /x/ por /s/. Alegou que tem língua presa. Fiz com que ela dissesse em voz alta os sons diferenciais de /x/ e de /s/ e ela não conseguiu. Repetidamente fala /sis/ para os dois fonemas. A palavra era ‘xícara’ e ‘lixeira’. Lê em voz alta de forma silabada, sem fluência.

Rafael

Lê silabando, sem fluência, o que prejudica o entendimento da frase, pois quando ele acaba de ler a última palavra já se esqueceu da primeira.

Antecipa a palavra pelas sílabas iniciais e pelo contexto e, do mesmo jeito que Sandro, a palavra antecipada foi o verbo.

De acordo com minha observação, os quatro alunos formavam um grupo homogêneo, que estava na etapa inicial de alfabetização. Eles usavam estratégia de leitura de antecipar a palavra pela sílaba inicial. Era visível que eles tropeçavam nas sílabas complexas e não tinham uma consciência fonológica (BASSO, 2005) desenvolvida, o que atrapalhava ao fazer a relação entre fonema (o som que se ouve) e o grafema (a notação do som).

A divisão da atividade em duas frases mostrou-se produtiva e o fato de eu entrar com direcionamento do tipo: “leia bem alto para você se ouvir falando”, ou “agora leia novamente

a palavra inteira”, ou perguntando “o que quer dizer tal palavra?”, logo após a sua leitura, ajudou a construir um clima de trabalho em que as crianças podiam exercitar suas associações, endereçando-as a um interlocutor.

Porém, chamou minha atenção que os quatro alunos se atrapalhassem na leitura em voz alta, seja porque liam muito baixo e não tinham o retorno auditivo de sua própria voz, seja no caso da Alexandra, porque ela tinha retorno auditivo distorcido para alguns fonemas. Acresce o fato de estas crianças virem de famílias que agregaram em sua fala variações linguísticas regionais, que quase sempre diferem da fala dos professores, o que exige das crianças que elas tenham uma boa discriminação auditiva e concluam que, apesar das diferenças na pronúncia de vogais e consoantes, a notação se faz com os mesmos caracteres. Talvez neste ponto esteja o problema para os iniciantes.

Morais (2005), discorrendo sobre a história da escrita, comenta que se passou muito tempo antes da humanidade chegar à solução de notar as partes sonoras que compõem as palavras, isto é, seus significantes orais, de forma que, isoladamente, a sequência de sons não tem significação. É este princípio maior que cada criança terá que redescobrir quando entra na etapa de alfabetização. Nessa mesma linha de abordagem sobre a importância dos significantes, Basso (2005) cogita que o conhecimento da estrutura sonora se desenvolve nas crianças ouvintes a partir do contato delas com diferentes formas linguísticas da sua comunidade, formando sua consciência fonológica.

Por esse motivo deixei algumas sugestões para a professora trabalhar com este grupo com ênfase na oralidade,

modalidade que mais se adequa para discriminar as diferenças entre os significantes orais. Nada que as professoras não tivessem feito durante os anos anteriores de escolarização dessas crianças, mas com a sugestão de priorizar tais objetivos antes de passar para uma etapa mais complexa, bem como se colocar como interlocutora de cada aluno.

Após minha intervenção com o agrupamento em que Sandro se encontrava, segui para uma dupla de alunos que trabalhavam sozinhos em atividade de leitura e cópia. O exercício, xerocopiado, era composto de três partes: desenho em quadrinhos de uma sequência narrativa, quatro parágrafos desordenados e um espaço para cópia dos parágrafos após ordenação. Ao me aproximar, Luan e Roberto estavam um provocando o outro e o exercício feito pela metade. Tinham conseguido ordenar os parágrafos, colocando ao lado de cada um o número correspondente à sequência. Considerei que a cópia não trazia desafios além da discriminação visual e refiz a proposta. Dirigi-me às crianças nos seguintes termos: “copiar é moleza, vou é ditar os parágrafos pra ver se vocês escrevem direito”. O ditado é uma estratégia que ajuda a discriminar os sons que compõem as sílabas e as palavras. Os meninos se animaram e a postura corporal se modificou, passando da lassidão para a vitalidade.

A empreitada durou em torno de quarenta minutos, nos quais os garotos permaneceram com afinco, suportando todas as intervenções. Concluí que os alunos não discriminavam auditivamente as várias combinações silábicas para notá-las em caracteres e tive que fazer várias paradas com cada um, repetindo as sílabas para que eles percebessem os sons das letras que as compunham. Este problema era semelhante ao enfrentado

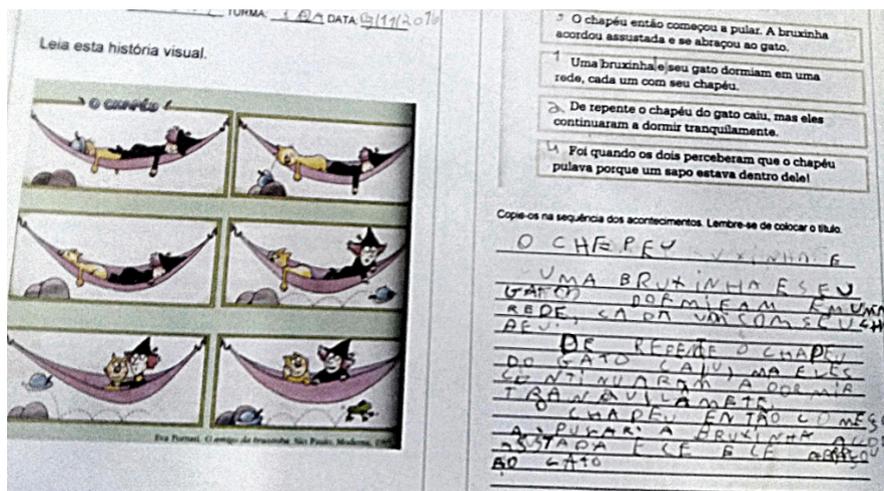
pelo agrupamento de Sandro, com a diferença que aqui predominavam as mais diferentes combinações silábicas. A mesma dificuldade se dava com as terminações verbais no infinitivo: eles não conseguiam discriminar o ‘r’ final e como não dominavam a categoria dos verbos, era preciso distorcer o som da letra para que eles perguntassem inseguros: “é o /erre/”?

Outra evidência é que os alunos não tinham consolidado a noção de palavra e foi preciso muita intervenção do tipo “agora dá um espaço” para que o texto ficasse segmentado. Em outros termos, eles ainda estavam bastante vinculados à modalidade oral da língua. De acordo com Morais (2005, p. 43),

[...] na língua oral, falamos as palavras juntas (por exemplo, /kazamarela/) e não pensamos em seus segmentos sonoros internos, quer no nível da sílaba, quer no dos fonemas. [...] É o contato com a notação escrita, o que vai provocar essa descoberta.

A **Figura 2** apresenta o texto do aluno Roberto com direcionamento.

Figura 2 – Texto escrito a partir de ditado – aluno Roberto



Fonte: acervo da autora

Na parte da escrita de próprio punho na Figura 2, observa-se que o texto tem vários borrões e ora as palavras estão aglutinadas, ora estão espaçadas, resultado de intervenção. Por exemplo, na expressão adverbial ‘de repente’ observa-se o ‘de’ bem distante do ‘repente’, numa notação artificial que denota intervenção, pois para o raciocínio daquele aluno, naquele momento, o ‘de’ equivale a um som (sílabas) e não uma classe de palavra. Verifica-se também que a palavra ‘repente’ tem o ‘n’ bem espremido entre as letras anterior e subsequente, resultante de intervenção, sugerindo a falta de discriminação do som da combinação silábica e sua conversão notacional.

Deixei duas sugestões para serem trabalhadas com essa dupla: exercícios sobre reflexão fonológica para serem

desenvolvidos estritamente pela modalidade oral e atividades de segmentação de texto.

Por último, me dirigi a um menino que apesar de agrupado com os alunos Luan e Roberto, tinha em mãos um exercício de Cruzadinhas e mantinha uma postura corporal desanimada. Olhei o que ele tinha conseguido fazer sem ajuda e o resultado precário que vi me fez sondar o que ele conhecia do alfabeto. Carlos sabia nomear aleatoriamente as vogais. Já para as consoantes precisava do apoio do alfabetário que ficava pendurado acima da lousa e, mesmo assim, reconhecia apenas algumas letras. O menino não conseguia dar valor sonoro às vogais, tendo predominância apenas da vogal ‘a’ nas colunas das palavras ‘cachoeira’, ‘abelha’, ‘chave’ e ‘aranha’. As palavras ‘hipopótamo’ e ‘hélice’ lhe pareciam tão estranhas que sua opção foi a de registrar letras que talvez o lembrassem de parte do som da palavra, como o ‘s’ para ‘hélice’ e o ‘m’ para ‘hipopótamo’. Carlos estava no nível de escrita pré-silábico. Após muita intervenção, o garoto conseguiu finalizar a tarefa, o que serviu para devolver-lhe uma sensação de competência e ao mesmo tempo dar pista de que ele aguentava uma reflexão direcionada, sem mostrar-se abatido.

Nos textos que tratam da alfabetização pela concepção de Ferreiro e Teberosky, a atividade de Cruzadinhas não é propícia para um aluno em fase pré-silábica e, acrescento, a disposição vertical das palavras pode confundir-lo em termos de pensar sobre a orientação do texto.

A sugestão para a professora foi a de propor atividades bem iniciais de nomeação e notação de letras, usando estratégias diversificadas. Em termos de apoio, que se ofertasse um

alfabetário para consulta que ficasse em sua carteira, evitando dispersão da atenção. E caso se optasse pela utilização de letras móveis (tinha um balde plástico com as letras), estas deveriam estar dispostas em sequência numa caixa, a fim de não tomar tempo do aprendiz vasculhando a letra e perdendo o foco do exercício.

Enquanto eu estava com o segundo agrupamento, a professora Claudete tinha se revezado no acompanhamento do grupo de Sandro. Havia, também, outro grupo sob a orientação da professora parceira, que não cheguei a observar, cujos alunos dedicavam-se a fazer a reescrita de uma parlenda.

Ao final desse dia, eu tinha concluído o que segue: a professora Claudete tinha conseguido dividir os agrupamentos segundo quatro níveis distintos de apropriação do sistema de escrita, o que evidenciava grande heterogeneidade para um terceiro ano de escolarização e para uma turma de quinze alunos. Contudo, não se tinha clareza, em cada nível, de quais objetivos de aprendizagem precisariam ser priorizados e enfatizados com os alunos.

Salvo duas exceções, os alunos não eram capazes de trabalhar com autonomia, isso ficava em evidência na postura de lassidão e de provocação uns com outros, pois quando eu os abordava, eles se prontificavam no exercício. Suponho que tal comportamento devia-se à complexidade da tarefa que lhes era exigida e para as quais não tinham construído estratégias pessoais de reflexão, dependendo do direcionamento de um interlocutor.

A professora Claudete também se beneficiou de um interlocutor com quem refletir sobre suas hipóteses e estratégias de ensino. A intervenção docente fez um salto de qualidade no PAA seguinte.

PAA de 17/11/2016

Entrei na sala e fui recebida por um aluno com a saudação “oba, a professora chegou”. Foi ele quem me conduziu para seu agrupamento, composto por sete crianças. A professora Claudete ficou com outro grupo, no qual se encontrava Sandro, de forma que o total dos alunos foi distribuído em dois grupos. Não cheguei a verificar que tipo de atividade ela desenvolveu com eles. A professora parceira esteve ausente nesta ocasião.

Seguindo as sugestões do relatório do PAA anterior, a professora Claudete disponibilizou um exercício de segmentação para o grupo para o qual fui direcionada. A tarefa tinha duas partes: a primeira, segmentar um texto de parlenda; a segunda, escrever a parlenda com as palavras devidamente separadas.

No **Quadro 3** transcrevo fragmentos do meu registro a partir de intervenções com os alunos.

Quadro 3 - Trechos do registro do PAA de 17/11/2016

De todas as crianças, Joaquim foi o que mais se embaraçou com a tarefa, não mostrando autonomia para fazer o exercício sozinho e não conseguindo identificar as palavras e separa-las. Foi usada a seguinte estratégia: eu dizia para ele localizar a palavra e separar com barra. Por exemplo: “separa o

/ô/. Agora, acha a palavra /makako/ e faz a barra, acha a palavra /foi/”, e assim sucessivamente. Quando eu o deixava sozinho para ajudar outra criança, eu percebia que ele separava errado: por exemplo: separou ‘coma’ e ‘dresese’ e depois ‘ntar’, quando deveria ter separado ‘comadre’ e ‘se sentar’. Não consolidou a noção de palavra. Mas estava animado com a atividade. As outras crianças fizeram sem ajuda, porém tropeçaram em várias palavras. Por exemplo: a Rafaela separou ‘com’ e ‘prou’, quando o correto seria ‘comprou’. Todos tropeçaram no ‘se sentar’, escrevendo ‘sesentar’, denotando que eles ainda não consolidaram o conhecimento de que, diferentemente da fala, em que juntamos as palavras, a escrita as segmenta. Os alunos com mais autonomia eu apenas fazia um ‘x’ na linha que continha a segmentação incorreta e pedia para ‘achar a palavra tal’. É um jeito de direcionar a criança, não a deixando perdida. Funcionou.

Depois que as crianças terminaram a segmentação, pedi aos primeiros que copiassem as sentenças nas linhas, com o objetivo de que eles exercitassem o pareamento entre o texto com as palavras aglutinadas e o com as palavras separadas. Dei essa instrução para Joaquim e percebi que ele enrolou com a tarefa, cutucando e sendo cutucado pelo Michel, que estava ao lado. Não porque fosse desinteressado, mas talvez pelo motivo de, visualmente, o exercício ter lhe parecido cansativo. Assim, usei a estratégia do ditado com o objetivo de fazê-lo identificar os sons das sílabas e das palavras para fazer a respectiva notação.

Este objetivo pareceu-me mais condizente com a necessidade do Joaquim. Ditei-lhe a parlenda inteira, dando instruções para ele separar artigo, substantivo, verbo. À observação, o texto dele tem as palavras bem separadas. Foi dessa maneira que ele se envolveu na atividade.

Michel copiou o texto sozinho, fazendo o pareamento entre o texto aglutinado e o segmentado. Dei uma conferida: ele já está bem autônomo. Conferi o exercício de outras crianças usando a mesma estratégia de pedir para identificar a palavra separada errada. Fiz o ditado de parte do texto para a Lilian e Rafaela. Elas estão bem próximas de consolidar a noção de frases. Quase todos ainda omitem alguma letra da palavra, por exemplo, ‘comde’, apesar de quando eu pedia para ler, liam /komadre/.

Usei o expediente de marcar a atividade com estrelas para fazer vínculo do aluno com a tarefa e, ao mesmo tempo, dar-lhe ciência de sua produção em relação a um resultado esperado. Para Joaquim inventei que ele receberia uma estrela e meia de três estrelas que valiam a atividade porque ele havia tido muita ajuda. Logo a novidade se espalhou pelo grupo e um a um, os alunos vieram pedir suas estrelas, negociando e argumentando comigo quantas eles achavam que deveriam receber pelo resultado alcançado.

Pude compreender pelo movimento dos alunos que eles estavam numa etapa de alfabetização semelhante, contudo diferiam quanto ao grau de autonomia na execução da atividade,

sendo que um deles precisou ser bastante direcionado de forma reflexiva.

No meu entendimento, dosar a intervenção em função do grau de autonomia e ao mesmo tempo ter flexibilidade com relação à proposta do exercício, como por exemplo, quando ditei o texto para o Joaquim ao invés de lhe pedir a cópia, é a chave para obter o empenho do aluno com resultados promissores. Defendo a ideia de que uma intervenção com estas características está associada à posição enunciativa que o interlocutor docente ocupa e ao invés de reproduzir o conhecido, ele é capaz de alternar para uma posição em que faz um rearranjo.

Com relação às sugestões deixadas para a professora Claudete, a ênfase foi dada novamente na modalidade oral da língua, por ser menos ameaçadora para esses alunos com sucessivas histórias de fracasso.

Também considerei o tempo de duas horas excessivo para atividades de reflexão, envolvendo leitura e escrita. Sugeri à professora dividir o horário em três partes, deixando espaço, também, para atividades de oralidade. Além disso, incentivei-a a explorar mais o aspecto lúdico da reflexão. E sua resposta foi fazer valer seu saber artesanal, aquele que o sujeito não se dá conta que possui, mas que de fato está ali, à espera de um momento de se apresentar. Um saber que não pode prescindir do outro, de uma parceria como aquela que foi estabelecida. O PAA de 01/12/2016 apresenta esse movimento de reelaboração por parte da professora e dos alunos.

PAA de 01/12/2016

Nessa data, ao chegar, encontrei os alunos em produção de escrita. Seguindo minha sugestão, a professora Claudete tinha ofertado a mesma parlenda do PAA anterior, com níveis distintos de desafio. Ela, então, sinalizou-me que um aluno estava numa oposição aos trabalhos do dia. Ao aproximar-me do garoto, fiquei sabendo que se chamava Heitor, aquele aluno que, junto com Sandro, tinha sido indicado para o acompanhamento e que, por motivos que não fiquei sabendo, tinha se ausentado dos dois PAA anteriores.

Perguntei ao Heitor se ele queria minha ajuda e me sentei ao seu lado para acompanhá-lo no exercício. Trechos do meu registro encontram-se no **Quadro 4**.

Quadro 4 - Trechos do registro do acompanhamento de Heitor

Neste dia eu acompanhei o Heitor. Pude observar o seguinte:

Ele fica perdido quando tem de fazer o exercício sozinho. Neste momento, não tem autonomia e precisa de intervenção direta. Ele tem uma característica de se defender dos desafios e dificuldades que é se dispersar (presta atenção no colega vizinho, na fala de alguém, no barulho além da porta etc.).

Heitor tem bom conhecimento do alfabeto e não precisa do suporte do alfabetário para escrever.

Não consolidou noção de palavra; conseqüentemente

não consegue segmentar. Tive que ditar as palavras que ele tinha que segmentar, pois sozinho ele não conseguia distingui-las.

Não distingue sonoramente sílabas muito próximas, por exemplo, /de/ de /dre/; /ta/ de /da/. Fiz com que ele repetisse em voz alta (ele fala baixo) três vezes cada par sonoro e percebi que ele não posiciona a língua direito e, portanto, não se ouve falando sons diferentes. Ele gostou de fazer essa ação (parece que caiu a ficha) e a partir daí se aplicou no exercício. Até me chamava para ajuda-lo quando eu estava dando atenção para outra criança.

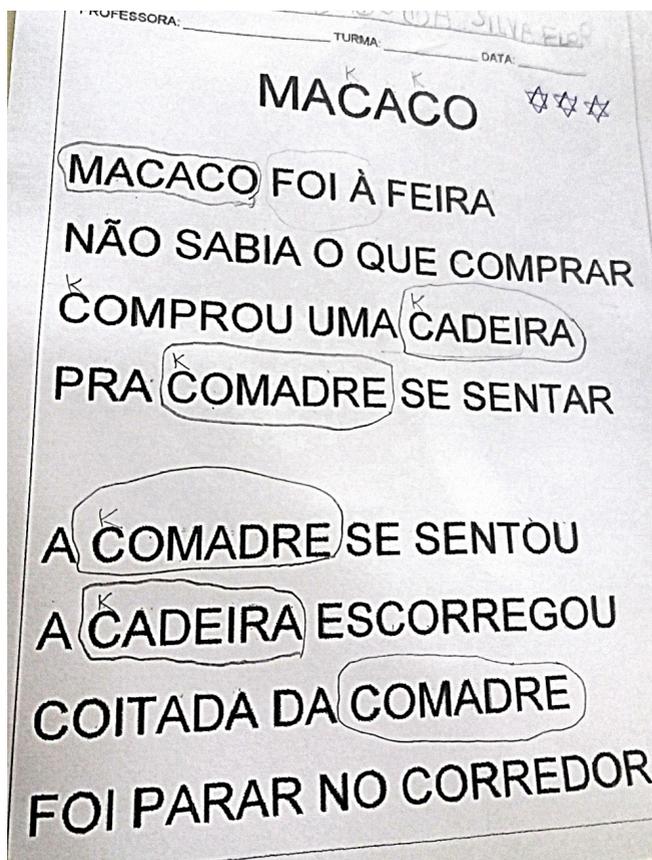
Pedi a leitura de algumas palavras mais difíceis que ele tinha escrito a partir do meu ditado, p. ex, ‘comadre’, ‘escorregou’, ‘comprar’, ‘feira’, ‘foi’, e consegui ler sua própria letra.

Dei a Heitor duas estrelinhas de três que valia o exercício, e expliquei para ele que eu o tinha ajudado muito, por isso ele não ganhou a terceira estrela.

Conforme depreendi, Heitor também não tinha autonomia reflexiva, precisando de um interlocutor para fazer laço entre o exercício e o seu raciocínio. Também evidenciava que não tinha conseguido se desvincular da impregnação da língua falada em relação à escrita, apresentando ainda muitas marcas de oralidade no seu raciocínio, da mesma forma que seus colegas de turma.

Por sugestão da professora Claudete, Carlos, aquele aluno sobre quem discorri no primeiro PAA, que não dominava nem mesmo a sequência alfabética, procurou-me para mostrar seu exercício. Era a mesma parlenda trabalhada pelas outras crianças, como se verifica na Figura 3, com a diferença que o desafio proposto era de circular as palavras.

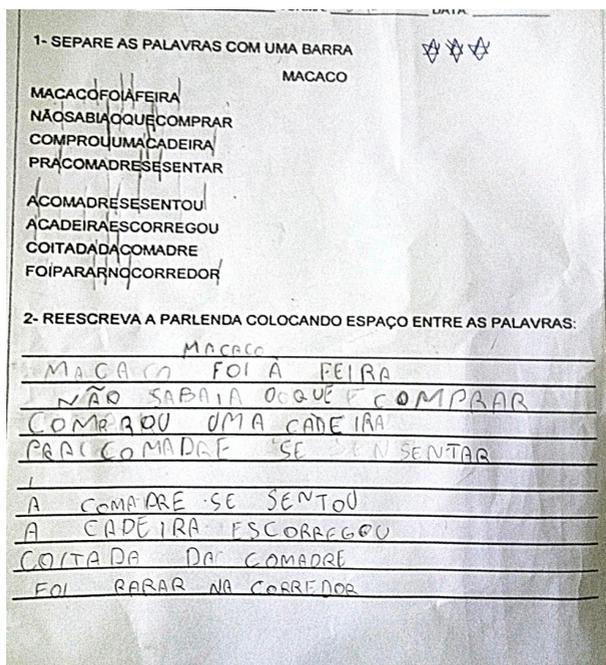
Figura 3 – Atividade proposta para o Carlos



A professora já tinha feito uma intervenção. Quando ele veio até a mim, mostrou seu exercício bem no momento em que eu estava com outros alunos, assim, só consegui pensar em pedir-lhe para ler em voz alta, apontando com o dedo cada uma das sílabas das palavras ‘macaco’, ‘cadeira’, ‘comadre’ e ‘coitada’. O garoto fez grande esforço para juntar as sílabas, tendo bastante ajuda minha. Recompensei seu empenho com a notação das três estrelas, com o que ele se mostrou bem satisfeito. Perceber que ele estava fazendo a mesma parlenda que seus colegas fez toda a diferença no seu ânimo diante da tarefa.

Depois, me aproximei de Sandro para averiguar como ele estava se saindo na atividade da parlenda. A professora Claudete já tinha feito um direcionamento na segmentação das frases, conforme mostra a **Figura 4**.

Figura 4 – Escrita de texto ditado para Sandro



Fonte: acervo da autora

Eu continuei o exercício com Sandro e ao invés de pedir a reescrita, ditei-lhe o texto, à semelhança do que havia feito com outros alunos, num trabalho que se mostrou lento e exaustivo. Atribuí-lhe as três estrelas, surpresa pela sua capacidade de aguentar e corresponder a uma exigência reflexiva por longo tempo. A diferença entre a sua produção no primeiro PAA e esta última era notável.

Finalizada a parte dedicada à escrita, a professora Claudete elaborou mais duas atividades, sendo uma de leitura

em voz alta e outra, um jogo de formar palavras, derivadas da mesma parlenda trabalhada anteriormente.

Na roda de leitura, os alunos portavam seus exercícios e tinham que ler a parlenda, escrita de próprio punho. O destaque ficou para a cooperação entre eles. Os menos fluentes ou aqueles que se perdiam na sequência das palavras eram ajudados pelos mais proficientes. Um momento expressivo foi quando chegou a vez de Carlos: as crianças lhe apontaram a linha e a sequência de leitura e os demais cessaram o burburinho para poder ouvir-lhe a voz, tímida e muito baixa.

No jogo de formar palavras, a professora elaborou o material, que consistia em imagens de palavras substantivo, como ‘comadre’, ‘macaco’, ‘feira’, ‘cadeira’. Usou estas imagens para ligar com as palavras e, depois, ligar as imagens aos conjuntos exatos das sílabas que compunham as respectivas palavras. Dividiu a turma em duas equipes, momento em que se seguiu uma animada discussão sobre qual seria o nome que as representariam. Decidiram por times: Chape e Corinthians.

O ponto alto da tarefa, que acabou nos permitindo uma avaliação informal do progresso dos alunos na apropriação do sistema alfabético de escrita - SAE, foi quando uma dupla destacou as sílabas ‘ca’ e ‘ma’ das que tinha em mãos e formou a palavra ‘cama’, a qual não fazia parte das imagens recebidas.

Este PAA foi o último do ano letivo. Na sequência, aconteceu o Conselho de Classe, para o qual a professora Claudete levou os registros que trocamos.

Considerações finais

Discutirei esta experiência em dois âmbitos: aquele que trata especificamente dos impasses dos alunos na apropriação do SAE e a que aborda a validade do modelo de parceria com a professora.

Pude apreender que os impasses de Sandro e dos demais alunos não estavam localizados somente neles, mas faziam parte de um conjunto de três variáveis, cada qual tendo um peso relativo no processo: o aluno e sua história escolar, o professor e sua prática e a apresentação do material didático.

Pelo lado dos alunos, embora seus percalços se entrelacem em grande medida com a didática docente, destaco o que segue: eles estavam marcados pelo sentimento de incompetência e desmerecimento denotados na sua postura de lassidão ou inquietude diante das tarefas, estado emocional que se modificava para outro de atividade e iniciativa com o direcionamento de um interlocutor, aspecto que estou denominando de falta de autonomia reflexiva. Conjecturei que este seria o primeiro empecilho desses alunos, fazendo-os perder o fio da meada das explicações e dos ensinamentos, numa classe numerosa onde a aula é dada para um ideal de alunos possuidores do mesmo nível de compreensão. Diante desse problema, defendo ser necessário que cada aluno em situação de impasse na apropriação da língua tenha um interlocutor com quem trocar suas reflexões.

Outro aspecto relacionado aos alunos foi o fato deles mostrarem complicações ao terem que relacionar a palavra/sílaba falada - os significantes orais - com sua notação

gráfica. Aqui levantei duas hipóteses que se enredam entre si e com a prática docente.

A primeira, relacionada à cultura familiar. As variações da língua oral nas quais a criança está imersa, talvez, não encontrem lugar para ser referenciadas na escola. Tal descompasso pode fazer com que o aprendiz encontre barreiras para se lançar à reflexão sobre a dimensão sonora da palavra – a reflexão fonológica – sem o apoio de um direcionamento intensivo baseado em estratégias variadas. Por esse motivo, minha intervenção priorizou o ditado da parlenda ao invés de sua cópia, bem como sugeri à professora que tomasse a leitura dos alunos em voz alta, utilizando suas escritas de próprio punho.

A segunda hipótese está vinculada ao pouco trabalho que o professor dispensa à reflexão sobre a dimensão sonora da palavra. Morais e Leite (2005) fazem um resumo das principais posições a respeito da função que desempenha a reflexão fonológica na apropriação da leitura e da escrita, mostrando as discordâncias existentes entre os estudiosos. Parece-me que esta falta de acordo reverbera na prática do professor que, como pude perceber nesta experiência, acaba por subestimar o trabalho com as habilidades fonológicas, privilegiando a escrita.

Defendo que o professor deve ser o autor de sua prática, e fazer uso das diversas abordagens de acordo com análise criteriosa a respeito do problema que ele tiver pela frente. E foi por perceber o pouco traquejo que as crianças tinham em relacionar as sequências sonoras das palavras com suas respectivas notações, que sugeri à professora Claudete dar

ênfase às atividades de oralidade. Quando insisti nesse tipo de intervenção, Heitor reagiu: “Ah! É assim”?

Em seguida, faço uma discussão mais focada nos relatórios de aprendizagem a respeito de Heitor e Sandro. Lembro que a análise não incide sobre o trabalho pessoal das duas professoras, mas sobre práticas validadas pelo projeto pedagógico da escola, construído pelo conjunto dos profissionais.

Como comentado, os relatórios enfocavam a evolução conceitual que cada um dos alunos tinha alcançado sobre o sistema de escrita. Contudo, não detalhavam que tipo de raciocínio ou hipótese os alunos faziam nem as habilidades que precisariam ser consolidadas para chegarem ao nível alfabético, no qual teriam compreendido os princípios do sistema de escrita. A falta de clareza sobre tais habilidades tornavam as atividades repetitivas, sem sentido para o aluno, além de colocar a responsabilidade pelo não aprendizado nos ombros da criança.

Quando intervi com os alunos a partir da atividade que a professora organizara, tentei compreender se eles faziam relações, se localizavam informações explícitas ou implícitas, se faziam inferências, razão pela qual alterei as tarefas propostas pelos exercícios. Contudo, os alunos precisavam de um interlocutor para problematizar ou, conforme o caso, entrar com informação explícita a fim de diminuir o nível de sentimento de ameaça. Se os aprendizes que não possuem autonomia reflexiva ficarem à sua própria mercê, incorrerão em fracasso e em todos os estados emocionais decorrentes, como resistência, apatia, agitação, desânimo, entre outros.

A terceira variável, que influenciava o desempenho dos alunos, foi o material didático. Os exercícios xerocopiados traziam informações ambíguas, pensadas para um aluno ideal, com competência para discriminar, analisar, sintetizar e concluir. As crianças que não conseguiam colocar em jogo tais habilidades, todas ao mesmo tempo, mostravam-se exauridas diante do desafio. Além disso, as atividades não tinham seus objetivos de aprendizagem explicitados, tanto para a professora, quanto para os alunos. Acabava que eles se punham a fazer as tarefas – as mesmas que tinham feito durante os anos anteriores – ao invés de refletir sobre elas.

Chego à parte da discussão que abarca o modelo de parceria que fiz com a professora. Entendo que a criança pode solucionar seus embaraços na alfabetização desde que tenha um interlocutor com quem fazer trocas e que lhe dispense uma escuta singular, que deveria ser, em princípio, a de seu professor. A descoberta que uma dupla fez, que com as sílabas ‘ca’ e ‘ma’ se poderia, além de escrever ‘macaco’, escrever, também, o objeto ausente ‘cama’, ilustra o trabalho que precisa ser empreendido e os ganhos com este tipo de parceria.

Por outro lado, defendo que o professor não pode estar sozinho nessa empreitada; ele também se beneficia de um parceiro com quem dividir suas inquietações. Esse parceiro não deve assumir um lugar de maestria, pois não se ensina um professor a ensinar. Ensinar é da ordem de uma transmissão, ou seja, está ligado ao desejo inconsciente do docente e não a qualquer intencionalidade imediatista que visa resolver problemas.

No momento em que a professora Claudete toma para si a tarefa de elaborar uma atividade, as crianças se enlaçaram ao seu desejo e ocorreu o salto qualitativo. O objetivo era simples – relacionar imagem com palavra e usar sílabas para compor palavras para referir à imagem. O objetivo, montado na forma de um jogo, permitiu que as crianças se movimentassem, fizessem referência a um determinado momento histórico – o luto pelos jogadores do Chapecoense – discutissem entre si e se apoiassem mutuamente.

Certamente deu muito trabalho para a professora planejar e elaborar a atividade, mas foi justamente este ponto, de ela ter colocado algo do seu desejo no exercício, o que mobilizou as crianças, sendo que para ela significou a alternância para uma posição enunciativa de nova elaboração.

Referências

BASSO, F. P. Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita. In: **UNIrevista** (Unisinos), v. 1, 2005.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: ___. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: ___. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

RIOLFI, C.R.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. In: **Trabalhos em linguística aplicada**, 2009.

TEIXEIRA, M. A. **Aquisição da escrita**: desejo que faz fronteira ao gozo. Um estudo a partir da perspectiva da psicanálise. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

PARTE II

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

A QUESTÃO INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Tássita de Assis Moreira

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões a respeito da relação entre o ensino de História e a multiculturalidade, para pensar o contexto da história indígena em sala de aula, utilizando o referencial teórico abordado nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE)⁶ e de Estágio Curricular Supervisionado I e II⁷, totalizando três anos de estudo. Em seguida, registramos algumas discussões especificamente voltadas para o conteúdo ministrado nas duas disciplinas de estágio em 2017. Apresentamos dados das notas

⁶ A disciplina de Projeto Integrado de Práticas Educativas faz parte do currículo aprovado pelo curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, no ano de 2011. Sua composição é programada por meio de quatro (4) semestres, nos quais são desenvolvidos estudos sobre a História enquanto área do saber e a produção de conhecimento, identificação, análise e uso de fontes na atuação do professor-pesquisador, discussão sobre o processo de investigação sobre o ensino de História e a elaboração de recursos didáticos, que podem ser utilizados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

⁷ A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado também faz parte do currículo aprovado pelo curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, no ano de 2011. É composto por cinco (5) semestres, nos quais são desenvolvidos estudos teóricos e práticos a respeito do espaço escolar. No recorte temporal deste artigo, são mencionadas experiências referentes aos estágios I e II, que contemplam estudos sobre teoria e prática no Ensino Fundamental II, que abrange do quinto ao nono ano.

de campo feitas a partir da observação das aulas, dos espaços da escola e demais atividades, como também recortes da entrevista com a professora que atuou no primeiro semestre letivo⁸ para então, analisar a sequência didática⁹ que foi trabalhada na regência de três aulas em três das turmas de 9º ano, mencionadas anteriormente, que conta com o tema "Diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil".

Desta forma, com a contribuição das notas de campo, da entrevista e dos resultados da aplicação da sequência didática, constam ao final deste trabalho considerações a respeito do aprendizado adquirido diante das leituras e discussões realizadas na universidade, mas principalmente, da experiência adquirida dentro da sala de aula, tanto na observação quanto assumindo o papel de educadora, mesmo que por breves três aulas de cinquenta minutos cada. Também deve ser levado em conta aqui o contato direto com os alunos e professores da rede municipal de ensino, com a comunidade e com as diferentes formas de se aprender a apreender a História.

⁸ A Professora 1 deixou o cargo na referida escola pública municipal para assumir outro cargo público em uma instituição diferente, no segundo semestre de 2017, sendo substituída pela Professora 2.

⁹ A sequência didática consiste em um diferencial da prática educativa, no que se refere a compor uma série de atividades significativas, por meio de uma perspectiva processual, que tem a capacidade de incluir as fases de planejamento, aplicação e avaliação, visando ampliar as análises da prática educativa. (ZABALA, 1998, p. 18).

Entre a teoria e a prática

Estudar a construção da História como ciência, a relação entre os documentos como fontes históricas de pesquisa e produção de conhecimento, bem como entre o patrimônio histórico e os lugares de memória, além da utilização dessas fontes para a produção de material didático, proporcionou uma leitura mais madura do espaço escolar. De certa forma, utilizar essa base teórica para fazer a leitura do espaço escolar e das diferentes formas com que cada aluno ocupa esses espaços, tornou-a mais compreensiva e inteligível, possibilitando a ligação entre teoria e prática de observação.

Desta forma, relacionando as disciplinas de PIPE e Estágio Curricular Supervisionado, foi possível compreender a ligação entre a teoria e a prática no contato direto com a vivência escolar, compreendendo aqui os três estágios de aprendizagem na universidade: a teoria das práticas pedagógicas, a observação em campo e a regência com a sequência didática, destacando a necessidade de problematizar determinados conceitos discutidos na universidade, de forma a pensar sua aplicabilidade na realidade do ambiente escolar e incentivando a criação de estratégias e metodologias de ensino, baseadas no que se teve contato até o momento.

De acordo com a base teórica discutida, foi possível refletir sobre os mecanismos que o multiculturalismo possui, no que se refere a pensar a diversidade de culturas e vivências que temos observado em nossa comunidade e pelo mundo afora. Compreendendo assim, as diferentes formas utilizadas pelos detentores de poder para fazer a manutenção de uma sociedade capitalista excludente. Sendo assim, Peter McLaren (2000)

ênfatisa a construção de uma linguagem na qual o povo fale por si e da identificação cultural de cada sujeito. Sugere também, que a pedagogia crítica seja uma possibilidade diferente que “está comprometida com a realização política da autodeterminação e da criatividade, numa escala social coletiva” (CANDAU, 2012, p.200), ou seja, incentiva a liberdade de expressão do sujeito histórico, independente do sistema em que está inserido, possibilitando uma análise muito mais crítica e ampla de determinados contextos encontrados nas escolas (McLAREN, 2000).

Desta forma, discutir a formação do(a) educador(a) se constituiu um espaço muito importante em meio ao debate feito em sala de aula, na universidade. É da formação do professor que também decorre a troca de experiências no ambiente escolar. A identidade profissional do educador como agente sociocultural é uma questão que Vera Maria Candau (2012) aborda, destacando que é preciso atentar para a formação continuada deste profissional, tendo noção de que está inserido em um contexto monocultural imposto, na qual as complexidades de uma sociedade multicultural são atenuadas. Em meio a uma crise que pede pela ressignificação de valores e saberes que possibilitem práticas educativas diferentes, que possam conferir um diálogo entre as diferentes culturas, também cabe ressaltar o que Quijano (2005) classifica como uma imposição de uma cultura sobre outra, no que tange o regime de colonialismo, e aprofunda mais quando elucida que esse colonialismo ainda habita nossa mentalidade, mesmo que de forma implícita.

A composição e utilização dos currículos também foi alvo de debate nas aulas sobre estágio. A importância de pensar

novas abordagens para o ensino de História por meio dos currículos e das práticas pedagógicas, levando em conta o termo “diferença”, Candau destaca que a concepção deste termo deve ser problematizada, sendo visto como um problema a ser resolvido ou até mesmo uma deficiência, quando na verdade se refere a constatação de uma diversidade cultural (CANDAU, 2014). Todas essas vertentes trabalhadas na disciplina são baseadas nos pressupostos da pedagogia crítica. Esses pressupostos também sugerem que devemos discutir a formação social e cultural das identidades. Para isso, Tomas Tadeu da Silva (2000) ressalta que a cristalização da identidade e da diferença, diante da crise política que a problematização desses conceitos desperta, torna-se uma questão de alteridade. Assim, no momento em que o sujeito afirma uma identidade, desperta uma gama de negações entorno do significado disso.

De acordo com os propósitos elencados até aqui, é possível compreender que a abordagem proposta na disciplina por Silva Junior tem como foco uma abordagem mais plural e ampla dos conteúdos ministrados nas salas de aula das escolas brasileiras. Desta forma, Selva Guimarães (2007) nos alerta que o currículo é uma construção constante, um campo de lutas, no qual quem detém o poder faz a seleção de conteúdo, que visa manter um olhar tradicional sobre os acontecimentos históricos. Assim, na busca por contextualizar abordagens mais flexíveis, características de pensamentos pautados no multiculturalismo, o professor precisa “estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola”, ou seja, buscar na interdisciplinaridade a inclusão dos saberes e sujeitos excluídos, no que podemos chamar de pluralidade cultural (GUIMARÃES, 2007).

Desta maneira, torna-se necessário ressaltar as discussões sobre os documentos elaborados com o intuito de dar direcionamento para o ensino de História nas escolas brasileiras. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo Básico Comum (CBC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); documentos que por vezes fazem a manutenção do que Quijano chama de "colonialidade do poder"¹⁰, uma forma de distorcer e bloquear a percepção da nossa realidade e experiência histórico-social, admitindo somente uma versão, a eurocêntrica, como "verdadeira" (QUIJANO, 2005). Portanto, com base nas análises e discussões sobre esses documentos, foi possível compreender que a construção deles ainda se baseia em uma forma tradicional de compor o currículo, dando pouquíssima ou nenhuma abertura para a abordagem das diferentes culturas. Cabe ao professor em formação, buscar subsídios que contribuam para a abertura de novas possibilidades quanto aos documentos que precisam ser utilizados dentro da sala de aula¹¹.

¹⁰Segundo Quijano (2005), a Europa estabelece um padrão hegemônico de poder, que sobrevive até os dias atuais, por meio da expansão do colonialismo europeu.

¹¹Na busca por colocar em prática as teorias abordadas, Silva Junior abordou a práxis da lei 10.639/03, para discutir a desconstrução de estereótipos no ensino de história afro-brasileira a utilização de fontes e linguagens alternativas, ampliando o horizonte de possibilidades do professor em formação.

Metodologia pedagógica do Estágio na escola

Como mencionado anteriormente, além da proposta pedagógica de debates e discussões sobre a teoria do ensino de história feitas em sala de aula na universidade, a parte prática das disciplinas foi realizada em escolas da cidade de Ituiutaba/MG, nas quais foram feitas observações e notas de campo das aulas dentro da sala, bem como dos outros espaços frequentados pelos alunos, professores e outros funcionários. A observação do espaço escolar possibilitou o estreitamento do contato entre a teoria discutida na universidade e a vivência na escola, em meio à comunidade. Foi possível vivenciar a rotina dos profissionais que trabalham nos diversos espaços da escola e também dos alunos que a frequentam, em especial os do nono ano do ensino fundamental. Obtendo assim, os primeiros aparatos para começar a pensar o estudo feito por meio da vertente do multiculturalismo e da interculturalidade, em interface com a realidade da escola e de seus alunos.

A escola pública municipal, na qual as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II foram desenvolvidas, é uma instituição grande, localizada na área central da cidade de Ituiutaba/MG, o que possibilita a entrada de alunos de diferentes condições sociais e diversos bairros da cidade. As salas de nono ano do Ensino Fundamental que foram observadas, contam com, em média, trinta e cinco (35) alunos. O espaço físico das salas observadas conta com marcas do tempo e pichações, possivelmente feitas pelos próprios alunos como forma de manifestação sociocultural. As mesas e cadeiras também são alvo de manifestações e demonstram um estado de conservação muito ruim, o que também pode suscitar as condições impostas aos estudantes para se acomodarem durante o processo de

ensino e aprendizagem, demonstrando certo descaso. Outra questão pertinente à reflexão sobre o processo de ensino e a relação com o espaço escolar, é a base material que o professor possui, sendo observadas diversas vezes em que a professora teve que lançar mão do seu próprio material para utilização do quadro branco.

Mesmo diante de episódios elencados aqui como possíveis obstáculos, percebe-se que a professora possuía uma metodologia que contribuía para um bom controle de sala. Os dois livros didáticos¹² utilizados como aparato metodológico se diferenciavam, principalmente na linguagem, visto que um deles conservava um olhar mais tradicionalista no discurso. Sendo assim, a professora dividia a utilização destes livros entre as salas, comprovando que cada turma possui um ritmo diferente que deve ser considerado no momento do planejamento da aula, buscando maneiras de melhor viabilizar o ensino e a aprendizagem.

Observando a subjetividade de cada aluno, nota-se que alguns são predispostos à leitura e participação durante a aula, outros se mostraram bastante questionadores e até críticos, porém alguns ainda se encontraram apáticos e fechados diante da aula. Essa observação se tornou bastante pertinente no que se refere ao preparo da aula, a partir das sequências didáticas, visto que foi necessária demasiada sensibilidade para acompanhar o ritmo de cada sala, separadamente. Nos demais espaços da escola, notou-se a ocupação da quadra e dos corredores pelos alunos, além da coordenação da escola, porém mal frequentam a

¹² Os livros referidos são *História, Sociedade e Cidadania* (2015), de Alfredo Boulos Júnior, e *Projeto Teláris* (2012), de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi.

sala dos professores, quando o fazem se sentem repreendidos, como foi observado algumas vezes. Dentro dessa sala também ocorre um fenômeno diferente, no qual foi possível notar o distanciamento de alguns professores e a formação de pequenos grupos, que não conversam entre si. O que suscitou uma dúvida pertinente aos estudos realizados sobre interdisciplinaridade no ensino.

Como sugestão de metodologia pedagógica, realizou-se um Grupo Focal, que consta na composição de um pequeno grupo de estudos, no qual foram reunidos dois alunos de cada sala observada no Estágio Curricular Supervisionado I, totalizando doze (12) alunos. A intenção era compor um grupo mais heterogêneo possível e como as salas possuíam em média trinta e cinco alunos, esse passo foi concluído com sucesso. Assim sendo, e contando com a participação de mais três colegas de curso¹³, separamos imagens escolhidas por demonstrarem claramente algo diferente do padrão habitual com que os alunos estão “familiarizados”. O propósito principal consistia em despertar o debate entre olhares e culturas diferentes, que compõem o grupo selecionado.

Reunidos em uma sala de aula à parte, disponibilizada pela coordenação da escola, reunimos os doze alunos e primeiramente questionamos a relação deles com a disciplina de História, obtendo respostas divididas entre "não gosto" e "gosto de estudar a história das guerras"; a segunda resposta podendo ser influenciada pelo conteúdo ministrado neste período. Os

¹³Leonardo Biazotto, graduando em História, pela Facip/UFU, com o qual observei as salas de 9º ano em conjunto. Davi Aragão e Marcos Flávio A. Leite, também graduandos em História pela Facip/UFU, que auxiliaram na montagem dos aparelhos e na realização do grupo Focal.

temas das imagens escolhidas para exposição se referiram à homossexualidade, família, racismo, preconceito, distribuição de renda, pobreza, educação, desenvolvimento, entre outros. Mas uma das principais questões ressaltada por alguns alunos foi a saída da sala de aula. A maioria deles concordou que sair foi uma forma boa de aplicar essa atividade e assim, se sentiram mais entusiasmados com o processo de aprendizagem. Este entusiasmo pode ter contribuído para um debate mais amplo entre eles, de modo em que foi possível perceber alguns relatos pessoais de opressão e repressão, dentro da própria escola.

Após observar as aulas, a interação no ambiente escolar e os resultados da aplicação do Grupo Focal, o segundo semestre consistiu na regência das aulas. Para isso, a Professora 2 disponibilizou três aulas de 50 minutos cada para aplicar a sequência didática, com o tema livre, ou seja, não seria necessário seguir a temática das aulas que ela estava ministrando. De acordo com a minha temática de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, escolhi trabalhar com o tema "Diversidade Cultural dos Povos Indígenas no Brasil".

Elaboração da Sequência Didática e seus Resultados

A sequência didática utilizada nas aulas foi elaborada de acordo com o CBC. Sendo assim, o eixo temático selecionado foi "Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações", juntamente com o tema "Os povos indígenas: diversidade e migrações". Os conteúdos conceituais envolveram as questões indígenas e de diversidade cultural. Como conteúdos procedimentais, buscou-se trabalhar com o contraste de

problemas sociais, econômicos e culturais da atualidade e de outros momentos históricos, contribuir para o entendimento das questões que surgem entorno dessas problemáticas e apontar encaminhamentos para minimizar os impactos negativos. Ainda, destacar questões relacionadas a mudanças e permanências nos processos históricos culturais por meio de leituras e análises de fontes, e analisar as propostas coletivas de ações pertinentes à soluções que busquem reduzir os problemas destacados e que respeitem os direitos legais e constitucionais de cada indivíduo, estimulando a construção de conhecimento sobre diferentes culturas. Por fim, os conteúdos atitudinais constam no trabalho em grupo, interação, reflexão e expressão dos alunos, utilizando como fontes um texto de autoria própria, um vídeo e uma canção.

As atividades da primeira aula se constituíram na tentativa de conhecer os saberes prévios dos alunos a respeito dos povos indígenas do Brasil. Desta forma, foi elaborada uma atividade que consistia em desenhar ou escrever um texto respondendo à questão “O que significa ÍNDIO para você?”, contando também com instruções sobre a utilização de todo o material ao alcance: lápis grafite e colorido, caneta, canetinha etc. A intenção era buscar nos conhecimentos construídos em comunidade, ou seja, dentro e fora do espaço escolar, os saberes dos alunos sobre a questão indígena no Brasil, independente do formato que escolheram representar. A partir disso, construir-se-ia o roteiro que guiaria as próximas aulas, durante o diálogo e a troca de saberes. De acordo com Freire (2009), no processo de ensino e aprendizagem é necessário respeitar os saberes construídos socialmente pelos alunos na prática comunitária; assim é possível abrir espaço para construir o que, por vezes, ainda não existe.

Na construção dos materiais didáticos usados nas escolas pode-se perceber que o tema relacionado a história indígena é restringido ao 6º ano do Ensino Fundamental, no qual são abordadas as grandes navegações e o período colonial em território brasileiro. As turmas em que essa sequência didática foi desenvolvida estavam no 9º ano do Ensino Fundamental, o que consta em uma distância de pelo menos dois anos do conteúdo trabalhado sobre os indígenas. Diante disto, foi perceptível a dificuldade por parte dos alunos em pensar sobre a resposta para a atividade. Mesmo assim, houve êxito em todas as salas; alguns educandos desenharam, outros escreveram e alguns até desenharam e escreveram, o que mostra que a amplitude da atividade pode trazer mais conforto na hora de sua realização.

Ao analisar essa primeira atividade desenvolvida, foi possível perceber uma generalização de desenhos estereotipados, em contraponto aos textos, que ficaram divididos entre narrativas carregadas de estereótipos, outras apenas descritivas e que focavam na questão cultural, e algumas que demonstravam bastante sensibilidade diante do tema. Como exemplificado na tabela 1, o número de narrativas e desenhos carregados de estereótipos negativos é bem relevante, o que pode realmente contribuir para a manutenção de preconceitos em relação aos povos indígenas. Apesar de um dos alunos ter surpreendido com uma percepção diferenciada do tema.

Tabela 1 – Dados recolhidos da “Atividade I” da sequência didática.

	DESENHO	DESENHO E TEXTO	TEXTO
9º A	8 PREDOMINÂNCIA DE ESTEREÓTIPOS	14 8 – POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS 5 – POSSUEM OLHAR MAIS AMPLO 1 – OLHAR DIFERENTE	6 2 – REMETEM AO “DESCOBRIMENTO” NÃO POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS
9º E	8 PREDOMINÂNCIA DE ESTEREÓTIPOS	14 8 – POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS 6 – NÃO DESTACAM ESTEREÓTIPOS	6 4 – POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS 2 - CARÁCTER MAIS DESCRITIVO SOBRE CULTURA
9º F	15 PREDOMINÂNCIA DE ESTEREÓTIPOS	5 PREDOMINÂNCIA DE ESTEREÓTIPOS 1 – MENCIONOU DESCENDÊNCIA	10 3 - NÃO POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS 7 – POSSUEM ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS

Fonte: Elaboração da autora.

Desta maneira, essa análise possibilitou a moldagem das próximas das atividades que tiveram por objetivo a desconstrução desses estereótipos para minimizar os impactos negativos dessas práticas. Dentre as narrativas, expressadas através de desenhos e textos, alguns ganham destaque na desenvoltura da resposta, seja ele favorável ou não à manutenção de estereótipos negativos, tais como:

Índio é toda pessoa que é nativa de tal local, não aquela visão que a sociedade tem de que o índio é aquele que vive na floresta usa acos e flexa (*sic*), etc. Na verdade, ele também é indígena mas todos nós somos indígenas [continua] pois participamos e vivemos em contato com

nossa cultura e a dos outros. Com o passar do tempo a visão das pessoas de índio foi sempre a mesma, mas isso não pode ser algo comum, pois todos nós somos índios, porque fazemos parte de nossa cultura, a criamos, a diversificamos (*sic*), a atualizamos, a acolhermos em nossos lares mesmo sem saber. As pessoas pensam não saber muito da cultura indígena, mas ela está mais próxima do que pensam. Eu sou índio, você é índio, nós somos índios. Já os famosos "índios", conhecidos por terem a pele vermelha e serem escravizados pelos portugueses, e usarem arco-e-flecha (*sic*), caçarem, pescarem, eles também são índios. (Aluno 1, 2017).

No trecho destacado acima, é possível notar determinada sensibilidade ao tratar a temática da questão indígena na sociedade, mas principalmente a abordagem da miscigenação de raças e de culturas, que resultam na composição do brasileiro. Assim sendo, cabe aqui o papel do professor pesquisador atento aos aparatos que o aluno possui diante de determinado assunto. Outra atividade destacada revelou um apelo à linguagem das charges para dar significado ao que foi construído durante sua realização, como é possível perceber no desenho selecionado (Figura 1) e no texto:

Figura 1 – Desenho em formato de charge feito pelo aluno 2.
Out/2017.



Fonte: Acervo da autora.

A palavra "Índio" foi um engano. Quando Colombo chegou na América, ele pensou que estivesse na Índia e colocou o nome dos que aqui habitavam de índios. Eles são representados pela seguinte música: "1, 2, 3 portugueses... 4, 5, 6 portugueses, 7, 8, 9 portugueses e um em um nau gigante (*sic*). Iam navegando rio abaixo, quando o Brasil se aproximou... e aí eles praticaram escambo com os índios, e transmitiram gripe... acabou. (Aluno 2, 2017).

Diante do trecho destacado, acredita-se que o aluno recuperou boa parte do que lhe foi ensinado nas aulas de história nos anos anteriores e reproduziu por meio de uma canção. Além disso, é preciso atentar para a forma como ressalta o “engano” de Colombo, ao confundir as Índias com o território que depois chamariam de América, conteúdo que também faz parte da reprodução historiográfica carregada de olhares hierarquizantes.

Tendo em mente que em grande parte das atividades se encontram conteúdos carregados de estereótipos negativos, uma análise mais atenta ao que foi produzido mostrou certa repetição de características como um personagem usando tanga, carregando um arco-e-flecha, com uma oca ao fundo.

Em meio a frases como “moram na floresta”, “caçam animais para sobreviver” e “não tem acesso à tecnologia”, uma das atividades em que o educando optou por desenhar e escrever um texto, destacou-se pela destreza dos detalhes na representação (Figura 2), mas também por um balão no qual se identifica o resquício do pensamento colonial, indicando a fala do personagem retratado, interpretado nesta análise como um indígena: “Mim quer banana!”, seguido pelo breve texto: A palavra Índio foi feita para se referir ao povoado da Índia quando Cabral veio para o Brasil achando que era a Índia (ALUNO 3, 2017).

Figura 2 – Representação de um índio com uma fala, feita pelo aluno 3. Out/2017.



Fonte: Acervo da autora.

Em meio a diferentes representações dos povos indígenas na história do Brasil, pode-se perceber que os conhecimentos adquiridos pelos alunos, construídos em sociedade, seja na comunidade ou no ambiente escolar, caracterizam o que se pode chamar de colonialidade do saber, no qual se estabelece uma perspectiva única de conhecimento, descartando as demais. Neste caso, descarta-se a perspectiva do próprio indígena na reprodução da história do Brasil, facilitando concepções de mundo estereotipadas, como estas representações destacadas aqui. Ainda assim, não se deve simplesmente descartar esse

conhecimento construído, mas sim, questionar a inferiorização dos saberes, para então possibilitar a aprendizagem desses saberes subalternizados (WALSH, 2008).

Depois de recolher a atividade I, foi exibido o vídeo “Índios – Quem são eles?”, que compõe uma série de vídeos destinados a apresentar algumas das diferentes culturas dos povos indígenas brasileiros, produzida pela TV Escola, em 1999. A recepção dos alunos ao vídeo foi tranquila em apenas duas salas, nas quais foi possível observar algumas reações de surpresa e satirização. Porém, uma das salas apresentou uma reação bem diferente. Os alunos se juntaram para ver o vídeo e durante a exibição soltavam risadas e faziam piadas. Como um dos conteúdos procedimentais elencados na elaboração da sequência didática utilizada nas aulas consta em buscar minimizar os impactos negativos dos estereótipos, coube aqui uma intervenção para explicar sobre o respeito às diferenças. Nitidamente, houve silêncio, possibilitando a continuidade da exibição do vídeo.

Diante disso, percebe-se que, de acordo com Nóvoa (2009), a formação do professor pesquisador está intimamente ligada à formação de sua identidade profissional, ou seja, a subjetividade impede que exista neutralidade no seu processo de formação, o que resulta em uma determinada compreensão do ambiente em que esse profissional se encontra. É necessário também que se reconheça a importância de estar inserido na comunidade em volta da escola, assim qualquer produção de conhecimento sobre respeito e enaltecimento da diversidade cultural é ampliada e disseminada.

Desta forma, o vídeo suscitou um breve debate que possibilitou a ligação com o texto de autoria própria, intitulado “Quem são os indígenas que vivem no Brasil?”. O texto contava com algumas palavras-chave grifadas, que direcionavam o assunto central do texto. Além de discutir de forma sucinta as abordagens da história indígena no ensino de história do Brasil, o texto trazia elementos que buscavam desconstruir o pensamento colonial ligado à composição de estereótipos negativos relacionados aos indígenas. O embasamento teórico foi inspirado basicamente em Schwarcz (1993), McLaren (2000), Walsh (2008), Candau (2014) e nos dados do censo de 2010 elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que contribuiu para ampliar as possibilidades de entendimento e produção de conhecimento.

A segunda aula foi reservada para trabalhar a análise de uma canção. A canção (ou música) selecionada foi “Chegança”, composta por Wilson Freire e Antônio Carlos Nóbrega, no ano de 1997. Sendo assim, a atividade II foi distribuída para os alunos, enquanto a aula anterior era brevemente retomada. Nesta atividade, constava uma ficha com informações sobre a música, como nome, intérprete, compositor e ano de produção, bem como a letra da música e o contexto em que a foi criada, juntamente com uma ideia da mensagem que a música pode transmitir. Na folha ao lado havia algumas questões e uma pequena ficha de análise que deveria ser preenchida pelos alunos.

Com poucas exceções, a maior parte dos alunos entendeu a dinâmica do preenchimento da ficha de análise da canção, o que pode ser entendido como a compreensão do trabalho de análise de informações sobre determinada fonte histórica, que é

parte da função do historiador. Também se surpreenderam com a história contada sobre o contexto de criação da música, o que pode ser entendido como o despertar de certa sensibilidade diante do episódio que envolvia o indígena Galdino Jesus dos Santos¹⁴. Da mesma forma, na atividade constavam perguntas abertas sobre estrofes estipuladas, “O que a 1ª estrofe significa para você?”, “Identifique elementos da cultura indígena na 2ª estrofe”, “Pensando a visão do indígena, o que a 4ª estrofe representa?” e “Quais sentimentos podem ser identificados na 3ª e 5ª estrofes?”.

As questões acima foram elaboradas de acordo com as informações encontradas na música e com a expectativa de resposta, conforme análise proposta na atividade. Foi possível obter um resultado muito bom em relação à observação de entendimento do que as questões pediam, por parte dos alunos. Porém, algumas respostas apresentaram uma dispersão maior no momento de realização da atividade, o que pode representar uma releitura das questões relacionadas à canção e talvez uma revisão da atividade elaborada. Ao fim desta segunda aula, de acordo com a sequência didática desenvolvida, houve uma proposta de trabalho em grupo na qual foi solicitada a pesquisa de informações sobre uma das etnias mencionadas na primeira estrofe da canção “Chegança”.

A proposta da atividade III, realizada na última aula da sequência didática, buscou destacar a representação dos povos

¹⁴A canção “Chegança” foi criada em homenagem ao indígena da etnia Pataxó-hã-hã-hãe, Galdino Jesus dos Santos, morto em abril de 1997, após ser queimado vivo por cinco rapazes de classe média, enquanto dormia na cidade de Brasília. Galdino participava de manifestações em reivindicação de direitos dos povos indígenas.

indígenas, de acordo com a etnia escolhida e a visão dos educandos, conforme o conteúdo desenvolvido nas aulas anteriores. Desta forma, é imprescindível destacar a relação entre ensino e aprendizagem por meio da interculturalidade. Assim, observou-se que, duas das três turmas, apresentaram cinco trabalhos feitos em grupo, cada uma, totalizando dez trabalhos. Nesses trabalhos foram abordadas questões referentes ao número de habitantes e região em que determinada etnia vivia, o contato com não-índios, as formas de produção e subsistência, dentre outras informações. A terceira sala apresentou somente um trabalho e entregou mais dois, totalizando 3 trabalhos.

Apesar de bem realizados, a maioria dos trabalhos apresentava uma cópia dos conteúdos encontrados nos sites de pesquisa, o que suscitou questionamento sobre a real compreensão do conceito de diversidade cultural, principalmente relacionado aos povos indígenas. Nenhuma das pesquisas contava com considerações feitas pelos membros do grupo, fato que também dificultou uma análise mais detida sobre os resultados da sequência didática proposta, especialmente no que diz respeito à desconstrução de estereótipos negativos. Porém, como a última sala foi a única em que as pesquisas não foram realizadas em sua totalidade¹⁵, uma quarta atividade foi elaborada como reserva, caso não houvesse participação na atividade anterior.

¹⁵A terceira sala já apresentava uma baixa participação nas atividades realizadas no plano de ensino, como consta nas observações feitas nas notas de campo do primeiro semestre da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Somente um grupo apresentou o trabalho.

A atividade extra solicitava que os alunos escrevessem uma breve frase, na qual deveriam expor seus conhecimentos, conforme o que lhes foi apresentado durante as aulas ministradas com a sequência didática. Mesmo não estando programada, esta última atividade contribuiu para resultados mais amplos, que podem ser considerados princípios de desconstrução de saberes, como se observa nas seguintes frases: “O conteúdo da matéria foi importante para o conhecimento dos índios. Eu entendi nas aulas que os índios são muito desvalorizados no Brasil e que devia ter mais direitos” (ALUNO 4, 2017). Nesta frase, pode-se identificar certa sensibilidade diante da garantia de direitos aos povos indígenas, como bem observado pelo aluno 4, que, por vezes não possuem valor cultural, social ou político na sociedade brasileira.

Outra frase também ressaltou a desconstrução do pensamento colonial que permeia o entendimento de grande parte da população: “Antes tinha um pensamento crítico contra indígenas achava que eram preguiçosos, mas depois das aulas que tivemos percebi que não era nada disso que eu imaginava” (ALUNO 5, 2017). Mas, ainda que se tenha sido disponibilizado um material básico que objetivava a desconstrução de estereótipos, visando principalmente a minimização dos impactos causados pelo preconceito, alguns expuseram uma opinião crítica bastante intensa, como se vê na seguinte frase: “Eu acho que os índios hoje não são como os de antigamente. Alguns índios hoje só querem explorar e são preguiçosos” (ALUNO 6, 2017).

Isto posto, é possível perceber que o caminho para a minimização dos impactos causados pelo pensamento colonial, elaborado principalmente através dos projetos de colonização,

não deve ser sistematizado apenas em uma breve sequência didática de três aulas, desenvolvida na disciplina de História. É mais do que necessário atingir diferentes âmbitos educacionais, em diferentes disciplinas, buscando o máximo de amplitude para equiparar os conhecimentos que constroem o território brasileiro.

Considerações Finais

Diante de todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas aulas teóricas, observações e regência das disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular I e II, é possível concluir que o desenvolvimento profissional do professor pesquisador da área de História, depende tanto do seu contato com a comunidade ao redor, quanto das disciplinas cursadas dentro da universidade. Por isso, torna-se imprescindível que o(a) graduando(a) se posicione de maneira crítica durante a aprendizagem, principalmente em relação à compreensão do próprio currículo marcado por concepções engessadas que continuam sendo consideradas na elaboração de ementas e planos de aula.

Muito se tenta aprender sobre desconstrução de saberes em sala de aula nas escolas, mas pouco se pratica dentro da própria formação. A universidade ainda constitui um espaço aberto para debates mais amplos que visam desconstruir um modelo normativo de educação superior, porém ainda falha muito no estreitamento do contato com a comunidade ao seu redor, outro fato que pode ter gerado certa dúvida e receio no

desenvolvimento da sequência didática elaborada para as atividades em campo das disciplinas de estágio.

A escolha de trabalhar a diversidade cultural dos povos indígenas foi feita de maneira proposital, principalmente por causa da temática da própria disciplina, na qual foram discutidas questões relacionadas ao multiculturalismo, interculturalidade, colonialidade e formação de professores, como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento dos educandos. Os debates possibilitaram uma compreensão mais ampla sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino de História e a reflexão sobre buscar nos conhecimentos prévios dos alunos a viabilização de caminhos para a produção de conhecimento, mas sobretudo da descolonização de saberes. Atualmente, esta é a realidade da população brasileira na busca pela equidade e respeito à diversidade de saberes, tão necessária na construção dos processos históricos.

Referências

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**. Editora Ática: São Paulo, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. 3ª edição. FDT: São Paulo. 2015.

CANDAU, Vera (Org.) **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARELLI, Vincent. Brasil. **Índios no Brasil – Quem são eles?** TV Escola, 1999, Cor, 20 min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ega, São Paulo, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MINAS GERAIS. CBC. **História: proposta curricular**. Ensino Fundamental e Médio. Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf.
Acesso em: 10 ago. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016.

SILVA JÚNIOR, A.F.; MARTINS SILVA, D.A. A história da África e da cultura afro-brasileira em situação escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 64-76, jul./dez. 2016

GUIMARÃES, Selva. O que ensinar no mundo multicultural? In: SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Introdução: o espetáculo da miscigenação. In: **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 15-29.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

DIÁLOGOS COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
André Luiz de Araújo Sales

O exercício contínuo da diversidade na universidade assume papel primordial no combate à exclusão em seus diversos sentidos (social, religioso, racial, de gênero, dentre outros). Nas últimas décadas, vimos a educação superior se transformar e mudar seu público, fazendo do espaço acadêmico diverso e plural. Mesmo assim, as universidades ainda enfrentam dificuldades na implementação de políticas institucionais que atendam essa nova realidade.

É evidente que a universidade traz arraigada na sua concepção a produção científica como o pilar principal de sua atuação, porém o tripé universitário é o balizador que movimenta a pluralidade no espaço acadêmico, o que nos faz conceber na atualidade as instituições de educação superior como lugar da vivência, da experiência, da alteridade da produção de conhecimentos voltados para a transformação sociocultural da sociedade que se encontra inserida.

Se a universidade é movida pela ressignificação de saberes, pelo reconhecimento das diferenças como alicerce das suas ações educativas sejam de ensino, de extensão ou de

pesquisa, equiparar as condições de acesso e permanência torna-se fundamental para o exercício da autonomia e da formação consciente de seus egressos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou culturais.

As nossas experiências históricas evidenciam que o cerceamento de oportunidades à educação em suas diversas modalidades sempre se fez presente na história do país e reflete as desigualdades herdadas. Se olharmos para a história da educação e do negro no Brasil, por exemplo, é nítido que ainda hoje, século XXI, as discrepâncias em relação ao acesso à educação de brancos e de afrodescendentes é uma constante.

As estatísticas evidenciam que essas rusgas históricas estão presentes também na universidade, mediando pontos de vistas e cerceando a efetivação de muitas ações afirmativas. Mesmo com a expansão universitária e com as novas políticas de ingresso, a evasão e retenção é uma realidade entre os alunos trabalhadores oriundos de camadas populares. Nesse grupo se encontram os afrodescendentes, evidenciando que a universidade ainda é um espaço para poucos.

É preciso pensar o ensino superior como campo da produção e da resignificação do conhecimento e do acesso para todos. Então, cabe a universidade rever continuamente suas ações institucionais, para que todos que ali se encontrem se percebam como parte integrante daquele ambiente, podendo usufruir das mesmas condições e oportunidades.

Mesmo não fazendo parte das ações institucionais ou pedagógicas das universidades na maioria dos casos, o racismo, o preconceito, as cotas, as questões de gênero, a intolerância

religiosa são trabalhadas nas disciplinas, em projetos e pesquisas por muitos docentes. Esse trabalho alcança vários acadêmicos e contribui para uma formação mais humana e menos discriminatória, porém não podemos tê-lo como parte fundante de uma ação institucional.

É essencial que cada instituição crie suas políticas internas para a diversidade, a fim de garantir a pluralidade do espaço acadêmico e a permanência da democracia como mediadora dos processos formativos, fazendo com que a diversidade seja questão central nos currículos e nos conteúdos ministrados.

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 40), destaca que a universidade tem como princípio a produção do conhecimento e o que é ali produzido pode ser ou não aplicado na/pela sociedade. Dessa forma, esse conhecimento científico acaba se mantendo fragmentado e desconexo da realidade na qual se encontra inserida. Por isso, um dos grandes desafios da atualidade a ser enfrentado pela universidade pública no Brasil passa pela disposição de refletir sobre o conhecimento que produz e socializa.

Além disso, ela precisa valorizar a conexão entre ensino, extensão e pesquisa na produção do conhecimento, de modo que este seja partilhado coletivamente, referendando a função social da universidade pública que é a de ofertar ensino de qualidade, voltado para a superação das desigualdades sociais, culturais, dentre outras.

Pensar a diversidade como “política de diferença” (MOEHLECKE, 2009), permite entendê-la para além de um

conceito estanque, pois só é efetivada se estiver articulada aos múltiplos sentidos que representa, ou seja, relida tendo como parâmetro a ideia de igualdade e diferença no contexto dos Direitos Humanos.¹⁶

As reflexões sobre diversidade, que se concretizaram no bojo das políticas educacionais brasileiras, em especial a partir do final dos anos de 1980, serviram como mote da maioria dos discursos que vislumbravam um processo de mudança sociocultural do país, alicerçado na própria Constituição Federal, que, com sua aprovação em 1988, passa a referenciar a valorização das diferenças e das individualidades como marco legal de sua composição ideológica.

Na educação de modo geral, o olhar para o diverso foi possibilitado pelas políticas públicas implementadas a partir dos anos de 1990, permitindo o desenvolvimento de propostas metodológicas de valorização das diferenças na educação, mesmo que para muitos pesquisadores essas políticas acabem engessando muitas ações institucionais.¹⁷

¹⁶ O termo diversidade, tal qual tem sido amplamente difundido no campo das políticas governamentais, tem relação com as teorias contemporâneas do multiculturalismo e refere-se não só a questões raciais e étnicas, mas também a uma série de outros campos da vida social; fala-se, desta maneira, em diversidade sexual, religiosa, cultural etc.

¹⁷ O Brasil possui o Programa Diversidade na Universidade desde os anos de 1990. O mesmo foi sofrendo modificações para atender as demandas institucionais e os acordos governamentais firmados com órgãos internacionais, dentre elas as propositivas da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata da

Dentre essas políticas destacamos a Lei nº 10.639, promulgada em 2003. Com ela houve a regulamentação do trato ao conceito de diversidade, por meio da proposta de abordagem pedagógica da temática etnicorracial. A inserção desta se deu também por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, estabelecendo parâmetros de inserção de conteúdos e/ou temáticas e de sua abordagem.

No campo do político, o cumprimento dessa legislação, propôs novos olhares para nossa formação cultural, promovendo mudanças na postura e na forma de ver, lidar e respeitar o outro. Mesmo assim, o verbo *mudar* na atual conjuntura para ser conjugado, de fato, depende muito da sensibilidade e da criticidade com que vai ser utilizado e aplicado pelo educador, da mesma maneira que o respeito às diferenças. Este precisa permear as ações de todo educador, independente do espaço e do nível de formação com o qual lida. Na universidade, o exercício da diversidade deve ser efetivado observando a via de mão dupla do ensinar e do aprender, envolvendo docentes e discentes na concretização de ações pedagógicas multidisciplinares.

O ensino superior brasileiro tem um grande desafio para este século que é inserir temáticas ligadas à diversidade nos seus mais diversos cursos e competências curriculares, não como ação isolada, mas como política institucional que privilegie a formação profissional e humana de forma uníssona, valorizando e respeitando as diferenças.

ONU, aonde foram inseridas ações afirmativas contra o racismo e a discriminação neste programa.

Não podemos deixar de frisar, como argumenta Castanhos e Freitas (2006), que o engajamento social da universidade se conecta à construção de conhecimentos voltados para a promoção e para o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto agente social. E complementa afirmando:

A universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 94).

A Universidade Federal de Uberlândia - UFU, sendo um dos centros de ensino superior mais importantes do interior do país, localizada na Região do Triângulo Mineiro, enfrenta dificuldades para a implementação de sua política institucional voltada para o respeito às diferenças. Contudo, um diferencial evidencia as ações de seus docentes, a importância dos projetos de extensão na consumação de ações voltadas para o trato consciente da temática diversidade, em especial da etnicorracial com destaque para seus *campi* fora de sede.

A UFU possui *campi* localizados fora de sede, edificadas nas cidades de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro, Patos de Minas e Monte Carmelo, pertencentes à região do Alto Paranaíba, além dos que se encontram na cidade de Uberlândia (Campus Santa Mônica, Umuarama, Educação Física, Glória), referendando a diversidade do seu público e as especificidades socioculturais e econômicas nos diferentes cursos ofertados, o que evidencia a necessidade do trato consciente e da implementação efetiva de políticas institucionais para a diversidade.

Desse modo, estabelecer um panorama das ações de ensino, extensão e pesquisa com a temática diversidade, em especial das questões raciais, desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, se faz necessário, uma vez que é, por meio delas, que a valorização da diversidade ganha forma evidenciando a necessidade de uma política institucional que ampare ações efetivas no campo da diversidade e Direitos Humanos na UFU.¹⁸

Caminhos e escolhas

Toda pesquisa parte de escolhas, fruto da interlocução entre metodologia, objetivos e suporte teórico. Nossa pesquisa procurou entender como a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) concretiza ações voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e, no contexto das políticas desenvolvidas no interior da Instituição, tendo como referência o que preconizam as Leis nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, marco significativo no cumprimento da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

¹⁸ Foi realizado um estudo entre os anos de 2014-2016, por uma comissão de assessoramento formada por docentes, discentes e técnicos administrativos que apresentou a gestão superior uma proposta de programa institucional voltadas para a temática Racial e Direitos Humanos. A mesma ficou por dois anos sendo apreciada pelo Conselho de Graduação, foi votada e aprovada, mas não colocada em prática pela atual gestão.

A Lei 10.639, foco principal da pesquisa, integrou ao currículo da educação nacional o ensino da cultura Afro-Brasileira, mas não contemplou a totalidade das reivindicações propostas pelo Movimento Social Negro. Historicamente sabemos que, para a edição do texto da lei até sua promulgação, houve muitos diálogos, concessões e cortes que a antecederam.

Levando em consideração os quase dezoito anos da promulgação da referida Lei e o incentivo do Governo Federal em fazer valer sua concretização nas Universidades brasileiras por vários anos, inclusive colocando como exigência no processo de avaliação dos cursos de graduação, por exemplo, a concretização de ações com a temática étnico-racial, nossa intenção foi mapear o que foi realizado no âmbito da UFU dentro do recorte proposto (2010-2017), traçando um histórico dessas ações, procurando identificá-las, analisando os avanços.

Nosso olhar levou em consideração a história da educação do negro no Brasil, posto que por vários séculos tiveram cerceados o direito ao ensino e, até mesmo, a instrução elementar.

Durante a escravidão, a maioria das províncias brasileiras proibia a matrícula e a frequência de alunos negros nas escolas oficiais. A população negra, ainda que livre ou liberta, vivia sob a lógica da escravidão, que identificava a categoria com base no fenótipo. Dessa forma, ser parte da população negra podia agravar as dificuldades desse grupo em acessar a educação escolar. (BARROS, 2012, p. 51).

No decorrer dos anos foram criados diversos grupos reivindicatórios negros constituídos após abolição, dentre os

quais vale citar: a Frente Negra brasileira que foi erigida em 1931, durando pouco, mas com relevante atuação em especial nas questões ao acesso dos afro-brasileiros à educação e extinguida em 1937 pelo presidente Getúlio Vargas através do decreto-lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937.

Após algumas décadas sem órgãos representativos, surgiu em 1978 o Movimento Negro Unificado, que reivindicava modificações relacionadas à educação e também a outras áreas sociais, e não tardou que pleiteassem a estruturação de políticas públicas contra o racismo, preconceito e desigualdades na educação e na sociedade.

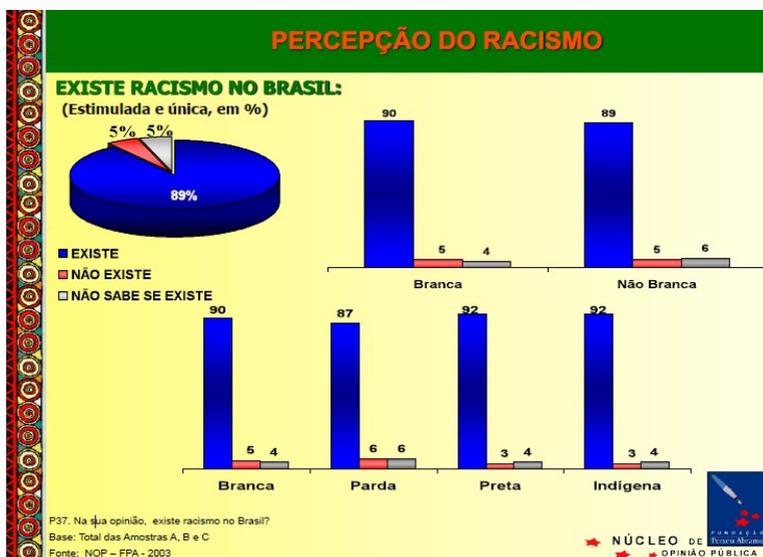
A visão eurocêntrica contribuiu para que a imagem do negro na sociedade brasileira fosse difundida de forma equivocada e preconceituosa desde à Colônia. A visão negativa associada à cor da pele, à inferioridade pela cor da pele, ao tratamento como mera força de trabalho braçal é ainda marca presente na sociedade brasileira e se estende pela forma de ver e perceber o negro nos diferentes espaços sociais e que povoam ainda o imaginário dos brasileiros. Destacamos parcialmente, alguns gráficos da pesquisa¹⁹ (gráficos 1 e 2) realizada em 2003 pela Fundação Perseu Abramo e Fundação Rosa Luxemburgo que mostram a percepção do racismo no Brasil.

O objetivo da pesquisa foi investigar a percepção de cor e experiências de discriminação racial e institucional, visando

¹⁹ Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Discriminacao-Racial-Preconceiro-Cor-Brasil-1.pdf>. Acesso em: 10/09/2018.

aporte para elaboração de políticas públicas e intervenções através de ações afirmativas.

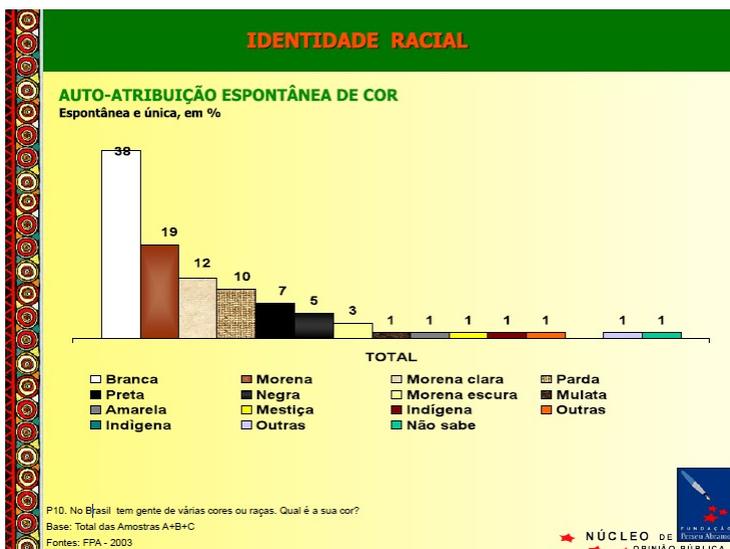
Gráfico 1: O racismo no Brasil



Fonte: NOP – FPA, 2003, p. 33.

Devido ao preconceito racial e ao estigma carregado pela cor da pele negra, muitas pessoas não se reconhecem como negras ou afro-brasileiros, como vemos no gráfico abaixo, gerando uma multiplicidade de cores auto atribuídas pelos entrevistados.

Gráfico 2 – Auto distribuição espontânea de cor



Fonte: NOP – FPA, 2003, p.18.

Fato é que a visão, tratamento e condições da população negra na sociedade de forma geral são ainda muito diferentes na atualidade, o que justifica a manutenção das ações afirmativas. Ilustrando, vejamos trecho da matéria do caderno sociedade da revista Carta Capital²⁰:

²⁰ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil>

Dia da Consciência Negra

Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil

No Brasil, a população negra é mais atingida pela violência, desemprego e falta de representatividade

Igualdade salarial só em 2089

Apenas em 2089, daqui a pelo menos 72 anos, brancos e negros terão uma renda equivalente no Brasil. A projeção é da pesquisa "A distância que nos une - Um retrato das Desigualdades Brasileiras" da ONG britânica Oxfam, dedicada a combater a pobreza e promover a justiça social.

Em média, os brasileiros brancos ganhavam, em 2015, o dobro do que os negros: R\$1589, ante R\$898 mensais.

"Só alcançaremos uma equiparação salarial entre negros e brancos em 2089, 200 anos depois da abolição da escravidão no Brasil. Isso se a desigualdade continuar diminuindo no ritmo que está", alerta a diretora-executiva da Oxfam.

A conta é feita com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), considerando rendimentos como salários, benefícios sociais, aposentadoria, aluguel de imóveis e aplicações financeiras, entre outros.

Ainda segundo o relatório, 67% dos negros no Brasil estão incluídos na parcela dos que recebem até 1,5 salário mínimo (cerca de R\$1400). Entre os brancos, o índice fica em 45%. (CARTA CAPITAL, 20 de novembro, 2017).

Na educação brasileira, historicamente isso não se fez diferente. O acesso dos negros aos bancos escolares sempre foi marcado por barreiras, dificultando sua inserção no espaço escolar. O Decreto N° 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estabelecia que nas escolas do Brasil não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Já o Decreto n° 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 a partir do art. 4°:

Art. 4° Os cursos nocturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio determinar, tendo em consideração as circumstancias locais.

Art. 5° Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos.

Art. 6° Não serão admittidos á matricula pessoas que não tiverem sido vaccinadas e que padecerem molestias contagiosas (COLEÇÃO LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL – vol.1, 1878, p. 711)

Portanto, estabelecia que os negros livres ou libertos só podiam estudar no período noturno, contradizendo o momento histórico vivido, uma vez que o tráfico estava cada vez mais difícil e a mão de obra dos escravizados escassa e, por conseguinte, mais disputada e utilizada e estes não dispunham de tempo e nem de disposição para frequentar o ensino noturno, o que nos leva a perceber as intencionalidades contidas na legislação desde essa época, beneficiando uns em detrimento de outros.

É nesse contexto de lutas que vimos a educação brasileira cercar o acesso à educação aos afrodescendentes por vários séculos incentivando a intensificação das reivindicações dos movimentos negros pela equidade na educação nacional, derrubando a falácia de democracia racial no país.

A ideologia da democracia racial, vigente ao longo do Século XX e que, ainda hoje, precisa ser combatido, mascarava a questão, como se não houvesse um problema a ser enfrentado. Além disso, durante muito tempo, a escola foi vista como um espaço onde os problemas do restante da sociedade não entrariam. Após muitas pesquisas, denúncias e estudos, hoje sabemos que a escola é a sociedade brasileira (BARROS, 2012, p. 52).

Com este ideal de luta de mudar a percepção e situação do negro, oferecendo igualdade de condições, a alteração do programa escolar se tornou vital, incluindo a história e cultura dos afro-brasileiros, as discussões sobre o conteúdo trabalhado e a formação dos professores. Estes pontos foram colocados como fundamentais para a permanência dos negros no espaço escolar e empoderamento social.

Com o marco da Lei 10.639/03 e sua obrigatoriedade, as instâncias responsáveis do governo brasileiro se viram forçados a assumir a responsabilidade pela mudança na educação. A preocupação com a permanência e avanço escolar dos afrodescendentes, sua cultura e trajetória, fato antes atribuído unicamente à própria população negra, uma questão colocada friamente como dedicação e mérito de quem se dispunha a buscar.

Vale ressaltar que muitas foram as ações implementadas pelo governo federal entre 2003 e 2016, além da Lei 10.639/03, em resposta às reivindicações dos movimentos negros:

- ✓ Dia da consciência Negra.
- ✓ Estatuto da Igualdade Racial com a Lei 12.288/12
- ✓ Criação da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
- ✓ Lei de Cotas nas universidades com a Lei 12.711/12

Desta forma, uma das principais preocupações dos pesquisadores e membros do Movimento Negro tem sido a construção ininterrupta, gradativa de novos saberes e de se colocar à disposição para o acompanhamento do processo de implementação da referida Lei, através de ações afirmativas, desconstruindo a visão naturalizada da pseudodemocracia racial no Brasil.

É notório que o percurso histórico seja marcado por enfrentamentos, reivindicações por direitos dos movimentos negros, seja por meio da militância culminando na elaboração de propostas de políticas públicas que viessem assegurar e garantir

a efetivação de políticas públicas voltadas para dissipar o olhar único e eurocêntrico sobre a trajetória do negro na formação sociocultural e política do país até chegar ao que hoje nos referimos como ações afirmativas. Mas, o que são ações afirmativas, como entendê-las?

A expressão ação afirmativa, utilizada pela primeira vez numa ordem executiva federal norte-americana do mesmo ano de 1965, passou a significar, desde então, a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desigualladas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais. Naquela ordem se determinava que as empresas empreiteiras contratadas pelas entidades públicas ficavam obrigadas a uma “ação afirmativa” para aumentar a contratação dos grupos ditos das minorias, desiguallados social e, por extensão, juridicamente (ROCHA, 1996, p. 285).

E ainda, como nos afirma o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim B. Barbosa Gomes (2007):

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens

fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES 2007, p.55).

De igual forma, a Constituição brasileira de 1988, trata da igualdade de direito, na justiça e principalmente na temática que abordamos, ou seja, o direito à educação:

Título VIII - Da Ordem Social - Capítulo III
Da Educação, da Cultura e do Desporto -Seção I - Da Educação

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto, nossa pesquisa se faz relevante, por se pautar na compreensão de como ocorre, institucionalmente, o processo de concretização de políticas afirmativas nas universidades, em especial, na Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Para isso, nos alicerçamos metodologicamente nos estudos teóricos de políticas afirmativas em ressonância ao que preconiza a Lei 10.639/03 sobre as questões Raciais.

Acreditamos que, ao dialogar com este tema, caminhamos rumo ao entendimento do papel de uma Universidade pública como sendo o de promover ações conscientes que visem minorar o preconceito e minimizar as desigualdades e injustiças sociais, partindo do seu interior para além de seus muros, como vemos:

Uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como "proteção a desvalidos", segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativa, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado. (SILVÉRIO, 2003. p. 48)

Com base nas informações coletadas, observamos como tais ações são empreendidas, qual o público e alcance das mesmas, se estão contribuindo para a efetiva implantação da lei e provocando uma mudança para que a população negra se torne protagonista e agente de suas próprias histórias, reduzindo o combate do racismo e preconceito.

Assim, compreender como ocorre dentro da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, ações acadêmicas voltadas para a efetivação da Lei 10.639/03 e como o tripé universitário ensino – extensão - pesquisa estabelecem diálogos

com a educação étnico-racial, torna-se fundamental, uma vez que nossa proposta metodológica pauta-se em analisar a produção teórica produzida sobre questões Raciais e da Lei 10.639/03, explorar e compilar dados dos relatórios oficiais produzidos pelo sistema eletrônico, dos diversos departamentos da Universidade Federal de Uberlândia. A referida Lei visa alcançar nacionalmente, na área da educação, os espaços vazios na formação e pesquisa em todos os níveis de ensino, além de, enfaticamente, a sua efetivação no âmbito dos cursos e do campus universitário contribuir para extinguir todas as formas de preconceito, racismo e discriminação com o povo negro, a cultura e a religião de matriz africana.

Encontramos no decorrer de nossa pesquisa alguns obstáculos que foram restringindo nossos campos de busca por informações. Embora a UFU seja nosso ambiente de estudo e desenvolvimento de formação, verificamos que o acesso às informações da instituição não se fez mais fácil devido à nossa vivência e rotina diária na instituição.

Embora muitos benefícios tecnológicos estejam disponíveis e atualmente muito se faça eletronicamente com o uso de computadores e internet, em nosso recorte inicial proposto, 2005 a 2015, no projeto de iniciação científica, observamos que não conseguimos acessar dados lançados nos sites de serviços dos departamentos da universidade deste período sobre nossa temática.

Procuramos superar este obstáculo reestruturando nosso recorte, a partir do período de 2010 a 2017, com foco no departamento do Serviço de informação de extensão e cultura, Siex, que possibilitou coleta de dados relacionados a ações

afirmativas e da educação das relações étnico-raciais, através do site <http://www.siex.proexc.ufu.br/>. O site do Siex oferece serviços como consulta às ações de extensão e cultura, ações de assuntos estudantis, catálogos de ações online, emissão e verificação de certificados de certificados.

Nosso objetivo, portanto, se direcionou para as ações de extensão, através do link de acesso às mesmas, <http://www.siex.proexc.ufu.br/buscarExterno>. Porém há filtros como: número de documento, registro, ano base, título e palavras chaves que direcionam muito especificamente à ação a ser encontrada, o que tornou o levantamento de dados lento e pouco preciso, uma vez que as palavras chaves são dadas antecipadamente quando do registro da ação no departamento. Assim, para quem não sabe quais as palavras chaves previamente registradas, a busca através destes filtros pode não mostrar nenhuma ação.

Nossa estratégia partiu para o acesso aos catálogos anuais de ações online, e a partir deles verificamos ação por ação, identificando aquelas que contemplavam nossos parâmetros de pesquisa, ações afirmativas e àquelas relacionadas ao que preconiza a Lei 10.639. E foi desta forma que obtivemos os dados para as considerações de nossa pesquisa.

A geografia das ações afirmativas na UFU: compreendendo as ações de extensão e suas modalidades

Para analisar os dados coletados faz-se necessário relembrar a estrutura acadêmica oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia:

Nos três campi de Uberlândia 82 cursos de graduação, 42 de mestrado acadêmico, 7 de mestrado profissional e 22 de doutorado. No campus de Ituiutaba são oferecidos 11 cursos de graduação e um de mestrado, no campus de Monte Carmelo cinco cursos de graduação e no de Patos de Minas, três cursos de graduação e um de mestrado. Esta estrutura acadêmica está organizada em 30 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes. (Guia Acadêmico Pedagógico UFU 2018-1, p. 13)

Assim, portanto, observamos a amplitude da Universidade em números de campi, cursos de graduação, pós-graduação e unidades acadêmicas.

A Unidade Acadêmica é o órgão básico da Universidade, com estrutura para desenvolver todas as atividades e as funções no processo do ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, para o efetivo cumprimento da Lei 10.639/03, cada unidade acadêmica tem autonomia e competência para planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade.

Nossa hipótese é que as unidades acadêmicas que desenvolveram alguma modalidade de ação de extensão, relacionadas às ações afirmativas, promovem a implantação da lei 10.639/03. Porém, verificamos que se faz necessária a reflexão e manutenção destas ações, para mudar as perspectivas futuras da população negra no Brasil.

Portanto, estas unidades, ao proporem ações de extensão, promovem o cumprimento do estabelecido pela Lei.10.639/03. Porém, questionamos se os promotores destas ações também realizaram o acompanhamento, reflexão sobre o processo e resultados e, se a partir destas uma reorientação para novas ações. Acreditamos que, para que de fato exista uma melhora frente às questões reivindicadas pelo movimento negro, existe a necessidade de continuidade e ampliação das ações.

A partir dos dados dos relatórios produzidos pelo SIEEX²¹, que estão disponibilizadas eletronicamente a partir do ano de 2010, realizamos o levantamento e compilação das ações de extensão relacionadas a ações afirmativas ressonantes com o que preconiza a Lei 10.639/03.

Assim, estruturamos os dados de acordo com o recorte temporal desta pesquisa que compreende o período de 2010 a 2017. Diante destes dados, buscamos confrontar as informações para estabelecer análises e diálogos com a educação étnico-racial.

A extensão na universidade está prevista na Constituição Federal, no Art. 207 “As universidades gozam de autonomia

²¹ Catálogo de ações de extensão.

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, portanto faz parte de suas características.

A extensão deve ser compreendida, de fato, como a via, de mão dupla, de interação permanente que deve existir entre o meio acadêmico, a comunidade e os diversos setores da sociedade a qual faz parte. Com as pesquisas e produção de novos conhecimentos as ações de extensão da Universidade influencia e é influenciada, recebe e transmite conhecimentos e, a partir disto, pode planejar e executar suas atividades.

Portanto, ensino, pesquisa e extensão são o cerne da universidade, e é também através deste contato que se estabelece a troca de conhecimentos entre ela e a comunidade.

Para que ocorra uma ação de extensão são recebidos projetos nos quais se estabelece detalhadamente sua relevância, justificativa, objetivos e público alvo a serem alcançados, entre outras informações para que haja a tramitação até que seja aprovado. Deve, dessa maneira, ser um processo dinâmico que vise estabelecer uma via de mão dupla entre sociedade e universidade. Apesar disso, nem sempre esse processo é visível para todos.

Por definição da própria Universidade, em seus registros de ações produzidos pelo SIEEX, observamos quatro modalidades de ação de extensão. Sendo estas:

Programa - Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de

serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.

Projeto - Ação Processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. Pode ser vinculado a um programa, fazendo parte de uma nucleação de ações, ou não-vinculado a um Programa (projeto isolado).

Curso - Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos (cursos com carga horária menor que 8 horas devem ser classificados como "evento"; prestação de serviços realizada como curso deverá ser registrada como "curso").

Evento - Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou do produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade. (congresso, seminário, ciclo de debates, exposição, espetáculo, evento esportivo, festival, outros).

Como podemos observar na Tabela 1, destacamos que, entre o período de 2010 a 2017, foram aprovados doze

programas de extensão, desenvolvidos em médio²² ou longo prazo.

Tabela 1: Números de ações realizadas/tipo

TABELA POR TIPO DE AÇÃO REALIZADA					
Ano	programa	projeto	curso	Evento	total
2010	1	17	7	7	32
2011	2	5	6	8	21
2012	4	9	8	9	30
2013		14	1	17	32
2014	2	11	2	11	26
2015	1	7	8	9	25
2016	1	19	2	43	65
2017	1	11	6	18	36
Total	12	88	38	122	267

Fonte: <http://www.siex.proexc.ufu.br/>

Os programas compreendem outras ações dentro do seu processo de execução, como projetos, cursos e eventos com cargas horárias diferenciadas. Estas ações são parte integrante do programa e podem se refletir nos números apresentados na tabela abaixo em anos seguintes, porém oriundos dos doze programas.

²² Prazos assim discriminados pelo Siex sem determinar diferenças específicas entre os mesmos.

Na tabela 2 é possível identificar outros detalhes dos programas, como as unidades que os desenvolveram, as linhas de extensão, os períodos de execução e as cargas horárias propostas. E podemos observar que, dentro do universo da UFU, são poucas as unidades acadêmicas de graduação que executaram programas relacionados à Lei nº 10.639/03.

Tabela 2: Números de ações realizadas/linha de extensão

PROGRAMAS DE AÇÕES DE EXTENSÃO				
Ano	Unidade	Período	Linha de extensão	Carga horária
2010	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	01/06/2010 - 31/05/2011	Grupos sociais vulneráveis	29760
2011	FACED	01/12/2010 - 30/11/2011	Direitos individuais e coletivos	900
	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	10/08/2011 - 30/11/2011		60
2012	Faculdade de Educação Física	01/03/2012 - 01/03/2013	Infância e adolescência	120
	Instituto de Ciências Sociais	02/01/2012 - 30/12/2012	Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial	320
	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	01/12/2012 - 31/12/2012	Formação Docente	244
	Pró-Reitoria de Extensão e	25/02/2012 - 08/12/2012		140

	Cultura			
2014	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	01/02/2014 - 01/12/2014	Direitos Individuais e Coletivos	2000
	Reitoria	18/10/2014 - 18/12/2015	Temas específicos	130
2015	FACIP	28/05/2015 - 31/07/2018	Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares	200
2016	FACED	01/09/2016 - 31/12/2017	Formação Docente	196
2017	Diretoria de Cultura	01/01/2017 - 31/12/2020	Artes integradas	960

Fonte: <http://www.siex.proexc.ufu.br/>

Na tabela 2, podemos identificar que não há relação entre o período de realização e a carga horária dos programas, mas podemos verificar que existem alguns com mais intensidade devido à maior quantidade de horas. Dentre eles há dois programas com duração de mais de três anos, da FACIP, voltado para as Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares finalizado em 2018 e outro da Diretoria de Cultura voltado para Artes Integradas com data prevista para finalizar somente em 2020.

As diversas linhas de extensão que observamos alcançam múltiplas áreas da sociedade, tais como: artes, direito civil, grupos vulneráveis entre outros. Entretanto, compreendemos que a formação docente merece destaque por atingir profissionais que atuam em diversas faixas etárias,

estabelecendo diálogos diretos em sala de aula, que é um bom campo de vivências, promovendo reflexões que se multiplicam a partir de sua atuação.

Desta forma, verificamos como a universidade pública, no caso específico a UFU, cumpre um dos pilares fundamentais de sua existência, a extensão, alcançando a sociedade, e estabelecendo diálogos, sobre tema de ações afirmativas e outros. Aqui visamos os que se referem às relações étnico-raciais, cultura, religiosidade afro-brasileira, situação e condição da mulher negra, intolerância religiosa e diversidade, nas mais diversas áreas sociais, isto diretamente ligado à Lei nº 10.639/03, promovendo reflexão e com expectativa de possibilitar mudanças na forma de vivenciar a diversidade na sociedade. (Tabela 3)

Para ter exatidão das ações afirmativas realizadas através de programas, projetos, cursos e eventos, respectivamente e isolados, teríamos de ter um acompanhamento da execução pormenorizada de cada um deles, como datas, números de inscrições, participantes presentes, modalidades desenvolvidas dentro deles, entre outros dados, que possibilitaria maior precisão e melhores análises do público atingido através da ação.

Desta forma, torna-se evidente o empenho através de ações afirmativas que promovam a inclusão social, a compreensão dos direitos e da ampliação e conhecimento do que é cidadania, buscando efetivar e cumprir o que prescreve as leis constitucionais.

Existe, portanto, um amplo processo que se instaura em nossa universidade para compreender e promover mudanças

para minorar as distorções sociais existentes. O Estado Democrático de Direito preconiza a forma garantidora de justiça social e torna-se incompatível com a sua feição e objetivos estimados a convivência com tamanha discrepância social e racial.

Para muitos, as ações afirmativas, como o estabelecimento de cotas para ingresso nas universidades entre outras, são privilégios, preconizando o mérito. As ações afirmativas e a política de cotas possibilitam a construção de um Brasil melhor, mesmo que seja um país que esteja apenas engatinhando em suas formulações de políticas públicas de inclusão.

Desde que esse início caminhe para o aprimoramento de suas medidas, e tenha como escopo o equilíbrio social cobijado por todos, devemos igualar as condições de vida e concorrência. Essas disparidades vêm de longa data e ultrapassaram fronteiras. Entendemos que a solução destas questões é amparada por nossa Constituição, possibilitando a confirmação da legitimidade dessas ações afirmativas.

Tabela 3: número de ações de extensão realizadas de 2010 a 2017/unidade acadêmica-ano

TABELA POR UNIDADE ACADEMICA/ANO E NÚMERO DE AÇÕES DE EXTENSÃO REALIZADAS DE 2010 A 2017									
Unidade Acadêmica	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total/Unidade
Centro de Incubação Emp.							1		1

Pop. Solidários									
Diretoria Clínica do Hospital de Clínicas					1				1
Diretoria de Comunicação							2		2
Diretoria de Cultura								1	1
ESEBA						1	1		2
ESTES			1		2			1	4
FACED	2	1	1	2	1	1	27	2	37
FACIP	9	6	13	18	5	10	10	13	84
Faculdade de Arquitetura Urban. Design		1				2		1	4
Faculdade Artes, Filosofia Ciências Sociais	1					2			3
Faculdade de Ciências Contábeis							1		1
Faculdade de Direito	5	3		2	1		8		19
Faculdade de			1					1	2

Educação Física									
Faculdade de Gestão e Negócios								1	1
Faculdade de Odontologia			1						1
Instituto de Química	3			1					4
Instituto de Artes			1	1	1		1		4
Instituto de Ciências Agrárias							2		2
Instituto de Ciências Sociais			3		1		1	2	7
Instituto de Economia					2				2
Instituto de Filosofia							2		2
Instituto de Geografia								4	4
Instituto de História					1		1		2
Instituto de Letras e		1	2	1	2	3	1	1	11

Linguística									
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	10	7	6		4	3	4	1	35
Pró-Reitoria de Graduação				6	1	1	1		9
Reitoria	2	2	1	1	4	2	1	8	21
Sistema de Bibliotecas								1	1
TOTAL POR ANO	32	21	30	32	26	25	64	37	267

Fonte: <http://www.sieux.proexc.ufu.br/>

Na Tabela 3, podemos observar os números de ações de extensão por ano, entre o período de 2010 a 2017, e quais foram as unidades acadêmicas e departamentos que tiveram seus programas, projetos, cursos ou eventos aprovados e executados. Porém, na Tabela 2, podemos ver que alguns programas têm o prazo médio variável, mas, um deles iniciado em 2017 e ainda em execução terá seu encerramento somente no ano de 2020.

Vale destacar a FACIP - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, em Ituiutaba, com um número bem

diferenciado de ações de extensão, seguida da FACED - Faculdade de Educação e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, ambas em Uberlândia, em relação às demais unidades acadêmicas e departamentos.

Considerações

No caso específico da UFU, a extensão é o canal que mais alcança a sociedade. As ações afirmativas têm destaque nos projetos de extensão da UFU, em especial no campo das questões Etnicorraciais, fruto do esforço dos membros do Núcleo de Estudos afro-brasileiros-NEAB e NEABI (Campus Ituiutaba), de alguns professores em ações isoladas. Esses docentes reivindicam da gestão superior uma atenção maior e mais efetiva de ações institucionais no campo da diversidade.

Dentro dessa realidade, é perceptível que, na UFU, as ações sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão ocorrem pulverizadas, sendo realizadas por docentes em especial das áreas das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Contudo, esses docentes não dialogam entre si e nem essas ações convergem para o estabelecimento de parcerias.

Nos cursos de graduação, em especial no curso de Pedagogia, as temáticas: Diversidade, questões Etnicorraciais ou Direitos Humanos não galgaram espaço efetivo no conjunto de competências curriculares do curso e só são ministradas na modalidade optativa quando há interesse de algum docente em oferta-las ou são trabalhadas na forma de conteúdo das disciplinas ministradas, de acordo com o compromisso do

docente em inseri-las na sua disciplina. Mas, ainda falta uma reflexão crítica dessas ações, por exemplo, muitos cursos, atualmente, ainda veem dificuldade em dialogar com a temática, principalmente, cursos de exatas ou biológicas.

Por fim, as ações no campo da diversidade na universidade precisam ganhar mais visibilidade positiva, de modo que seja possível haver um diálogo pautado no respeito mútuo e justamente na diversidade que compõe o país. O conhecimento precisa sair da redoma do eurocentrismo para assim, ser possível pensar em uma sociedade igualitária e livre de preconceitos históricos, evidenciando que o conhecimento é plural e margeado por diferentes sentidos e significados.

Não adianta apenas a extensão ser a geradora de ações voltadas para a diversidade, a pesquisa também precisa se conectar nesse processo de visibilidade positiva da temática. Para isso, é necessária uma política interna de incentivo às ações de extensão e pesquisa e também da inclusão do tema na pauta dos cursos de graduação como proposta contínua e de todas as formas de ensino dentro e fora da sala de aulas.

Referências

BRASIL. **Ações Afirmativas** - combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____. Supremo Tribunal et al. **Constituição da república federativa do Brasil**. Supremo Tribunal Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/>

bitstream/handle/id/536043/CF88_EC99_livro.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

BARROS, S. A. Educação antirracista: a emergência de um problema. In: **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil**. (Cadernos Afro-Paraibanos; I). João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 93-99.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL - 1878, Página 711 Vol. 1, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao7.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

SILVÉRIO, Valter Roberto Silvério et al. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Discriminação racial e o preconceito de cor no Brasil**, 2003. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Discriminacao-Racial-Preconceito-Cor-Brasil-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

GOMES, L, Nilma. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: SMET, 2003.

IPEA. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: [www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf). Acesso em: 12 maio 2015.

MARTINS, Rodrigo; MARTINS, Miguel. Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil. **Carta Capital**, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil>. Acesso em: 06 set. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. vol.39, n.137 2009, p.461-487.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. id/496863, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176462/000512670.pdf?sequence=3>. Acesso em: 10 set. 2018.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: **Raça e Diversidade**. São Paulo: ADUSP, 1996.

SILVA J. A. Desigualdade de oportunidades e as políticas de Ações Afirmativas. In: **Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil**. (Cadernos Afro-Paraibanos; I). João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Sistema de Informação de Extensão-Siex**. Disponível em: www.siex.proexc.ufu.br.

RES(EX)ISTÊNCIAS NEGRAS: CARTOGRAFANDO AÇÕES SOCIOPOLÍTICAS E CULTURAIS NAS CIDADES DE OURO PRETO E MARIANA

Cibele Mendonça Batista
Kethnovks Silva Costa
Léo Jorge Gonçalves
Natalino Neves da Silva

Delineando o percurso cartográfico

Pode até parecer estranho propor uma atividade formativa cuja intenção consiste em olhar para a cidade a partir das resistências sociopolíticas e culturais negras, em pleno século XXI, no curso de formação de professores de Geografia²³. A realização desse exercício suscita, ainda hoje, nos(as) graduandos(as), bastante estranhamento. Foi, a partir desse estranhamento inicial, que buscamos investigar, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

²³ As reflexões desenvolvidas neste texto foram apresentadas e debatidas no XVI Congresso Internacional da Associação Latino Americana de Estudos de Ásia e África (ALADAA), realizado no campus da Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC-Peru), em Lima, entre 4 e 8 de agosto de 2018.

(PIBIC)²⁴, quais são as ações sociopolíticas e culturais negras nas cidades de Ouro Preto e Mariana²⁵.

A realização desse estudo nos colocaria em contato com “cidades invisíveis”, nos termos de Ítalo Calvino. Reorientar o olhar sobre as cidades estudadas tratava-se de um procedimento metodológico de pesquisa a ser adotado. A tarefa consistia, portanto, de perceber as múltiplas cidades existentes nelas, conforme esse autor ainda nos lembra: “[...] na origem da cidade dos justos está oculta, por sua vez, uma semente maligna; a certeza e orgulho de serem justos” (CALVINO, 2007, p. 146).

A questão da *miopia social*, ou da *atrofia óptica das relações raciais*, além de contribuir para *invisibilizar* os múltiplos espaços geográficos e sociais de ações de resistências negras, encerra por *naturalizar* fatores relacionados às desigualdades socioculturais, econômicas, raciais²⁶, políticas, entre outras existentes nas cidades.

Os espaços sociais são constituídos de múltiplas simbolizações sociopolíticas e culturais. Assim sendo, nos propomos a mapear as ações desenvolvidas por atores sociais

²⁴ A pesquisa foi financiada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) - Campus Ouro Preto.

²⁵ Devido ao prazo previsto de conclusão do estudo, não foi possível mapear todas as ações sociopolíticas e culturais existentes, nem todos os coletivos sociais negros. Por outro lado, com a realização dessa investigação tomamos conhecimento da carência de dados sistematizados em ambas às cidades.

²⁶ Compreende-se a noção de raça tendo em vista a sua operacionalidade em âmbitos político, econômico, subjetivo e sociocultural.

negros²⁷ (individual e/ou coletivo) em Ouro Preto e Mariana. O estudo apontou que muitas das ações realizadas são concebidas sem o devido apoio institucional, ou reconhecimento por parte dos moradores dessas cidades, na maior parte das vezes.

De toda forma, elas são capazes de constituir territórios de resistência negra. Territórios os quais conseguem sobreviver, ao longo dos séculos, mesmo diante da *invisibilização* das ações sociopolíticas e culturais ali desenvolvidas. A noção de território se fundamenta nas contribuições feitas pelo geógrafo Milton Santos (2006, p. 96, grifos nossos) que a entende:

[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma *identidade*, o fato e o *sentimento de pertencer àquilo que nos pertence*. O território é à base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele *influi*. Quando se fala em território, deve-se, pois de logo, entender que se está falando em *território usado, utilizado por uma dada população*.

A *visibilidade* de territórios negros, ou afro-brasileiros, se revela necessária na medida em que a *ressignificação dos espaços sociais e geográficos das cidades, por parte das pessoas*, pode constituir “verdadeiros vetores de transformação social”, conforme as palavras de Félix Guattari. Sendo assim, investigar as ações, que vêm sendo realizadas nesses territórios,

²⁷ Entende-se negro as pessoas autodeclaradas - pretos e pardos - de acordo a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

consiste em uma tentativa de “captar o campo de possíveis”. Nele é possível perceber a dinamicidade que se dá à “transformação social” na configuração de *territórios* negros de *resistências*.

Cartografar essas ações significa, portanto, perceber elementos constituintes de uma *micropolítica* realizada por atores sociais negros no sentido de promover determinado *tipo* de *modos de existir* no tecido social.

Partindo dessa orientação, um dos desafios propostos da pesquisa, seria de aventurar-se na realização de uma *cartografia de afetos*. Em outras palavras, significa a capacidade de realizar um empreendimento cartográfico capaz de incluir desejos, subjetividades, histórias, emoções etc., das pessoas envolvidas.

Assim, as ações mapeadas foram interpretadas como sendo constituídas de *lutas* e *resistências* às quais foram apropriadas, elaboradas e ressignificadas, ao longo da história, por parte da população negra brasileira (SANTOS, 2015; MUNANGA, 2001; SANTOS, 2007).

Mapear tais ações em curso significa ainda garantir *visibilidade* às práticas sociais²⁸. Contudo, sabemos que, muitas vezes, essas práticas são *invisibilizadas* na vida cotidiana.

²⁸ Práticas sociais são aqui entendidas como um conjunto de “ações sociopolíticas” realizadas por atores sociais de caráter intencional no sentido de transformar determinado estado de coisas (práxis) (VÁZQUEZ, 1977).

Destarte, realizar estudos na perspectiva de *educação cartográfica*, no âmbito da formação inicial de professores, está em consonância com os principais documentos norteadores da educação básica nacional, conforme preconiza a Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ademais, buscamos atender, por meio da investigação, a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com o intuito de tornar visível ações de existência, de resistência e de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

É nesse sentido que *reeducar o olhar*, em relação às lutas históricas empreendidas por parte da população negra ocorrida no campo/cidade, torna-se cada vez mais necessário, sobretudo no campo da formação de professores (GOMES, 2009; NASCIMENTO, 1980; SILVÉRIO, 2009).

Os achados obtidos revelam que cada uma das pessoas com as quais dialogamos adota *estratégias de res(ex)istências (individuais e coletivas) de valorização da cultura afro-brasileira*. Ademais, os sujeitos ressignificam e se reapropriam dos espaços geográficos existentes nessas cidades. Assim, os resultados possibilitam ponderar que mapear ações de res(ex)istências negras pode ser um importante passo em direção à constituição de uma reeducação cartográfica no âmbito de formação de professores destinada à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Cartografando cidades históricas de Minas Gerais

As cidades de Ouro Preto e Mariana são conhecidas no cenário nacional e internacional. Esse reconhecimento geralmente se dá devido ao fato de serem importantes regiões do ciclo do ouro de Minas Gerais, Brasil (Figura 1 e 2).

Figura 1: Localização da Cidade de Mariana, MG.



Fonte: Google Maps.

Outro marco histórico nacionalmente conhecido é a Inconfidência Mineira. Lembramos, também, da arquitetura, da arte barroca e do reconhecimento mundial de Patrimônio

Cultural da Humanidade, entre outros. Esses são alguns dos principais aspectos socioculturais e econômicos que dão a essas cidades *visibilidade*.

No entanto, essa *visibilidade*, muitas vezes, tem relegado ao anonimato outras facetas inerentes de suas formações históricas. A *invisibilidade* das ações sociopolíticas e culturais da população negra é uma delas. Nessa perspectiva, é bastante corriqueiro tomar conhecimento de que alguns restaurantes existentes nessas regiões já foram utilizados como senzala. Sem uma problematização geral, por parte inclusive dos proprietários desses estabelecimentos, satisfaz-se ali uma necessidade básica humana (se alimentar) tendo, à vista, equipamentos de tortura expostos, os quais foram utilizados no período escravocrata. Um olhar crítico voltado para essa realidade é capaz de desvelar certo *imaginário social colonial* bastante presente.

Figura 2: Localização da Cidade de Ouro Preto, MG.



Fonte: Google Maps.

Visibilizar espaços geográficos constituintes de *resistências da cultura afro-brasileira* implica, nesse caso, uma tentativa de desnaturalizar e problematizar esse imaginário no sentido de recolocar outras leituras e interpretações.

Cartografar resistências negras está em conformidade com a Lei nº. 10.639/03²⁹ quando prevê no seu artigo 26 - A, parágrafo 1º que:

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômico e política pertinentes à História do Brasil.

A ideia de cartografar os territórios afro-brasileiros é aqui entendida como o ato de mapear as ações sociopolíticas e culturais realizadas pelos atores sociais (individuais e coletivos) com a finalidade de promoção da igualdade racial. Com a produção desse conhecimento esperamos que ele possa, de alguma maneira, contribuir com a implementação da referida Lei. Nesse caso, ponderamos ainda que o trabalho cartográfico com professores(as) e estudantes também se apresenta necessário, pois

²⁹ A Lei nº. 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e torna obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em escolas públicas e particulares brasileiras. Essa Lei é regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004, estabelece as suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (DCNERER), tendo como relatora a Professora Dra. Petronilha Silva. Cabe ressaltar que a Lei nº. 10.639 tem uma amplitude maior com a Lei nº. 11.645/2008 que inclui o ensino de história e cultura da população indígena. O enfoque da discussão aqui realizada se direciona para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

[...] o ensino da cartografia, nos níveis do ensino fundamental e médio, é deveras importante no sentido de despertar a percepção espacial, proporcionando à criança [jovem, adulto e velho] o entendimento sobre o espaço físico que habita (ABREU; SILVA, 2004, p.16).

Ao propormos cartografar ações realizadas por sujeitos negros(as) nos colocamos em contato com um novo modo do fazer cartográfico, pois, afinal, “uma nova cartografia social não trata da negação de uma representação do espaço em afirmação de outra, mas da *descolonização epistêmica, da pluriversalização e socialização dos saberes*” (BOYNARD, 2011, p. 116, grifos nossos).

Cabe ressaltar que o termo cartografia, aqui adotado, extrapola o conceito positivista que o entende somente enquanto a utilização de técnica “neutra” para elaboração representacional de mapas. A noção de cartografia, utilizada neste estudo, aproxima-se do conceito “automapeamentos” de Viana Jr. (2016). Para este autor, o automapeamento consiste na maneira que os próprios sujeitos (indígenas, nativos, afro-brasileiros) se auto classificam de maneira *participativa*.

Desse modo, a construção do mapeamento contou com a participação dos *próprios* atores sociais, na elaboração de automapeamentos, no sentido de evidenciar as ações sociopolíticas e culturais de lutas, enfrentamentos e resistências voltadas para promoção de fato da igualdade racial.

A identidade acionada, a delimitação de quem faz parte do grupo e, ainda, sua territorialidade, são muitas vezes objetivadas no processo de automapeamento. Trata-se aqui não da aplicação de uma categoria censitária,

populacional ou autoevidente na legislação e em políticas públicas (“pobres abaixo da linha de pobreza”, “populações rurais e urbanas”, dentre outras), mas de comunidades que buscam se fazer ver e se reconhecer em um contexto de disputas simbólicas e também políticas (VIANA JR., 2016, p. 5).

Podemos inferir, com isso, que, para a realização de uma investigação no âmbito de uma educação cartográfica, é preciso levar em consideração as relações de poder e saber existentes. Nessa perspectiva, a *visibilidade*, ou a *invisibilidade* de ações sociopolíticas negras insere-se no espaço social e geográfico de “disputa nas leituras e representações da realidade que servem de base para tomadas de decisão e ações” (SANTOS, 2011, p. 5).

Visibilizar resistências, que são empreendidas por esses atores, consiste em um possível modo de conceber educação cartográfica. O geógrafo Renato Emerson Santos (2011, p.16) entende a esse respeito que:

[...] o campo do ativismo cartográfico é, portanto, uma importante chave de leitura para compreender a complexidade dos processos [...] cada vez mais cartógrafos, e mais processos de formação e educação cartográfica atentarão para a relação entre cartografias e lutas sociais, formando para novas possibilidades de raciocínios centrados no espaço.

Resistências negras: uma proposta carto(gráfica)

Tendo em vista, a necessidade de fazer um mapeamento das ações realizadas por indivíduos, fizemos inicialmente a opção metodológica de realizar estudo de caso (YIN, 2001). Por conseguinte, foi possível carto(grafar) 10 (dez) ações com vistas à promoção da valorização da cultura negra nas regiões estudadas. Com os atores sociais foram feitas entrevistas semiestruturadas gravadas (áudio e imagem) e devidamente transcritas, sendo observados todos os procedimentos éticos de pesquisa³⁰.

A partir do contato estabelecido com esses sujeitos percebemos que cada um deles(as), ao discorrerem sobre as suas atuações, acionavam a *memória* para situá-la no espaço-tempo. Refletir sobre a ação do presente, de certa forma, conectava-os com lembranças do passado e, ao mesmo tempo, os projetavam, de maneira *otimista*, as relações raciais na sociedade brasileira no futuro. Esse “vai e vem” constituiu, na verdade, um modo *circular* de lidar com a *ordem dos acontecimentos* e um modo “sociocultural” de conceber e de se conectar com a cidade e com as pessoas.

Na entrevista, verificamos que os sujeitos - jovens, adultos e velhos - realizavam um verdadeiro *exercício* com a memória, articulada à função do papel social. Ecléa Bosi (1987),

³⁰ Solicitamos no momento da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), o uso dos nomes próprios dos participantes, como maneira geral de registro e de reconhecimento histórico das ações sociopolíticas e culturais que vêm sendo realizadas por cada um deles (e de seus coletivos).

a esse respeito, magistralmente situa a memória como função social:

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e dobram-se sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação (BOSI, 1987, p. 39).

Desse modo, quando acessamos a memória das pessoas, nos deparamos com narrativas de *histórias de vida*. O contato com essas histórias permitiu entender o espaço social vivido. Experiências essas reveladas que se esforçam por preservar determinado “legado dos povos africanos” por meio de diferentes modos de agir, de manifestações culturais, religiosas e políticas presentes nesses lugares.

A perspectiva metodológica de trabalhar com *histórias de vida* nos levou a refletir sobre o caráter subjetivo, presente nas ações sociopolíticas e culturais descritas. Seguindo as trilhas de Paul Thompson (1992), esse é mesmo o propósito de entrevistas que contemplem a história de vida. Nas palavras do

autor “o principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro ‘subjetivo’ de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a sua própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes” (THOMPSON, 1992, p. 258).

A partir da utilização do procedimento metodológico, por nós nomeado como “*jogo do telefone sem fio*”, fomos, aos poucos, tomando conhecimento de pessoas, bem como das ações realizadas.

O jogo consistia basicamente na indicação feita pelo(a) entrevistado(a) de outros possíveis e potenciais sujeitos de pesquisa. Em nossa avaliação, o resultado foi positivo. Fomos desvendando a configuração sociopolítica e espacial, aos poucos, de uma “rede antirracista” local existente. Tivemos, na verdade, de construir esse procedimento metodológico devido à dificuldade encontrada de acessar as informações sistematizadas das atividades as quais vinham sendo realizadas por atores sociais negras e negros nessas regiões.

Vejamos as ações sociopolíticas e culturais que foram mapeadas para a promoção da igualdade racial.

Tabela 1: Ações sociopolíticas e culturais de promoção da igualdade racial

Sujeitos	Ações	Cidade
Adilson	NEABI sediado no ICHS-UFOP	Mariana
Aída	Política de Promoção da Igualdade Racial	Mariana
Eduardo	Mina Du Veloso	Ouro Preto
Efigênia “Carabina”	Militante Negra - Baile Beleza Negra	Ouro Preto
Francisco (Mestre Batata)	Capoeira	Ouro Preto
José Pinto, José Paula, Otávio Santos (diretoria)	Escola de Samba Morro da Saudade	Mariana
Kátia	Congado. <u>Djalô Arte Beleza Afro</u>	Ouro Preto
<u>Kedison</u>	Congado	Ouro Preto
Marcelo	Congado	Mariana
Temístocles (Teco)	Agente Cultural. Coletivo Hip Hop. Rádio Favela	Ouro Preto

Fonte: Elaborado pelos autores(as) da pesquisa.

Cabe ressaltar que os sujeitos e as ações, aqui mapeadas, de modo algum têm a pretensão de ser *representativa* ou capaz de apresentar a *totalidade* de coletivos negros(os) existentes nas respectivas cidades. Pelo contrário, entendemos que se trata apenas do início de um delineamento cartográfico.

Além disso, muitos dos atores mencionados acima integram “coletivos” compostos por mais sujeitos. Porém, isso não invalida, a nosso ver, a contribuição dada, de maneira individual, por seus membros. Cabe ressaltar ainda que entramos em contato com outras ações existentes. Contudo, devido ao prazo de conclusão do trabalho e as reais dificuldades de acesso às pessoas, decidimos apostar no prosseguimento do

estudo. A continuidade do mapeamento significa, de certo modo, a possibilidade de ampliar e atualizar a cartografia ora realizada.

O material de pesquisa coletado foi extenso. Foram várias horas de gravação de filmagens e áudios. No limite deste texto, optamos por compartilhar as análises realizadas nas entrevistas que foram transcritas. Sem darmos muito conta dos critérios para a escolha de quais entrevistas fariam parte dessas análises, o enfoque dado foi o geracional (jovem e adulto) e de gênero. Partindo de uma perspectiva de história de vida, buscamos então elencar as seguintes categorias: relação ator e territorialidades, as ações realizadas e, por fim, a reverberação das ações sociopolíticas e culturais na promoção da igualdade racial.

“Cidades sem passado”

“Cidades sem passado” foi a definição dada por Aída, uma das mulheres autodeclaradas negras entrevistadas, às cidades de Mariana e Ouro Preto. Segundo ela, a história e a memória da população negra são ali negligenciadas. Se tomarmos as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero que têm sido ali realizadas, segundo a entrevistada, encerra por confirmar a sua convicção.

Mariana e Ouro Preto são *cidades sem passado*, sem memória. Em se tratando das questões de igualdade racial, podemos observar que não existem políticas públicas de igualdade racial e de gênero para nós, mulheres negras. *A situação é muito mais delicada do*

que para a mulher branca. Afinal de contas, inclusive nós somos, em muitos casos, exploradas por elas. A nossa luta é muito mais árdua. (Aída, adulta, autodeclarada preta, grifos nossos)

Teco, jovem autodeclarado negro entrevistado, dá conta de perceber que existem, no mínimo, 2 (duas) Ouro Preto, aquela voltada para o turismo e uma outra destinada à população do Morro do Santana.

Eu sou natural de Ouro Preto. Eu morava ali próximo da rodoviária no centro. E, toda a parte da minha infância, eu convivia com a parte da cidade que é a do Patrimônio Cultural da Humanidade. O Centro com seus museus, igrejas, e tal toda aquela coisa. Aí, aconteceu de me mudar daquele local e ir morar em uma comunidade chamada Morro Santana. Aí eu conheci uma outra cidade. A Ouro Preto dos morros, né. Lugar onde as pessoas moram e tem as suas práticas culturais. Então, a partir daí, eu comecei a conhecer não só a minha própria história, mas saber a minha origem e do que eu gosto. Porque para saber do que eu gosto eu tinha que saber quem eu era. Então de repente eu saí de um ambiente, onde não me sentia à vontade. (Teco, jovem, autodeclarado preto, grifos nossos)

Nesse depoimento, é possível perceber que a percepção do espaço geográfico, não se dá desconectada de uma carga subjetiva e afetiva. Percebemos, também, que a territorialidade do morro é portadora de mais significados, para além daqueles corriqueiramente atribuídos a ele, de pobreza e de mazela social. O morro se revela, na fala de Teco, como um lugar capaz de gerar identificação étnico-racial. Nesse caso, não se trata aqui de adotar uma ideia romântica e até mesmo essencializada, porque

a ideia de morro, nessa cidade, é bem peculiar. Chama a atenção, na fala do entrevistado, a maneira de observar que a *espacialidade* é vista como *agenciadora de dimensões políticas e culturais afro-brasileiras*.

Os espaços dessas cidades são apropriados geralmente pelas pessoas, desconsiderando a *historicidade* do legado e da contribuição dos povos africanos à cultura local. O que revela certa dissociação espaço-temporal “passado-presente-futuro” que, conforme o posicionamento da Aída, faz questão de relembrar,

[...] aqui, bem próximo da minha casa, é o Morro Santo Antônio. Lá tiveram mais de 35 mil pessoas que foram escravizadas - entre mulheres, homens e crianças - que vieram da África. Eram descendentes do povo Banto. Vieram de Angola. Nós somos todos descendentes, né. Então, não poderia jamais querer poder esquecer o meu passado, as histórias da minha comunidade que é uma comunidade muito rica com um passado econômico, social e culturalmente muito forte. (Aída, adulta, autodeclarada preta, grifos nossos)

Apesar de 66,9%, da população da cidade de Ouro Preto se autodeclarar negra (preta e parda), conforme o último censo, realizado em 2010, a identificação relacionada aos aspectos culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, por parte dessas pessoas, se dá de maneira bastante incipiente.

Diante disso, ao indagarmos os sujeitos em relação ao trato com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme proposto pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes em escolas públicas e particulares, constatamos que:

[...] os professores [...] nunca tiveram interesse em aplicar a Lei. Mas quando chega novembro as professoras e os professores lembram-se dela. Aí, eu vou lá e passo o “sabão”. Conto para os alunos porque a escola não implementou. Porque o professor não foi atrás. Eu tenho essa obrigação de deixar o aluno ciente de que existe uma Lei que poderia *transformar a vida dele em algo muito melhor. Ele teria consciência. Porque ele só ocupa os piores lugares nas empresas, nos postos de trabalho e o menor salário é o dele. Porque riem dele e do seu cabelo maravilhoso. A menina teria consciência por que é que ela deve usar trança. Então, essa Lei tem essa função de empoderar a comunidade negra para sua aceitação, para seu desenvolvimento, para o seu crescimento.* (Aída, adulta, autodeclarada preta, grifos nossos)

Bom, então como nos foi negado a nossa história, há muito por se fazer. Nós estamos engatinhando ainda! Porque nós somos a maioria, mas a maioria ainda desinformada. Então, é muito comum chegar aqui nas comunidades de Ouro Preto e vê uma criança negra, por exemplo, sem se identificar que é negra. Por quê? Falta qualificação na educação, na cultura, que são as mesmas coisas. *Nós somos vistos, até hoje, só como parte do lazer e do entretenimento. Então, o que tá precisando é que nós comecemos a nos valorizar e nos informar para se sentir sempre representado. O reflexo disso vai ser a comunidade entendendo a importância do dia 20 de novembro. É importante, porque nós hoje ocupamos as nossas comunidades, o que tem nela.* (Teco, jovem, autodeclarado preto, grifos nossos)

De acordo com os depoimentos acima, a escola emerge enquanto um lugar bastante relevante em relação à conscientização étnico-racial da população. Contudo, parece que

aqui surge o seguinte impasse: como esperar o protagonismo dessas instituições sendo que os próprios sujeitos reconhecem limites da abordagem das relações raciais nesses locais. A esse respeito, as pesquisas têm apontado que os efeitos sociais do racismo dificultam a adesão do trabalho de valorização da cultura negra (GOMES, 2009, SOUSA, 2006).

Nesse caso, a complexidade de implementação da Lei nº. 10.639/03 nessas instituições exige, entre outras coisas, realizar um esforço analítico fronteiro (econômico, político, educacional, cultural, geográfico, entre outros), de modo a avaliar de fato os efeitos do racismo à brasileira.

Ações sociopolíticas e culturais de promoção da igualdade racial

O Morro do Santana é percebido por Teco como um território cultural de matrizes negras.

Eu venho da cultura hip hop. Na época, nós, que iniciamos a cultura do hip hop na cidade, nós tínhamos vontade de fazer, mas não tínhamos o conhecimento. [...] Então, a partir de 2002, foi criado o Fórum de Igualdade Racial de Ouro Preto (FIROP). A gente tem o maior orgulho de fazer parte desde a criação. Hoje sou produtor cultural, agente cultural e radialista. O FIROP me proporcionou o conhecimento de buscar a minha história. De me envolver mais com ela e de como trabalhar aqui. É desenvolver vários trabalhos voltados para as políticas públicas da promoção da igualdade racial. Então, assim, o FIROP foi responsável, com toda

sua trajetória, por todas as políticas públicas, aqui na cidade de Ouro Preto. Desde a criação das leis até a efetivação na prática. (Teco, jovem, autodeclarado preto, grifos nossos)

Já no seu turno, Aída reconhece que o seu trabalho, voltado para a promoção da igualdade racial, em sua região, se deu a partir de sua vinculação no espaço político como vereadora.

Fui vereadora, no período de 2009 a 2012, por um só mandato. Eu era a única mulher e negra na Câmara com mais nove homens [...]. Nós desenvolvemos muitos projetos, principalmente na área de políticas públicas, né. São quase 34 projetos, que são de minha autoria, na cidade de Mariana. Todos eles voltados para políticas públicas da igualdade racial, de mulheres, de meio ambiente. [...] Foi muito prazeroso trabalhar, inclusive buscando a documentação das comunidades quilombolas de Mariana, ainda muitas delas não têm a certificação. Conseguimos a certificação somente de uma, que, a propósito, ontem eu estive lá. Nós temos agora a primeira escola quilombola e a primeira escola do campo lá em Furquim. Nossa comunidade quilombola é a comunidade de Santa Efigênia, Crasto e Engenho Queimado. Então, eu busco estar sempre presente para empoderar. (Aída, adulta, autodeclarada preta, grifos nossos)

A respeito do processo de certificação de comunidades quilombolas, conforme previsto na Lei 12.288/2010, que trata o Estatuto da Igualdade Racial, cabe ressaltar que está constantemente ameaçado, tendo em vista a Ação Direta de

Inconstitucionalidade³¹ (ADI) nº. 3239, impetrada pelo partido Democratas (DEM), contra o Decreto nº. 4.887/03, que regulamenta “o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”.

Limites e possibilidades das ações sociopolíticas e culturais negras

As dificuldades encontradas, para realizar o trabalho, apontadas por parte dos sujeitos entrevistados, dizem respeito à falta de recurso financeiro e a incipiente mobilização comunitária em torno da temática étnico-racial.

A dificuldade é o apoio financeiro. Quando eu não tenho, eu faço com os meus próprios recursos. [...] Faço projetos para as instituições. Acabei de empoderar a escola de samba, porque nós estamos construindo o prédio só para o povo. Fazemos uma feijoada aqui, uma coisa ali, uma festa junina e arrecada. [...] Então você já pode ter uma aula de dança, um curso de corte e costura e a aula de computação e aí você vai empoderando, por que escola de samba é um produto nosso, é uma herança. (Aída, adulta, autodeclarada preta, grifos nossos)

³¹ O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a validade do Decreto 4.887/2003, garantindo, com isso, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. Após inúmeros adiamentos da votação, a decisão foi tomada no dia 08/02/2018.

Então, *o maior trabalho nosso é a falta de representatividade, ou seja, a invisibilidade*. Hoje, nós não temos um(a) representante público(a) negro(a). Por exemplo, se a gente vai à *Câmara Municipal, embora vejamos a epiderme de alguns vereadores*, mas, na prática, *eles não são negros*. Inclusive eu já ouvi, aí na rádio, vereador agradecendo *a princesa Isabel*. *Ouro Preto é uma cidade dividida. Eu tenho a Ouro Preto dos distritos, dos estudantes da UFOP com todas as suas repúblicas e a Ouro Preto da comunidade. Então, a dificuldade é “juntar” isso tudo. De saber que nós estamos aqui, né.* (Teco, jovem, autodeclarado preto, grifos nossos)

A leitura territorial da cidade, feita por Teco, nos põe em contato com outra maneira de perceber o seu espaço geográfico. Em suas palavras, “Ouro Preto é uma cidade dividida”. Existem territórios negros (comunidade) e brancos (acesso aos bens materiais e simbólicos) que, na maior parte das vezes, não se comunicam. Interessante notar que o fato dessa região possuir a maioria populacional negra não traduz qualitativamente no acesso às benesses que a cidade produz.

Continuar cartografando é preciso...

Com a realização desta pesquisa, foi possível identificar que as ações de promoção da igualdade racial, que vêm sendo realizadas pelos atores sociais negras(os), apresentam, ao mesmo tempo, caráter individual e coletivo. Elas são concretizadas a partir do auto reconhecimento identitário. No interior de suas motivações, foi possível verificarmos

determinada crença social na constituição de uma sociedade mais justa. Verificamos que, cada um, ao seu modo, tenta fazer isso.

No que tange à possibilidade de delinear um tipo de *mapeamento*, com vista à carto(grafar) territorialidades afro-brasileiras nas cidades de Ouro Preto e Mariana, aprendemos, a partir dos diálogos estabelecidos, que o começo passa necessariamente pelo reconhecimento e apropriação do *direito*, por parte da população negra, dos lugares e espaços sociais, geográficos, culturais e políticos dessas cidades.

Os resultados obtidos revelam ainda que os sujeitos, com os quais dialogamos, buscam dar conta de elaborar processos de *res(ex)istências* no tecido social. Em outras palavras, os resultados revelam a *atitude de resistir no sentido de realizar ações sociopolíticas e culturais voltadas para a valorização e preservação da cultura negra relacionada com determinado modo de existir enquanto sujeito político*.

Nesse caso, a apropriação do espaço geográfico dessas cidades ganha outros significados. Elas se constituem como verdadeiros territórios negros de resistência. Sendo assim, uma vez ressignificadas e apropriadas, nelas tornam-se possível a realização de ações sociopolíticas e culturais com vistas a promover história e cultura africana e afro-brasileira.

Referências

ABREU E SILVA, Paulo Roberto 2004. **Educação cartográfica na formação de professor de Geografia em Pernambuco**. Dissertação. (Mestrado em Engenharia Cartográfica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 2 ed. São Paulo: Editora USP, 1987.

BOYNARD, Lya Moret. Por uma desconstrução da representação única de mundo: alternativas cartográficas para aplicação da Lei 10.639. **Revista Tamoios**. VII. 1, 112-124, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. 2005. Disponível em: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.396/03**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 out. 2015.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER,

Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ativismos Cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central.** número especial. ago./dez. 1-17, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. En: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 13-38

SOUSA, O. F. 2006. **As ações afirmativas como instrumento de concretização da Igualdade Material**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis: unidade entre teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIANA JR., Aurélio. **O reencantamento da cartografia**. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=368>. Acesso em: 15 ago. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

**SOMOS PORQUE ELES FORAM: COMPARATIVO
ENTRE AS PRÁTICAS DO PASSADO E DO PRESENTE
PARA A MANUTENÇÃO DO CONGADO
ITUIUTABANO**

Tarcísio Luiz Cândido
Marli Auxiliadora da Silva
Marcus Sérgio Satto Vilela
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Somos porque eles foram, e eles continuam a ser porque somos. O presente só existe em virtude do passado e é assim que o passado continua a se fazer presente [...]

(LIMA, 2018, p.71)

A cultura auxilia no entendimento da ação do homem e sua relação com o espaço e na constituição dos territórios, onde a natureza, a sociedade, as socializações, como cultura, política e economia, configuram esse território. Incluída no escopo da cultura, a cultura popular tradicional é constituída por bens simbólicos criados por trabalhadores, homens e mulheres do povo, normalmente com baixo poder aquisitivo e baixo nível de instrução formal. A conexão de matrizes culturais, a princípio reconhecidas como folclóricas e tradicionais, enseja a

peculiaridade das festas populares regionais enquanto festivais de diversão e lazer, destacando-se dentre as diversas manifestações da cultura popular o Congado (DAMASCENA, 2011; RIOS, 2014; FARIAS, 2005).

O Congado, denominado também de Reinado, Congo ou Congadas, é uma manifestação cultural e religiosa celebrada em algumas regiões brasileiras. De origem africana, é uma dança que representa a coroação do Rei do Congo acompanhada de um cortejo compassado que recebe o nome de terno (LUCAS, 2011). No Brasil, sua comemoração demonstra as simbologias representadas em vestimentas, danças e coreografias que dramatizam a luta e história dos negros. As apresentações são realizadas ao som de instrumentos musicais simples, como tambores maracanãs (caixas grandes), ripiliques (caixas pequenas), latinhas amarradas ao pé (gungas), e um bastão que significa o poder de superar as crises espirituais e principalmente as doenças (CARVALHO; RAMOS; 2005).

As manifestações dos ternos de Congado tornaram-se resistentes e perenes, ao longo dos anos, especialmente devido à história oral das pessoas que a praticam e que contribui para a manutenção das experiências vivenciadas pelos seus antepassados. A ancestralidade é, portanto, um termo que caracteriza essa manifestação. Assim, ao tratarmos desta relação familiar pelo viés da coletividade, a identidade junto à cultura negra é reafirmada e somada a heranças culturais, e esforços do indivíduo e da comunidade a fim de confirmar conquistas de espaços para realização dos festejos. O Congado se constitui também em espaço de resistência e de reformulação de identidades. Esse espaço, por sua vez, está organizado em um contexto de sociabilidade marcado pela divisão de classes,

exigindo diversas articulações e estratégias a fim de garantir sua continuidade (KINN, 2013; REZENDE, 2011).

Em Minas Gerais o valor religioso e cultural do Congado é reconhecido, tanto por seus agentes diretos, entendidos aqui como a comunidade congadeira, quanto pela comunidade que a acompanha, visto que é um bem em processo de registro para se tornar patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³². Essa valorização é observada em municípios onde a manifestação ocorre, a exemplo de Ituiutaba (MG), em que a Irmandade de São Benedito de Ituiutaba foi declarada como de utilidade pública por meio da Lei nº 1.517, de 02 de junho de 1972, e a Lei nº 4.421, de 07 de abril de 2016, que reconheceu o Congado como patrimônio histórico e cultural do município (ITUIUTABA, 1972, 2016).

Em seus anos iniciais, os ternos eram mantidos por seus fundadores e por todas as pessoas determinadas na perpetuidade dessa cultura, visto que, historicamente, passavam de fazenda em fazenda e ganhavam doações, tanto para sua própria alimentação durante os festejos, como para prendas que eram vendidas em leilões. Como exemplo desta peregrinação nas propriedades rurais, e rememorando os tempos áureos do terno Catupé Nossa Senhora do Rosário, fundado em 1906 na cidade de Salitre (MG), Brasileiro (2001, p. 55-56) destaca que

³² Autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras (IPHAN, 2014).

[...] as campanhas eram realizadas nas fazendas e as vezes sob chuva, chegava-se em determinada (*sic*) casa e fazia uma hora de cantoria para receber algumas prendas: “creadinhas de arroz”, “café em coco”, mas de vez em quando ‘Nossa Senhora ajudava e aparecia um fazendeiro que de bom humor, doava galinha, porco, novilha e até vaca’.

Na atualidade, a realização das festividades envolve uma série de gastos financeiros, que ainda são custeados, em sua maioria, pelos integrantes dos ternos e, por recursos de fontes externas como aqueles solicitados a órgãos públicos, que inúmeras vezes são esparsos e escassos. Convergindo com o exposto, Brasileiro (2012) destaca como exemplo, a complexidade da relação dos grupos do Congado com os poderes institucionais que, para não ficarem às margens do apoio que as instituições podem ofertar, se articulam de forma que os próprios congadeiros custeiem seus ornamentos e vestimentas.

Entende-se, no entanto, que as práticas do passado e do presente coexistem para a realização dos festejos do congado, e com o intuito de descrever como se dá a manutenção dessa manifestação cultural e religiosa no município de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro, realizou-se esta investigação. No município existem nove ternos de Congado, que, desde 1957, anualmente, no terceiro domingo de maio, desfilam ornamentados pelas ruas, dançando ao som dos maracanhãs, ripiliques e gungas, e encenam a coroação do rei do Congo.

Como essa prática tem sido mantida ao longo dos anos? É o que se discute nesta pesquisa, na qual as informações foram coletadas por meio de entrevistas concedidas por presidentes e

presidentas dos ternos ituiutabanos de Congado, agrupadas em categorias de análise para discussão em profundidade.

A origem do Congado e sua disseminação no Brasil

Debater aspectos e nuances pertencentes ao Congado quanto ao seu surgimento, significa remontar uma historiografia baseada em pluralidade, seja de narrativas, mitos e lendas, como também cultural e de costumes. Para Brasileiro (2012), suas múltiplas dimensões não permitem uma posição unilateral e apontam para a existência de uma riqueza ímpar e uma identidade diversa, quer seja de pertencimento étnico vinculado ao negro, ou de participação popular não necessariamente só de afrodescendentes. Desta forma, rememorar o surgimento do Congado e sua disseminação implica em um aprofundamento nas mais diversas obras e autores que pesquisam sobre esta manifestação.

O Congado é um rito milenar originado na África e introduzido no Brasil com a chegada dos primeiros escravos, como forma de homenagear seus antepassados, seus reis, suas divindades e seus anciãos. Aos poucos foram inseridas santidades com o objetivo de que o rito fosse aceito pela Igreja Católica (CARVALHO; RAMOS, 2005). Cezar (2012) explica que o Congado remonta às irmandades católicas de escravos e libertos congregados em torno dos “santos de pretos”, como Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e São Elesbão, os quais em festas em louvor aos seus santos coroavam uma corte, geralmente negra.

Segundo Brasileiro (2012), a devoção ao Rosário de Maria e a realização de cruzadas santas ajudam a contextualizar o surgimento das irmandades em Portugal e, posteriormente, sua difusão no continente africano a partir de meados do século XIV. Já no Século XV, a corte do Rei do Congo adere às irmandades, sendo possível concluir que as mesmas vieram da África para o Brasil com os escravizados já cristãos. Também sobre a origem do Congado, Ribeiro (2010) cita o mito da Senhora do Rosário cuja imagem encontrada e colocada na igreja pelos brancos regressava sempre ao seu lugar de origem. Somente a partir do cortejo com danças e cantos feito pelos negros, a mesma é levada à igreja onde permaneceu.

Carvalho e Ramos (2005, p. 2) complementam que o Congado era comemorado

[...] por diversas nações em favor do Rei Congo. É uma dança que começou com o nascimento de crianças em palácios e aldeias, com saudações à primavera e à colheita. Os primeiros registros da festa foram em 1539 na África.

Ribeiro (2010) associa a coroação de reis e rainhas Congo a outra lenda e narrativa histórica, em que Chico-Rei, soberano africano, é trazido escravizado ao Brasil, e a partir de seu trabalho na mineração compra sua liberdade e começa a organizar festas à Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário, trajado de coroa e cetro, acompanhado de sua corte, músicos e dançarinos.

De acordo com Brasileiro (2012), para os escravizados advindos de outra terra, utilizar a dança, ritmo e canto para ritualizar e constituir uma representação, foi importante para

recriar novas identidades, pois os povos não eram homogêneos quando reunidos sob o sistema de escravidão, forçando-os a interagir a partir de novas configurações. Sobre a manifestação do Congado, Noronha (2011, p. 271) argumenta:

A manifestação do Congado (designação mais popularmente conhecida do que Reinado), muitas vezes, é vista como ideologia, como resistência do negro à história de escravidão de seus antepassados, que viveram em cativeiros e, apesar do sofrimento, sobreviveram. Uma ideologia presa a um passado mítico de uma África nostálgica, de algo que, se já existiu, certamente, não mais existe. Este *leitmotiv* é recorrente nas lutas da militância do movimento negro por melhores condições de vida para essa parcela da população, gerando políticas governamentais como, atualmente, as ações afirmativas.

Kinn (2013) explica que o Congado ultrapassa o momento do desfile nas ruas, sendo realizado no decorrer de meses com o seu ápice no desfile dos ternos. Desse modo, é uma representação cultural e social, realizada no interior da família, nos ternos, dentro dos quartéis – que são as sedes de cada grupo – nas ruas e no bairro. Evidenciando sua disseminação no Brasil, Lucas (2002 *apud* NORONHA, 2011) destaca a existência do Congado em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, desde o início da colonização, sendo o primeiro registro uma carta datada de 1552. Os festejos do Congado, nos dias atuais, são celebrados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná e Pará (CEZAR, 2012).

Sobre o ato de devoção à Nossa Senhora do Rosário e aos Santos Pretos em Minas Gerais, Souza (2002 *apud*

NORONHA, 2011) explica sua ocorrência por ocasião do deslocamento de escravos das lavouras de café, para a extração de ouro em Minas Gerais, principalmente, na antiga capital Vila Rica, no século XVIII, estruturando assim, vínculos com as irmandades, confrarias e ordens terceiras. Como exemplo desta devoção aos Santos Pretos característicos a esta manifestação, na cidade de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro, desde 1957, são realizadas anualmente as festividades do Congado, com o reconhecimento social, cultural e religioso, tanto da Irmandade de São Benedito de Ituiutaba, quanto da Igreja Católica.

O Congado na cidade de Ituiutaba (MG)

O surgimento e consolidação do Congado em Ituiutaba³³, Minas Gerais, são contados por meio de relatos e depoimentos que atravessam gerações. De acordo com Lima e Costa (2016, p. 231),

[...] no Brasil, tanto as populações africanas em diáspora, quanto as populações indígenas locais apresentavam formas de organização em que a transmissão dos conhecimentos e técnicas, bem como cosmogonias e a própria história e memória das comunidades eram transmitidas de forma oral e se baseavam na experiência do mundo.

³³ Os ternos, em conformidade com as indumentárias, ritmos, instrumentos, cantigas e danças se diferenciam dentro do Congado de uma cidade (SILVA, 2014). Essa diferenciação os subdivide, na cidade de Ituiutaba-MG, em: Congo, Moçambique e Marinheiro.

Para Brasileiro (2013), é relevante fazer o uso da oralidade para entender os discursos, pois reunindo vários testemunhos e unindo-os ou não com fontes documentais, é possível compreender divergências de memórias, conflitos e disputas, e também confrontar uma realidade anunciada com aquela que de fato ocorreu. Tradicionalmente, os agentes responsáveis por perpetuar as histórias de uma comunidade - utilizando a ferramenta da oralidade - são denominados de griôs³⁴³⁵.

Segundo Naves e Katrib (2012), relatos orais dos congadeiros dão conta que os festejos em louvor a São Benedito aconteciam em fazendas e nos arredores da cidade e, com o passar dos anos, a festa tornou-se conhecida, sendo trazida para a zona urbana. É preciso ressaltar que ainda quando Ituiutaba era distrito do município de Prata (MG), celebrações de Congado já

³⁴ A palavra griot é de origem francesa, usando-se griot para referência ao masculino e griote para o feminino. Griô é uma forma brasileira de escrita, proposta pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, que pode significar sangue, uma analogia com o que circula no organismo vivo (PACHECO, 2006).

³⁵ Pacheco (2006, p. 45) explica que os griôs “são genealogistas, contadores de histórias, músicos/poetas populares, importantes agentes da cultura. Chegam a assumir a função de noticiadores, mediadores e diplomatas. Às vezes são contratados pelos nobres para pesquisar e contar a história e genealogia de sua família, seus heróis e glórias. Os griôs podem enfeitar ou alegrar os eventos de uma comunidade como palhaços. Na tradição oral, a palavra tem um poder e um significado divino, tem um compromisso com a verdade e com os ancestrais. Ter o poder de brincar e enfeitar as palavras é algo legitimado apenas por alguns tipos de griôs.

eram realizadas, por meio de grupos de Reinado. Todavia, não existia o reconhecimento da igreja, que não permitia o acesso dos integrantes dos ternos em suas dependências.

A aceitação do Congado e a realização dos festejos, bem como a criação do primeiro terno, no formato como se pratica atualmente, data de 1951. À época, o senhor Demétrio Silva da Costa (Cizico) convidou familiares e amigos para brincarem de Moçambique a fim de celebrarem o aniversário de sua esposa, Dona Geralda Ramos da Silva (NAVES; KATRIB, 2012). A repercussão dessa comemoração resultou em um convite para participação em festejos na cidade de Capinópolis, quando então o Sr. Cizico recebeu o bastão de um capitão (da cidade de Uberaba) que ali se encontrava. Esse fato foi suficiente para despertar a vontade de se reavivar a festa do Congado em Ituiutaba.

No entanto, nessa época – 1951 – a entrada dos foliões e seus instrumentos na igreja foi proibida. Destaca-se que o ato de entrar na igreja era essencial para os congadeiros, visto que as festividades ocorrem para homenagear os santos de sua devoção, cujas imagens encontravam-se dentro da igreja. O pároco da Igreja Católica (João Ave), à época, não aceitou a entrada e permanência dos congadeiros na igreja, sob a alegação de que estes não seguiam a religião católica, mas sim religiões de matriz africana, e por isso não possuíam os sacramentos exigidos (batismo, primeira eucaristia, casamento etc.). Também motivado por problemas e atritos com ternos de Congado da cidade no passado (alcoolismo, atrasos e descumprimentos de compromissos), o pároco não autorizou ou reconheceu as festividades (COSTA, 200-).

Mesmo com a proibição, o grupo de congadeiros em sinal de protesto à atitude do pároco, saiu em desfile nas ruas da cidade, fazendo alvorada com fogos, música e dança em frente ao Fórum local. Para esse movimento, foi obtido consentimento – autorização escrita da Delegacia de Polícia – para o desfile. Costa (200-) complementa que após a saída às ruas, o grupo se dirigiu à Catedral de São José e adentrou no recinto sem tocar os instrumentos, pois ainda não tinham autorização para fazê-lo. Os instrumentos ficaram sob a responsabilidade e guarda das crianças participantes do desfile, no coreto da praça Cônego Ângelo. Ao final da missa, o grupo saiu em visita a várias residências, embalados por cantos, danças e louvor.

Segundo Naves e Katrib (2012), nos anos seguintes, o conflito entre o grupo organizado e o pároco se manteve devido à proibição da entrada na igreja com instrumentos. Para resolver o impasse, o padre estabeleceu uma série de exigências para conceder ao terno espaço no local. Com o aceite das condições, em 1956, a festa passou a ser vinculada à Igreja (NAVES; KATRIB, 2012). É preciso ressaltar que os congadeiros aceitaram receber todos os sacramentos, passando a ter participação ativa nas cerimônias religiosas, mas também assumiram a obrigação de cuidar da igreja e seu entorno.

Ainda, entre as exigências paroquianas, foi determinado pelo padre João Ave a escolha de doze congadeiros, todos do gênero masculino, denominados de “doze apóstolos”³⁶, para

³⁶ Eram os ‘apóstolos’ à época: Marciano Silvestre da Costa, Geraldo Clarimundo da Costa, Demétrio Silva da Costa, Antônio Belchior, Antônio Balduino da Costa, Agenor Prudêncio do Nascimento, Andira Alves, Avelino Máximo da Costa, Jerônimo Ventura Chaves, Aristides da Silva, Antônio Edmundo e Manoel Gomes.

organizar e dirigir uma Irmandade (COSTA, 200-). No ano de 1957, seguindo as instruções, a Irmandade de São Benedito foi fundada oficialmente, tornando-se responsável pelos ternos fundados entre os anos de 1951 a 1954 e pelos demais que viriam a surgir (NAVES; KATRIB, 2012). Os congadeiros criam seu próprio grupo religioso dentro da Igreja a partir da criação da Irmandade de São Benedito, à qual é atribuída função religiosa e cultural, sendo a organizadora e coordenadora dos ternos de Congado de Ituiutaba.

Ressalta-se que os mesmos membros participantes da Irmandade de São Benedito fundaram também a Fundação Zumbi dos Palmares (FUMZUP), o Grupo de Estudos Consciência Negra e o Movimento Negro de Ituiutaba (NAVES; KATRIB, 2012). Ainda, conforme os autores citados, a Irmandade se consolidou, ao adquirir, em 1968, um terreno na Rua 32, nº 2007, mediante a arrecadação de donativos e lucros obtidos durante as quermesses da festa, onde foi construída a Igreja de São Benedito na cidade de Ituiutaba-MG.

Desde sua fundação, a Irmandade de São Benedito ficou responsável pelo repasse dos recursos financeiros arrecadados durante as festividades à Igreja Católica. A igreja manteve a dependência financeira dos ternos, pois ao longo do ano, antes da realização dos festejos, quaisquer recursos necessários eram solicitados ao padre. Essa situação foi alterada em meados da década de 1980, quando cada terno passou a gerir seus próprios recursos.

Composição e alcance do Congado em Ituiutaba (MG)

Em Ituiutaba, nos dias atuais [junho de 2018], o Congado é constituído por nove ternos, sendo esses subdivididos em Congo, Moçambique e Marinheiro, devido aos diferentes ritmos, vestimentas, instrumentos e danças, como descrito por Silva (2014). As informações sobre cada terno são expostas no Apêndice A. À exceção do Congo Filhos da Luz³⁷ e Congo Guerreiros dos Palmares, todos os ternos são filiados à Irmandade de São Benedito. O terno Congo Guerreiros dos Palmares, oriundo da cidade de Uberaba (MG) encontra-se, desde 2017, em processo de organização e estabelecimento na cidade de Ituiutaba, bem como de filiação à Irmandade de São Benedito. Esse processo de filiação prevê várias ações e exigências a serem atendidas pela diretoria do terno, como, por exemplo, participação nas atividades desenvolvidas pela Irmandade dentro da Igreja, como também o não recebimento dos recursos públicos repassados pela Prefeitura durante os três primeiros anos de existência do grupo.

Confirmou-se a existência de 05 (cinco) ternos de Congo, 03 (três) ternos de Moçambique e 01 (um) terno de Marinheiro na cidade de Ituiutaba-MG. Geograficamente, os quartéis estão distantes da sede da Irmandade de São Benedito e

³⁷ O Congo Filhos da Luz é oriundo de um projeto realizado na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (CAIC) em parceria com o Congo da Libertação. O projeto, iniciado em 2009, teve como objetivo o atendimento, pela escola, da Lei nº 10.369/2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A partir do ano de 2017, com o fim do projeto na escola, o terno tornou-se independente, e suas atividades passaram a ser realizadas no quartel do terno Congo da Libertação.

Praça 13 de Maio, local onde ocorrem as festividades do Congado. Considerando a situação especial do Congo Filhos da Luz e do Congo Guerreiros dos Palmares, ambos foram retirados da discussão sobre as questões inerentes às práticas para manutenção dos festejos e de seus ternos. Assim, foram entrevistados para a realização desta pesquisa os representantes das diretorias dos sete ternos. Sendo eles: (i) Congo Camisa Verde, (ii) Congo Real, (iii) Congo da Libertação, (iv) Moçambique Camisa Rosa, (v) Moçambique Lua Branca, (vi) Moçambique Águia Branca, e (vii) Marinheiro de Santa Luzia.

Entendemos que a discussão sobre as práticas passadas e presentes adotadas para a manutenção desses ternos deve observar uma linha cronológica que contemple ambos os momentos, iniciando pelas práticas do passado até as práticas do presente. Para permitir a construção dessa linha cronológica, buscou-se resgatar as reminiscências dos entrevistados quanto ao início do movimento congadeiro no município, bem como as práticas passadas e presentes para sua manutenção e realização das festividades anuais. É oportuno destacar que todas as entrevistas foram gravadas, mediante solicitação e cessão de permissão por todos os entrevistados e entrevistadas. Realizou-se entrevistas, também, com as representantes da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP): a diretora-presidente, assessora administrativa e auxiliar administrativa e financeira, visto que esta fundação recebe e administra os recursos financeiros repassados como subvenções, pelo poder público e divididos entre os ternos.

Após a realização da coleta de dados, os trechos retirados das gravações das entrevistas foram sintetizados em narrativas. Parte dos discursos retirados das gravações são

apresentados usando-se um rótulo para identificar o entrevistado: a letra E (Entrevistado ou Entrevistada) e um numeral, seguidos pela letra T (Terno) e um segundo numeral. Não há nenhum tipo de ordenação, sendo que esse procedimento respeita o anonimato dos entrevistados; também foram suprimidas palavras (que foram substituídas por uma denominação genérica) a fim de que a discussão não apresentasse indícios que levassem à identificação dos entrevistados. Procedimento similar foi adotado em relação aos trechos retirados das gravações das entrevistas cedidas pela diretoria da FUMZUP: a letra E com um numeral identifica a entrevistada, seguidos pelas letras FZ (Fundação Zumbi).

É oportuno ressaltar também, que durante as entrevistas, identificou-se uma questão que merece destaque: o terno é como uma família e existe sempre uma figura feminina muito forte. Embora, nem todos os entrevistados tenham sido do gênero feminino, os homens entrevistados destacaram, em suas falas, que no início do terno havia sempre uma figura feminina muito forte ali por trás, e que a opinião destas quanto às ações a serem desenvolvidas era decisiva. Atualmente, se mantém essa referência à figura feminina como decisiva nos ternos.

Práticas do passado para manutenção do Congado na cidade de Ituiutaba-MG

Cada entrevista, principalmente aquelas realizadas com representantes dos primeiros grupos criados, permitiu a reconstrução histórica de momentos vivenciados, confirmando o relato teórico apresentado com base em Naves e Katrib (2012).

Adicionamos aqui informações complementares e inéditas relacionadas à maneira como os grupos e a Irmandade de São Benedito captavam e gerenciavam os recursos, nos anos iniciais, para assim, manterem a manifestação e festejos. Nesses anos, as festas eram realizadas com doações recebidas da comunidade e complementadas pelos próprios congadeiros. Quando da realização das festividades, qualquer recurso decorrente de leilões e outros que sobrassem de doações recebidas eram entregues, em sua totalidade, à Igreja Católica (atual Paróquia de São José).

Em meados de 1970, houve uma distribuição geográfica de responsabilidades às igrejas, sendo transferida à Igreja Nossa Senhora da Abadia a gestão dos recursos angariados e repassados para custeio do Congado. À época, os congadeiros dos dois únicos ternos constituídos - Camisa Rosa e Camisa Verde - e a Irmandade de São Benedito, que foi constituída em 1957), obtiveram autorização da Igreja Católica para empreenderem ações para captação de donativos a fim de construir a capela de São Benedito.

Com a construção da capela - na área onde hoje se encontra a paróquia de São Benedito -, a instituição iniciou a realização de quermesses durante os dias que antecediam a festa do Congado, ocupando o espaço onde hoje está localizada a Praça 13 de Maio. Toda a renda obtida com as barracas que compunham a quermesse era entregue à Paróquia de Nossa Senhora da Abadia. Após os festejos da Congada e a entrega da renda obtida à igreja, um representante da Irmandade entrava em contato com o padre que estava à frente da paróquia com a listagem dos gastos realizados e que necessitavam ser pagos.

Eu lembro quando mandávamos o dinheiro para a Igreja, [eu (fulana)] sublinhava o nome do festeiro e escrevia por fora do cartaz [de divulgação da festa] o nome do festeiro. [...]. Foi aí que eu reclamava: “Porque que eu tenho que fazer tudo isso, se o dinheiro vai pra outra Igreja?” (E5T1).

Quando nós [Irmandade de São Benedito] construímos a capela, tudo que era arrecadado, ia para a paróquia. Depois o [representante da Irmandade] ia até o padre: “Padre eu tenho que pagar isso, isso, isso, isso e isso”. [...] na maioria das vezes eram gastos com água, energia, aquilo tudo que fazia com que a festa acontecesse, nós não tínhamos de onde tirar o dinheiro. (E2T1).

Essa prática de repassar os ganhos recebidos de doações e atividades realizadas nas quermesses para a Igreja, deixou de ser adotada em meados dos anos de 1980. O fato foi atribuído à percepção do padre da época sobre a burocracia existente no recebimento destes valores, que eram depositados em conta corrente, e a necessidade de retornar parte do quantitativo arrecadado aos congadeiros, para pagamento dos gastos básicos.

Quem mudou essa situação [repasso dos ganhos para Igreja] foi o Padre [nome do padre]. Porque todo o nosso dinheiro, nós entregávamos para ele [o padre] e a conta era conjunta entre o presidente, o tesoureiro da Irmandade e o padre. Um dia ele falou: “Fica muito difícil, vocês entregam o dinheiro eu deposito na conta da Igreja, e depois vocês ficam precisando e nós ficamos aquela coisa, vai atrás do padre, e não acha padre”. Então, foi depois que separou [a conta deixa de ser conjunta para ser exclusivamente da Irmandade]. (E1T2).

Embora o ‘desenho’ relacionado à gestão dos recursos, nesse período, tenha sido alterado, as práticas de captação para custeamento dos gastos com os festejos, a partir da década de 1980, se manteve análoga aos anos iniciais. Os relatos orais evidenciam que os ternos constituídos recebiam doações em dinheiro e/ou mantimentos de pessoas simpatizantes do movimento, e também realizavam as campanhas.

Era feita uma campanha, foi feita campanha [...] tinha vez que eles iam nas fazendas e ganhavam porco [...] ganhava galinha, até gado chegou a ganhar. (E3T1)

[...] as famílias amigas, as famílias próximas, às vezes era até congadeiros, até hoje muitas famílias querem receber na casa o grupo de congada com a imagem de São Benedito. Nós ganhamos uma imagem de São Benedito, ela é chamada de imagem peregrina [...] com essa imagem a gente ia nas casas, até hoje é disputadíssimo, muita gente quer que a congada vá, a congada vai reza o terço. Esse terço desde o primeiro dia que saiu [a imagem peregrina], o terço é rezado. É o ponto alto do momento, a visita. Depois dessa visita, a família, ela arrecada prendas diversas na comunidade, dos amigos, chama a família, é uma festa. (E2T1).

As campanhas eram caracterizadas pelas visitas às casas de simpatizantes e congadeiros, momento este que acontecia a procissão da imagem do santo devotado pelo grupo (São Benedito) de casa em casa. Ao chegarem na casa do/da simpatizante ou congadeiro/congadeira, era rezado o terço em louvor aos santos e, posteriormente, realizavam-se os leilões, com a venda de vários itens. Toda a arrecadação era destinada ao grupo visitante para auxiliar nas festividades do mês de maio.

Além das doações recebidas e das campanhas realizadas nos meses que antecediam os festejos de maio, outra forma de cobrir os gastos foi percebida nas falas dos representantes dos ternos. A injeção de recurso próprio era uma ação recorrente para manutenção da manifestação. Assim, era feito o custeio das vestimentas, compra e/ou manutenção de instrumentos e alimentação dos dançadores. Os instrumentos utilizados nas campanhas e na festa do Congado eram construídos ou consertados pelos próprios dançadores, de forma artesanal. Não consta em nenhuma das falas que, durante este período, existia o apoio direto do município na realização dos festejos por meio de repasse de recursos.

[...] meu pai [integrante do terno] foi no mato, escolheu o tronco, fez a caixa, a primeira caixa. As três primeiras caixas do [nome do terno] foi de árvore tirada na mata, toda artesanal. O pessoal antigamente conhecia todo o tipo de madeira, então ele ocou ela [madeira], curtiu o couro de cabrito, e colocou ele e fez. (E1T2).

No início a gente não tinha ajuda da [entidade pública], e ela [pessoa responsável pelo terno na época] tirava tudo do bolso, ela vestia todas as meninas, ela vestia todos os caixeiros. Ela ia em São Paulo, comprava tudo e era tudo pago do bolso dela, isso foi durante vários anos dessa forma. As viagens eram pagas por ela, me lembro ainda que o [responsável pela empresa de transporte], ele dividia o valor do ônibus, dava um tanto, no outro mês ela dava mais outro tanto, no próximo mês ela termina de pagar. (E1T7).

Ainda que os aspectos caracterizadores do Congado sejam mantidos, na atualidade são perceptíveis mudanças na forma em como a manifestação se estabelece, especialmente em relação à captação dos recursos. Continuam sendo feitas campanhas para arrecadação de donativos e recursos financeiros, embora constatem-se ressignificações com o tempo, pois com o intuito de atrair congadeiros mais jovens e a comunidade em geral, foram introduzidas, por exemplo, atrações musicais, campeonatos de futebol e festas temáticas nesses eventos.

Práticas do presente para manutenção do Congado na cidade de Ituiutaba-MG

Na discussão das práticas presentes hoje, nota-se decisões colegiadas discutidas e aprovadas em reuniões periódicas, momento em que além do planejamento para a preparação e realização das festividades, são atribuídas as responsabilidades e delegadas as tarefas e ações para obtenção de recursos.

Práticas de planejamento, delegação e execução de tarefas e ações

Embora os dirigentes dos ternos não usem o nome de planejamento, identificou-se, em todos eles [os ternos de Congado], a realização de reuniões para organização (planejamento) das atividades para realização dos festejos.

Nessas reuniões discutem-se as ações a serem executadas nos meses que antecedem a festa, bem como as responsabilidades de cada setor pela execução dessas ações. Nota-se similaridade [em todos os ternos] da data em que estas reuniões ocorrem, sendo as mesmas iniciadas em meados do mês de janeiro e mantidas até o mês de maio, quando os festejos acontecem. Exceções foram verificadas, visto que, em alguns ternos, o início das atividades depende de quando o carnaval será realizado.

[Entrevistada questionada sobre quando se inicia a movimentação do terno]. Em fevereiro, primeira semana de fevereiro. Depende também do carnaval, na maioria das vezes pode ser antes do carnaval, só quando o carnaval dá bem no início de fevereiro, a gente deixa para depois do carnaval. Se é mais para o final [de fevereiro] a gente começa antes. Começa sempre em fevereiro. (E2T1).

Nossas campanhas começam em janeiro. Janeiro, fevereiro, março, abril, maio. Quase cinco meses, quase cinco meses [...]. (E1T3).

A questão de organização para fazer os leilões já começa em janeiro [...]. A gente faz uma reunião geral, os congadeiros se reúnem, a gente passa mais ou menos [...]. Quando a gente convida todos, sai chamando todo mundo, [...] na hora de chamar a gente não determina se é congadeiro ou não [congadeiros ou simpatizantes do terno], a gente chama todos. [Questionado sobre como o contato para convocação das reuniões é realizado] A gente chama eles hoje, pelo... hoje em dia a gente usa o *WhatsApp*, antigamente era ligando, ou era um avisava o

outro, mas na época antiga era um chamando o outro. [...] Marcava um dia, geralmente um dia que dava para todos irem, normalmente no sábado de tardezinha, no domingo de tardezinha que dá pra todos irem. E lá a gente já começa a conversar: “Olha, vamos começar as campanhas”. Quem quer fazer leilão a gente oferece, aquele congadeiro que quer fazer o leilão, a gente vai marcar uma data para o leilão acontecer. (E1T4).

Como exposto na fala do Entrevistado 01 do Terno 04, as novas tecnologias auxiliam no momento de agendamento das reuniões de planejamento dos grupos, a comunicação se torna mais abrangente e veloz, principalmente, quando informações sobre as datas de possíveis encontros são socializadas em grupos de aplicativos de comunicação.

[...] convoco para reunião, vou lá no grupo [de WhatsApp] e falo: “Atenção meninas e meninos do terno [nome do terno], temos reuniões, reunião, para decidir assuntos importantes de interesse de vocês”. E eles comparecem em massa. Nós fazemos [a reunião] lá na [nome da dona da casa] porque lá tem uma área enorme, senta todo mundo. Nós fazemos as reuniões e decidimos sobre a roupa das meninas, sobre a roupa dos meninos, calçados, acessórios das meninas. O que nós temos que fazer em relação a trocar pele de caixa, talabarte, patangomes, tudo é decidido ali, tudo. (E1T6).

Práticas singulares foram detectadas em alguns ternos, a exemplo: a consulta de opinião de pessoas mais velhas (mais experientes, detentoras de conhecimento ancestral) antes da tomada de decisão e efetiva execução das ações. Respeita-se, assim, a importância da fonte de vivência e conhecimento

antecessor, que este/esta congadeiro/congadeira ‘mais vivido/a’ detém.

Eu tenho a [nome da pessoa que auxilia na gestão do terno], [...] que é meu braço direito. Tudo o que vou fazer eu consulto a [nome da pessoa que auxilia na gestão do terno] e tem a Dona [nome da pessoa mais velha, que assume o papel de orientadora] que mora aqui perto também, que está no terno desde de quando iniciou, que é a viúva do Seu [nome do marido]. Então, todas as dúvidas que a gente tem, a gente pede socorro para ela [pessoa mais velha, que assume o papel de orientadora], e ela por ser uma pessoa bastante vivida, ela nos orienta: “Olha, vai por aqui”. (E1T6).

Com as dificuldades para a realização dos festejos encontradas pelos gestores dos grupos, é possível identificar o anseio por parte dos entrevistados em adiantar o planejamento de suas ações, para que, dessa forma, todo o processo seja mais simples e passível de correções de maneira mais eficiente.

[Entrevistado sendo questionado sobre a ocorrência de planejamento antecipado de ações para execução no ano seguinte] Isso nunca tinha acontecido, mas entre tanta dificuldade, pra esse ano, pra esse ano a gente já resolveu, tá decidido [...] nós vamos sentar logo após a vinda de Romaria [...]. No outro final de semana [após Festa de Congado na cidade de Romaria-MG] nós já vamos sentar, fazer uma avaliação da festa de 2018, e já vamos programar a festa de 2019. (E1T7).

Cada terno de Congado possui peculiaridades no modo como pratica sua devoção e realiza sua manifestação e, também em sua configuração e composição, cujos aspectos tornam cada

grupo detentor de simbologias específicas e caracterizadoras. Semelhanças, geralmente, são percebidas em grupos inseridos em um mesmo espectro (Congo, Moçambique, Marinheiro). A composição de membros em cada terno é semelhante, embora não igual, uma vez que resultam em diferentes setorizações e, conseqüentemente, em tarefas distintas. Os ternos de Congo e Marinheiro, por exemplo, tem como membros: diretoria, guarda, capitães (dependendo do terno, cada capitão recebe uma denominação específica de acordo com sua história no grupo, tendo assim no grupo, capitães com significações distintas), madrinha da bandeira, madrinha do estandarte, madrinha das madrinhas, bandeireiras, integrantes dos estandartes e a caixaria (instrumentos e integrantes). Como instrumentos, ambas as divisões utilizam ripiliques, chocalho e caixa.

Os ternos de Moçambique possuem a mesma composição, em relação aos membros, que os ternos de Congo e Marinheiro. Destaca-se, no entanto, que dentro da caixaria de um Moçambique, há uma setorização específica, pois além dos integrantes que tocam as caixas, há outros integrantes que trazem as gungas nas pernas, e outros terceiros que tocam patangomes. Durante as entrevistas, os questionamentos sobre a composição dos ternos permitiu mapear as funções de cada integrante.

Hoje meu pai é o general do grupo, e eu sou o primeiro capitão, meu filho é o segundo, tem [nome dos outros capitães que fazem parte do terno]. [...] [Nome das responsáveis pelo setor] é a madrinha da bandeira, a minha esposa é madrinha das madrinhas. (E1T7).

Primeiro vem a porta bandeira, a menina que abre [é citado a ligação familiar da criança, com outros membros

do grupo]. Na frente vem essa bandeira [a bandeira está nas mãos da Entrevistada] a menininha [...] na frente de todo mundo. Depois vem o estandarte, atrás [do estandarte] as meninas todas segurando uma fita. [Nesse momento, a Entrevistada 01 é auxiliada pelo Entrevistado 02 na explicação da estrutura do terno durante as festividades]. Depois, vem os capitães, depois dos capitães os meninos que dança usando as gungas, sai de bastão pra ajudar os capitães a cantar. Depois vem as patangomes e os caixeiros. (E1-E2/T6).

A setorização na estrutura de cada terno possibilita autonomia a cada setor que determina as metas a serem alcançadas, bem como as ações específicas a serem atendidas e promovidas, de forma a obter os resultados esperados pelo grupo, antes e quando da realização dos festejos, como verificasse nas falas dos Entrevistados 1 dos Ternos 5 e 4, respectivamente, transcritas na sequência.

Por exemplo o caso da [nome da congadeira], ela foi madrinha do [nome do terno]. Então a [nome da congadeira], “ela era responsável pelo que?” Juntar as meninas, colocar sempre no papel quem são as meninas que ela tem, onde achar elas [...]. A [nome da congadeira] via o modelo das roupas das meninas, via a questão de numeração de sandália. [...] lá no [nome do terno] eu fico só com a parte realmente de correr atrás do recurso, “o que que eu passo para eles? Pros capitaizinhos e pra madrinha?”, eles são responsáveis de gerir o que eles lideram. Como ela [nome da congadeira] eram as meninas, então ela tinha que saber quantas fitas iam no estandarte, quantas meninas iam dançar, o tamanho das meninas [...]. (E1T5).

Lá tem a madrinha [...], ela que fica responsável pelas meninas, pela vestimenta das meninas, pelo calçamento das meninas, acessório e tudo isso. Então, ela fica responsável por ver o modelo da roupa, ver o preço, tecido, quanto que fica, costureira. Ela é totalmente responsável por isso [...]. Aonde a madrinha faz uma reunião com as meninas, ela vai mostrar as roupas para as meninas, ela vai falar como é que é, quanto que custa, como funciona, como vai ser feito. [...]. E dos instrumentos [os responsáveis] são os capitães, que ele [o capitão] vai ver qual que é o próximo plotter que vai nas caixas [...], passa o preço para os congadeiros, passa o preço da tinta para poder reformar os instrumentos. (E1T4).

Essa liderança setorial traz consigo as responsabilidades quanto à captação de recursos. Cada setor tem liberdade para traçar metas e idealizar tais eventos e, neste momento, o/a líder (responsável) pelo setor utiliza o conhecimento que tem sobre o perfil de seus integrantes para que, ao delegar funções dentro destes eventos, extraia o máximo de cada um, como verificado nas falas dos entrevistados.

[Entrevistada explicando como utiliza a delegação de tarefas como estratégia para vender tickets dos eventos que seu terno realiza] Tem assim, por exemplo, tem aquela pessoa que é boa para vender e tem aquela que: “Eu vou só para carregar vasilha”, não abre a boca, não consegue, fica trancada. E tem umas barulhentas que sai vendendo para danar. Então eu faço por exemplo, na promoção tem menina, que precisa, precisa, mas não consegue vender um ingresso para a galinhada [uma das ações realizadas pelo terno] [...]. Mas aí quando eu percebi essa dificuldade, “o que é que eu fiz”? [...]. Já passei para as boas de venda: “Fulana, você vai vender

vinte [tickets] [...], você é boa de venda, eu estou te falando, vai vender vinte”. (E1T2).

[Ao ser questionada pela congadeira de seu terno sobre o número de tickets que a integrante mais tímida teria que vender, a Entrevistada explica que respondeu da seguinte maneira] “Eu preciso para fazer a galinhada de vocês, eu vou gastar cinquenta quilos de arroz, você [congadeira mais tímida] vai trazer para mim até lá [data do evento], dez quilos de arroz”. Dez quilos de arroz para ela é vinte reais, seria dois ingressos, mas ela não dá conta de vender. Mas dez quilos de arroz, eu faço cento e vinte marmitex. (E1T2).

Como observado nas falas dos entrevistados, em cada área (setor) do grupo, uma liderança (pessoa) ligada à diretoria, está presente no planejamento e na delegação de tarefas, ficando responsável por supervisionar e seguir o que foi designado pela direção e/ou decidido, em conjunto com os demais integrantes durante a realização das reuniões, sendo estas práticas presentes necessárias à captação dos recursos financeiros para a manutenção das festividades.

Práticas de captação de recursos

As ações para obtenção de recursos, bem como as fontes, devem ser conhecidas e estabelecidas. Atualmente, no Congado ituiutabano, é possível identificar os dois modelos expostos por Saravia (1999) como norteadores das políticas públicas de financiamento da cultura: tanto o Estado, aqui entendido como o município, auxilia no financiamento da manifestação, como

também a sociedade de forma geral e a comunidade congadeira, de forma específica, fomentam os festejos, já que o repasse público realizado não atende suficientemente as necessidades dos grupos.

O papel do município como financiador dos festejos do Congado, mesmo reconhecido como importante e necessário, não é suficiente, visto que o volume de recursos repassados não cobre os gastos necessários. A data do repasse, que ocorre tardiamente, entre meados de abril e maio, momento em que o planejamento já deve estar praticamente executado, também inviabiliza diversas ações: contratações e compras, por exemplo. A necessidade de licitações para o uso deste recurso é outro fator que impede a aplicação do recurso de acordo com o objetivo ou momento desejado pelos ternos. Inclusive o recurso público, mesmo sendo de cada terno, é gerido pela FUMZUP.

Por isso, após a realização da reunião sobre a subvenção pública e suas possíveis aplicações, os representantes de cada terno entram em contato com a responsável pelo setor de compras da FUMZUP para informar quais produtos e serviços serão pagos com esse recurso. Com os itens definidos, os representantes dos ternos contactam as empresas autorizadas e realizam suas compras e/ou solicitação de serviços. As entrevistadas da FUMZUP corroboram esse procedimento. As evidências presentes em suas ‘falas’ foram, inclusive, usadas para triangulação com as informações dos relatos orais dos congadeiros.

[Entrevistada sendo questionada sobre onde pode se aplicar o recurso repassado] Exemplo: uma costureira, para a gente [Fundação] efetuar o pagamento dela, tem que estar tudo legalizado [a empresa não pode estar

negativada, principalmente, em relação aos tributos municipais]. [...] (E1FZ).

Eles [poder público] passam [o valor do repasse] para a conta da Fundação [Zumbi dos Palmares] e em parceria com a Irmandade de São Benedito, a Irmandade define. É definido em reunião [...] são valores iguais para todos os ternos. E o que os ternos compram, todas as notas fiscais, tudo é no nome da instituição, da Fundação Zumbi. (E3FZ).

[Entrevistada sendo questionada sobre como funciona o processo de compra nas empresas autorizadas responde exemplificando o processo de compra de instrumentos]. Vai até a empresa um representante do terno, sempre são os capitães que vão até a loja. Ele, juntamente com o representante da empresa, vê os produtos e/ou serviços. De lá o [representante da empresa] me liga, pergunta se está liberado, e às vezes ele fala assim: “O fulano [representante do terno] está comprando R\$ 2.000,00”. Eu falo: “Só um momento”. Venho e pego minha planilha, e olho: “Não, ele não tem R\$ 2.000,00, ele tem tanto”. [...] Então eu falo: “Você tira a nota fiscal pela Fundação no valor ‘xis’, porque ele só tem ‘xis’”. E o resto [restante do valor da compra] eles [representante do terno e representante da empresa] negociam [na empresa]. (E1FZ).

[Entrevistada sendo questionada sobre a tentativa de conseguir recursos de outras formas, além do repasse realizado pela Prefeitura]: [...] No ano passado [2017] foi feita uma solicitação pelo vereador [nome do vereador] de acrescentar R\$ 100.000,00 [no valor do repasse]. Mas a gente [diretoria da Fundação] já foi logo informada, na nossa primeira reunião, [...] nos primeiros dias de janeiro

que seria impossível [o acréscimo] devido a condição [financeira] do município, repassar aquele valor. (E2FZ).

Tanto o planejamento realizado, de forma oral, durante a primeira reunião dos ternos, como a prática das ações internas [de cada terno] para captação de recursos justificam-se e são essenciais para a manutenção dos festejos, principalmente devido ao tempo e momento em que a subvenção pública é liberada para uso. Observa-se, pelos relatos, a proximidade entre as datas de aprovação das leis [que autorizam o repasse] e do próprio depósito em conta bancária da FUMZUP, com a data de realização das festividades. Como em Ituiutaba, nos últimos anos, o Congado é comemorado no terceiro domingo do mês de maio, dificulta-se, assim, o estabelecimento de um planejamento e a execução de ações para a realização dos festejos por parte dos ternos, quando se trata do uso dos recursos advindos do poder público.

[...] nos anos anteriores, ele [o repasse] chegava [era depositado na conta da Fundação] sempre no final de maio, sempre depois que a festa passava. Era bem depois da festa, ou um dia, dois dias antes da festa. Então sempre complicou muito para a realização da festa também. (E3FZ).

[...] quando é liberado também essa verba [repasse], essa verba é liberada faltando (*pausa na fala*) já aconteceu dessa verba ser liberada faltando quinze dias para nossa festa. Mas se a gente ficar esperando, não dá tempo mais de fazer a festa. (E1T7).

A fim de evitar a dependência do repasse público, os grupos se organizam e realizam ações independentes para

captação de recursos que custearão a quase totalidade dos gastos para a festa de Congado. Essa iniciativa converge com a definição do segundo modelo norteador de políticas públicas de financiamento da cultura, descrito por Saravia (1999), no qual a comunidade necessita fomentar a manifestação. O exemplo mais tradicional para captação de recursos, em Ituiutaba, são os leilões: prática realizada desde os primórdios dos ternos na cidade, e mantida atualmente. Ela, inclusive, permite além da arrecadação de recursos, a perpetuação da devoção, contribuindo também para a aproximação entre as diferentes gerações de congadeiros.

Outra prática que persiste ao longo dos anos, comum em todos os ternos pesquisados, é o financiamento das atividades, produtos e/ou serviços, por seus próprios integrantes. Isso ocorre, principalmente, para o pagamento das vestimentas, na manutenção de instrumentos (fabricação e reparos de caixas, troca de peles etc.), como também na compra dos itens vendidos nos leilões. Logo, o terno (os integrantes) se autofinanciam e financiam o próprio terno (grupo).

[...] a gente faz nossas campanhas, a gente faz leilões. [Entrevistado para explicar como funciona os leilões, utiliza a figura do entrevistador para contextualizar] Um exemplo: vai ter um leilão na sua casa, por exemplo. Você conversa com a sua família, com tudo mundo. Vocês arrumam prendas [como são chamados os itens vendidos nos leilões]; o congado vai chega, reza um terço, e vai leiloar aquilo que você arrumou. Independentemente da quantidade de coisa, nós já fizemos leilão com dois abacates. Já fizemos leilão com dois abacates, até com quarenta frangos. [...] E não tem diferença nenhuma, porque um dos objetivos é a gente

carregar nas novenas, e sair na cidade com a imagem de São Benedito. (E1T7).

A nossa festa [campanhas] no [nome do terno] assim, (pausa na fala). Ele é muito resumido assim, tem uma grande parte da renda que, desde que a gente [o terno] foi fundado (pausa na fala). Lógico, durante os três primeiros anos a gente não, pelas regras da Irmandade, aquele terno não recebe verba [como é chamado o repasse pelos ternos]. Mas do quarto ano em seguinte, a grande base foi a verba da própria Irmandade que a prefeitura dispõe a nos dar. E com leilões, a gente faz bastante leilão, nas casas dos congadeiros, das pessoas que pedem, que é para arrecadar dinheiro, que com isso, a gente tem uma ajuda maior. Tem uns congadeiros também que (pausa na fala), eles são sessenta por cento [de importância na arrecadação] no meu ver. Eles são sessenta por cento porque eles pagam a pintura dos instrumentos, eles pagam a plotagem dos seus instrumentos, as peles novas que utilizam, inclusive até a própria comida do dia da festa. É feita uma reunião onde a gente debatendo e conversando, é montado o cardápio da festa, e a gente discute quem vai doar o quê, quem vai dar o quê. Então, tem congadeiro que doa o arroz, tem congadeiro que doa o refrigerante, tem congadeiro que doa a carne. E a comida, a nossa comida da festa é praticamente eles [congadeiros] que doam. Eles mesmos que se organizam nas suas casas, no seu financeiro para poder doar para o congo. (E1T4).

No presente, nota-se, ainda, a ressignificação dos leilões realizados, mediante a inclusão de apresentações musicais com o intuito de atrair mais pessoas e assim, aumentar a arrecadação. Outra forma de ressignificação dessa prática ocorre desde 2017, quando os ternos começaram a realizar ‘leilões comunitários’:

em reunião da comunidade congadeira, na Irmandade de São Benedito, foi decidido que seria criada uma agenda anual, com uma data específica mensal para que cada terno realizasse um leilão em seu quartel, com a presença dos integrantes de todos os outros ternos da cidade. A proposta foi iniciada a fim de aumentar a arrecadação com a realização dos leilões, pois toda a renda deste dia é destinada ao grupo anfitrião.

Com o passar dos anos, novas formas independentes de captação de recursos começaram a ser implementadas no cotidiano dos grupos. Eventos e ações que compõem a lista de atividades de captação identificados nos depoimentos dos entrevistados são a realização de rifas, festivais de sorvete, galinhadas, festas temáticas e patrocínio de empresas privadas, entre outros.

[Entrevistada explicando sobre como funciona o leilão comunitário] Nós vamos na reunião lá na capela [Paróquia de São Benedito, onde as reuniões mensais da Irmandade de São Benedito acontecem]; a gente já estipula: “‘Tal’ dia é o leilão geral [comunitário] do terno ‘tal’, ‘tal’ dia o do outro”. E assim, fica bem organizado. Por exemplo, o leilão do [nome do terno] foi dia 07, todos os ternos foram para lá [quartel do terno anfitrião]. Porque, qual que é o objetivo? O pessoal [todos os ternos da cidade] ir e consumir. Consumir e deixar o dinheiro praquele terno [anfitrião]. (E1T6).

[...] tem uma reunião todo mês na Irmandade de São Benedito, para todos grupos, na Igreja de São Benedito. E eu até falei um dia: “Nós temos que arrumar uma forma de (pausa na fala), não ficar dependendo desse dinheiro que vem da Prefeitura”. Não tem como gastar esse dinheiro, como é que nós vamos gastar? [...] Quer dizer, o

dinheiro ajuda, tipo assim, nós podemos gastar ele até dezembro, nós temos até dezembro pra gastar esse dinheiro. Se não gastou, a Prefeitura pede de novo. [...] Mas não sobra porque é pouco, eu cheguei à conclusão que nós temos que trabalhar, porque quando chegar janeiro, nós temos dinheiro de comprar roupa das madrinhas, roupa das meninas da bandeira, as coisas dos capitães, os nossos instrumentos. Isso vai acontecer se a gente fizer alguma coisinha, um evento, fazer uma festinha, fazer uma galinhada, uma feijoada, alguma coisa nesse sentido, para arrecadar o dinheiro. [...] esse ano mesmo fizemos aqui um festival de sorvete, fizemos aqui uma galinhada, [...] a galinhada foi uns quinze dias atrás [Entrevista cedida em abril de 2018]. (E1T7).

[Entrevistado sendo questionado sobre a realização de outras ações para captação de recursos] Na reunião [com a diretoria do terno] a gente “estava conversando esse ano [2018], de realmente levar não só pro meio político, igual a Prefeitura no caso. Mas também pelos lojistas, para eles ter um olhar diferente, para que os lojistas queiram ligar as suas marcas no movimento da congada. Então, a gente entende assim, que isso [parceria com os lojistas] só acontece com você indo [entrando em contato], você insiste, você pede, você vai. Por mais que você leve um não, mas você volta lá de novo, você prepara algo, algo que eles podem ganhar em troca, em termo de visibilidade. Por quê? Nos grupos não dá para uma loja colocar sua marca num instrumento ou nas suas vestes, que aquilo para nós é sagrado. Então, a gente entende também que é complicado para um empresário ligar sua marca num grupo de Congado só pela boca [...]. Eles querem um retorno, que sua marca seja vista também pelo pessoal que segue a congada. Então, a gente vai bolando outras coisas, como cartazes, banners que podem

estar sendo colocados em pontos estratégicos, outdoors [...]. [Questionado sobre o volume de patrocínio obtido] De cem por cento assim, de uma meta de cem por cento, a gente ainda tá em vinte cinco, tá bem abaixo. Porque a crise não está ajudando, e a questão da desconfiança é muita, porque é algo [o Congado] que o povo [os comerciantes que não tem envolvimento com os ternos] não conhece ainda, é algo que os comerciantes, nem todos comerciantes conhecem. (E1T4).

Constata-se, nas falas dos entrevistados, a preocupação em manter e desenvolver antigas e novas ações, como também em ressignificar as já realizadas pelo grupo, como por exemplo, os leilões. Toda essa movimentação realizada pelos ternos tem a intenção de evitar a dependência do recurso (e do poder) público. Por meio de novas ações, os grupos podem obter maior arrecadação para custeamento dos festejos e, ao mesmo tempo, difundir a manifestação mediante parcerias por meio dos patrocínios, a fim de ampliar a visibilidade do Congado ituiutabano.

O planejamento (informal) estabelecido na primeira reunião geral anual de cada terno, de fato é realizado, inclusive com a adoção de ações corretivas e/ou de suporte ao longo do período até a realização dos festejos. Nos relatos dos entrevistados constatou-se, por exemplo, a autonomia dos responsáveis pelos setores. Porém, quando é necessária a intervenção [financeira ou de aconselhamento] dos dirigentes ou capitães do terno, ela é solicitada.

Reúne todo mundo, falo assim: “Vamos fazer a roupa desse jeito? Vamos fazer a roupa desse jeito” [Mostrando a aprovação dos integrantes]. Se todo mundo concorda,

vamos fazer. Se outra [pessoa] fala: “Não essa aqui é melhor”. Então vamos fazer essa aqui que é melhor. (E1T5)

Eu tenho [nome do integrante do terno] que é o responsável pelas caixas. Então eu só aviso, hoje eu já avisei para ele, falei: “[Nome do responsável] como que estão as caixas, como que estão os talabartes, como que estão as peles, os varões?” O que nós temos que arrumar. Então, ele olha tudo, chega em mim e fala: Está faltando isso, isso e isso”. Então eu tenho que me virar, arrumar dinheiro para poder arrumar. [...] Comprando material ele monta tudo. [...] Vai mais ou menos uns dez meninos [integrantes do terno] lá pra casa da [identificação da pessoa] porque o quartel é lá [...]. “‘Aí’ desmonta todas as caixas, limpa, lava tudo direitinho e monta de novo, dessa forma. (E1T6)

A execução entre planejado e realizado é observada, também, em outras situações específicas: (i) na destinação da aplicação do recurso público: os ternos planejam custear o transporte e viagens para participação em festejos em outras cidades e, de fato, é executado; (ii) as ações para arrecadação de recursos próprios, como leilões e outras, são realizadas e obedecem rigorosamente às datas definidas; (iii) a setorização funciona, sendo que o responsável coordena todas as ações e mantém um cronograma atualizado de seu atendimento.

Com as falas dos representantes dos ternos de Congado entrevistados, verificou-se o acompanhamento do que foi planejado com o que realmente foi realizado. Desta forma, os dirigentes, por vezes, se depararam com furos em seus planejamentos, fazendo com que os mesmos tivessem que

realizar medidas emergenciais para não chegarem ao final do ano com dívidas relacionadas aos seus ternos.

Geralmente a gente [diretoria do terno] pensa assim, a gente fala assim: “Essa festa, desse ano vai ficar mais ou menos em R\$10.000”. Porque não fica em menos, não adianta. Menos de R\$10.000 não fica, e chega no final não dá. Então eu vou pondo o meu dinheiro, do meu salário. [...] Mas a gente sempre planeja, sabe o que vai gastar mais ou menos. Hoje mesmo [entrevista realizada em abril de 2018] eu estive lá na Fundação [Zumbi dos Palmares], conversando com a [nome da pessoa que a atendeu na FUMZUP], e ela falou assim: “Mas se você faz leilão para pagar o seu tecido, então com que você vai gastar o dinheiro da Fundação? [Repasse do recurso público]. Eu fiz a relação para ela, e não dá. (E1T5).

A atitude de injetar dinheiro próprio, retirada de parte de seus salários, com o intuito de auxiliar nos custos de produtos e/ou serviços adquiridos pelos ternos, como demonstrado anteriormente na fala da E1T5, foi percebida diversas vezes durante as entrevistas com os representantes de cada terno. Notou-se, nos entrevistados que confirmaram a execução desta prática, uma preocupação para que o festejo realmente ocorra dentro do desejado, sem que haja barreiras; nesse caso, barreira financeira que impeça a realização da execução do que foi planejado no início das campanhas.

Considerações finais

Confirmou-se que as práticas para captação de recursos, embora estejam sendo ressignificadas, permanecem praticamente as mesmas usadas pelas primeiras gerações dirigentes dos ternos. Com isso, nota-se que as dificuldades financeiras para realização das festividades permanecem as mesmas e acontecem todo o ano, gerando angústias e necessidade de injetar dinheiro do próprio bolso, por quase todos os dirigentes, para a perpetuação da tradição. Entendemos que a gestão financeira, e a aquisição de uma cultura de planejamento e controle, pode levar a ações no sentido de minimizar as restrições relativas ao financiamento das atividades dos ternos.

Durante as análises documentais, como também, por meio das entrevistas, nota-se que a realização dos festejos do Congado na cidade de Ituiutaba (MG) passa a exercer outro nível de importância dentro da comunidade em que está inserida. Além de seu significado religioso e cultural, a manifestação passa durante os meses que antecedem os festejos, a figurar como um agente auxiliador na movimentação econômica da cidade, visto que os recursos captados são aplicados no custeio de vestimentas (tecidos, aviamentos, calçados, mão-de-obra), decoração, alimentação (matéria-prima, utensílios, mão-de-obra), transportes, compra e manutenção de instrumentos, aluguel de equipamentos, gastos com infraestrutura, entre outras aplicações. Fato que aproxima de forma ‘tímida’ os ternos de Congado com o conceito de economia da cultura, pois não foi evidenciado, durante as entrevistas, arrecadação de recursos financeiros utilizando a temática dos festejos da cidade, a exemplo, venda de artigos vinculados à manifestação.

A escassez ou falta de recursos financeiros foi apontada e confirmada como uma das maiores dificuldades com que convivem os ternos, inclusive sendo este um fator que limita os investimentos necessários. No entanto, a execução deste estudo sublinhou traços existentes nos movimentos ligados à cultura e religiosidade, a exemplo, a resistência. Mesmo com as dificuldades evidenciadas com que os diretores dos ternos convivem diariamente para manter a manifestação viva na cidade, esses mesmos agentes se mostram felizes e realizados pelo “simples” fato de conseguirem que seus grupos saiam às ruas da cidade durante os festejos de maio. A fala de uma das entrevistadas, corrobora com o exposto: “é o batido das caixas que faz eu viver”.

Referências

BRASILEIRO, Jeremias. **Congadas de Minas Gerais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: <https://jeremiasbrasileiro.files.wordpress.com/2010/10/congadas-de-minas-gerais-2001-9c2ba-livro-de-jeremias-brasilei.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASILEIRO, Jeremias. **O ressoar dos tambores do Congado**: entre a tradição e a contemporaneidade: cotidiano, memórias, disputas (1955-2011). 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16431/1/d.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASILEIRO, Jeremias. O congado na cidade de Uberlândia: disputas, poder e divergências de memórias. **Caderno de Pesquisas Cdhis**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 61-82, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/24390/13504>. Acesso em: 12 out. 2017.

CARVALHO, Jackeline; RAMOS, Wuiragana. **Uma abordagem sócio-antropológica para o turismo: um estudo sobre a congada**. 2005. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/turismo-e-hospitalidade/eventos-e-anais/iii-semintur/>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CEZAR, Lilian Sagio. Saberes contados, saberes guardados: a polissemia da congada de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 187-212, jul./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000200008. Acesso em: 12 out. 2017.

COSTA, Ana Lucia da. Irmandade de São Benedito de Ituiutaba-MG. In: REENCONTRO DA COM A CONGADA: HISTÓRICO DA IRMANDADE DE SÃO BENEDITO E DOS TERNOS DE CONGADA DE ITUIUTABA-MG, 200_, Ituiutaba. **Anais...** Ituiutaba: 200-.

DAMASCENA, Adriane Álvaro. Territórios da identidade: os negros e a congada. **Sociedade e Estado**, Brasília, n. 1, p. 11-36, maio, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2423/2105>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FARIAS, Edson. Economia e cultura no circuito das festas populares brasileiras. **Revista GeoNordeste**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 647-688, set./dez., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269922005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jul. 2017.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Bens em processo de registro. Congada de Minas**. © 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/detalhes/426>. Acesso em: 17 maio 2017.

ITUIUTABA. Lei nº 1.517, de 2 de junho de 1972. **Declara de utilidade pública a Irmandade de São Benedito**. Ituiutaba, 1972.

ITUIUTABA. Lei nº 4.421, de 7 de abril de 2016. **Declara o Congado (manifestação cultural), como patrimônio histórico e cultural do município de Ituiutaba e dá outras providências**. Câmara Municipal de Ituiutaba. Ituiutaba, 2016.

KINN, Marli Graniel. A congada de Uberlândia: tradição, costumes, valores, representações sociais e ordem moral. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**, Barra do Garça, v. 3, n. 2, p. 226-245, ago./dez., 2013. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/geoaraguaia/index.php/geo/article/view/71>. Acesso em: 12 out. 2017.

LIMA, Cristhian Dany de. Existir para resistir: a importância dos mapeamentos sociais para as comunidades tradicionais de terreiros do município de Uberlândia/MG. In: Cairo Mohamad Ibrahim Katrib; Maria Clara Tomaz Machado; Vera Lúcia Puga.

(Org.). **Mulheres de Fé:** Urdiduras no Candomblé e na Umbanda. 1ed.Uberlândia/MG: Composer, 2018, v. 1, p. 64-92.

LIMA, Mestre Alcides de; COSTA, Ana Carolina Francischette da. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 3, p. 216-245, abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113893>. Acesso em: 30 abr. 2018.

LUCAS, Glaura. **Os sons do Rosário:** O congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

LUCAS, Glaura. ‘Vamo fazê maravilha!’: avaliação estético-ritual das performances do Reinado pelos congadeiros. **Revista Acadêmica de Música**, n.24, p. 62-66, jul./dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992011000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2018.

NAVES, Fernanda Domingos; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Cultura, identidade e religiosidade em Ituiutaba-MG. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 6, n. 2, fev., 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/6332>. Acesso em: 30 jul. 2017.

NORONHA, Vânia. Reinado de Nossa Senhora do Rosário: a constituição de uma religiosidade mítica afrodescendente no Brasil. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 21, p. 268-283, abr./jun., 2011. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n21p268>. Acesso em: 30 jul. 2017.

PACHECO, LÍLIAN. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. 1. ed. Lençóis, Bahia: Grãos de Luz e Griô – Ponto de Cultura, 2006. Disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/compre-nossos-produtos/livros/a-pedagogia-grio/>. Acesso em: 01 maio 2018.

RIOS, Sebastião. Cultura popular: práticas e representações. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, p. 791-820, set./dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000300007. Acesso em: 30 jul. 2017.

RIBEIRO, José da Silva. Imagens de congado – uma experiência visual em antropologia. **Revista Científica de Información y Comunicación**. n. 7, p. 293-320, 2010. Disponível em: <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/224/221>. Acesso em: 12 out. 2017.

REZENDE, Raquel Lara. O congado como espaço constituinte da sociedade civil. **Vozes & Diálogos**. Itajaí, v. 10, n. 1, set./dez., 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/vd/article/view/2897>. Acesso em 30 jul. 2017.

SILVA, Daniel Albergaria. Os ternos de congado em Minas Gerais: suas variações míticas, rituais e o esquema festivo. **Novos Debates: fórum de debates em antropologia**, v. 1. n. 1, p. 11-21, jan., 2014. Disponível em:

<http://novosdebates.abant.org.br/index.php/numeros-antteriores/v-1-n-1>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SOUZA, Marina Mello. **Reis negros no Brasil escravista: história da Festa de Coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

APÊNDICE A – Divisão dos ternos de Ituiutaba em Congo, Moçambique e Marinheiro

Congado Ituiutabano Ternos de Congo	Nomenclatura	Fundação	Cores ³⁸	Quartel (endereço)	Presidente/Presidenta
	Congo Camisa Verde	1954	Camisa verde, calça branca e faixa amarelo ouro (cintura)	Rua 3A, 388, Bairro Progresso	Não há presidente definido***
Congo Real	1987	Camisa amarelo ouro, calça branca, capa amarelo ouro e faixa verde	Rua 2ª c/ 51 e 53, 1174, Bairro Natal	Anastácio Oliveira	

³⁸ Cores que representam os ternos mencionadas, são referentes as vestimentas utilizadas pelos integrantes que tocam os instrumentos dentro dos ternos, em sua maioria homens. Essa maneira de representar as cores foi utilizada pois as vestimentas destes integrantes não sofrem alterações drásticas de um ano para outro, o que caracteriza a identidade de cada grupo. Já as vestimentas utilizadas pelas madrinhas e integrantes dos estandartes podem sofrer alterações mais significativas, a exemplo, modelagem das peças e tonalidade de suas cores.

		(cintura)		
	Congo da Libertação	2004	Camisa e calça branca, capa e faixa azul turquesa (cintura)	Rua José Vilela, 325, Novo Tempo II Claudia Luiza da Silva Almeida
	Congo Filhos da Luz	2009	Camisa vermelha, calça branca e capa azul	Rua José Vilela, 325, Novo Tempo II William Luiz Cândido
	Congo Guerreiros dos Palmares	Em processo de fundação	Não foi possível apurar esta informação	Rua 16 c/ 5 e 7, 787, Centro Não foi possível apurar esta informação
Ternos de Moçambique	Moçambique Camisa Rosa	1951	Camisa rosa, calça branca e faixa amarelo ouro (cintura)	Rua Maria José Franco Gouveia, 120, Bairro Jardim do Rosário Maria Lúcia de Oliveira
	Moçambique Lua Branca	1990	Camisa branca, calça branca e faixa verde	Avenida 17 c/ 38 e 38 ^a , 191, Centro Dona Maria Senhora

			(cintura)		
	Moçambique Águia Branca	1994	Camisa azul escuro, calça branca e faixa rosa (cintura)	Rua Saul Ribeiro de Assis, 383, Bairro Setor Norte	Dona Rosária
Terno de Marinheiro	Marinheiro de Santa Luzia	2014	Camisa azul claro, calça branca, capa prata e faixa vermelha (cintura)	Rua Saul Ribeiro de Assis, 810, Bairro Setor Norte	Aparecida Andreilda

Fonte: Elaborado pelo autor.

*** Função compartilhada entre as coordenadoras do Terno, senhoras Ana Lúcia, Divina Teles e Mariquita.

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DE UMA CRIANÇA NEGRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA LEITURA DO CONTO *NEGRINHA*, MONTEIRO LOBATO (1920)

Oneizia Alves da Silva
Rubenilson Pereira de Araújo

Considerações iniciais

Tecemos neste texto uma reflexão acerca das questões étnico-raciais presentes no conto adjetivado como Literatura Infantil, intitulado *Negrinha*, de Monteiro Lobato, publicado em 1920, trinta e dois anos após a assinatura da Lei Áurea³⁹. O enredo retrata a condição do negro na sociedade pós-abolicionista, situação esta que, mesmo após a passagem de praticamente quatro décadas, devido à inexistência de incentivo ou políticas públicas de inserção do escravo recém-liberto, continuou, na prática cotidiana, a vivenciar situações degradantes de preconceito, exclusão social, muitas vezes submetidos ao trabalho desumano, apesar da existência de uma legislação que lhe assegurava a liberdade.

Diante da situação a qual o negro estava exposto, buscase fazer uma reflexão acerca da representação de uma criança negra no conto em tela, uma vez que a protagonista passa por

³⁹ Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil. "Áurea" quer dizer "de ouro" e a expressão refere-se ao caráter glorioso da lei que pôs fim a essa forma desumana de exploração do trabalho de cidadãos.

condições semelhantes de preconceito e exclusão social da mesma forma que seus progenitores sofreram, a qual não gozava da condição de sujeito, mas representada como uma simples “miniatura de adulto”⁴⁰, escravizada no período pós-abolição.

Para analisarmos a obra em questão, primeiramente, tecemos reflexões acerca das características e periodização da Literatura Infantil, visto que este pode ser o gênero ao qual este conto se classifica, embora seja de autoria adulta representando o universo infantil. Tentamos discorrer quanto ao surgimento desta estética no século XVIII, abrindo espaço para uma literatura antes inexistente, que busca dar uma atenção especial ao público infantil.

Como informado na nota de rodapé, a criança participava de modo igualitário da vida social do adulto, não recebendo nenhuma atenção particular e, muitas vezes, era excluída e negligenciada pelas pessoas com maioridade, sendo que, em muitos casos, prevalecia a violência doméstica praticada pelos seus progenitores ou responsáveis.

Pretendemos, com estas reflexões, contribuir, de forma significativa, para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos, reflexivos e conhecedores das formas de preconceito e

⁴⁰ De acordo com Ariès (1981) na Idade Média (476-1453), a infância era vista como um período marcado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a qualquer demanda social que exigisse uma postura complexa. A criança era caracterizada como um adulto em miniatura e, devido a essa representação social, compartilhava com os adultos, os mesmos locais de trabalho e indumentárias.

exclusão social vivenciada pelos negros desde a época da escravidão, passando pelo período pós-abolição e se estendendo até os dias atuais, pois, apesar de muito ter mudado no que se refere à situação no negro na sociedade, estes ainda são vítimas de opressão, falta de oportunidades e preconceito por parte dos detentores de poder, em sua maioria, composta por pessoas de cor branca.

Buscamos ainda fazer menção ao papel da criança na sociedade, esta que antes não era diferenciada dos adultos e participava de toda sua rotina diária. Além disso, muitas dessas crianças eram negligenciadas, torturadas e até mesmo assassinadas. Em alguns casos, o adulto vivia em bares a se divertir e as crianças trabalhavam para manter a família.

Poderíamos afirmar que apenas no final do século XX, a criança recebe a sua devida valorização na legislação brasileira com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, 1990. Neste documento, a criança passa a ter outro caráter perante a sociedade. Essa situação começou a mudar, estas puderam ter acesso garantido em lei para instrução/educação nas escolas, visto que o ensino se tornou obrigatório. Conseqüentemente, as letras acompanham o processo de valorização da criança cidadã e passou a solidificar uma literatura de fato voltada para o universo das peculiaridades e idiossincrasias do público infantil.

Literatura infantil: o que é isso?

Antes de tudo, é importante salientar que Literatura Infantil é, sobretudo, literatura ou arte, fenômeno de criatividade com a arte da palavra que tenta representar a vida, o mundo, a realidade, enriquecendo a imaginação da criança, oferecendo-lhe condições de “dar asas à imaginação”, inovar, levando-a a usar o raciocínio criativo e a liberdade.

A Literatura Infantil, apesar de, na maioria dos casos, ser produzida por adultos, é a que se preocupa com narrativas para crianças, é forma literária voltada para a *psique* infantil, com vocabulário adequado ao conhecimento e à compreensão da criança, aquela que, indiretamente, objetiva contribuir para o desenvolvimento da mente e a personalidade desta, não apenas com a finalidade de divertir e informar; mas no sentido de ter significado para a criança, isto é, transmitir as experiências da vida.

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. (COUTINHO, 2000, p. 52).

Dentre os gêneros literários existentes, um dos mais recentes é a literatura infantil, que apareceu no mercado na

primeira metade do século XVIII, época de profundas transformações no quadro econômico, social, político e ideológico da época, destacando a ascensão da burguesia, o olhar diferenciado para a criança pela sociedade e, principalmente, a reorganização da escola, que, a partir de então, passou a ter responsabilidade sobre a aprendizagem sistemática da criança, preparando-a para a vida adulta e cômico exercício da cidadania.

Podemos ratificar o supracitado nas ponderações de Nelly Novaes Coelho:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (1999, p.22)

As primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram no mercado na primeira metade do século XVIII na França, com as publicações das *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, que Charles Perrault publicou em 1697.

A partir das primeiras publicações destinadas ao público infantil é que a criança começou a ser vista como sujeito. Antes disso, ela participava da vida social adulta até mesmo na literatura clássica, não recebendo nenhuma atenção particular; ou seja, não havia diferenciação entre faixas etárias. Precisava-se distanciar o universo adulto do infantil, visto que

a criança tinha necessidades e características próprias. E o que é apropriado para um nem sempre é indicado para o outro, devido aos inúmeros e complexos fatores. Podemos confirmar esta afirmação nos excertos de Richter:

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do mundo do adulto. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais de existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc. Tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos contos, nos jogos (1977, p.36).

Além de não ter uma atenção voltada para elas especificamente e participar da vida social do adulto, segundo Stone (1979, p.69), “As crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas bruta e até mortas, muitos adultos tratavam-se mutuamente com suspeita e hostilidade; o afeto era baixo e raro [...]” Tudo isso começou a mudar quando a criança passou a possuir um *status* especial, com direito à escola e espaços especiais de informação.

As mudanças começaram a acontecer, não somente na vida das crianças, mas na população em geral, com a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, acelerando o êxodo rural, dando início a uma nova época, em que a política, a ideologia e a cultura gravitaram em dois polos: a burguesia industrial e financeira e o surgimento de uma nova classe social, o proletariado.

A Literatura Infantil assumiu, desde o começo, a condição de mercadoria, uma vez que a sociedade estava em crescente industrialização, surgindo assim novos aparatos tecnológicos. No século XVIII, expandiu-se a produção de livros com o aperfeiçoamento da tipografia, proliferando diversos gêneros literários.

Dessa forma, com um maior contingente de livros disponíveis, era preciso investir na leitura, uma vez que as crianças só comprariam as obras se tivessem a capacidade de ler. Nesse sentido, a escola tinha por responsabilidade, além de instruir a criança para a vida adulta, habilitá-la para a aquisição da leitura e, como consequência, adquirir as obras infantis, reforçando a condição de mercadoria que, desde o começo, a literatura esteve exposta.

Lembrando que até o século XVIII não havia obrigatoriedade das crianças frequentarem a escola. A partir do século XIX, este ensino passou a ser obrigatório a fim de proteger as crianças e, principalmente, no que se refere à classe operária, diminuir a mão-de-obra infantil, deixando-as livres para frequentarem a escola, visto que esta se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade.

Ratificando o acima descrito, Zilberman destaca:

No século XIX, eram as crianças que recebiam as melhores oportunidades de emprego, mão-de-obra mais barata geravam lucro imediato; porém, menos habilitados, apresentavam produtividade menor. Além disso, empregando os filhos, os adultos passavam o dia em bares, participando de movimentos políticos ou provocando violência; havia-se urgência em ocupá-los

exaustivamente, assim como em capacitar os operários futuros. Fazendo obrigatório o ensino às crianças eram retiradas do mercado de trabalho. (2003, p.43).

Com um novo papel dentro da sociedade, dando destaque ao surgimento de objetos industrializados, como brinquedos, culturais como livros e *status* diferenciado, evidenciou-se a fragilidade e a desproteção a qual a criança estava exposta, enfatizando ainda mais o papel da escola na formação mediadora, instrutora e moralizante.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência (2007, p. 16).

No Brasil, a literatura infantil só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, apesar de haver esporadicamente, no século XVIII, publicações destinadas ao público infantil com traduções e/ou adaptações de obras estrangeiras. Somente após a Proclamação da República (1889) é que se iniciou de fato a produção de uma literatura infantil brasileira. No entanto, é válido ressaltar que, por muito tempo, a estética literária brasileira ficou sob o domínio cultural europeu. Foram décadas de traduções e produções baseadas nas produções europeias.

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.28).

A nacionalização da literatura infantil deu-se pela falta de material essencialmente brasileiro, principalmente para se trabalhar nas escolas, visto que as traduções europeias muitas vezes não tinham cumplicidade com a língua materna e muito menos com a identidade nacional, dificultando a leitura, principalmente para crianças.

Havia a necessidade de criação de uma literatura infantil brasileira. Diante dessa problemática, surgiram vários programas de nacionalização do acervo europeu para crianças. Ocorreu também, a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico, que via no texto infantil e na escola aliados muito importantes para a formação moralizante de cidadãos.

Dessa forma, as obras traduzidas ou adaptadas apresentavam crianças como personagens centrais, e estas eram modelos de amor à pátria, sentimento de família, noções de obediência e prática das virtudes civis.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman,

A presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil. Via de regra, a imagem de criança presente em textos dessa época é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança (2007, p.33).

No entanto, nas obras não havia sequer a menção da diversidade regional brasileira; as narrativas eram marcadas pela preocupação moralista e pela exortação ao trabalho, ao estudo, à obediência, disciplina, caridade e honestidade. Isso acontecia pelo fato das produções circulares no Brasil seguirem modelos europeus. Vale resaltar que, com a criação dos programas de incentivo à nacionalização da literatura infantil, começaram a surgir obras em que a exaltação da natureza e paisagens são muito recorrentes.

Apesar de todo o esforço para a produção de uma literatura infantil brasileira, realmente adequada para crianças, foi com Monteiro Lobato que essa revolução aconteceu. Sendo assim, ele é considerado o verdadeiro divisor de águas da literatura infantil, valorizando o folclore brasileiro, o mundo da fantasia e realidade, utilizando-se sempre de humor e senso estético, debatendo temas direcionados ao público adulto, com uma linguagem facilmente compreendida pelas crianças.

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. Com esse autor rompe-se (começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo [...] (ZILBERMAN, 2003, p.145).

Antes de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira praticamente não existia, visto que os autores por vezes apenas traduziam os contos europeus, não trazendo como referência os costumes e as tradições socioculturais brasileiros. Foi somente a partir de Monteiro Lobato que houve a valorização da cultura nacional.

Como afirma Nelly Novaes Coelho:

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas

narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias o assunto de suas historietas (2000, p. 183).

Nas obras, o autor visa descrever situações reais e imaginárias que, com linguagem apurada e exata na literatura infantil, tornam-se educativas de suma contribuição para o senso crítico das crianças, uma vez que a fantasia aprimora a compreensão destas, aproximando-se mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Becker considera que “Monteiro Lobato soube, como poucos, captar as ideias de sua época e construir uma obra literária, muitas vezes incompreendida pelos intelectuais de sua geração” (BECKER, 2011, p.3).

Em citação de Barbosa sobre as obras de Lobato:

Os contos de Lobato se caracterizam por uma linguagem apurada, rica e exata; por uma ironia fina e sábia; por um humor lucidíssimo; pela realidade viva dos personagens, dos quais alguns são tipos humanos e sociais criados com maestria; pelo realismo naturalista dos ambientes e situações. (BARBOSA, 1996, p. 48).

É importante enfatizar ainda, que o perfil da personalidade da criança personagem na obra de Lobato adquire autonomia de sujeito com vontades próprias e não apenas objetos de manipulação do mundo adultocêntrico como era antes. Para verificar tal premissa, basta uma breve análise da protagonista boneca Emília nos contos do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Vale destacar que, além de Monteiro Lobato, outros pioneiros da Literatura Infantil se destacaram como: Thales Castanho de Andrade (1890-1977), Gustavo Barroso (1888-1959), Manuel José Gondim da Fonseca (1899-1977) e Joaquim Osório Duque Estrada (1870-1927), entre outros.

A Literatura Infantil é uma das áreas que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas. Mas todo esse desenvolvimento só foi possível graças às transformações ocorridas desde o século XIII até os dias atuais. Se antes, a criança era considerada um adulto em miniatura, muitas vezes negligenciadas, até mesmo torturadas ou assassinadas, hoje esta tem uma literatura totalmente voltada para sua faixa etária e a criança passa a ter um novo papel perante a sociedade. O ensino torna-se obrigatório e a mão de obra infantil começa a ser extinta⁴¹. A escola passa a ter um papel de destaque, que é de instruir e preparar essas crianças para a vida adulta, sendo uma importante instituição social que media o processo de idiosincrasia da criança, refletindo valores de alteridade nas diversas inter-relações pessoais.

⁴¹ É importante mencionar que em relação ao combate do trabalho infantil, há uma série de mecanismos jurídicos como os que constam no art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/ECA90, a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, além das Convenções 138 e 182, da Organização Internacional do Trabalho, que garantem na Lei, os direitos das crianças e dos adolescentes. Nas políticas públicas governamentais, destaca-se o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Este foi estabelecido pela Portaria 2.947, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e, desenvolvido em parceria com diversos setores governamentais, estaduais, municipais e da sociedade civil. No ano de 2005 passou a compor o Programa Bolsa Família.

Enfatizamos que, no tocante à Literatura Infantil no Brasil, o processo não foi diferente, desde as traduções europeias de obras, a nacionalização da literatura infantil, até Monteiro Lobato, considerado o grande precursor. Segundo Catinari (2006, p.48), “A importância de Lobato é inegável e ele tornou-se paradigma tanto da estética literária quanto do modo de produção de uma literatura destinada a crianças e jovens, por estar além de seu tempo no que se referia a um projeto de edição e distribuição de livros no país.”

Todo esse percurso denota a importância da Literatura para o desenvolvimento bio-psico-sociocultural da criança. Mediante o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de textos literários, a criança tem a possibilidade de ter uma visão mais ampla daquilo que a rodeia, tornando-se mais sensível, reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado, pois é na infância o momento onde a criança vê, pensa e sente o mundo de um modo próprio. É nesta faixa etária que se tem início a formação de sua personalidade.

A representação de uma criança negra no universo infantil da literatura brasileira

Para entendermos a representação da criança negra na literatura, primeiramente temos que analisar o contexto ao qual o negro estava inserido no período em que a obra focalizada nesta pesquisa foi escrita, passando pelo período escravocrata e, posteriormente, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea para o período da pós-abolição da escravatura. Dessa forma, podemos

refletir sobre a representação da criança negra na literatura, visto que, mesmo depois de libertos em lei, a situação do negro continuou a ser de inferioridade e subalternidade perante a sociedade da época.

Desde os primórdios com a chegada dos portugueses em 1500, em terras brasileiras, encontrando aqui os índios que até então reinavam soberanos sobre essa terra, mais tarde denominada Brasil, o misto de duas culturas completamente diferentes causou tanto nos portugueses quanto nos indígenas uma reação de surpresa, curiosidade e, acima de tudo, estranhamento com o outro, o diferente.

Mediante leituras, podemos inferir que os índios não foram submetidos à condição de escravos devido à resistência à escravidão, às suas predisposições culturais para o trabalho braçal e pelo fato de serem nativos desta terra, o que facilitaria, sobremaneira, a fuga para lugares longínquos, distantes das regiões exploradas e dos colonizadores portugueses que pouco conheciam a extensão territorial do país. A elite precisava de subordinados para cuidar de afazeres domésticos e agrícolas, aperfeiçoar o sistema de produção e achou pertinente investir no tráfico de negros, oficialmente a partir de 1530, o que, legalmente perdurou até à assinatura da Lei Áurea, em 1888.

O Brasil tem ranços arraigados de trezentos e cinquenta anos de predominância de escravidão oficial no país, o que ocasionou na representação social de que o negro deveria ser subordinado, marginalizado, servidor dominado e objeto de posse da elite branca detentora de poder. Destacamos assim, que o preconceito étnico-racial está exposto e visceral desde as raízes da colonização brasileira. Tanto os índios como os negros

sofriam e ainda sofrem resquícios fortes de discriminações étnico-raciais, considerados como seres inferiores, servindo assim ao homem branco, entendido como ser superior diante dos demais.

Nessa relação assimétrica de poder, o grupo do “eu” não aceita as diferenças, é a melhor, a natural, a superior, a certa, representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. As demais classes são chamadas de diferentes. Tratados como bárbaros, selvagens, que mesmo existindo à sua maneira estando no mundo é como se não existissem, pois para o grupo do “eu”, aqueles externos ao seu grupo podem ser qualquer coisa menos seres humanos, pois os únicos serão sempre eles.

Em citação de Everaldo P. Guimarães Rocha, podemos dar ênfase no supracitado:

Como aquele mundo de doidos pode funcionar? Espanto! Como é que eles fazem? Curiosidade perplexa? Eles só podem estar errados ou tudo o que eu sei está errado! Dúvida ameaçadora?! Não, a vida deles não presta, é selvagem, bárbara, primitiva! Decisão hostil! (1988, p. 05).

A condição vivida pelos negros é marcada pela exclusão em um cenário de constantes desigualdades e injustiças sociais. Quando em 1888, a princesa Isabel assinou a lei áurea, depois de constantes embates, a tão sonhada liberdade não tem grande significado na vida prática e cotidiana daquele que já nasceu sob o domínio do branco, sentindo-se como objeto de posse de seu senhor. Primeiro, porque não houve políticas públicas de inserção do negro na

sociedade predominantemente branca eurocentrada, reforçando a marginalidade a qual os negros sempre viveram expostos, levando consigo os estereótipos de instintivos animais irracionais, baderneiros, incompetentes e preguiçosos.

Os negros foram deixados à própria sorte sem ter condições dignas de trabalho e para tentarem sobreviver, buscavam nas grandes fazendas, nas quais foram escravos, um suposto abrigo necessário para sua sobrevivência, passando a vivenciar novamente a situação de propriedade e dependência de seus ex-donos, com a condição simbólica do *status* de “libertos”.

Pimenta (2015), dissertando sobre o período pós-abolição, afirma:

A primeira fase (1889-1930) compreende o início da era republicana brasileira que, apesar de livre dos grilhões da escravidão, não possuía uma estrutura para promover as mudanças necessárias que garantissem melhores condições de vida para os negros libertos, ficando os mesmo marginalizados do sistema que faziam questão de exaltar o racismo (p. 23).

É no contexto da pós-abolição da escravatura que o conto *Negrinha* foi escrito, necessariamente, trinta e dois anos depois da assinatura da Lei Áurea, demonstrando que mesmo com o *status-quo* de liberto, o negro continuou subjugado e servil ao seu senhor. É nesse viés que o conto pertencente à Literatura Infantil brasileira, mas de caráter adulto, narra a trajetória de *Negrinha*, uma criança negra órfã que vive em condições subalternas com sua proprietária e sequer é nomeada

no enredo da narrativa. Sendo a representação da criança negra relegada à condição de objeto de propriedade de seus senhores.

Observando a trajetória da protagonista, notamos que o conto aponta o racismo presente e latente na sociedade da época, configurando assim, como uma obra de denúncia social, em que se enfatiza o desrespeito à figura do negro e, principalmente, à criança negra pelos detentores de poder, predominantemente marcada pela cor branca, considerada superior.

Uma leitura do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato (1920)

O conto *Negrinha*, publicado em 1920, de autoria do escritor Monteiro Lobato, situa-se no período literário pré-moderno, publicado no início do século XX, período de estética literária marcado como momento de transição de valores entre o simbolismo e o modernismo. Tristão de Athaide assinala que o pré-modernismo foi um “momento de alvoreço intelectual, marcado pelo fim da grande guerra [1914-1918] e, entre nós, por toda uma ansiedade de renovação intelectual, que alguns anos mais tarde redundaria no movimento modernista” (ATHAYDE, 1939, p. 07).

Historicamente, o Brasil vivenciava a era pós-abolição da escravatura, o negro recém-liberto pela lei áurea encontrava-se em um cenário de inexistência de políticas públicas de inserção do “ex-escravo” na sociedade, obrigando-o a continuar na condição de cativo, buscando nas grandes fazendas, espaço

para sobreviver por não ter para onde ir, vivendo em condições/situações degradantes e desumanas.

Lobato, na obra, procura tecer crítica a uma sociedade silenciada que não podia se manifestar, onde a população de escravos no Brasil era extensa, considerando também que os mesmos não poderiam ser vistos como seres humanos no meio sociocultural, mas como “objetos” que aturavam sem descanso o trabalho de extrema exigência corporal e sem retorno, principalmente financeiro para tamanho esforço físico. Segundo alguns críticos literários, a obra resume o melhor da safra de textos de Monteiro Lobato, retratando o cotidiano típico do brasileiro.

A protagonista *Negrinha* é filha de escravos, órfã de pai e mãe que, com apenas quatro anos de idade, passou a ser criada por sua senhora, estabelecendo uma relação de proprietário-objeto, sendo submetida às situações de preconceito, tortura e violência física, mesmo sem motivo aparente.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo (LOBATO, 1988, p. 03).

Caracterizada por adjetivos positivos, (rica, virtuosa, esteio da moral [...]) a senhora respeitada representa a abundância até mesmo em sua massa corpórea de obesidade. Entretanto, escondia seu ódio por crianças debaixo do padrão

social em que estava; sabendo da admiração de muitos, ela queria passar uma imagem de pessoa boa e caridosa, com “lugar garantido no céu”, segundo declarações do próprio sacerdote católico, personagem secundário do enredo do conto, aquiescendo com a hipocrisia social e religiosa.

Um dado interessante é que a protagonista não é nomeada, sendo chamada apenas pelo diminutivo de sua raça (Negrinha). Tal fato leva-nos a refletir que aquilo que não nomeamos de fato não existe. Nesse sentido, corroboramos que “o nome sempre suscitou uma questão ontológica, quer dizer, uma questão de existência. Nomear era considerado como pressupor a existência de algo” (STRAIOTTO MOREIRA, 2010, p. 2914).

No início da narrativa, D. Inácia não é apresentada pelo seu nome, mas sim como sendo a patroa, ou seja, pela sua posição hierárquica de ser superior em relação a uma de suas posses, a Negrinha. Por outro lado, para a criança é dado um nome que remete à cor da sua pele, demonstrando a inferiorização de negrinha (objeto) em relação à sua patroa.

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta (LOBATO, 1988, p.04).

É interessante notar no excerto acima, em comparação à descrição da senhora, nitidamente o arquétipo contraditório, entre eles, de dois corpos femininos. No primeiro, prevalece uma descrição marcada por adjetivações de um corpo feminino adulto e branco que denotam abundância e obesidade e, neste outro, prevalece a apresentação de um corpo feminino infantil negro, marcado pela condição raquítica de ser.

Negrinha, desde a tenra idade, já sofria dos maus tratos da patroa D. Inácia. Dessa forma, cresceu “feito gato sem dono”. E uma das expressões que mais lhe recorria eram os olhos eternamente assustados, uma vez que, mesmo sem motivo, a personagem sofria diversas formas de agressão e tortura. As lesões provocadas, além de físicas, eram psicológicas. Negrinha não compreendia a ideia dos adultos, o porquê de tanta crueldade. Por isso, vivia pelos cantos, como forma de evitar o seu sofrimento, apesar de ser em vão. Segundo Del Priore (2004, p. 97), “O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças [...]”

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o imã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta... (LOBATO, 1988, p. 04).

No excerto acima, mais uma vez, é ratificado um corpo feminino infantil negro, representado como holocausto devido

ao pigmento de cor de sua pele. Dessa forma, Negrinha é considerada uma subalterna, por estar excluída das atividades sociais, sem direito a falar ou ser ouvida pela patroa, e, principalmente, por ser indefesa, estar impossibilitada de lutar contra os desmandos de Dona Inácia, já que dependia diretamente dela para “viver”. Com isso, acaba sendo impedida de ter acesso à cultura e à vida social.

Dona Inácia, para impor-se como a pessoa que detém o poder sobre o outro, impede que Negrinha demonstre qualquer tipo de manifestação sobre os maus tratos. A “patroa” repreende e procura impedir o choro da menina, mesmo quando esta era apenas um bebê: “– Quem é a peste que está chorando aí?”. Para acalmar a cólera da patroa, “a mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero. – Cale a boca, diabo!” (LOBATO, 1888, p. 03).

Em outro episódio visível de tortura humana acontece exatamente a mesma coisa, quando D. Inácia, ao ferver um ovo, e quando este já estava no ponto, chama Negrinha e abre-lhe a boca e despeja o ovo “pulando”. Logo após, D. Inácia tapa a boca da menina para que ninguém soubesse o que se passava e Negrinha não pudesse fazer nenhum tipo de manifestação. Ela apenas urrou surdamente, esperneou-se enquanto a patroa com tal ato de sadismo contentava-se já que estava precisando de derivativos.

Depois de todos esses atos cotidianos de crueldade, D. Inácia, contente com o feito que acabara de fazer, voltou para sala para receber o vigário que chegara. Logo que entrou na sala, a “virtuosa” senhora vangloriou-se por criar a filha de uma

escrava, que lhe dava uma trabalhadeira. O vigário, sem interessar-se em saber da real situação que se passava na casa, disse que a caridade é uma das belas virtudes e reproduz o bordão de “quem dá aos pobres empresta a Deus”. Tal aquiescimento por parte do representante da igreja, mais uma vez, reproduzia a hipocrisia, já que D. Inácia não era nada do que transparecia perante o que demonstrava ser do ponto de vista da religião que professava, a saber da matriz judaico-cristã.

Nessa parte do enredo, e também no mutismo a respeito da violência doméstica marcada por lesões e maus tratos sofridos pela protagonista, podemos presenciar uma sociedade civil passiva que aquiesce com o silenciamento e não reconhece o atentado aos direitos humanos inalienáveis da criança. Predomina o que hoje podemos denominar de Racismo Institucional⁴² representado veementemente por uma Instituição Social legitimada – a igreja católica cristã, soberana e hegemônica da época.

Em outro momento, quando as sobrinhas de D. Inácia chegam em sua casa e perguntam quem é a criança negra, esta, sendo novamente hipócrita, diz que é uma caridade dela que sempre tenta ajudar as pobres crianças que necessitam.

D. Inácia conservara Negrinha em casa como um remédio para aumentar seu entusiasmo e aliviar o *stress* sádico. Apesar de não possuir mais escravos que pudesse judiar mais

⁴² **Racismo institucional** é qualquer sistema de desigualdade que se baseia em raça que pode ocorrer em instituições como órgãos públicos governamentais, corporações empresariais privadas e universidades (públicas e privadas). O termo foi introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles V.

brutalmente, Negrinha, como se diz na linguagem de hoje, “dava para o gasto”. Se todas as violências domésticas descritas abaixo para D. Inácia eram consideradas apenas com um inocente derivativo que era pouco, mas ajudava, isso nos remete a destacar que os antepassados de Negrinha sofriam de maus tratos ainda piores.

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo: — Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!... Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha (LOBATO, 1888, p. 05).

As sessões de tortura descritas ao longo do enredo demarcam um senso de sádico por parte da senhora que sente prazer em torturar um corpo negro indefeso e infantil.

Quando em certo momento do conto chegam à casa de D. Inácia suas sobrinhas que alegres pulavam e brincavam pela casa, *Negrinha* logo pensa que a senhora iria fazer com as recém-chegadas o mesmo que fizera com ela. No entanto, nada do que ela pensara aconteceu, Negrinha acreditava que tudo havia mudado e que assim como as sobrinhas da senhora, ela também poderia participar com elas da festinha.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo. Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos (LOBATO, 1888, p.06).

Quando Negrinha tenta se aproximar das crianças e é impedida pela senhora que logo lhe dá uns “cascudos”, mais uma vez é possível perceber o preconceito por parte da senhora, uma vez que pretos não se misturavam com brancos e ela tinha que pôr-se no seu lugar de escrava.

Em mais essa interdição imposta à Negrinha, notamos a infração contra o direito natural de criança brincar, que só viria a ser garantido em leis vigentes na atualidade. Instituído no ano de 1999, o **Dia Internacional do Brincar** é celebrado em 28 de maio. No Brasil, a data geralmente é marcada por mobilizações para reforçar a importância do brincar na infância. Conforme previsto no artigo 16 do **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, parágrafo IV, o direito à liberdade compreende “brincar, praticar esportes e divertir-se”, ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar⁴³.

⁴³ O brincar também é reconhecido pela **Convenção Internacional dos Direitos da Criança**, em seu artigo 31 e pelo artigo 227 da **Constituição Federal Brasileira**, de 1988 (grifos nossos).

Entretanto, chega o momento em que Negrinha, enfim, consegue se enxergar como pessoa, não mais como um objeto sem vida, sem alma. Esse momento surge quando duas sobrinhas de Dona Inácia vão visitar a tia. Ao ver os brinquedos que as sobrinhas de D. Inácia possuíam, Negrinha se vê em outro mundo. Um mundo que não lhe pertencia, mas que a encantava. Não conseguiu conter-se e, num momento que a senhora saiu da sala, Negrinha esqueceu as torturas já recebidas e aproximou-se para ver uma boneca de louça.

Nunca tinha visto algo semelhante, por isso as meninas riram da sua ingenuidade, mas a deixaram pegar a boneca. Através do contato com a boneca Negrinha se deu conta que tinha uma alma. Deixou de ser um objeto, uma “coisa”, para se tornar humana. Assim, a partir do momento em que Negrinha teve oportunidade de ser criança como as outras meninas, de brincar com uma boneca, percebeu-se como uma criança com sentimentos e desejos iguais aos das outras crianças.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! (LOBATO, 1988, p.08).

Nesse instante, Negrinha deixou de ter olhos assustados para ter olhos nostálgicos, sentiu-se elevada. Na verdade, trata-se de um momento de epifania da protagonista do conto. Ao mesmo tempo em que se percebeu como um ser humano e deixou de se sentir inferior à Dona Inácia, Negrinha percebeu

também que não havia espaço para ela desenvolver e constituir sua identidade. O refúgio que ela encontrava era na sua imaginação, nos seus sonhos, como forma de resgatar a sua subjetividade.

Por raros momentos, prevaleceu no imaginário sociocultural da época de que os negros não possuíam alma. Tal senso comum é sugerido no enredo do conto. Quando as sobrinhas da senhora foram embora, a protagonista entrou em tristeza profunda, mal comia, seus olhos passaram de assustados para nostálgicos, sem vida. Era como se a vida perdesse o sentido depois que ela não pode mais ter contato com os raros momentos em que se sentiu como um ser humano de verdade. Acabou definhando e morrendo, abandonada por todos, a sonhar com as bonecas lindas e louras de olhos azuis e anjos redemoinhavam em torno dela. Podemos afirmar que o desfecho do conto se deu com mais esse momento de epifania da personagem principal.

Dessa forma, podemos perceber que no conto Negrinha, de Monteiro Lobato, há a denúncia sobre as situações desumanas de preconceito sofridos pela protagonista, demonstrando a forma precária ao qual o negro recém liberto vivenciava. Negrinha não tinha identidade, era tratada como um ser qualquer, não era gente. Negrinha, o nome pelo qual a chamavam, se encaixa como uma representação de sua raça, pois, os negros eram apelidados e nunca chamados pelos seus respectivos nomes. Ela também não tinha importância perante sua senhora, servindo-lhe apenas como um ser abjeto e objeto de sua ira, quando esta estava entediada.

Considerações finais

A Literatura Infantil teve início no século XVIII, na França, a partir das primeiras publicações destinadas ao público infantil, começam a surgir uma preocupação com a infância. Até então, não havia diferenciação entre adulto e criança, viviam no mesmo espaço e participavam juntos das mesmas atividades cotidianas. Com a valorização da infância, a criança passou a ter um novo *status* dentro da sociedade, e a ser valorizada como um ser que precisa ser formado até chegar à fase adulta. Lembrando que, desde o início, a literatura infantil teve um caráter mercadológico, no qual a escola tinha como dever instruir os pequenos para a aquisição da leitura e, posteriormente, pudessem comprar livros.

No Brasil, a Literatura Infantil surgiu tardiamente, quase no século XX. Um dos escritores de grande destaque desta literatura foi Monteiro Lobato que se dedicou a este gênero, agradando o público por usar uma linguagem facilmente compreendida pelas crianças e valorizar a cultura nacional, tornando-se um dos escritores de literatura infantil de grande renome nacional e internacional.

No que tange à representação da criança negra, percebemos que esta passava por inúmeras formas de preconceitos seguidos de agressões e até torturas físicas. O cenário de pós-abolição da escravatura não mudou na forma como os negros eram tratados, por não receberem apoio do governo, buscaram para a sua sobrevivência vagas nas grandes fazendas para trabalhar, passando a vivenciar novamente situações de opressão, tortura e preconceito.

Na leitura do conto *Negrinha* (1920), podemos perceber as inúmeras formas de agressão à criança negra que, em nenhum momento do conto, pôde se expressar, destacando ainda a hipocrisia social e religiosa da época, uma vez que D. Inácia era vista pela sociedade e pela igreja como dama de grandes virtudes, com lugar garantido no céu, quando, na verdade, “a boa senhora” longe dos olhos de quem pudesse difamá-la, era preconceituosa e má, utilizando a criança negra e órfã como derivativo para descarregar o *stress* do dia a dia.

Somente no final do conto, quando Negrinha passa a ter contato com as sobrinhas de D. Inácia, brincando com elas durante as férias, que a criança descobre que tem alma, que é como as outras. Apesar de Negrinha se descobrir como um ser humano, ela sabia que não conseguiria assumir sua identidade. Quando as sobrinhas de D. Inácia vão embora, Negrinha entra em depressão profunda e morre abandonada por todos, sonhando com um mundo encantado que imaginava nos sonhos.

Podemos considerar, por fim, que a narrativa de Lobato reflete a forma como o negro era tratado no período pós-abolicionista. Visualizamos nesse período também, o surgimento de uma nova realidade pautada na fome e na miséria de muitos ex-escravos. A literatura, como forma de veicular e representar o contexto da época, sob o viés humano, promove uma reflexão a respeito das desumanidades ainda presentes em nossas relações interpessoais assimétricas. No que se refere ao conto *Negrinha*, entendemos que Monteiro Lobato foi feliz ao relatar a realidade de como o negro era visto na sociedade, que não é tão distante da nossa realidade; e, de forma irônica, procura desmascarar a sociedade hipócrita, ainda eivada de

senso comum, de preconceito étnico-racial e falso moralismo fundamentalista.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

STRAIOTTO Moreira, Thami Amarilis. O ato de nomear – da construção de categorias de gênero até à abjeção. In: **Cadernos do CNLF**. Vol. 14. Nº. 4, t-4, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

ATHAYDE, Tristão de. **Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

BECKER, N. C. A contemporaneidade de Monteiro Lobato. **Fronteiraz** (São Paulo), v. n. 6, p. n. 3 - p. 1-13, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

STONE, Lawrence. **The family sex and marriage in England 1500-1800**. London: Pelican Books, 1979.

RICHTER, Dieter. Til Eulenspiegel- der asociale Herd und die Erzieher. **Kindermediem. Ästhetik und Kommunikation** Verlag, n.27, abril 1977.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11. ed. Belo Horizonte: Editora Global, 2007.

CATINARI, A. F. **Monteiro Lobato e o projeto de educação interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Ciência da Literatura, Área de Concentração em Literatura Comparada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

COELHO, Nelly Novaes, **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

PIMENTA, Renata Waleska. Um Breve Diálogo entre Movimento Negro, Direitos Humanos e Educação. In: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira; LUÍZ, Janailson M.; MEDEIROS, Oberdan. **N'umbutu em revista: abordagens multidisciplinares em Educação das relações étnico-raciais**, I.v.1, n.2, jan./jun. Marabá: Editora, 2015.

PARTE III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: OS HAITIANOS NA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA, GRAVATAÍ/RS,

Gabriela Dambrós
Leonardo Pinto dos Santos
Nelson Rego
Victória Sabbado Menezes

O presente capítulo visa evidenciar o processo de territorialização de imigrantes haitianos no município de Gravataí a partir de experiências vivenciadas na EMEF Osório Ramos Corrêa/RS. A escola recebe alunos haitianos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), período noturno, bem como de seus filhos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no diurno. Pela riqueza da experiência viabilizada pela diversidade étnica e cultural desses alunos faremos uma breve exposição desse contexto. Assim como em outros municípios, as condições de vida dos imigrantes haitianos são precárias, sendo frequente as declarações de super exploração no trabalho, de preconceito racial e de violência, além de dificuldades na comunicação pela falta de domínio da língua portuguesa.

A legislação brasileira, com especial destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando da regulamentação dos sistemas de ensino, organizou-o em níveis e modalidades que implicam ofertas diferenciadas. Tal previsão é encontrada no artigo 21 e seguintes da LDB.

Na EMEF Osório Ramos Corrêa, além do ensino regular, são ofertadas duas modalidades previstas na LDB, quais sejam: a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. Nessas duas modalidades, a escola imprime um conjunto de características que diferem sua oferta das demais escolas da rede, potencializando um conjunto de vínculos, pertenças e empoderamentos que propiciam que a escola tenha se constituído em um território marcado por práticas espaciais insurgentes. Nesse capítulo, vamos explorar as características da EJA da escola supracitada.

A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos consiste na possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização para jovens e adultos que, por alguma razão, não puderam concluir seus estudos na idade própria ou que não o concluíram, devendo considerar as características e necessidades dos educandos.

Informações disponibilizadas na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) indicam que se trata de uma das modalidades mais conhecidas na educação brasileira. No referido documento encontramos que sua origem advém da necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo, tendo ficado conhecida como uma educação de segunda classe para as pessoas adultas e em geral de classes populares. A necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada para atuar na indústria e a diminuição dos números

vergonhosos de analfabetismo foram os iniciadores do processo para que o Estado oferecesse tal modalidade. Anteriormente conhecida como supletivo, a atual EJA traz consigo a concepção de inclusão social e oferta para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria. A EJA está disciplinada na LDB, em especial nos artigos 37 e 38, e possui DCN própria para sua oferta.

No Projeto Político Pedagógico da EMEF Osório encontramos as seguintes deliberações acerca dessa modalidade.

A modalidade EJA será ofertada em regime semestral, sendo que na organização curricular da EJA, a escola adota sete etapas: etapas I, II, III, IV, V, VI e VII. As Etapas I e II correspondem às séries iniciais e as etapas III, IV, V, VI e VII correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental. A etapa I (Alfabetização) corresponde ao primeiro ciclo da alfabetização com duração mínima de 600 horas (dois semestres). A etapa II (Pós-alfabetização) tem duração mínima de 300 horas (um semestre). As etapas III a VII serão ofertadas em cinco semestres letivos, totalizando 1600 horas.

Nas etapas I e II o ensino é globalizado, assegurando a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia.

A partir da etapa III o ensino é organizado por áreas de conhecimento: Linguagem - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) -, Educação Física e Arte,

Ciências Humanas (História e Geografia), Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Os temas transversais são desenvolvidos de forma articulada em todas as áreas do conhecimento. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, diversidade, meio ambiente, estatutos e leis que tratam da criança, adolescente, idoso, pessoa com deficiência, trabalho, ciência e tecnologia, entre outros, são desenvolvidos na parte diversificada e na base nacional comum do currículo.

O ensino desenvolve-se por meio de projetos, cujos temas são definidos de acordo com as necessidades e interesses detectados pelos alunos e professores, o que demanda um planejamento diferenciado, bem como uma carga horária distinta para os docentes que atuam na mesma.

No que diz respeito à matrícula, cabe esclarecer que a mesma poderá ser realizada na escola a qualquer época do semestre, desde que haja vaga na etapa específica. Para efeito de matrícula o aluno deve apresentar no mínimo um documento de identificação (certidão de nascimento, casamento, RG ou CPF) e histórico escolar, quando houver.

Para o ingresso do aluno nesta modalidade, a escola poderá considerar:

- O aproveitamento de estudos mediante histórico escolar ou outro documento comprobatório da escolarização anterior;
- A classificação do aluno, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola, para integrá-lo na etapa adequada ao seu nível de conhecimento;

- A reclassificação dos alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, visando integrar o aluno na etapa, conforme seu desenvolvimento na aprendizagem. É realizada pela Equipe Pedagógica com registro na documentação escolar do aluno.

A modalidade prevê ainda o denominado Afastamento Combinado, que consiste na saída do aluno, por tempo determinado, para situações que envolvam trabalho, prestação de serviços temporários ou problemas de saúde pessoal ou familiar. O afastamento ocorrerá mediante:

- Justificativa em um Termo de Compromisso firmado entre a escola e o aluno, com maioria, e com o responsável legal do aluno com menoridade.
- O prazo máximo de afastamento deverá ser acordado entre a equipe diretiva e o aluno, bem como o desenvolvimento das atividades curriculares do período.
- Registrar em ata todos os encaminhamentos realizados.
- Caso o aluno não retorne no tempo estipulado, a escola tomará as medidas legais cabíveis para o retorno, evitando a evasão escolar.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA é contínua, participativa, formativa e investigativa, considerando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Seu registro é organizado através de parecer descritivo.

A avaliação é semestral; entretanto, o aluno poderá avançar para a etapa seguinte a qualquer época do semestre,

após ser avaliado por todos os professores e definido em conselho de classe com a presença dos professores e equipe diretiva, sendo que os estudos de recuperação serão ofertados, paralelos ao período letivo, para os alunos que não atingiram os conteúdos e objetivos trabalhados.

Feitas essas descrições formais da modalidade, apresentamos um conjunto de peculiaridades da oferta da mesma na EMEF Osório Ramos Corrêa. Inicialmente destacamos que a instituição vem resistindo a enviar alunos do ensino regular para a EJA, sustentando a necessidade do esforço inclusivo, no que diz respeito à diversidade etária, diferentemente de outras escolas, nas quais os alunos quando completam 15 anos e estão atrasados na relação idade/série são enviados automaticamente para a EJA, de sorte a não prejudicar esses indicadores⁴⁴.

A EMEF Osório sugere a mudança de modalidade quando o aluno requer, em razão de trabalho, ou quando a família solicita, havendo ainda casos em que é aconselhável, pelas dificuldades do discente com as turmas em que estão matriculados, serem mudados de modalidade. O bairro onde a escola está localizada é reconhecido como de vulnerabilidade

⁴⁴ A escola entende que a inclusão etária juvenil é um elemento importante, preocupando-se em não potencializar o denominado fenômeno da *juvenilização* ou mesmo um *adolescência* da EJA já muito estudado e apontado nos diagnósticos de políticas educacionais da referida modalidade. Tal fenômeno, intensificada nos dias atuais, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. Para maior aprofundamento na temática sugerimos a leitura de PIERRO; JOIA; RIBEIRO (2001).

expressiva, bem como por ser uma área de conflito, notadamente em razão de disputas entre quadrilhas. Nesse sentido, a escola entende que os jovens estarão menos vulneráveis frequentando a escola durante o dia.

Nesse contexto, a EJA é composta basicamente por trabalhadores, cabendo destacar que, nos últimos três anos, constatou-se uma procura expressiva de estudantes haitianos, buscando a escola como espaço de aprendizagem da língua portuguesa, o que acabou por viabilizar uma oferta diferenciada em toda a rede municipal.

Imigrantes haitianos na EMEF Osório Ramos Corrêa

Antes da descrição da presença de haitianos na EMEF Osório, faremos uma breve apresentação do contexto que faz com que esses grupos migrem para o Brasil.

Arrighi (1997), quando dos estudos acerca das origens do processo de globalização e seus impactos nos dias atuais, afirma que as transformações radicais verificadas após o final da Segunda Guerra Mundial, no que tange à desigualdade e concentração de riquezas presentes no cenário internacional, ganharam impulso nos anos de 1960 a 1980. Este foi um período de muitas contradições em que a opulência e pobreza conviviam proximamente, especialmente nos países periféricos, quando pensamos no sistema-mundo.

O sistema-mundo comporta uma divisão funcional e geográfica do trabalho, em função da organização social do

trabalho, “que legitima a capacidade de certos grupos dentro do sistema explorarem o trabalho dos outros, isto é, receberam uma maior parte do excedente” (WALLERSTEIN, 2001, p. 139). Nesta divisão estabelecida pelo Sistema-mundo, ocorre a má distribuição do capital acumulado e do capital humano proporcionando a automanutenção do sistema-mundo moderno, de sorte a contribuir para a manutenção de um centro (com predominância de capital acumulado e de alta capacitação da força de trabalho) e de regiões periféricas (como baixo investimento e baixa qualificação da força de trabalho).

Nesse contexto, destacamos algumas possibilidades interpretativas para esse processo, com especial destaque as reflexões de Boaventura de Sousa Santos e Milton Santos.

Para Boaventura Sousa Santos (2004), a globalização provoca conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização. Para ele, o discurso da globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios vencedores. Na verdade, ela é tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer de cena.

A globalização desenvolve uma política uniforme, que atinge países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Os países subdesenvolvidos buscam incorporar as políticas que os países desenvolvidos estimulam, acarretando a submissão dos mais frágeis às políticas e às tecnologias pertencentes aos mais ricos.

Milton Santos (2015), na obra “Por uma outra globalização”, afirma a existência de, pelo menos, três mundos: a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade (uma outra globalização). A globalização como

fábula é o mundo tal como nos fazem ver, acessível a todos, conectado, “encurtado”, que cultua o consumo, elemento capaz de homogeneizar a população que constituiria a aldeia global.

O mundo como ele é, a globalização como perversidade, é a real face do processo de globalização, que gera desemprego, pobreza, o aprofundamento das desigualdades, a exclusão.

Apesar do cenário perverso, o autor projeta o mundo como ele pode ser, uma outra globalização, um processo que demandará a construção de um outro mundo, a partir de uma globalização mais humana.

Arrighi (1997) refere-se que o globo se encontra dividido em: Países Centrais, semi-periféricos e periféricos. Os países Centrais desenvolvem importantes tecnologias, os semi-periféricos têm a capacidade de contribuir com inovações e mão-de-obra para nelas trabalharem e os periféricos possuem apenas mão-de-obra. Esta definição entre os países é utilizada na perspectiva da produção e do consumo.

Wallerstein (2001) indica que a divisão internacional do trabalho, dentro do sistema-mundo, que é a economia capitalista, vai acompanhada de uma *divisão étnica do trabalho*, reservando posições específicas para certos grupos na divisão do trabalho e no acesso aos postos de trabalho e às oportunidades econômicas, fazendo com que um dos pilares da formação do capitalismo histórico tenha sido o racismo institucional. Não ocorre apenas uma *divisão étnica do trabalho*, mas também formas de divisão sexual, separando os trabalhadores e suas posições no sistema.

Fernandes (2017, p.19), dentro do contexto brasileiro, comenta que “da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso”, e, Nascimento (2017, p.97) complementa ao afirmar que “as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país [...] com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa”.

Nesse contexto de profundas desigualdades, os processos migratórios acentuam-se significativamente.

A migração não é considerada um fenômeno novo na história da humanidade, visto que as pessoas migraram por vários motivos, mas o que mais se destaca no processo contemporâneo é a busca de melhores condições de vida em outro território, com especial destaque aquela que tem nas áreas de semi-periferia e periferia seu ponto de expulsão.

Em todas as épocas, as migrações levantaram desafios para os países, para as sociedades locais ou regionais e para a comunidade internacional. Mas, em cada contexto histórico, esses desafios se configuraram de forma quantitativa e qualitativamente diferenciada (MILESI; MARINUCCI, 2011).

O fenômeno migratório contemporâneo, por sua intensidade e diversificação, torna-se cada vez mais complexo, principalmente no que se refere às causas que o originam. O processo de migração internacional ocorre por diferentes fatores: em consequência de desastres ambientais, guerras, perseguições políticas, étnicas ou culturais, causas relacionadas a estudos, em

busca de trabalho e melhores condições de vida, entre outros. Porém, o principal motivo para o fluxo migratório internacional é o econômico (MILESI; MARINUCCI, 2011).

Nesse cenário, localizamos a migração haitiana para o Brasil como um fenômeno importante, haja vista a intensificação desse fluxo populacional. Os haitianos migram na busca de melhores condições econômicas, uma vez que o país tem o mais baixo índice de desenvolvimento humano da América Central.

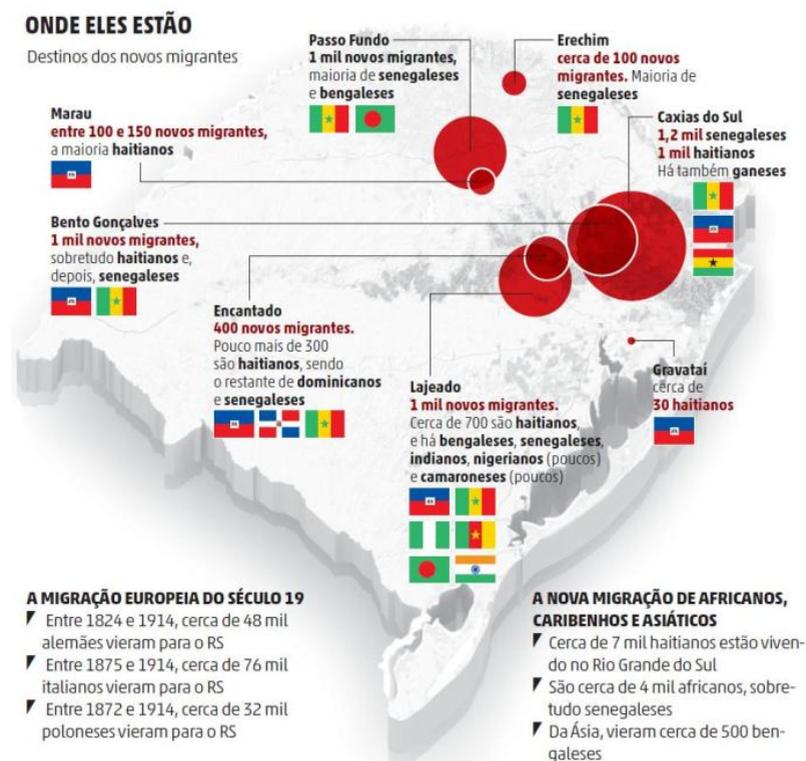
Cotinguiba (2015) afirma que os fatores de expulsão populacional no Haiti estão historicamente relacionados às precárias condições de vida no país, o que faz da emigração internacional uma forma tradicional de busca de melhoria social e econômica.

Além da situação histórica do Haiti, recentemente esse cenário foi agravado por um terremoto, em janeiro de 2010, que destruiu as principais cidades do país, atingindo aproximadamente 3,5 milhões de pessoas. Cotinguiba (2015) assinala que o terremoto agravou ainda mais as possibilidades de trabalho no país, o sistema formal de educação, a vida política, a segurança alimentar, as condições de higiene e saúde, além de fragilizar ainda mais a economia.

O governo brasileiro, na ocasião, declarou apoio humanitário e disposição para prestar acolhimento aos cidadãos haitianos que desejassem migrar para o Brasil. A partir de então, iniciou-se um fluxo migratório do Haiti para o Brasil.

A chegada do primeiro grupo de trinta haitianos no Rio Grande do Sul ocorreu em 2013, no município de Lajeado, sendo os mesmos contratados pela empresa Dália. Desde então, o fluxo de migrantes legais e ilegais vem crescendo substancialmente, sendo os municípios de maior atração aqueles que possibilitam mais acesso ao mercado de trabalho, sendo frequente a denominada migração laboral (Figura 1).

Figura 1: Haitianos no Rio Grande do Sul.



Fonte: Jornal Zero Hora, 2014.

Assim como em outros municípios, as condições de vida dos haitianos são bastante precárias, sendo frequente as declarações de super exploração no trabalho, bem como de preconceito racial e de violência, além de dificuldades na comunicação pela ausência do domínio da língua portuguesa. São frequentes os relatos na escola de situações dessa natureza, pois essa instituição recebe um número significativo de alunos haitianos⁴⁵ e procura realizar articulações no sentido de auxiliá-los nas inúmeras dificuldades encontradas, extrapolando a dimensão de educação formal, visto que um número expressivo deles declara escolaridade superior à ofertada pela escola.

Os relatos da diretora informam que, em um primeiro momento, a escola, localizada próxima ao distrito industrial de Gravataí, foi procurada pelos haitianos em razão de

[...] eles alugaram umas peças na comunidade perto da escola e sabiam que a escola oferecia a EJA a noite e eles começaram a vir para a escola. Como a escola tem sempre a forma de acolher e tentar ajudar e de tentar participar da vida da comunidade sempre auxiliando, eles foram se sentindo amparados porque não tinham ninguém, estavam longe da família, muitos enfrentando dificuldades, fome. Aí vários professores ajudaram a arrumar trabalho para eles. Então, eles foram vindo e um foi chamando o outro e agora temos um número bastante grande (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

⁴⁵ Aproximadamente 40 alunos.

Ainda sobre a chegada dos haitianos na escola, a supervisora do turno da manhã e noite informou que

Desde 2014 a gente começou a receber alunos haitianos no diurno. Logo depois compareceram pais desses alunos; daí vieram 2, quando a gente viu na noite seguinte eram 6, na outra noite eram 20, pais, amigos, primos, parentes. Eles começaram a vir. A gente nem conseguiu entender isso. Eles viram que era um espaço que podia acolher eles, que recebeu bem, deu janta, deu professor e eles começaram a vir pra cá, se sentiram muito bem e a gente tem hoje mais de 40 haitianos na escola. Tem 7 crianças de dia e uns 38 alunos à noite (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em contato com o secretário da escola, o mesmo informou que o ingresso dos haitianos geralmente ocorre com a utilização do mecanismo de classificação previsto no parágrafo 1º do artigo 23 da LDB⁴⁶. Nesse contexto, cabe a equipe diretiva nomear uma comissão composta por professor, supervisor e secretário, registrando em ata os resultados alcançados e o parecer para comprovar a classificação do aluno na respectiva série, para posterior efetivação da matrícula.

⁴⁶ Interpretação da LDB, através de normativas de conselhos estaduais de educação de vários estados do país, estabelece que “O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos. (CEE/RJ, 2013).

De acordo com relatos da diretora, em relação à documentação destes alunos, a mesma informa que

eles trazem os documentos que têm, alguns têm, outros não têm. Tem uns que já são formados em curso superior lá no Haiti, outros estavam cursando e não terminaram. Mas, agora aqui mesmo com formação, a maioria trabalha na construção. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Recente reportagem⁴⁷ aponta que o número de alunos imigrantes cresceu 112% no Brasil entre os anos de 2008 e 2016 e destaca que a legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela LDB, e pela Lei da Migração. Além disso, a Lei dos Refugiados (lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997)⁴⁸ garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino.

⁴⁷ “Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras-cjdwbctx004y01mrldryil37.html>.

⁴⁸ “Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares. Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.” (BRASIL, 1997)

Em outubro de 2016, o espaço destinado à Tribuna Popular da Sessão Ordinária da Câmara de Vereadores de Gravataí recebeu alunos haitianos da escola (Figura 2). A turma, composta por 28 alunos, está em Gravataí buscando trabalho e melhores condições de vida para auxiliar a família em suas cidades natais.

Figura 2: Alunos haitianos na Câmara de Vereadores de Gravataí.



Fonte: Acervo da escola Osório Ramos Corrêa, 2016.

A vice-diretora do turno da noite destacou que os alunos estão na escola aprendendo a língua portuguesa para facilitar o convívio com a comunidade local e encontrar trabalhos. "Alguns desses alunos possuem inclusive ensino superior em suas áreas.

Vieram para o país com os registros permanentes legalizados para estudar e trabalhar, com o sonho de ajudar suas famílias e terem melhores condições de vida", disse. Os haitianos se comunicam com o dialeto crioulo, falam inglês, espanhol e francês, sendo que alguns já têm domínio da língua portuguesa (OSÓRIO RAMOS CORRÊA, 2016).

A supervisora pedagógica do turno da noite que mobiliza docentes e apoiadores no auxílio dos alunos haitianos, acompanhou o grupo e ressaltou que dez haitianos estão trabalhando, mas os outros dezoito esperam por oportunidades de empresas. Andréia ressaltou que o grupo mora de aluguel em casas no bairro Cohab e estão com dificuldades até mesmo para alimentação, motivo pelo qual foi solicitado auxílio junto à Câmara de Gravataí (OSÓRIO RAMOS CORRÊA, 2016).

Um haitiano que está no Brasil há um ano e meio, ainda sem trabalho, representou o grupo expondo a situação que estão vivendo na cidade, pedindo auxílio para encontrar trabalho e dar prosseguimento às suas vidas e ajudarem suas famílias que sofrem pelo último terremoto sofrido no início de outubro (OSÓRIO RAMOS CORREA, 2016).

No que se refere aos desafios no trabalho com os alunos haitianos, a supervisora do turno da noite relata que:

[...] começamos a trabalhar com eles e já começaram vários desafios assim. Primeiro eles querem aprender a língua portuguesa, só que dentro da sala de aula tem alunos brasileiros também ainda com dificuldades no processo de alfabetização. Aí trabalhar com esses dois públicos foi difícil. Agora a gente chegou numa construção de que era muito importante ter um professor

de língua portuguesa para estrangeiros, além do que eles têm em sala de aula. Foi o que conseguimos conquistar a partir da mobilização desta escola. A gente chamou o conselho municipal de educação, dois alunos haitianos foram na tribuna na câmara de vereadores em nome da escola foram lá falar para os vereadores. A gente foi no conselho municipal, na secretaria de educação. O conselho municipal veio aqui, os haitianos falaram com eles, falaram em creole, em francês, era uma coisa de louco. As pessoas choravam porque a história de vida deles é incrível. Fizemos um projeto, uma consulta ao conselho municipal sobre a regularização de alunos estrangeiros na rede municipal e o projeto para a secretaria de educação solicitando um professor de língua portuguesa para estrangeiros. E aí depois dessas todas essas agendas eles autorizaram. Perguntamos para o conselho municipal sobre alunos haitianos em outras escolas, falaram que é só na nossa. O Jeronimo tinha alguns, mas vieram todos para cá (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em razão de uma crescente demanda de haitianos por aulas de Língua Portuguesa, a escola, sensibilizada com a questão, elaborou e apresentou junto à secretaria municipal de educação um projeto para disponibilizar aulas de Português para estrangeiros. Nesse contexto, identifiquei o processo de geração de ambiências, visto que um dado da realidade do entorno da escola acabou por reorientar uma prática pedagógica, sendo capaz de mobilizar a comunidade escolar, bem como os gestores públicos municipais.

O projeto de Português para estrangeiros, em razão da pressão da escola, e após visita do Conselho Municipal de Educação (Figura 3), foi aprovado, sendo disponibilizada uma

docente do quadro de professores da escola⁴⁹, que se dedicou à atividade três noites por semana. O projeto foi desenvolvido de setembro a dezembro de 2017.

Figura 3: Visita do CMEG a escola.



Fonte: Acervo da EMEF Osório Ramos Corrêa, 2017.

O projeto de Português para estrangeiros foi estruturado para atender as demandas dos alunos haitianos, sendo que a principal necessidade é o domínio da língua portuguesa para a busca de trabalho. Sobre a organização das aulas, a docente relatou que:

⁴⁹ 20 horas em regime de convocação.

[...] a duração das aulas era o período normal de aula das 19h até as 22h. Por exemplo, das 19h até as 21h ficava um grupo comigo e depois trocávamos com a outra professora; a gente revezava. A metodologia da aula era conversação. Então, a gente conversava bastante, que é o que interessava mais pra eles, claro que a parte escrita também era explorada, mas sem privilegiar a parte gramatical como a gente trabalha com os alunos nos turnos da manhã e tarde. A gente conversava bastante como foi o dia, o trabalho, palavras que eles ouviam as pessoas falar e não sabiam o significado, algumas gírias que a gente usa também. Trabalhava bastante com música para exercitar a escuta, prestar atenção, anotar informações (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A importância do domínio da Língua Portuguesa, para aqueles que estão trabalhando, foi destacada pelos alunos, de acordo com a docente:

[...] muitos me falaram da necessidade de aprender português por conta do trabalho, porque eles sofrem muito no trabalho; eles são discriminados, eles são explorados. Eles contaram muitas vezes dos patrões que humilhavam eles e exigiam que eles não descansassem nunca no trabalho, legítima escravidão mesmo. Muitos falaram: professora eu preciso aprender português porque eu quero entender o que o patrão tem pra me falar, pra eu exigir também do patrão, poder argumentar com ele (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O relato anteriormente exposto evidencia um silenciamento provocado, entre outras variáveis, pelo desconhecimento da Língua Portuguesa, o que ocasiona processos de exploração do trabalho desses imigrantes. Como

assevera Paulo Freire, este desconhecimento faz do grupo o ser menos, sendo de suma importância o projeto desenvolvido pela escola que propiciará que os haitianos, com o domínio do nosso idioma possam dizer a sua palavra.

Em relação aos desafios do Português para estrangeiros, a docente informou que:

[...] o ideal seria um professor que dominasse o creole ou soubesse bem o francês. Então, como não dominamos essas línguas era um pouco complicado. Eu via que alguns alunos ficavam meio perdidos, porque não sabiam nada de português aí algum colega que já sabia melhor o português ajudava explicando pra eles. Porque o inglês, eles não têm o domínio, eles sabem o básico. Então, muitas vezes eu tentava explicar em inglês, alguns entediam alguma coisa, mas outros não compreendiam. Isso foi um dos desafios desse projeto (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Mesmo diante dos desafios, a docente ressalta o esforço coletivo da escola para integração destes alunos e destaca as contribuições do projeto para os mesmos:

[...] essas aulas de português ajudaram sim muito aos alunos porque era o que eles procuravam mesmo na escola. Percebi, apesar do pouco tempo, em muitos alunos um avanço bem melhor na conversação. Espero que o projeto tenha sequência nesse ano de 2018. Deveria ter projetos assim em outros lugares, porque a maioria desses alunos haitianos já tem ensino médio e alguns, ensino superior. Tem um aluno que é professor de matemática; então era importante ter um projeto assim, não só em uma escola de ensino fundamental como a

nossa, mas nas universidades, em outros espaços (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

No sentido de viabilizar a integração com vistas ao enriquecimento recíproco, o Grêmio estudantil, juntamente com a equipe diretiva, promoveu um evento denominado sábado integrador Brasil-Haiti, que contou com a participação de haitianos, alunos, responsáveis e outros não alunos da escola, bem como docentes que não trabalham no turno da noite, em que o número de haitianos é expressivo.

A atividade consistiu em relatos e socializações da trajetória de vida e das expectativas dos presentes, estabelecendo quadros comparativos entre a realidade do Haiti e a brasileira, descrevendo as dificuldades e o trajeto realizado para que os mesmos chegassem ao Brasil.

Na ocasião, a partir da interlocução da escola, estavam presentes assistentes sociais representantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), disponibilizando esclarecimentos e orientações de como acessar serviços públicos no Brasil, estabelecendo-se, naquela ocasião, uma parceria entre Escola e CRAS, organizando-se agendas de trabalho (Figura 4).

Figura 4: Visita do CRAS em novembro de 2017.



Fonte: Acervo da escola, 2017.

Nesse contexto, é possível afirmar que a escola tem potencializado os processos de reterritorialização, na concepção de Rogério Haesbaert.

Diante da massa de despossuídos do planeta, em índices de desigualdade social e de exclusão cada vez mais violentos, o “apegar-se a terra”, a reterritorialização é um processo que vem ganhando força. Ele se torna imprescindível não somente como fonte de recursos para a sobrevivência física cotidiana, mas também para a recriação de seus mitos, de suas divindades ou mesmo para manter viva a memória de seus mortos. (HAESBAERT, 1999, p. 185).

Considerações Finais

As questões narradas demonstram um forte sentimento de pertença dos haitianos tanto na comunidade quanto na escola, o que acaba por fortalecer reciprocamente os envolvidos. A expressiva quantidade de imigrantes recebidos, bem como o esforço da escola em garantir aos mesmos o domínio da Língua Portuguesa, acabaram por identificar a instituição como um instrumento importante para o acesso à direitos sociais, o que também viabiliza e já é reconhecido como um protagonismo da escola.

Nos relatos dos haitianos chama a atenção a referência positiva que os mesmos fazem em relação à escola, identificada como um espaço de acolhida e orientação, destacando o quão respeitados são nesse espaço, não sendo alvo de discriminação e preconceito, apontando um esforço permanente em viabilizar a integração dos mesmos. Destacaram também, a possibilidade de socialização através das atividades não curriculares da escola, principalmente as festas.

Diante do exposto, fica evidente que a configuração da EJA na EMEF Osório tem provocado transformações recíprocas em todos os envolvidos, seja nos educandos haitianos, educandos brasileiros, professores e equipe diretiva, havendo ainda em curso um processo de mobilização da comunidade escolar, capaz de demandar do poder público (SMED, CRAS, etc.) respostas às necessidades específicas da escola nesse contexto de interculturalidade.

Referências

ARRIGHI, Geovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CEE/RJ. **Deliberação CEE N° 340, de 05 de novembro de 2013**. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d340.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

COTINGUIBA, Geraldo Castro; PIMENTEL, Marília Lima. Deslocamento populacional contemporâneo: língua e história – uma contribuição para os estudos sobre a imigração haitiana para o Brasil. In: GATTAZ, André; FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas (Org.). **Imigração e imigrantes: uma coletânea interdisciplinar**. Salvador: Pontocom, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERNANDES, Florestan. Prefácio à edição brasileira. In: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p.17-21.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 169-190.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, vol.21 no.55 Campinas, nov. 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Valesca Corrêa Pereira
Anderson de Souza Santos
Cristiane Coppe de Oliveira

De acordo com o plano de ensino da disciplina “Matemática e cultura: etnomatemática”, do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU) foi estabelecido como objetivo geral a compreensão dos saberes etnomatemáticos a partir de múltiplas perspectivas reveladas no Campo da Educação Matemática.

Com base neste objetivo foi realizada uma pesquisa empírica de cunho etnográfico, levando-se em consideração um estudo de caso específico, dentre as diversas possibilidades de investigação no campo da Etnomatemática.

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa teve como campo de investigação uma turma de EJA em uma escola municipal da cidade de Ituiutaba – MG, mais especificamente com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental desta modalidade de ensino.

Esta pesquisa consistiu em analisar as habilidades, impressões e reações dos alunos da EJA frente à uma proposta de alfabetização tecnológica, tendo por objetivo investigar a

influência que as tecnologias têm em suas vidas cotidianas e o modo como se dá o seu processo de aprendizagem por meio de recursos tecnológicos.

Como a turma era multisseriada, foi necessária uma metodologia que atendesse a dois grupos distintos de alunos, os que estavam em fase inicial de alfabetização e os que já eram alfabetizados. Com isso, foi proposto aos alunos do primeiro grupo a realização de uma atividade que consistia no reconhecimento do teclado alfanumérico por meio da digitação do nosso alfabeto em um editor de texto; já os alunos do segundo grupo foram orientados a escrever palavras e até mesmo frases completas.

A realização da pesquisa foi pautada de acordo com os seguintes objetivos específicos: investigar a influência que as tecnologias de informação têm na vida cotidiana dos alunos da EJA, proporcionar aos alunos da EJA uma alfabetização tecnológica, tendo como principal instrumento de aprendizagem o computador e a linguagem computacional.

Levando-se em consideração os objetivos inicialmente propostos, esta pesquisa foi estruturada visando responder a seguinte pergunta:

“Como se dá o processo de aprendizagem dos alunos da EJA no que diz respeito ao seu primeiro contato com o computador, por meio da alfabetização tecnológica, e qual a importância disso em sua vida cotidiana?”

Fundamentação teórica

Ao propor a *“discussão e reflexão sobre a natureza da cultura e da Etnomatemática na perspectiva da pesquisa e da prática docente em Educação Matemática”*, a disciplina *“Matemática e cultura: etnomatemática”* do curso de Licenciatura em Matemática da UFU/FACIP permitiu compreender os diferentes ambientes como espaços de pesquisa das mais diferenciadas questões no campo da Etnomatemática.

Esta pesquisa, mais especificamente, foi pensada de acordo com as especificidades da pesquisa de cunho etnográfico, que, segundo Freire (2014), possui a seguinte definição:

No campo metodológico, a etnografia crítica é a ferramenta que liga a teoria crítica, a investigação empírica e a participação política, constituindo-se ela própria como uma estratégia e um meio para empoderar, conscientizar e projetar a voz dos membros das comunidades. Sendo a etnografia o método integrador, não se privilegiaram métodos ou técnicas específicos, a preocupação central foi a de projetar a voz dos membros das comunidades locais, conferindo-lhes estatuto de colaboradores e de co-autores dos processos e dos resultados da própria investigação, incluindo o texto final. (FREIRE, 2014, p. 82).

A partir das ideias da Etnografia crítica elegeu-se os alunos da EJA como colaboradores e co-autores da investigação que ora compartilha-se. E que, de acordo com Fonseca (2007), quando falamos dos alunos da EJA estamos nos referindo a um grupo de sujeitos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na

juventude. Trata-se, portanto, de um grupo de sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa.

A autora aponta ainda um importante fator condicionante para este atraso escolar dos alunos da EJA ao afirmar que:

A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de re-inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2007, p. 14).

Neste novo processo de re-inclusão os aspectos motivacionais que os levam a ir todos os dias à escola vão muito além do aprender em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma nova oportunidade de inserção na sociedade.

Essa necessidade de relacionar-se com o outro, e de sentir-se incluído e parte de um grupo, é algo que foi perceptível como uma das características específicas desse grupo de alunos. Neste caso, há que se destacar a postura da professora deles em valorizar os momentos de convivência ou confraternização, realizados na maioria das vezes após as aulas.

Na vertente da Etnomatemática delineou-se a pesquisa de modo a ter como fundamentação as três vertentes do Currículo *Trivium*, proposto por Ubiratan D'Ambrosio, a *literacia*, a *materacia* e a *tecnocracia* e a visão de cultura digital.

Ao propormos esta iniciativa de alfabetização tecnológica com os alunos da EJA, buscamos nos apoiar na concepção do Currículo *Trivium*, proposto por Ubiratan D'Ambrosio que, por sua vez, nos dá as seguintes definições para os termos *literacia*, *materacia* e *tecnocracia*:

Literacia é a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana (instrumentos comunicativos); *materacia* é a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real (instrumentos intelectuais); *tecnoracia* é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas (instrumentos materiais). (D'AMBROSIO, 2005, p. 119).

Para D'Ambrosio (2014), *Literacia + Materacia + Tecnoracia*, naturalmente interligados, constituem um novo conceito de currículo, chamado por ele de *Trivium* para os dias de hoje.

No que diz respeito à *literacia*, ficou evidenciado que no grupo de alunos que já estão em um nível maior de aprendizado. A capacidade de processar informação, por meio da escrita e da leitura no editor de texto do computador, ocorreu de forma satisfatória, uma vez que, desprezando os erros de ortografia, as frases escritas por eles possuíam uma estruturação lógica de fácil compreensão.

Quanto à *materacia*, não foi possível saber qual o nível de conhecimento deles acerca disso, pois não houve tempo hábil para se trabalhar com os caracteres numéricos do teclado.

Ao avaliarmos o nível de conhecimento destes alunos quanto à *tecnoracia*, podemos perceber que as dificuldades apresentadas no manuseio do computador apontam também para uma dificuldade ainda maior quanto ao uso de recursos tecnológicos de menor porte, como por exemplo, do celular.

Assim, é compreensível que o uso do celular para a maioria deles se limite apenas às funções básicas de fazer e receber ligações, porém os de maior escolarização já se arriscam na utilização de algumas funções como envio de áudios através das redes sociais.

No que tange à Cultura Digital, Souza (2008) aponta o livro de Costa (2003), “A Cultura Digital” que descreve o nome de Howard Rheingold, como um dos principais nomes ligado à Cultura Digital, pelo diversos trabalhos voltados para tecnologia em: criação de blogs, flogs e sites, jornalismo digital e comunidades virtuais, utilizando a Internet como ferramenta. Assim, Costa (2003) descreve que a Cultura Digital está relacionada à atualidade e está também intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros.

Souza (2008) considera que as tecnologias digitais se tornaram objetos tão diários como jornal ou mesmo um bilhete para andar de metrô. Quase sem perceber incorporamos as tecnologias às nossas vidas como o correio eletrônico, o mensageiro, o quadro digital, o DVD etc. Estas tecnologias são tão diárias que nos esquecemos como eram nossas vidas antes delas existirem. Alguém se lembra do primeiro e-mail que lhe enviaram ou que enviou?

O autor ainda afirma que D’Ambrosio (2005) considera que o ensino da Matemática DOI, (Desinteressante, Obsoleta e Inútil), infelizmente, domina uma boa parte dos programas vigentes, e não se relaciona com essa nova tecnologia (celulares, mp3, entre outros aparelhos) que está sendo apresentada pelos alunos no cotidiano escolar.

Da experiência com a EJA

Inicialmente, agendou-se um primeiro contato com a professora regente da turma no sentido de reconhecer a viabilidade e implicações de uma proposta de alfabetização tecnológica dos seus alunos da EJA dentro do laboratório de informática da instituição de ensino em que se deu a pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa contou com a participação de um grupo de onze alunos de uma faixa etária que vai dos 27 aos 72 anos de idade, sendo, em sua maioria, formado por mulheres, nove no total.

O primeiro contato com estes alunos foi por meio de um diálogo, em forma de roda de conversa (Figura 1), no laboratório de informática da escola, tendo em vista apresentar a proposta de alfabetização tecnológica a eles e, ao mesmo tempo, desconstruir as impressões que eles trazem sobre o aprendizado com as tecnologias, seja por considerá-las difíceis ou como algo que pode expor suas fraquezas e limitações.

Figura 1. Apresentação da proposta de alfabetização tecnológica aos alunos da EJA



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Este foi um momento importante para a realização da atividade, uma vez que passar a confiança de que eles precisavam já neste primeiro instante, era de fundamental importância para que eles mergulhassem de cabeça nessa proposta.

Em seguida, foi dado início à aula no laboratório de informática, apresentando-se inicialmente todos os componentes físicos do computador e as funcionalidades de cada um deles.

Utilizando como ferramenta de ensino o editor de texto **Libre Office 5.0** do **Sistema Operacional Linux**, foi dada a oportunidade a estes alunos de conhecer na prática a

funcionalidade do teclado alfanumérico (Figura 2), por meio da digitação das letras do nosso alfabeto, palavras e até mesmo frases completas.

Figura 2. Reconhecimento do teclado alfanumérico



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Este foi um cuidado orientado pela professora destes alunos, uma vez que, por se tratar de uma turma multisseriada há alunos com diferentes níveis de aprendizado. Assim, respeitando as limitações de cada um, a turma pôde ser dividida em dois grupos: os alunos do primeiro grupo, que estavam na fase inicial de alfabetização, foram orientados a escrever ordenadamente o nosso alfabeto; já os alunos do segundo grupo, que já tinham sido alfabetizados, foram orientados a escrever diversas palavras como, por exemplo, nomes de animais e frutas e até mesmo a construir frases completas correlatas às suas atividades profissionais.

Isso vai ao encontro da afirmação de Fonseca (2007), ao

[...] alertar educadoras e educadores matemáticos de jovens e adultos para a especificidade e a identidade cultural de seu alunado, ainda que composto por indivíduos com histórias de vida bastante diferenciadas, mas todas elas marcadas pela dinâmica da exclusão. (FONSECA, 2007, p. 31).

Neste sentido, o respeito à identidade cultural dos alunos se constitui como um fator de extrema importância para a permanência deles na escola. Há que se respeitar, sobretudo, as suas histórias de vida e toda a sua aprendizagem fora da escola.

D' Ambrosio (2014), ao se referir à aprendizagem que ocorre fora da escola, sugere que:

[...] o professor não pode ver sua missão apenas como responsável pelo ensino de conteúdos disciplinares. O professor deve ter um novo perfil, não um mero repetidor e cobrador de resultados, mas um estimulador de criatividade e um despertador de consciência, um comentarista crítico e companheiro dos alunos na procura do novo. (D' AMBROSIO, 2014, p.14).

Apresentação e análise dos dados

Ao retomarmos a pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho, podemos perceber que o processo inicial de alfabetização tecnológica dos alunos da EJA é algo que demanda muita perseverança e tempo e, sobretudo, muito cuidado com o que será solicitado aos alunos, uma vez que,

expondo as suas limitações e dificuldades, contribui-se para que eles tenham aversão a este tipo de aprendizagem, ocasionando assim a evasão dos educandos.

Algo que ficou evidenciado neste primeiro contato, em relação à utilização do computador, foi a dificuldade que muitos deles tinham na manipulação do mouse ou na digitação das letras no teclado. O excesso de força na digitação das letras acarretava, muitas vezes, na repetição de letras que, ao serem apagadas, acabavam por apagar também toda a palavra ou toda a frase que eles já haviam digitado. A falta de coordenação motora no uso do mouse também dificultava qualquer formatação que eles precisassem fazer no texto que estavam escrevendo.

Segundo a professora da turma, a fase inicial de alfabetização manuscrita destes alunos teve que ser acompanhada com a manipulação de massas de modelar, com o intuito de exercitar as articulações das mãos e facilitar a escrita, uma vez que a maioria deles tinham as mãos enrijecidas ou “pesadas” demais para a fragilidade de um lápis.

Embora este tenha sido o primeiro contato deles com um processo de alfabetização tecnológica, muitos deles já utilizam algum recurso de tecnologia em seu dia-a-dia, como, por exemplo, o celular, mesmo que seja pelas suas funcionalidades mais básicas de ligar e receber ligações.

Isso por si só já se configura como um fator de importância, utilidade e relevância em suas necessidades cotidianas, o que não ficou tão evidenciado com a utilização do computador, mesmo que o interesse deles tenha sido despertado pela continuação deste processo de aprendizagem.

Considerações

A realização desta pesquisa se constituiu como um aprendizado real, não só para os alunos da EJA que tiveram a oportunidade de serem iniciados no processo de alfabetização tecnológica, mas também para os autores deste trabalho, que perceberam a necessidade de reinventar e compreender, na prática, que todo o processo de aprendizagem nesta modalidade de ensino se dá, não de acordo com o nosso tempo, mas sim de acordo com o tempo do aluno, respeitando, sobretudo, suas dificuldades, limitações e desejos.

O desenvolvimento deste trabalho mostrou que há um interesse dos alunos da EJA pelo aprendizado das tecnologias. Isso ficou evidenciado em seus discursos ao término da realização da atividade no laboratório de informática da escola, quando muitos perguntaram se haveria mais aulas como esta, demonstrando motivação pelo novo e pelas novas possibilidades de aprendizagem e continuidade da metodologia de ensino proposta.

Referências

AFONSO, João Crisóstomo et al. **Fronteiras urbanas: ensaios sobre a humanização do espaço**. Lisboa: Anonymage, 2014.

COSTA, Rogério da. **A Cultura Digital**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2003. (Folha Explica)

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005a.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e amodernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. (Coleção Tendência em Educação Matemática)

FONSECA, Maria da Conceição F. Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Clécio Rodrigues de. **Programa Etnomatemática e a Cultura Digital**. 2008. 298f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PARTE IV

EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO: A MULHER NO LIVRO DIDÁTICO

Marina Muniz M. de Barros Soares
Mara Ferreira Silva Santos
Vânia Aparecida Martins Bernardes

Vivemos em uma sociedade que estabelece normas de comportamento diferenciadas aos homens e às mulheres. O gênero feminino, sempre considerado inferior ao homem, tem sua representação na mídia, nas artes e em outros meios condicionadas a essa imposição social. Por muitos anos, a mulher teve sua imagem padronizada segundo um ideal de castidade, pureza e servidão à família e ao marido, não podendo ser representada fora desse contexto sob pena de ser julgada pela sociedade.

O livro didático, como discutiremos neste trabalho, é um material veiculador do discurso ideológico do Estado. Ele espelha o pensamento corrente na sociedade e tem grande influência na formação de jovens, dado ao fato de ser o material instrucional mais utilizado na escola. Sendo então, um reprodutor de ideologias e do pensamento dominante, suas representações sob a mulher coadunam com o ideal aceito pela sociedade.

Este trabalho nasce da necessidade de se observar o livro didático sob uma perspectiva crítica, analisando o quanto seu

texto ou imagens podem servir aos interesses da sociedade patriarcal que insiste em manter a mulher sob seu julgo. Em um primeiro momento, faremos uma análise sobre o livro didático como portador do discurso oficial, seguimos para uma breve discussão sobre gênero e procederemos a uma análise das ilustrações dos livros didáticos. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa em livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de diferentes coleções e aprovados pelo Pacto Nacional do Livro Didático. Nessa pesquisa, focamos em ilustrações que mostram meninas e mulheres em situações estereotipadas para embasar nossa discussão.

Livro didático e discurso ideológico

O livro didático constitui-se com um dos principais instrumentos de apoio para o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, servindo como guia para a organização da aula e das tarefas escolares. É nele que estão os conteúdos já sistematizados, como receitas a serem passadas aos estudantes. Mesmo, a despeito de toda tecnologia de informação atualmente disponível, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado na orientação do trabalho em sala de aula, conquistando, segundo Mistura e Caimi, “lugar hegemônico nos ambientes escolares” (2015, p.230).

O uso desse suporte no Brasil se dá desde muito tempo. No Império, quando a educação brasileira se desenvolvia sob fortes ideais eurocentristas, o livro didático era importado da França. No governo de Getúlio Vargas, passou a ser editado no

Brasil, seguindo orientações estatais; no período do Governo Militar teve reforçado seu caráter de manual, afinado com a perspectiva tecnicista da época. A partir da década de 1980, com a abertura política do país, o mercado editorial se expandiu, expandindo também a produção dos livros didáticos, que agora não tinham mais o forte controle da ditadura.

Seja em qual época ou contexto político é indiscutível a importância atribuída ao livro didático. O saber nele contido é visto como inquestionável, uma verdade absoluta, como aponta Souza

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático se constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto, e dessa forma, fonte última (e, as vezes única) de referência. (1996. p.56).

Como sabemos, não existe educação ou política educacional neutra. Suas definições sempre são elaboradas de modo a atender aos interesses de uma determinada classe. Os livros didáticos são frutos de um projeto político educacional mais amplo, que determina os rumos na educação no país, selecionando os conteúdos e os valores que considera importante para serem distribuídos nas escolas. Todos os elementos da política educacional são pensados de forma a assegurar a permanência desses aspectos privilegiados.

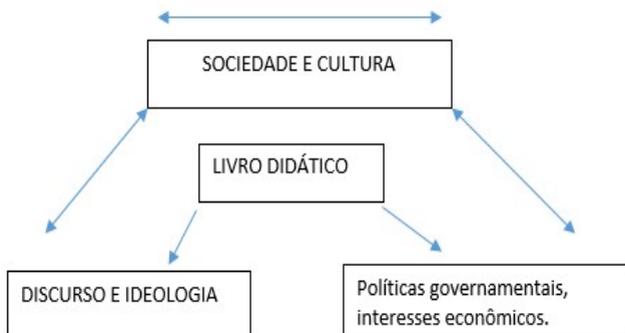
O livro didático, nesse contexto, é responsável por reproduzir assegurar a permanência de valores e padrões comportamentais desejados por aqueles que estão no poder e comandam a sociedade. Como nos traz Oliveira (2008),

Portanto, ao expressar os valores implicitamente imbuídos na sociedade e representar explicitamente os marcos regulatórios pedagógicos nacionais, os materiais didáticos colocam-se como um instrumento a serviço da criação e reprodução de ideologias institucionais e/ou pessoais. (p.93)

Vivemos numa sociedade de classes, na qual os que dominam detém o poder de falar sobre e pelo outro, determinando como ele será representado, quais ideias e significados serão veiculados pelos veículos de informação. Dessa maneira, não podemos analisar o livro didático fora desse contexto, pois como já dito anteriormente, se trata de um dos principais meios de formação da população brasileira.

Considerando o público ao qual o LD se destina, formado majoritariamente por crianças e jovens, uma fase onde os indivíduos estão em formação e mais sujeitos a influências externas, não é difícil notar o poder que as representações e ideais que lhes se apresentados na escola através do material instrucional exerce sobre esse público, podendo despertar a crítica ou o conformismo sobre os temas discutidos. Dessa maneira, fica clara a intencionalidade do constante reforço da importância do livro didático através de programas governamentais de valorização e distribuição desse material. Essa relação é ilustrada pelo esquema conceitual (Figura 1) elaborado por Oliveira (2008):

Figura 1 – Papel do livro didático



Fonte: Oliveira (2008).

Assim, não podemos ignorar que o livro didático é portador de um discurso proferido por uma parcela dominante da sociedade e constitui-se num instrumento de controle social que não deve ser deixado de fora de nossa análise. O discurso aqui é compreendido como uma ação social sobre os outros e sobre a própria sociedade, e tem como função determinar os papéis atribuídos aos indivíduos, suas relações e os valores e crenças que eles devem guardar, elementos que fazem o indivíduo ter o sentimento de pertença a uma sociedade. Para Pereira, “Discursos são formas de agir no mundo e representar pensamentos, sentimentos e crenças que expressam perspectivas concernentes às identidades sociais e individuais dos sujeitos.” (2007, p.81), no que concorda com Luquetti e Crisóstomo (2011), ao afirmarem que a ideologia presente no discurso pode caracterizar e estigmatizar grupos sociais.

Como portador de um discurso hegemônico implícito, o livro didático está dotado de uma “aura de verdade e solução” (NATH-BRAGA 2013, p.96). O professor e os alunos tendem a aceitá-lo sem questionamentos, internalizando o pensamento contido nas entrelinhas do material. É como se o que não consta no livro não merece ser incluído na escolarização, não é um assunto que mereça ser conhecido, causando um silenciamento de pautas referentes a certos grupos sociais ou ideológicos e, conseqüentemente, o silenciamento e a invisibilização destes grupos. Além disso, o livro didático quando trata desses grupos o faz de maneira estereotipada, com falsas representações, mas, devido ao contexto, são tomadas pelos seus usuários como verdadeiras. Para a autora,

Não se pode ignorar que o livro didático exerce um poder, sobretudo político, funcionando como um instrumento de controle social, o qual apresenta a ideologia de um grupo elitizado que decide o que é importante para as massas saberem, como elas devem pensar e interpretar a realidade. Justamente por ser o material mais usado e acessível ao público, controlá-lo significa, direta ou indiretamente, definir o que pode e o que deve ser ensinado aos alunos, assim como os textos ou gêneros que devem ser oferecidos a eles. (NATH-BRAGA, 2013, p.98)

É nessa conjuntura que se constroem as representações sociais acerca de gênero, etnias, grupos religiosos e minorias e que resultam da interação desses grupos com uma sociedade etnocêntrica, patriarcal e elitista. Representações das quais os livros didáticos estão permeados, servindo de controle social e à manutenção do *status quo* do patriarcalismo, trazendo a mulher como ser mais frágil e menos capaz que o homem, como

veremos adiante. A partir do próximo tópico questões como gênero e a representação social da mulher serão mais amplamente discutidos.

Uma reflexão sobre gênero e a condição

Termo polissêmico e muito discutido atualmente, gênero diz respeito à maneira como a sociedade compreende as características do sexo biológico e quais papéis atribui a eles. Cada sociedade irá elaborar suas próprias representações sobre o que é ser homem ou ser mulher. O uso do conceito se justifica para romper com o determinismo biológico, de que o indivíduo é determinado pelo seu sexo de nascimento. Neste trabalho concordamos com a visão de Pereira (2007) que compreende gênero como

[...] categoria cultural e socialmente construída referente a masculinidade e feminilidade e, portanto, em constante construção e mutação, diferente de sexo, característica biologicamente determinada e, conseqüentemente, imutável, que diferencia homens e mulheres. (p.82)

E com Louro (2003), que relaciona gênero e identidade, e que essas são “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. (p.25)

Considerando que gênero é uma construção cultural, é notável que o *locus* social determina o papel que cada gênero irá exercer. À mulher, desde muito tempo, foi atribuído o papel da invisibilidade no mundo externo ao lar. O reino do lar sempre

foi o lugar certo para a mulher ocupar, a ela cabia cuidar da casa e da família. Mesmo quando começou a ganhar a vida no mercado de trabalho só lhe eram permitidas profissões relacionadas ao cuidado, como enfermagem e educação, ou sendo auxiliar dos homens, como as secretárias. As que trabalhavam em fábricas ganhavam muito menos e trabalhavam mais que os empregados do gênero masculino.

Nos campos das ciências, artes e letras, a invisibilidade da mulher era ainda maior. O acesso às discussões acadêmicas lhes era negado, o que se tornou um dos motivos de luta de grupos feministas, levando as mulheres, pouco a pouco, ocuparem as universidades, não só como ouvintes, mas como produtoras de conhecimento, inaugurando espaços para discussão de questões relacionadas à mulher. (LOURO, 2003)

As reações aos movimentos feministas não tardaram; surgiram publicações que reforçavam o papel da mulher como mãe, esposa e dona de casa, reforçando sua importância para o bem-estar da família. Essas publicações traziam dicas de como cuidar da casa e dos filhos e estar sempre bonita, contribuindo, segundo Ferreira (2005), “para a cristalização dos papéis atribuídos as mulheres” (p.54). Tais idealizações tinham influência direta na vida da mulher, pois serviam de modelo a ser seguido.

Atualmente, pelo menos no plano legal, essa discussão foi superada; a segregação não é mais permitida, os direitos das mulheres são garantidos em lei, e elas já podem exercer qualquer profissão, sair sozinhas, casar e divorciar. Mas sabemos que a sociedade ainda preserva muitos dos estereótipos atribuídos ao sexo feminino e a discriminação, ainda que

proibida, existe nas empresas, nas ruas e mesmo nas famílias. Isso porque não houve uma mudança efetiva em nossa cultura. Para Ferreira, “o tempo todo podem ser encontrados resquícios da sociedade patriarcal circulando, e a escola não é exceção” (p.62), isto porque essa instituição funciona como um “micro sociedade”, refletindo os padrões socialmente impostos. O livro didático, nesse contexto, é um dos instrumentos de perpetuação dessa visão cristalizada sobre as mulheres.

Imagem da mulher nas ilustrações do livro didático

Estamos na era da imagem, somos constantemente bombardeados com imagens de todo os tipos, de logomarcas a fotografias. Somos capazes de associar um produto ao seu fabricante só pelo desenho de sua marca. As imagens não são mais complementares ao texto, são um tipo de texto, que podem passar mensagens por si. Segundo Oliveira (2008), a imagem é dotada de vida própria “e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.” (p.98)

Desta maneira, em se tratando de livro didático, suas ilustrações constituem um rico campo de análise sobre a representação da mulher na sociedade. Para ilustrar o debate neste trabalho, procederemos à observação mais acurada de algumas imagens extraídas de livros didáticos usados na primeira etapa do ensino fundamental.

Normalmente, nesse tipo de material, as meninas são diferenciadas dos meninos pelos trajes, que costumam ser vestidos ou saias, como vemos na Figura 1 abaixo:

Figura 3: Imagem da mulher no livro didático



Fonte: TRICONI, BERTIN E MARCHESI. 2015, p. 176

Nessa ilustração, além da diferença short/saia, as meninas se distinguem pelo uso de sapatos de boneca e não tênis como os meninos. Além disso, têm cabelos compridos e usam acessórios na cabeça. Mesmo quando apresentadas em outras vestimentas, o domínio das cores consideradas femininas e dos acessórios na cabeça prevalece. Como vimos na imagem abaixo (Figura 2), a roupa rosa e o laço são os indicativos de que se trata de uma menina. Segundo Martins e Hoffman (2007), o uso de cores simbólicas do gênero “arremete à sociedade a

construção do papel sexual feminino e do masculino, através da representação cultural de um ideal de mulher e de homem (p.6).

Figura 2: Imagem da mulher no livro didático



Fonte: VENÂNCIO, MARKUNAS, ZENUN, RIBEIRO, 2004, p.90

A ideia de que meninos brincam de carrinho e meninas brincam de boneca também é constante nas ilustrações, uma alusão ao “dom” feminino para a maternidade (Figuras 3 e 4). O gênero feminino é representado desde cedo pelo cuidado com o outro, com a família e com o lar. Enquanto meninos podem gostar de carros, aventuras e ter outros interesses.

Figura 3: Imagem da mulher e seus interesses no livro didático



Figura 4: Imagem da mulher e seus interesses no livro didático



Permanece o ideal do feminino sendo o sexo frágil, que se machuca facilmente, chora e precisa ser mais protegida, enquanto os meninos correm e brincam livremente. Como vemos abaixo nas Figuras 5 e 6, o menino corre livre num campo atrás da pipa, enquanto a menina, na mesma lição do livro, precisa de todos os cuidados para andar de bicicleta, e é apresentada chorando, possivelmente após uma queda.

Figuras 5 e 6: Representações do masculino e do feminino no livro didático



Fonte: JULIO, 2014, p. 36 e 35 (respectivamente)

As brincadeiras funcionam como um elemento que distingue as crianças em meninos e meninas. Como dito anteriormente, existe o ideal de que a mulher pertence ao mundo privado, do lar, não podendo desbravar o mundo. As brincadeiras infantis reproduzem essa padronização. A Figura 7 ilustra o pensamento de Martins e Hoffman (2007) que afirmam que “A menina brinca bem próxima à sua casa, implicando a ideia de controle. Ela, em função do gênero, deve ser vigiada e

regulada. Já o menino deve ser independente e aprender isso desde cedo.” (p.09)

Figura 7: A brincadeira como elemento de distinção entres meninos em meninas



Fonte: VENÂNCIO, MARKUNAS, ZENUN, RIBEIRO, 2004, p. 158

Em outra ilustração temos a mulher representada no espaço doméstico, exercendo suas funções do lar e vendo a rua pela janela (Figura 8).

Figura 8: A mulher no espaço doméstico



Fonte: TRICONI, BERTIN, MARCHEZI, 2014 p. 231.

Quanto às profissões, mulheres raramente são representadas em profissões que exijam força ou técnica. Normalmente são professoras, secretárias ou até médicas. Sempre se relacionando com o cuidado com o outro, embora isso venha mudando lentamente, com alguns livros mostrando mulheres em outras profissões (Figura 9).

Figura 9: Representações profissionais



Fonte: PRADO e HÜLLE, 2014, p.120.

Na imagem podemos ver que, mesmo a mulher cientista, ela ainda parece ser a auxiliar do homem, segurando a bandeja para ele. No primeiro quadro, o homem é que usa o capacete, indicando que ele é quem comanda a obra, reforçando a perspectiva de que o trabalho “pesado” é para homens. Chama atenção na ilustração, a mulher negra representada como médica. Nas pesquisas que realizamos nos livros, mesmos os mais novos, pouco traziam imagens de pessoas negras. Numa

sociedade onde a mulher sai de casa para ganhar dinheiro e muitas vezes sustentar a família, era de se esperar que fossem mais representadas como profissionais e independentes, não só como donas de casa.

Embora a maioria das ilustrações ainda reproduzam o padrão social de gênero, pudemos observar em algumas imagens avanços em direção à quebra de estereótipos, com homens participando do trabalho doméstico ou mulheres realizando funções normalmente tidas como masculinas, como na Figura 10.

Figura 10: Relativização dos estereótipos



R

Fonte: JULIO, 2014, p.142

Na nova realidade social, mulheres trabalham fora, saem à noite, estudam e vagem sozinhas, e é cada vez mais comum que

os homens tenham que participar das atividades domésticas. O primeiro e o segundo quadro da imagem acima, ilustram bem essa situação, em que todos devem colaborar para a manutenção do lar. Mas, notamos que os livros didáticos costumam ser resistentes em fazer representações desse tipo, insistindo em mostrar mulheres e meninas cuidando da casa e homens como provedores.

Considerações finais

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, o livro didático é um instrumento reprodutor do pensamento dominante da sociedade. Serve ao Estado para manter o modelo social que considera válido. Como reprodutor de ideologias, a maneira como representa a mulher não é neutra e está intimamente ligada aos padrões impostos. A mulher, ao longo da história, tem sido invisibilizada, restrita ao ambiente doméstico, sem direito à voz, a viver sua própria vida de maneira independente, sempre submissa ao homem.

Mesmo com as mudanças do modo de vida, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a luta pelos direitos iguais e a crescente discussão sobre questões de gênero, a mudança nas representações do sexo feminino ainda é lenta. O material didático que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático e utilizado nas escolas, hesita em tocar nessas questões, consideradas incômodas pela sociedade. Não é comum ver em ilustrações famílias interraciais, diversidade cultural (excluindo culturas como a cigana) e relações homoafetivas, insistindo em mostrar um mundo onde todos são brancos, ocidentais,

heterossexuais, com papéis bem definidos e distintos para homens e mulheres.

Diante do que foi discutido e da análise das obras, podemos concluir que as ilustrações trazem uma representação de gênero cristalizada, que naturaliza o comportamento atribuído a homens e mulheres, servindo para incutir no pensamento do estudante que esse comportamento é socialmente aceitável. Faz-se necessário que tenhamos uma postura crítica diante do posicionamento das práticas educativas apresentadas nos livros e como elas contribuem para a construção e a manutenção dos papéis de gênero.

Referências Bibliográficas

CARNEVALLE, Maria Rosa. **Ligados.com**: ciências: 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva. 2014.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres do Brasil em livros didáticos de história**. Dissertação. UEPG. Apresentada em dezembro de 2005. Ponta Grossa- PR, 2006.

JULIO, Silvana Rossi. **Ligados.com**: ciências humanas e da natureza: 1º ano. São Paulo: Saraiva, 2014.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A ideologia presente nos livros didáticos de língua portuguesa. **JORNADA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, 5, São Luis-MA. *Anais*. s/p. 2011.

MARTINS, Eliecília de Fátima. HOFFMAN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.09.n.01 p.132-151 jan-jun 2007.

MENDES, Denise; JAKIEVICIUS, Mônica; GIANANTI, Roberto. **Portas abertas**: ciências humanas e da natureza: 5º ano. Ed. FTD. São Paulo. 2014.

MISTURA, Letícia. CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares. (1910-2010). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015t

NATH-BRAGA, Margareth Aparecida. Discurso sobre a mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Revista Prolingua**. Vol 8. Num 1. Jan-jun 2013.

PRADO, Angélica. HÜLLE Cristina. **Ligados.com**: língua portuguesa: 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira**: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. Tese. Unicamp. Apresentada em dezembro de 2007. Campinas 2007.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008.

SILVA, Cristiani Bereta. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHESI, Vera. **Ápis: letramento e alfabetização: 1º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.

VENÂNCIO, Adriana. Et.al. **Meu livro: história e geografia**. 3ª série. São Paulo: Scala Educacional, 2004.

LITERATURA, DIVERSIDADE SEXUAL E RAÇA: UMA LEITURA DE *BOM CRIOULO*, DE ADOLFO CAMINHA

Hellany Christina Dias Gomes
Rubenilson Pereira de Araujo

Introdução

Vivemos, atualmente, em uma sociedade marcada pela noção de identidade e diferença. As pessoas não são hegemonicamente iguais, são dotadas de diferentes questões e/ou marcadores sociais, como raça, origem/classe social, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras. Segundo Henry Giroux (1986, p. 32), “identidades práticas têm sido construídas como parte de uma pedagogia em que a diferença se torna base para a solidariedade e a cidadania, e não para a competição e a discriminação”. Nesse sentido, notamos que o autor menciona duas possíveis orientações para a dinâmica social da diferença, uma voltada para a solidariedade humana e o exercício da cidadania e a outra para a competição e a discriminação.

Na sociedade em que vivemos, apesar da diferença ser parte constituinte do ser humano, infelizmente, tem sido direcionada para o viés da competição e discriminação. As pessoas são notadamente discriminadas pela cor da pele, pelo jeito de ser, modo de falar, andar, classe social e pela orientação

sexual, fazendo do Brasil um país campeão de assassinatos motivados por racismo, homofobia e outros preconceitos banais.

Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia/GGB, organização não governamental que realiza a catalogação dos crimes homofóbicos no país e age em defesa dos direitos humanos das pessoas LGBT, desde 1980, no ano de 2015 foram registrados 318 assassinatos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros em todas as regiões geográficas do país. O GGB alerta que, em 2016, na presente data, a entidade já contabilizou 123 homicídios de LGBT ⁵⁰.

Sendo assim, podemos comprovar que a diferença, seja racial e, sobretudo de orientação sexual ou identidade de gênero, tem sido fator preponderante que desencadeia o ódio e aversão às pessoas, tornando-as corpos abjetos, seres que a sociedade civil não tolera e as considera descartáveis.

Para Judith Butler, (*apud* PRINS; MEIJER, 2002, p.161), “recebemos uma produção diferenciada ou uma materialização diferenciada do humano. E também recebemos [...] uma produção do abjeto”. Como processo discursivo, a abjeção “relaciona-se a todo tipo de corpos, cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante’”. (p. 162)

Podemos afirmar que o abjeto designa aqui precisamente aquelas

⁵⁰ Fonte: <https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/2015-2/>
Acesso em: 09 de junho de 2016.

[...] zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (BUTLER, 2000, p. 155).

Notamos que corpos abjetos consistem em indivíduos que são ignorados e rejeitados na e pela sociedade. Mediante o preconceito e a discriminação, suas vidas não têm valor de dignidade humana. Esses sujeitos são repudiados porque há um “padrão sociocultural” que se supõe que todos deveriam seguir. Aquele indivíduo que não conseguir alcançá-lo não será aceito, ocasionando, assim, em sua exclusão social. Dentre esses sujeitos, podemos inserir os homossexuais, os negros e as pessoas das classes menos favorecidas, sobretudo aqueles que habitam nas zonas periféricas dos centros urbanos. Notamos que quando acontece algum crime em que a vítima faz parte desse grupo de pessoas, os meios de comunicação não costumam divulgar, nem mesmo assistir com a devida cobertura de indignação pela violação do direito inalienável da vida. Geralmente, fatos que envolvem corpos que não pesam ou indóceis são considerados insignificantes, por não interessar à elite da dinâmica social.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, Carta Magna que rege a legalidade da vida individual e social em nosso país, no artigo 5º, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Entretanto, na prática cotidiana notamos que esta lei não se efetiva em muitos casos em que as vítimas são os corpos abjetos mencionados anteriormente que, na maioria das vezes, são vítimas em potencial de discriminações motivadas por destoar dos padrões estabelecidos socialmente para a raça, etnia, gênero, orientação sexual, classe social e etc.

Nesse sentido, propomos neste artigo, analisar o discurso literário da obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha (1895), sob a perspectiva da intersecção entre raça e diversidade sexual no discurso literário, sobretudo no que tange à visão do narrador a respeito da homossexualidade, a qual é concebida, pejorativamente, sob o ângulo da perversão/distúrbio sexual e/ou patologia.

A Literatura como denúncia social

Primordialmente, é importante mencionar que, quando remontamos ao vocábulo “literatura”, enquanto “arte da palavra”, é válido ressaltar de que se trata de um “fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana” (COELHO, 2000 p. 28).

Nesse sentido, a literatura busca representar as problemáticas sociais, como os tabus enfrentados pela sociedade na época em que a obra foi escrita, e às vezes busca retratar o meio social.

Segundo Candido (2006, p. 29), há duas respostas para a apresentação das problemáticas sociais “[...] a primeira consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; a segunda, em que medida é social, isto é, interessada nos problemas sociais”.

Dessa maneira, diante de uma literatura que busca retratar a sociedade real, as obras denunciam as mazelas e/ou chagas sociais, como a sociedade se comporta diante de problemáticas vivenciadas. Às vezes, determinados como temas marginalizados, como as obras que representam a cor negra, a homossexualidade, a prostituição, entre outros marcadores sociais que muitos insistem em não visibilizar ou fingir que não veem.

Tais obras representam o preconceito da sociedade em aceitar esses indivíduos como membros, acreditando que os mesmos não têm direitos ou não são dignos de participarem ativamente das decisões e dinâmica social. O que ocorre de fato é uma restrição dos direitos humanos inalienáveis para todas e todos, garantidos na Constituição Federal Brasileira (1988), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e outros documentos de base legal que norteiam as ações deste país ou documentos de tratados ou acordos internacionais de paz, os quais o Brasil é efetivo signatário.

Estes fatos atuais podem até se distanciar da nossa obra em análise (Bom crioulo), publicada em 1895; porém, a mesma promove reflexões quanto aos direitos humanos muitas vezes negado para alguns segmentos sociais.

A Literatura, como arte da palavra, neste contexto, desempenha a função de humanizar o olhar da pessoa, torná-la sensível e solidária ao outro, desenvolvendo a alteridade e, nesse sentido, vale observar o que afirma Antonio Candido (1995, p. 249):

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Diante da assertiva de Candido, podemos afirmar que um dos papéis preponderantes da Literatura seria contribuir para desenvolver no indivíduo o processo de humanização e, para isso, torna-se necessário denunciar os dilemas latentes da vida cotidiana, educando o nosso olhar para a dor do outro, que também pode ser reverberada em nosso eu ou por nós compartilhada.

Para Todorov (2009), a realidade que a Literatura busca compreender é “simplesmente [...] a experiência humana” (p. 77). Sendo assim, sua função seria prioritariamente que cada indivíduo “responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24). Desta forma, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos

liberta do caos e, portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256).

Nesse sentido, ainda de acordo com Antônio Candido (1995, p. 243), a função ou o lugar da Literatura é preponderante, pois amplia e faz com que “ela tenha um papel formador da personalidade [...]” e, acima de tudo, humanizador. Segundo ele,

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (...) a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (1995, p. 256).

Nessa concepção da Literatura, como aliada ou parceira da garantia dos Direitos Humanos, notamos o seu lugar de primazia em não ter compromisso com o ensino, mas com a educação ou civilidade de respeito ao outro.

Em conformidade com o que foi dito, podemos denunciar uma sociedade altamente misógina, bigênera e marcada por relações assimétricas de desigualdade entre os gêneros, não tolerante à diversidade sexual, eminentemente humana.

Desde o início da civilização o homem é visto como “objeto de força”, sendo sempre representado como uma figura do “macho”, provedor da família. Por isso, era inadmissível que um homem deixasse de constituir uma família pelas vias

heterossexuais para se relacionar afetiva ou eroticamente com outro homem (homossexualidade).

Uma leitura de *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, 1895

O livro *Bom Crioulo* de Adolfo Caminha, publicado em 1895, apresenta um romance marcadamente homossexual e, segundo a crítica literária, trata-se de uma obra marcante nos estudos sobre o homoerotismo na Literatura Brasileira:

[...] num contexto eivado de contradições, *Bom crioulo* tornou-se o grande mito da literatura brasileira relacionada ao homoerotismo, pois nele aparece, pela primeira vez entre nós, um protagonista homossexual, dentro de uma relação homossexual também protagonística (TREVISAN, 2009, p. 9).

É válido ressaltar que é nítido o preconceito da sociedade diante de Amaro, o protagonista, um ex-escravo, negro que vive uma relação inter-racial, homoafetiva e homoerótica⁵¹ com um adolescente loiro, de olhos azuis, chamado Aleixo. Amaro é um homem que, mesmo sendo livre,

⁵¹ O adjetivo “homoerótico” é relacionado à atração erótica entre pessoas do mesmo sexo, e, geralmente, em âmbito acadêmico, é utilizado para referenciar à arte e apreciação estética. Homoafetivo foi um termo cunhado na esfera jurídica para combater os estigmas sociais de que as pessoas são rotuladas apenas por sua orientação sexual, dissidentes da heteronormatividade, mas a possibilidade de visualizar uma enorme gama de afetos e emoções entre pessoas do mesmo sexo (cf. ARAUJO, 2015).

vive em condições subumanas, excluído do meio social por ferir os preceitos raciais da sociedade do final do século XIX.

Na obra *Bom Crioulo*, narrador e autor ora se confluem, pois biograficamente, Adolfo Caminha teve uma ligação direta com a marinha, em sua curta vida conturbada (faleceu com menos de 30 anos). Os inúmeros escândalos e ataques que recebeu da crítica literária à sua obra ousada, considerada por alguns conservadores da época como libidinosa, imoral e indecente, fez com que em sua escritura visualizássemos fortes marcas autobiográficas.

No caso de *Bom Crioulo* parece prevalecer uma pretensão de se vingar de uma sociedade hipócrita que o rodeava por algum fato relacionado à sua passagem pela marinha. Na obra predomina um narrador que denuncia a hipocrisia da sociedade aristocrática, quando afirma, por exemplo, que era costume, em pleno mar, o capitão da marinha ter para si, um garoto que lhe servia em seu quarto (CAMINHA, 2009).

Ainda neste período, a homossexualidade era concebida sob o viés patológico, como uma característica de distúrbio sexual ou perversão, passível de cura. A homossexualidade era uma prática repudiada no meio social e, geralmente, denotava um ato praticado por pessoas não civilizadas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o padrão social estabelecido pela época seria o indivíduo que se enquadrasse nas categorias de cristão, heterossexual, branco e de origem europeia.

O romance ainda é uma obra representativa da estética literária denominada Naturalismo, que prevaleceu em nossas letras no final do século XIX, tendo como uma das principais preocupações estéticas representar a sociedade de forma exagerada.

Os autores representantes deste período literário simpatizavam-se por temas polêmicos, tais como: a homossexualidade, o negro, a miséria, o adultério, os crimes, os desejos sexuais, entre outros temas sociais que eram passíveis de cura ou correção pela dita “civilidade humana”. Semelhantemente ao fascínio que as tragédias gregas despertavam no público leitor, esses temas ditos polêmicos e “feios” eram retratados com ênfase. Em outras palavras, com o avanço das Ciências Humanas e Sociais, acreditava-se que podia-se reformar e civilizar a sociedade, estabelecendo padrões a serem seguidos e repudiando outros considerados ilegítimos.

Segundo os naturalistas, a existência humana deveria ser encarada de forma materialista. O homem é um produto biológico, então age de acordo com os instintos, semelhante aos animais. No romance *Bom Crioulo*, o narrador deixa evidente a animalização das cenas (homo)sexuais entre Amaro e Aleixo:

Uma coisa desgostava o grumete: os caprichos libertinos do outro porque Bom Crioulo não se contentava em possuí-lo a qualquer hora do dia ou da noite, queria muito mais, obrigava-o a excessos, fazia dele um escravo, uma “mulher à-toa” propondo quanta extravagância lhe vinha à imaginação. Logo na primeira noite exigiu que ele ficasse nu, mas nuzinho em pelo: queria ver o corpo...

Dentro do negro rugiam desejos de touro ao pressentir a fêmea... Todo ele vibrava, demorando-se na idolatria pagã daquela nudez sensual como um fetiche diante de um símbolo de ouro ou como um artista diante duma obra prima. Ignorante e grosseiro, sentia-se, contudo, abalo até os nervos mais recônditos até as profundezas do seu duplo ser moral e físico, dominado por um quase respeito cego pelo grumete que atingia proporções de entre sobrenatural a seus olhos de marinheiro rude (CAMINHA, 2009, p. 78, 79).

Notamos neste excerto minuciosa descrição de cenas homossexuais entre os dois amantes, em que o narrador demonstra repúdio ao ato, como se os dois seres fossem selvagens, sem nenhuma dignidade humana. A descrição e a força incontrollável sobre os instintos para os naturalistas ocorriam pelo fato de que o indivíduo não tem controle sobre o seu próprio corpo e impulsos, pois tudo que acontecia já estava predestinado. Ou seja, o sujeito não tinha livre-arbítrio; o homem é guiado por vários fatores, como a hereditariedade, as leis químicas e físicas e o meio social. Sexualmente, "na ótica naturalista capta de preferência a mediocridade da rotina, os sestros e mesmo as taras do indivíduo, ela não será por isso menos verossímil que a opção contrária dos românticos" (BOSI, 2006, p.189). Nesse sentido, somente a dita civilização social poderia educar ou civilizar o indivíduo para controlar e gerir seus impulsos sexuais.

No decorrer do enredo, percebemos que a violência, a agressividade e o erotismo estavam bastantes presentes nas ações dos personagens. Logo estes elementos fazem parte da personalidade de todo ser humano. Em geral, é importante perceber que:

[o] Naturalismo trouxe o corpo e o sexo para a cena literária, substituindo o amor cortês, praticamente espiritual, das narrativas românticas. Estas mudanças, no entanto, não sinalizam que as personagens homossexuais foram tratadas fora da heteronormatividade. Podemos perceber este fato pelo fim ao qual foram destinadas: castigo, decadência, exclusão e morte (BEZERRA; SILVA, 2012, p. 179).

Podemos notar, portanto, que o foco para a pessoa real em sua materialidade física, sem os excessos de espiritualidade na estética naturalista/realista, não representou avanço para a concepção da homossexualidade dos personagens, pois o seus desejos, embora explícitos, agora eram passíveis de vigia, controle, punições, sanções e repúdio social.

O declínio da Marinha e a decadência dos corpos negros abjetos

Em relação ao contexto de *Bom crioulo*, é importante ressaltar que a marinha brasileira do final do século XIX era composta, principalmente, por indivíduos de classes sociais menos favorecidas. Esses tinham, necessariamente, que possuir um corpo ideal, forte, próprio para o serviço braçal. Nesse sentido,

os marinheiros eram homens rudes, brutos, recrutados na marginalia das cidades, quando não entre condenados das casas de detenção. Na avaliação dos oficiais os marinheiros eram a ralé, a escória da sociedade, eram

facínoras que só a chibata podia manter sob controle. (CARVALHO, 2005, p. 17).

A forma de tratamento a que estes eram submetidos pela Marinha era rígida. Qualquer falta que porventura cometessem, eram castigados severamente e os castigos sempre eram físicos, verdadeiros martírios para o corpo do indivíduo.

Isso se torna nítido no momento da narrativa em que se dá ênfase às descrições físicas dos personagens, sobretudo Amaro, o qual se destaca entre seus pares pelos seus dotes físicos e força sobrenatural:

[o] açoite característico da escravidão que fora adotado pela marinha brasileira como meio disciplinar de seus membros, homens rudes e pobres, sentenciados, além de muitos negros fugidos ou ex-escravos libertos (MISKOLCI, 2013, p. 66).

Era muito comum o castigo da chibata. De acordo com a falta cometida, um determinado número de chibatadas era efetuado, como forma de sentença. Não havia diálogo, as regras eram inflexíveis, irredutíveis. Tal procedimento, segundo o ponto de vista da época, era imprescindível, pois só assim conseguia-se manter a disciplina e, conseqüentemente, atender aos padrões de conduta irrepreensíveis. Ou seja, nutria-se a ideia de que o tratamento desumano era justificável, já que conseguia manter a ordem, o progresso e a harmonia no meio.

Outro aspecto levado em consideração para o indivíduo ingressar na carreira da marinha eram as

características físicas de virilidade e masculinidade, aliadas ao embrutecimento e coragem física dos “ditos” machos:

A robustez física era um dos principais pré-requisitos para entrar na marinha, um meio marcado por brigas e esfaqueamentos frequentes como se pode constar em descrições de processos envolvendo homens dessa força nacional na virada do século (MISKOLCI, 2013, p. 68).

Citaremos, a seguir, um trecho da narrativa de *Bom Crioulo* que nos mostra claramente a frequência em que as brigas eram realizadas:

Bom Crioulo esmurrara desapiedadamente um segunda-classe, porque este,” sem seu consentimento”, maltratar o grumete Aleixo, um belo marinheirito de olhos azuis, muito querido por todos e de quem diziam-se “coisas”. (CAMINHA, 2009, p. 37)

Vale lembrar que a relação homoafetiva dentro da marinha era um ato condenável, inescrupuloso. Havia penas cruéis para quem cometesse esse tipo de “crime injustificável” como observa um fato histórico descrito por Richard Miskolci:

Nos trechos de uma sentença de agosto de 1897, Olympio Martins teria “atentado contra a honestidade” do seu companheiro Marinheiro Nacional Grumete Marcelino Telles Gomes de Faria. Depois de uma longa investigação, a sentença final foi de um ano de prisão com trabalho por insubordinação (2013, p. 67).

O tratamento desumano era frequente e comum em nosso país tempos atrás. Alguns grupos sociais eram “naturalmente” marginalizados não podendo, portanto, participar ativamente das

decisões políticas. Exerciam cargos inferiores e, quando falhavam, eram punidos rigidamente. A obra de Adolfo Caminha, publicada no final do século XIX, mostra, nitidamente, a forma subumana a qual os marinheiros eram tratados: “a chibata não lhe fazia mossa; tinha costas de ferro para resistir como um Hércules ao pulso do guardião Agostinho. Já nem se lembrava do número das vezes que apanhara de chibata...” (CAMINHA, 2009, p. 37).

O direito aos direitos humanos

Hoje em dia, mediante a luta de movimentos sociais em prol da igualdade racial e direitos humanos em geral, há a promulgação de diversas leis que reforçam a dignidade do indivíduo. Já não é mais aceitável um ser humano ser tratado dessa forma, pois existem leis que condenam tais práticas.

Segundo a Constituição Federal Brasileira/CFB, promulgada em 1988:

[...] II- ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...]

XLI- a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Mediante esta prerrogativa legal de garantia dos direitos da pessoa humana, notamos um grande avanço do direito à cidadania, o que antes inexistia. Leis como essas são importantes e significam que evoluímos, embora só teoricamente e de forma lenta. Contraditoriamente, é bastante comum vermos notícias de crimes motivados pela intolerância em pleno século XXI, ignorando todo o embasamento que garante a liberdade e o direito de ser de cada pessoa.

Atualmente, há muitas leis que amparam os direitos da pessoa negra, entre elas, podemos citar a Lei 10639/2003 que afirma, em seu preâmbulo no “art.26-A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”. Notamos que, a partir da criação dessa lei, o movimento negro que lutou por sua liberdade foi uma conquista que garantiu vitória aos negros, vistos como heróis, repudiando aqueles senhores de escravos ou outras pessoas que buscavam serem donos de suas próprias histórias.

Nesse sentido, observamos que, no final do século XIX, o negro não era tratado como um ser humano, mas como animal, objetificado.

Na obra *Bom Crioulo*, o protagonista Amaro é um soldado da marinha, um subalterno que não tinha plano de carreira e nem condições dignas de trabalho, o mesmo sabia que não poderia subir de cargo pelo fato de ser negro e pertencer a uma classe social inferior “com trinta anos e a percepção de que, por mais que se dedicasse, não seria promovido, deixava-se levar pelo desejo naquela “amizade escandalosa” com o pequeno” (MISKOLCI, 2013, p. 66).

A diversidade sexual lançando o indivíduo à abjeção social

Desde muito tempo defendia-se a ideia de que a relação homoafetiva era um pecado; portanto, jamais deveria ser praticado. A igreja tinha um enorme poder que influenciava e controlava notoriamente a vida de toda a sociedade. Chegando até a associar catástrofes com a esse tipo de relação. Ainda hoje persistem cristãos que acreditam que a Aids seja de fato, a “peste gay”, ou seja, uma das doenças mais temidas ultimamente, é culpa desses indivíduos.

Nestes últimos quatro mil anos da história humana, o ocidente repetiu, *ad nuseam*, que o amor e o erotismo entre duas pessoas do mesmo sexo eram “o torpe, sujo e desonesto pecado”, e que por causa dele Deus castigava a humanidade com pestes, inundações, terremotos, etc. ainda hoje cristãos menos iluminados atribuem o flagelo da Aids ao castigo divino contra a revolução sexual e movimento gay, comprovando o quão arraigadas ficaram nas trevas da ignorância coletiva as abonações do Levítico, reforçadas pela intolerância incendiária da santa inquisição, que condenava a morte os amantes do mesmo sexo (MOTT, 2006, p. 02).

As diferentes formas de expressão em que os indivíduos se apresentam dentro do meio social, bem como os aspectos de gênero, faixa etária, orientação sexual, raça/cor, etnia, entre outros, constituem a diversidade. Acontece, porém, que nem todas as pessoas aceitam a diferença, tão pouco a sexual.

Se hoje em dia, em pleno século XXI, não conseguimos superar muitos preconceitos infundados, o que

dizer do final do século XIX, período em que *Bom Crioulo* foi escrito e publicado? É evidente que nesse período, a discriminação era muito mais forte: não se admitia que duas pessoas do mesmo sexo formassem uma família. Amaro, então, além de sofrer por ser negro e pobre, era também homossexual, o que contribuía para intensificar a discriminação, o repúdio e abjeção social de seu corpo.

Antes de se entregar ao desejo homossexual, ele vivenciou dois relacionamentos amorosos com mulheres, mas sem sucesso:

[...] aos vinte anos, e sem o pensar, fora obrigado a dormir com uma rapariga em Angra dos Reis, perto das cachoeiras, por sinal dera péssima copia de si como homem: e mais tarde, completamente embriagado batera em casa de uma francesa no largo do Rocio, donde saíra envergonhadíssimo, jurando nunca mais se importar com “essas coisas”... (CAMINHA, 2009, p 51).

A homossexualidade não era aceita por vários fatores, um deles era o desperdício do sêmen, pois segundo o pensamento, até então, a finalidade do sexo era apenas procriar. Logo, dois homens não poderiam se relacionar pelo fato de que nunca conseguiriam reproduzir, logo, nunca formariam uma família. A grande preocupação da medicina era com o esperma desperdiçado, seja em uma relação homossexual ou na prática da masturbação, a qual era socialmente proibida, inclusive nos códigos culturais da marinha.

Ora, acontece que, na véspera desse dia, Herculano foi surpreendido, por outro marinheiro, a praticar uma ação

feia e deprimente do caráter humano. Tinham-no encontrado sozinho, junto à amurada, em pé, a mexer com o braço numa posição torpe, contra si próprio, o mais vergonhoso dos atentados.

No convés brilhava a nódoa de um escarro ainda fresco: Herculano acabava de cometer um verdadeiro crime não previsto nos códigos, um crime de lesa natureza, derramando inutilmente no convés seco e estéril, a seiva geradora do homem (CAMINHA, 2009, p.33).

Nos trechos acima notamos que Herculano foi castigado por ter se masturbado. O narrador reforça que ele estava “derramando inutilmente no convés seco e estéril, a seiva geradora da vida” (CAMINHA, p. 33). Dessa maneira, observamos que os sujeitos não possuíam poder sobre o seu próprio corpo, não havia o livre-arbítrio para decidir o que fazer de sua própria vida, nem mesmo a gestão sobre seus próprios desejos subjetivos. Notamos, assim,

[a] visão reducionista da sexualidade humana, concebida apenas com fins para a reprodução da espécie, inviabilizando a possibilidade de se enxergar, no ato sexual, a possibilidade de prazer, deleite ou realização de base erótica do corpo (ARAUJO, 2015, p. 246).

Identificamos que a sociedade conservadora só se importa com o relacionamento homossexual a partir do momento em que ele se torna público. Enquanto este fosse apenas especulação não havia grande enfoque:

De fato, temos essa parte complexa [...] em que o silêncio, a regra do silêncio, a regra do não dizer, é correlativa de outro mecanismo, que é o mecanismo da

enunção: é preciso que anuncie tudo, porém só se deve fazê-lo em certas condições, dentro de certo ritual e diante de certa pessoa, [...] a carne é o que se declara, a carne é aquilo de que se fala, a carne é o que se diz. A carne é essencialmente, no século XVII (seguirá sendo nos séculos XVIII e XIX), não o que se faz, mas sim o que se confessa: como é possível confessa-la [a carne e seus pecados] em boas condições [no confessionário], tem que cala-la, ademais, em todas as outras [condições]. (FOUCAULT, 2000, p.188).

No caso da narrativa *Bom Crioulo*, enquanto o romance de Amaro e Aleixo era apenas um boato, não havia grande relevância. Os companheiros de bordo nem se atreviam a comentar algo na frente dele, mesmo o comandante desconfiava daquela “amizade escandalosa” (CAMINHA, 2009, p. 46), mas se fingia “indiferente”.

O próprio comandante já sabia daquela amizade escandalosa com o pequeno. Fingia-se indiferente, como se nada soubesse, mas conhecia-se-lhe no olhar certa prevenção de quem deseja surpreender em flagrante...

Os oficiais comentavam baixinho o fato e muitas vezes riam maliciosamente na praça das armas entre copos e limonadas (CAMINHA, 2009, p. 46)

Entretanto, os amantes ousaram publicizar esse amor, ao chegar à terra, alugando um quartinho na Rua da Misericórdia, no Rio de Janeiro, tal cômodo era o “cantinho” deles, para que pudessem se amar incondicionalmente.

O quarto era independente, com janelas para os fundos da casa, espécie de sótão, ruído pelo cupim e tresandando a

acido fênico. Nele, morrera de febre amarela um portuguesinho recém-chegado [...] todo dinheiro que apanhava era para a compra de moveis e objetos de fantasias rococó, figuras, enfeites, cousas sem valor, muita vez trazia de bordo... pouco a pouco o pequeno cômodo foi adquirindo uma feição de nova de bazar hebreu enchendo-se de bugigangas, amontoando se de caixas vazias búzios grosseiros e outros acessórios ornamentais. O leito era uma cama de vento já muito usada, sobre a qual Bom Criolo tinha o zelo de estender, pela manhã, quando se levantava, um grosso cobertor encarnado para ocultar as nódoas (CAMINHA, 2009, p. 76-77).

Embora a descrição do ambiente, a princípio sugere a possibilidade agourenta, devido ao local ter sido cenário de morte de um português, vítima de uma doença fatal, na sequência descritiva notamos que aquele lugar, localizado nos fundos, uma espécie de sótão, era onde os amantes poderiam vivenciar o seu mundo de cenário de amor, embora negado pela sociedade que insistia/insiste em punir ou alijar a vivência deste relacionamento homoafetivo ou homoerótico.

Notamos ainda que, a partir do momento que o protagonista começa a nutrir uma amizade por Aleixo, conseqüentemente, vai perdendo suas “regalias”, pois, por causa do castigo, ele perde seu cargo de gajeiro de proa, e ainda depois de estarem morando juntos, Bom Criolo é transferido para outro navio. Além disso, a sua notável força física vai se definhando, enquanto o corpo do amante Aleixo começa a adquirir formas mais definidas.

Mas Bom Crioulo um dia foi surpreendido com a noticia d que estava nomeado para servir noutro navio - um de

ação, muito conhecido pelo maquinismo complicado e pela sua formidável artilharia; belo conjunto de forças navais, que fazia desse couraçado uma dos mais poderosos do mundo (CAMINHA, 2009, p.52 e 84).

A partir de então, Bom Crioulo e Aleixo se veem com menos frequência pelo fato de que suas folgas não coincidirem. Percebemos que a transferência de Amaro foi proposital, pois todos desaprovavam a união existente entre eles; a única forma de separá-lo foi a transferência de Amaro.

Outro fato que corroborou na lógica de um projeto social anti homoafetivo para a separação dos dois foi protagonizado pela proprietária do quarto em que ambos eram inquilinos. Enquanto Amaro trabalhava para prover a casa, D. Carolina aspirava e desejava Aleixo, de forma libidinosa, planejando um possível triângulo amoroso:

Há dias metera-se-lhe na cabeça uma extravagância: conquistar o Aleixo, o bonitinho, tomá-lo para si, tê-lo como amantezinho do seu coração avelhentado e gasto, amigar-se com ele secretamente, dando-lhe tudo quanto fosse preciso: roupa, calçados, almoço e jantar nos dias de folga – dando-lhe tudo enfim. (CAMINHA, 2009, p. 89)

D. Carolina era uma senhora de idade avançada, ex-prostituta, queria se satisfazer com uma pessoa mais jovem, capaz de realizar seus desejos eróticos. Em um dia que Bom Crioulo não se encontrava na residência, ela aproveita para fazer suas investidas ao jovem:

Entra filhinho, entra, que isto aqui é nosso, isto aqui é da tua portuguesinha, não vê.

E, alegre como nunca, foi abrindo as janelas que abriam para a Rua da Misericórdia, num alvoroço. Enquanto o pequeno andava fora, ela fizera nova *toilette*, penteara-se, mudara de roupa, trocara os tamancos por uma sapatilha cor de sangue e colocara os anéis, os celebres anéis que lhe tinham querido roubar: transformara-se completamente.

Senta, deixa de tolice, filho!

Aleixo sentou-se muito acanhado, com ar colegial e pela primeira vez penetra num lugar suspeito. [...] o contato de sua perna com a da portuguesa produziu-lhe um calorzinho especial, um brando em leio d'alma, uma vaga e deliciosa canseira no fundo do ser um esquisito bem estar [...]

O efebo teve um arranco de novilho excitado, e, segurando-se à cadeira com as mãos ambas, todo tremulo agora [...]

Então ela, como se lhe houvessem aberto de repente uma caudal de gozo, cravou os dentes na face do grumete, numa fúria brutal e segurando o pelas nádegas, o olhar cintilante, o rosto congestionado foi depô-lo na cama [...] (CAMINHA, 2009, p. 91-94).

O narrador descreve minuciosamente a cena heterossexual entre os dois, demonstrando assim que, independente da sexualidade, o ato sexual continua animalizado:

Aleixo depois de ter relação sexual com D. Carolina, uma pessoa do sexo oposto, começa sentir nojo de seu antigo parceiro, Amaro. “Se fosse possível não me encontrar mais, nunca mais com aquele, com aquele negro, ah! Que felicidade! pensava o grumete aproximando-se, perto do cais.” (CAMINHA, 1895, p.95).

Amaro, o amante, depois de várias tentativas de encontrar seu amado, sem sucesso, fica desapontado e a partir daí começa a beber e a participar de brigas até mesmo com a polícia. Em uma dessas confusões, é preso e punido com várias chibatadas pelos soldados, que o deixam muito debilitado fisicamente. Então, ele é transferido da cadeia para o hospital com febre amarela, uma doença fatal na época.

O tempo que ficou no hospital desejou a visita de seu amante, porém os dias se passaram, sem receber nenhuma visita. Enquanto amaro definhava no hospital, Aleixo seguia sua vida com investidas amorosas com D. Carolina.

Depois de muito tempo esperando por uma visita de Aleixo, o Bom Crioulo resolve escrever para seu parceiro solicitando-lhe uma visita:

Meu querido Aleixo

Não sei o que é feito de ti, não sei o que é feito do meu bom e carinhoso amigo da Rua da Misericórdia; Parece que tudo acabou entre nós. Eu aqui estou no hospital, já vai quase um mês, e espero que venhas consolar algumas horas com sua presença. Estou sempre a me lembrar do nosso quatinho... Não faltes. Vem amanhã, que é domingo. (CMINHA, 2009, p. 123).

Aleixo, contudo, não comparece, deixando Amaro muito triste (o enfermo se arruma para recebê-lo). Notamos neste ato representativo, embora com uma nítida inverossimilhança, porque o personagem desenhado na narrativa não poderia ser sequer alfabetizado para redigir um bilhete com tal teor.

Entretanto, podemos perceber a falta de consideração, o desprezo e abjeção que a sociedade relega aos corpos abjetos. Amaro estava sendo desprezado por quem ele mais protegeu em toda sua vida. Em outro dia, Herculano vai visitar outro marinhaio que estava doente e conversa um pouco com Amaro, contando-o que há boatos de que Aleixo está amigado com uma mulher.

Neste momento, Amaro se sente totalmente indignado e auto questiona:

Amigado, Aleixo! Amigado, ele que era todo seu, que lhe pertencia como seu próprio coração: ele que nunca lhe falaram em mulheres, que dantes era tão ingênuo, tão dedicado, tão bom!... Amigar-se, viver com uma mulher, sentir o contato de outro corpo que não fosse o seu, deixa-se beijar, morder, nas ânsias do gozo, por outra pessoa que não ele, Bom Criolo!... (CAMINHA 2009, p. 145).

A partir de então Bom Crioulo começa a pensar na fuga do hospital, para se vingar de Aleixo. Assim, em uma noite, ele foge e consegue chegar até a Rua da Misericórdia, dando um desfecho trágico ao romance. Aleixo é assassinado por seu protetor.

Aleixo passava no braço de dois marinheiros levado como um fardo, o corpo mole, a cabeça pendida para trás, roxo, os olhos imóveis, a boca entreaberta. O azul-escuro da camisa e a calça branca tinham grandes nódoas vermelhas. O pescoço estava envolvido num chumaço de panos. Os braços caíam-lhe, sem vida, inertes, bambos, numa frouxidão de membros mutilados. (CAMINHA, 2009, p. 156).

Considerações Finais

Através da análise dessa obra vimos que o preconceito contra as pessoas diferentes sempre existiu na história da humanidade. Os negros, os homossexuais, os indigentes, enfim as classes humildes são vistas como insignificantes. Esses corpos abjetos sofrem com a exclusão e a discriminação da sociedade civil.

Há alguns anos não havia leis que garantissem direitos às pessoas: somente os mais poderosos usufruíam destes. Hoje, devido o reconhecimento dos Direitos Humanos, já existem leis que protegem as pessoas em geral; contudo, elas não são conhecidas por todos. Isto constitui um sério problema, pois se não sabemos que as mesmas existem, não podemos colocá-las em prática.

Logo, percebe-se que, muitas sociedades evoluíram (embora de forma lenta), criando leis que defendem e garantem muitos direitos às pessoas. No Brasil, especificamente, percebemos que as leis são desrespeitadas constantemente. Então, nos falta, na verdade, que formemos pessoas mais

conscientes, responsáveis e tolerantes. Pessoas que tenham a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo (empatia). Trabalhando essa capacidade nos indivíduos, conseguiríamos, sem dúvida, evitar muitos dilemas relacionados com a intolerância e o desrespeito ao direito inalienável da dignidade da pessoa humana.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, R. P. de. A força do desejo homoerótico interseccionado com questões de raça em Bom Crioulo, de Adolfo Caminha. In MITIDIÉRI, A. L.; CAMARGO, F. P. **Literatura, homoerotismo e expressões homoculturais**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BEZERRA, C. E.; SILVA, T. M. da. Os destinos das personagens homossexuais: recortes no panorama literário brasileiro do final do século XIX ao início do século XX. In: MOREIRA, A.; B., e SILVA, T. M. da (org.). **Arco-íris revisitado: diversidade sexual em pauta**. Porto Alegre: Escândalo, 2012.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/CON1988.asp. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 jun. 2016.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. (org.): **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

CAMINHA, A. **Bom Criolo**. Rio de Janeiro: edições de Ouro, 2009.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl.. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, J. M. de. As forças armadas na primeira república: o poder desestabilizador. In: **Forças Armadas e Políticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

FOUCAULT, M. **Los anormales**. Tradução de Sergio Witto Mättig. Buenos Aires: FCE, 2000.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2015** – Assassinatos de LGBT no Brasil. Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/2015-2/>. Acesso em: 09 jun. 2016.

MISKOLCI, R. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins de século XIX. São Paulo: Annablume, 2013.

MOTT, L. Homo-afetividade e Direitos Humanos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(2):248, maio-agosto, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas** [online].2002, v.10.n.1. p. 155-167.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVISAN, J. S. **Introdução à obra Bom Crioulo, de Adolfo Caminha**. São Paulo: Hedra, 2009.

PARTE V

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

NORMAS INTERNACIONAIS ASSECURATÓRIAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E DIGNIDADE

Júlio César Ferreira Cirilo

O direito à educação está posto em muitas normas supranacionais/internacionais que visam balizar a o dever do estado e de cidadãos quanto à efetividade da formação intelectual enquanto direito humano. Dentre tais instrumentos normativos destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças.

Neste trabalho, procurou-se destacar o direito à educação em 3 (três) documentos internacionais que, analisados conjuntamente, possibilitam compor uma compreensão de que o processo de aprendizagem, em sua estipulação jurídica supranacional, é elemento essencial para a construção de uma nova humanidade, mais solidária, justa e fraterna. Objetiva-se expor a normatividade internacional concernente ao direito à educação, bem como a complementaridade existente entre os 3 (três) documentos acima mencionados.

O direito à instrução na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

Preliminarmente, há que se compreender que a DUDH não é um tratado ou seja, não é um acordo formal que tenha se atido aos parâmetros de materialidade e procedimentalidade havidos no direito internacional dos tratados, sobretudo o de efeito vinculante formal entre partes. No entanto, ainda que desprovido destas características de tratado, ele possui elementos de direito internacional consuetudinário em razão da força de sua aceitabilidade e aplicação constante pelos estados-parte e instituições internacionais, sendo fonte de interpretação no contexto internacional. O caráter de não-vinculação formal faz dele uma declaração de intenções e não de obrigações, em nível de resolução colegiada, estando inserida no nível do chamado “*soft law*”, O art. 2.º, parágrafo VII da referida declaração determina que,

(...) nenhum dispositivo da presente Carta autorizará as Nações Unidas a intervirem em assuntos que dependam essencialmente da jurisdição de qualquer Estado ou obrigará os Membros a submeterem tais assuntos a uma solução, nos termos da presente Carta.

Nesta perspectiva de “*soft law*”, a força normativa da DUDH residiria no processo costumeiro, habitual, em nível de relações internacionais, de aceitabilidade, efetividade e prática dos preceitos ínsitos ao documento em si. Ou seja, residiria no poder político conferido pela comunidade internacional ao documento, mas, do que a qualquer possibilidade formalmente vinculante que, neste sentido (formal), tal documento encontrasse-se desprovido.

Na Carta de 1948 o direito à educação (expresso no artigo 26) fundamenta-se em 3 (três) princípios jurídicos que devem nortear as ações dos estados-parte quando da incorporação e interpretação deste direito internacional em seus ordenamentos jurídicos: universalidade, personalidade e essencialidade familiar. *In verbis*,

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

O primeiro enunciado do artigo 26 da Carta de 1948 expõe um princípio de universalidade da instrução, determinando que os estados garantam a gratuidade do ensino, ao menos no ciclo fundamental, para que a pessoa humana tenha um mínimo de instrução formal que lhe possibilite inserir-se na vida social em condições mínimas de igualdade material com outras pessoas mais favorecidas economicamente. Contudo, há uma lógica implícita de aceitar condicionantes, quando não abarca o ensino

superior (graduação e pós-graduação) no mesmo patamar de gratuidade universal no qual é posto o ensino fundamental. Ou seja, estabelece-se um princípio de universalidade do direito à instrução, explicitando o ensino fundamental como sendo essencialmente gratuito mas, não trata os demais níveis/ciclos instrutivos como devendo ser necessariamente gratuitos, ainda que se estabeleça a necessidade de igualdade (material, conforme estabelecido na jurisprudência constitucional pertinente à legalidade do sistema de cotas no acesso ao ensino superior público) de acesso à estes mesmos ciclos.

O segundo enunciado da declaração de 1948 estipula um princípio da defesa do livre desenvolvimento e expressão da personalidade como garantia da autonomia individual, na perspectiva de um ser humano que se desenvolva com o suporte da instrução. Assim, a efetividade do direito à educação também deve ocorrer, conforme a Carta de 48, visando respeitar as individualidades de cada pessoa, ao oferecer-lhe instrumentos intelectuais teóricos e práticos que possam maximizar suas potencialidades nos mais amplos seguimentos da vida humana: no estudos em si, na formação profissional, nos relacionamentos sociais, na compreensão filosófica e cosmológica do mundo, etc. Conforme Padron (2003, p.65)

La idea de que la educación es un bien socialmente apreciado es defendida ampliamente en las sociedades actuales. Lo que en el debate de la filosofía moral y política de los últimos tiempos se denomina bien primario, desde la perspectiva de la confección de los planes individuales de vida, o bien público, si atendemos a su repercusión sobre el progreso moral y el desarrollo de la sociedade.

Um dos propósitos mais essenciais dos estados e da sociedade deve ser o de educar as pessoas para que elas desenvolvam critérios fundamentados em valores e sabores que lhes permitam agir de forma emancipatória, prudente e contributiva na sociedade na qual estejam inseridos. Quanto ao desenvolvimento da personalidade humana, há causas e efeitos múltiplos que podem afetá-lo, auxiliando ou impedindo o desenvolvimento do máximo de potencialidades possíveis. Na percepção de Padrón (2018),

Embora o livre desenvolvimento da personalidade seja conformado como um direito *ad personam* do indivíduo, é notoriamente influenciado por causas exógenas, bem como pela interação com outros seres humanos e com o ambiente pelo que influencia e é constantemente influenciado. Escusado será dizer que as causas endógenas (as causas internas do indivíduo) são também uma das bases que alimentam o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Dentre as causas externas, destaca-se a educação que o sujeito recebe, notadamente a educação formal e a chamada informal e cultural.

Remete-se, assim, à ideia helênica de Paideia, de formação integral do homem enquanto ser político e participante da “pólis” (cidade), portanto, na formação de cidadãos. Conforme Jaeger (1995, p.558), referindo-se (com base em Xenofonte,) à crítica de Sócrates aos sofistas,

Chamam pela paideia a grande capacidade de assimilação, a boa memória e ânsia de saber destes homens. Sócrates está convencido de que, se lhes fossem dadas a educação adequada, eles atingiriam por eles próprios as maiores alturas e fariam felizes, ao mesmo tempo, os outros homens.

De acordo com Navarro (2007),

Por qué hablamos de una paideia y que diferencia coloca Lezama Lima de la clásica. Sabemos que la paideia clásica opera como formadora donde se transmutan y se conforma sentidos en el alma. Por eso Protágoras consideraba que la paideia era una formación del alma, y los medios para realizar la paideia son fuerzas formadoras – potencia –, y estas se activan desde el erómeno hasta el erasta.

Desta forma, a Paidéia helênica estaria implícita ao enunciado 2 do artigo 26 da Carta de 1948, por comportar conceitos complementares (educação formal, capacidades individuais, especificidades, acesso ao conhecimento, etc.) que contribuiriam para a formação de um “corpo social saudável” no sentido de ser formado por indivíduos críticos, detentores de bom senso de discernimento, com acesso ao conhecimento e abertos à novas informações, contribuindo politicamente para sociedade.

O terceiro aspecto principiológico do artigo 26 da Declaração dos Direitos da Humanidade, é o da essencialidade do núcleo familiar na formação educacional, em razão de ser no seio familiar que são construídos valores e referências que permearão direta e indiretamente a formação intelectual e moral da pessoa cidadã. A partir de tal texto declaratório não há um conceito estanque de família, sendo esta interpretada conforme a realidade geográfica (espaço) e o processo histórico (tempo) de cada estado-membro. Ao expor sobre o princípio da afetividade no ambiente familiar, Lando (2016, p.634) afirma que,

Para tanto, observa-se que no âmbito jurídico a entidade familiar não é vista somente através do vínculo biológico, mas também através dos laços afetivos, se tornando, pois, mais adequada à realidade social em que convivemos. Hoje, a família tradicional passou a ser vista como entidade plural, onde o afeto é considerado a base principal para uma convivência saudável. O princípio da afetividade exige também que os pais tenham os mesmos cuidados e compromisso com seus filhos, independentemente de vínculo consanguíneo, pois essa responsabilidade de participar da vida dos filhos é um dever contínuo, tanto no ambiente familiar como no acompanhamento intelectual da criança dentro da escola.

Se conforme Chalita (2008, p.166) “Independente de sua configuração, a família nunca deixará de ser a referência mais importante para o indivíduo”; também é verdade que o núcleo familiar, seja em qual modelo constitutivo for (por inexistir padrão impositivo universal de família) deverá participar ativamente e em complementaridade com o ambiente escolar, na formação das competências e habilidades do indivíduo em formação intelectual. De certo, tal enunciado internacional (art. 26, III da Carta de 1948) refere-se ao “poder familiar” que é o direito -dever da família (seja de qual tipo for) em proteger os filhos legalmente incapazes, em todos os aspectos da vida civil e política, especificamente conforme tal documento internacional, no que tange ao direito de instrução dos filhos ou tutelados. Diniz (2007, p. 378) considera que o poder familiar,

(...) compreende o conjunto de faculdades encomendadas aos pais, como instituição protetora da menoridade, como fim de lograr o pleno desenvolvimento e a formação integral dos filhos, seja físico, mental, moral, espiritual ou socialmente. A autoridade paternal é o veículo

instrumentalizador de direitos fundamentais dos filhos, de modo a conduzi-lo à autonomia responsável.”

Deste modo, caberá aos entes serem os principais incentivadores dos estudos das pessoas em idade escolar, devendo-lhes propiciar um ambiente imaterial (para além da questão de posses, recursos financeiros e materiais, etc.) que seja propício ao desenvolvimento da personalidade do formando e, de melhor maximização de suas potencialidades, permitindo seu crescimento individual e o saudável desenvolvimento da personalidade alicerçada no espírito crítico, construtivo e solidário. Há portanto, um sentido de que o direito à educação deve ser visto como um direito -dever, vinculando todos os partícipes do processo educativo.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o direito à instrução.

O Pidesc⁵² surge como desdobramento da necessidade de fortalecimento do sistema internacional de proteção à dignidade humana, iniciada, contemporaneamente, com a Declaração de Direitos Humanos de 1948. Conforme expõe Trindade (1992, p.26), no tocante às regras internacionais de proteção da dignidade humana,

A reciprocidade é suplantada pela noção de garantia coletiva e pelas considerações de *ordre public*.

⁵² Aprovado em 16 de dezembro de 1966 pela Assembléia Geral da ONU, passando a vigor na ordem jurídica internacional no dia 03 de janeiro de 1976.

Tais tratados incorporam obrigações de caráter objetivo, que transcendem os meros compromissos recíprocos entre as partes. Voltam-se, em suma, à salvaguarda dos direitos do ser humano e não dos direitos dos Estados, na qual exerce função-chave o elemento do 'interesse público' comum ou geral (ou *ordre public*) superior. Toda a evolução jurisprudencial quanto à interpretação própria dos tratados de proteção internacional dos direitos humanos encontra-se orientada nesse sentido. Aqui reside um dos traços marcantes que refletem a especificidade dos tratados de proteção internacional dos direitos humanos.

Tamãha amplitude e universalidade na promoção da defesa dos direitos humanos está intrinsecamente atrelada à própria formação da ONU (Organização das Nações Unidas). A Declaração Universal de 1948 estabelece como objetivo em seu artigo 1º, parágrafo 3º,

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião".

De acordo com Ferreira Cirilo⁵³, para além da alta relevância da Carta de 1948 havia nela mesma prevista, a imperiosa necessidade de formulação de um documento específico determinante de vínculos obrigacionais frente aos

⁵³ Ferreira Cirilo, Júlio César. Direito, desenvolvimento e relações internacionais: a formação do direito internacional ao desenvolvimento enquanto expressão de direitos humanos. Dissertação. 2011. Pag 78. UFU.

estados-partícipes da ONU quanto à implementação efetiva e eficaz dos direitos humanos e das liberdades fundamentais estabelecidas. Ainda segundo Ferreira Cirilo (2011, p.89),

O direito à educação é estabelecido no artigo 13 enquanto base na efetivação da plena dignidade humana e na formação de uma nova realidade social a ser fundamentada numa cultura de paz, tolerância e respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. O conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais assegura o exercício das liberdades religiosas e morais em comunhão com a realização do direito à educação, desde que tais liberdades estejam imbuídas de cultura de paz, tolerância e respeito”.

Há, em tal artigo do Pidesc, a imposição de deveres aos estados-partes em “(...) cumprir com a liberdade dos pais ou responsáveis de escolher as escolas que lhes sejam adequadas” (art.13, “1”) ; bem como respeitar a liberdade dos pais ou responsáveis na escolha da educação moral e religiosa que seja consistente com as convicções da família (art.13, “2”). Há ainda, a imposição de que um parâmetro curricular mínimo a ser imposto pelas instituições privadas de ensino, que devem ser fiscalizadas pelo Poder Público.

Art.13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar

efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;

e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

O artigo 13 do Pidesc remete-se claramente ao artigo 26 da DUDH ao estipular as garantias de liberdade de manifestação de pensamento no ambiente escolar assim como, com liberdade religiosa e de convicções morais da família em complementaridade com o ambiente escolar, ao passo que o artigo 14º impõe compromisso imediato aos Estados - parte para universalização do ensino básico.

Art.14

Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do

princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Têm-se então, que o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais compreende o direito à educação enquanto elemento fundamental para o progresso da personalidade e das liberdades humanas. Foram prescritas atribuições de concreção tanto imediatas quanto graduais ao poder público concernentes ao direito de instrução, direito este que deve ter salvaguarda singular pelo Estado; salvaguarda esta que é o fundamento para efetividade todos os direitos humanos, tendo em vista que o direito à instrução engloba o direito de ensinar e de aprender sobre direitos. Interpreta-se o Pidesc, quanto aos artigos 13 e 14 em consonância com o artigo 26 da Declaração dos Direitos da Humanidade, e assim passa a haver um norte à interpretação jurídica quando da aplicação de direitos na prática, de que o acesso e a permanência ao/no serviço educacional deve partir do pressuposto de ser sempre uma atividade pública essencial à existência de um Estado.

Convenção Internacional dos Direitos da Criança e o direito à educação

O reconhecimento da necessidade de proteção jurídica da infância e da juventude aumentou sobejamente ao longo do século XX, em grande parte após a tomada de consciência da generalizada situação de exploração laboral, física e moral às quais estavam submetidas crianças e jovens em todo mundo. Após a Carta dos Direitos da Humanidade de 1948, o sistema onusiano iniciou os procedimentos jurídico-políticos para a

proteção específica deste segmento, concentrando seus esforços na abordagem dos direitos à vida, alimentação, repouso, lazer/recreação, moradia, igualdade de direitos básicos, socorro preferencial e, quanto ao direito à educação. O texto final entrou em vigor em 20 de novembro de 1989, estabelecendo esta data como sendo o “Dia Internacional da Criança” sendo composto por 54 artigos alocados em 3 (três) grandes partes ou capítulos: a Parte I, prescreve conteúdo de direito material internacional, bem como as regras matrizes de proteção da infância, ao expor o conteúdo normativo básico sobre os direitos da criança; a Parte II cria o órgão fiscalizador do cumprimento dos direitos substantivos (Comitê Internacional dos Direitos da Criança), assim como descreve os procedimentos de averiguação de monitoramento deste órgão supranacional; a Parte III traz as posições normativas pertinentes ao tratado.

A natureza jurídica e a regra matriz condutora da interpretação da convenção estão definidas no preâmbulo que, dentre outros dispositivos, determina que a criança deva “(...) estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade”, atinando-se com os elementos de defesa do direito de desenvolvimento da personalidade humana constantes no artigo 26 da Carta de Direitos Humanos de 1948. A definição jurídica de criança é dada pelo artigo 1 (“... todo ser humano com menos de dezoito anos de idade”) e, ao longo do texto, há a exposição dos direitos fundamentais das crianças nos âmbitos cultural, social, civil, político e econômico; estipulando as responsabilidades dos pais, responsáveis, poder público/estado etc... na consecução de tais direitos.

Especificamente quanto ao direito à educação, este está estipulado nos artigos 18, 20, 23, 24, 28 e 29 de tal convenção,

ao que o artigo 28 determina que o direito à educação é direito básico e elementar da criança, devendo os estados-partes assumirem a obrigação de ofertarem ensino primário gratuito, universal e obrigatório; assim como, que o sistema escolar ofereça ensino condizente com a sua idade e maturidade. Tal artigo também determina que os ensinos secundário, geral e profissional serão acessíveis a todos (ensino universal), seja por meio da gratuidade, seja por meio do auxílio financeiro. No item 1, a alínea “c” versa sobre a universalização do ensino superior em razão da capacidade de cada indivíduo, devendo este acesso ser conduzido “... por todos os meios adequados”. A alínea “d” reforça a necessidade de universalização do ensino geral e do profissional, ao passo que a alínea “e” determina que os estados tomem medidas para “...encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.”

O item 1 do artigo 18 expressa a mútua responsabilidade dos pais/genitores na educação e no desenvolvimento da criança. Determina ainda que tanto os pais quanto os responsáveis legais (enfim, o núcleo familiar) devam ser os primeiros responsáveis pela educação das crianças, resguardando o interesse da criança como sendo superior ao de qualquer outro. Conforme tal artigo,

Art.18.º

1 – Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental.

A responsabilidade estatal (poder público) frente ao direito de educação das crianças aparece no número 2 do artigo 18, onde determina-se que o estado tenha papel de assistir o núcleo familiar (pais, genitores, representantes legais) com os meios necessários para que este realize a tarefa de educar a criança.

Art. 18.º

(...)

2 – Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância

Não se deve interpretar este item 2 isoladamente, por conduzir à errônea conclusão de que a responsabilidade estatal é meramente complementar-residual. Numa interpretação do todo da convenção compreende-se que o papel do estado deve ser complementar-simultâneo ao da família, ou seja, provendo esta de meios necessários para a educação das crianças tanto quanto ofertando também, educação pública, gratuita e universal.

O artigo 20 (números 1,2 e 3) determina regras básicas para as crianças temporária ou definitivamente privadas do lar e que estejam sobre proteção estatal imediata. Ainda nesta situação extrema de apartamento familiar, deve ser respeitado a continuidade do processo de aprendizagem, respeitados os valores, cultura, saberes e especificidades de cada indivíduo.

Art. 20

1 – A criança temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar ou que, no seu interesse superior, não possa ser deixada em tal ambiente tem direito à proteção e assistência especiais do Estado.

2 – Os Estados Partes asseguram a tais crianças uma proteção alternativa, nos termos da sua legislação nacional.

3 – A proteção alternativa pode incluir, entre outras, a forma de colocação familiar, a kafala do direito islâmico, a adoção ou, no caso de tal se mostrar necessário, a colocação em estabelecimentos adequados de assistência às crianças. Ao considerar tais soluções, importa atender devidamente à necessidade de assegurar continuidade à educação da criança, bem como à sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística.

O direito à instrução das crianças portadoras de deficiência física ou mental está estipulado no artigo 23, notadamente nos itens 1, 2 e 3 (especificamente neste); convencionando que tais crianças tenham a devida assistência para que se desenvolvam com autonomia, dignidade, de forma socialmente ativa e, que tais assistências sejam condizentes com suas reais necessidades em busca do máximo de suas potencialidades. O item 3 estipula que a assistência atenda às necessidades particulares da criança e que deverá ser faticamente gratuita, sempre que possível, incluindo o direito de acesso à educação, dentre outros direitos.

O item 3 do artigo 29 determina que os estados-partes cooperem entre si na eliminação do analfabetismo e da

ignorância no mundo, devendo haver atenção especial aos países em desenvolvimento. *In verbis*,

Art.28

(...)

3 – Os Estados Partes promovem e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino. A este respeito atender-se-á de forma particular às necessidades dos países em desenvolvimento.

O artigo 29 complementa o anterior ao trazer os elementos essenciais que devem permear o direito à educação das crianças, colocando os objetivos humanísticos essenciais que, a partir dos elementos pedagógicos específicos (as disciplinas, a base curricular, etc.), devam ser atingidos como bem maiores, como finalidade meta-pedagógica, transcendental; a saber,

Art. 29

1 – Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:

a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

Há, portanto, tal qual na Declaração de Direitos Humanos de 1948, uma retomada do direito-dever de se respeitar o desenvolvimento da personalidade humana tanto quanto as especificidades materiais e imateriais de cada indivíduo e suas potencialidades. A transcendentalidade é a da “Educação para os Direitos Humanos”, ou seja, a busca por uma “Paidéia contemporânea” na qual haja a formação de cidadãos que possam exercitar a plenitude de suas potencialidades em comunhão com o respeito às diferenças, à outras culturas, saberes e tradições; simultaneamente ao (re)conhecimento às suas próprias tradições, saberes, valores e história. Pode-se afirmar, assim, que o artigo 29 da Declaração dos Direitos da Criança é a centralidade normativa internacional de busca por uma nova humanidade, mais plural, aberta à novas ideias, respeitosa, fraterna, solidária e consciente de seus direito e deveres.

O item 2 do artigo 29 trata das garantias de liberdade dos estabelecimentos de ensino privados (seja em pessoa jurídica, seja em pessoa física) desde que sejam respeitados os padrões

mínimos estipulados pelo estado/poder público e sejam respeitadas as determinações do ítem1 já exposto.

Art. 29

(...)

2 – Nenhuma disposição deste artigo ou do artigo 28.º pode ser interpretada de forma a ofender a liberdade dos indivíduos ou das pessoas coletivas de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no n.º 1 do presente artigo e que a educação ministrada nesses estabelecimentos seja conforme às regras mínimas prescritas pelo Estado.

Há mesmo que se falar numa proteção holística da criança, tendo por base a educação enquanto instrumento essencial para formação de um novo ser humano, em plenitude de suas potencialidades e capacidades. São regras gerais de tal documento internacional: o direito à vida e ao desenvolvimento das crianças; a não discriminação negativa contra as crianças; o princípio do melhor interesse (o interesse da criança sobrepõe-se à qualquer outro); consideração pelos valores culturais, étnicos, sociais e religiosos da criança; respeito pelas diferenças culturais, étnicas, sociais e religiosas; deferência pela opinião da criança conforme sua idade e maturidade.

Conclusão

A efetividade do direito à educação é essencial para o exercício de outros direitos humanos, estando consagrado em

documentos internacionais que incorporam tal compreensão de forma expressa. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos da Humanidade coaduna-se com os outros 2 (dois) documentos expostos, servindo assim, como regra matriz do direito à educação, enquanto estipulação jurídica supranacional.

A educação é um bem imaterial que é essencial ao desenvolvimento das habilidades morais, intelectuais, profissionais e espirituais do ser humano; dando-lhe suporte para que tenha, na medida de suas especificidades, um olhar crítico e uma vida participativa em sociedade. Os ambientes educacionais contemporâneos devem se pautar por princípios estabelecidos no direito supranacional, princípios estes que fortalecem a condição de busca por uma nova humanidade, mais solidária, aberta à novas perspectivas, às diferenças respeitadas e às particularidades individuais e coletivas : princípio da dignidade; princípio do respeito às especificidades; princípio da participação familiar; princípio da inclusão e da diversidade, etc. Neste sentido, o direito à educação é também um dever, tanto do estado, quanto da família. O direito internacional consagra, nos 3 (três) documentos analisados (cada qual em graus distintos) de que trata-se de um direito-dever da cidadania, à medida que todos os entes participantes (estado, família/responsáveis, escola pública, escola particular, discentes) são corresponsáveis pela irradiação do analfabetismo e da ignorância e, conseqüentemente, pela formação de uma cidadania mais consciente, mais plural, participativa e includente .

Os documentos expostos convergem para a necessidade de políticas públicas educacionais includente, que universalizem o acesso à instrução, tornando-a obrigatória, gratuita (na medida

do possível) e respeitosa dos valores, tradições, cultura e saberes específicos. A proteção em nível internacional do direito à educação é o reconhecimento de que se trata de um direito vital para tanto para a evolução da personalidade e das habilidades psíquicas e materiais do educando, quanto para o desenvolvimento social dada a existência de cidadãos mais cômicos e preparados para o pleno exercício de direitos e deveres. Será o direito internacional do direito à instrução um viés, um instrumento para uma nova Paidéia, alicerçadas em novos parâmetros contemporâneos, em busca de um novo ser humano?

Referências

BRASIL. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Culturais e Sociais.**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm Acesso em Novembro de 2018.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade** – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 4. ed. São Paulo: Gente, 2008.

DINIZ, Maria Helena de. **Curso de Direito Civil Brasileiro: Direito de Família.** 22. ed. rev. Atual. São Paulo: Saraiva. 2007. v.5.

FERREIRA CIRILO, Júlio César. **Direito, desenvolvimento e relações internacionais:** a formação do direito internacional ao desenvolvimento enquanto expressão de direitos humanos. Dissertação. 2011. UFU.

JAEGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. Martins Fontes, São Paulo, 1995.

LANDO, George Andre. **A função social da família na promoção do direito à educação**. Revista Jurídica vol. 02, n°. 43, Curitiba, 2016. pp.622-655

NAVARRO, Álvaro Martín. **Paideia y homoerótismo para el encuentro de lo epifánico en la novela Paradiso de José Lezama Lima**. Letras v.49 n.74 Caracas, 2007

PISÓN, J. Martínez de (2003). **El derecho a la educación y la enseñanza**. Madrid: Dykinson.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. A evolução da proteção internacional dos direitos humanos e o papel do Brasil. In: **A proteção dos direitos humanos nos planos nacional e internacional: perspectivas brasileiras**. San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de direitos humanos e Friedrich Naumann – Stiftung, 1992, p. 25 – 42.

UNICEF. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Consultado em novembro de 2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em novembro de 2018.

PARTE VI
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Marinez Cargnin-Stieler
Hellen Cristina de Souza
Leonice Alves Mourad
Mariuce Campos de Moraes

Este trabalho está relacionado ao tema da educação em contextos rurais marcados pela luta pela terra e pela permanência na terra. Os dados apresentados estão relacionados a um recorte dos resultados do projeto de pesquisa Terra como princípio educativo, ainda em andamento e referem-se principalmente aos anos de 2016 e 2017.

A Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo é resultante de uma proposta do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade, NEED do Campus da Unemat em Tangará da Serra e do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química, LabPEQ do Campus da UFMT em Cuiabá orientada pelas demandas, de artes e ciências, da formação continuada de professores das escolas do campo, quilombo e indígenas do pólo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro em Tangará da Serra. A proposição desta rede internacional de pesquisa, que agrega professores e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e da Colômbia, se organiza em torno do fortalecimento das escolas que se mobilizam em torno da construção de um projeto educativo que tem em comum a luta pela terra e pela permanência na terra.

De modo geral, a proposta da Rede procura articular a pesquisa ao ensino e a extensão universitária em contextos da formação continuada de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso nas modalidades campo, indígena e quilombola dos municípios de Tangará da Serra, Barra do Bugres, Campo Novo dos Parecis e Sapezal, Porto Estrela, Nova Olímpia e Denise que compõe o Polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- Cefapro em Tangará da Serra.

Assim, este capítulo tem por objetivo analisar resistências e perspectivas, constituídas a partir da luta pela terra, destas escolas, e de seus professores, que valorizam distintas formas de aprender. Neste momento, as problematizações e as demandas destas escolas podem ser sistematizadas a partir de três dimensões: 1. domínio do referencial teórico acadêmico científico, como uma possibilidade entre outras de produzir e socializar o conhecimento; 2. Construção de uma relação dialógica e de respeito aos modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento; e 3. Compreensão que há uma função social da escola que deve estar subordinada a permanência na terra e as condições de sustentabilidade econômica social e ambiental. Organizados desta forma, como princípios norteadores, se constitui a ideia de que estas dimensões podem apontar para um tripé que constituem a noção da Terra como princípio educativo e que teve força para orientar a criação da Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo, com o objetivo de realizar estudos sobre saberes milenares de povos indígenas, camponeses e quilombola da América, contribuindo para ‘denunciar’ um modo de produção de conhecimento que se

constitui desde a invisibilidade e a negação dos saberes tradicionais.

Domínio do referencial teórico acadêmico científico, como uma possibilidade entre outras de produzir e socializar o conhecimento

No sistema de educação do Estado de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do CEFAPRO, Centro de formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básicos geograficamente distribuídos em 15 regiões do Estado. As orientações legais bem como as orientações para a implantação dos Centros de formação continuada estão sistematizadas em um texto recente publicado pela SEDUC/MT em 2010: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

O processo de formação continuada das escolas quilombola, do campo e indígenas historicamente se dá marcado por significativas limitações e é neste contexto que desde 2009 se estabeleceu, ainda que informalmente, entre os profissionais destas escolas, profissionais do Cefapro e professores e pesquisadores associados ao NEED/UNEMAT, LabPEQ/UFMT, lideranças dos movimentos sociais e profissionais das escolas do campo, quilombo e indígenas a discussão sobre as características e os desafios da Educação Básica e formação de professores e em contextos sociais marcados pela luta pelo acesso e permanência na terra.

A Rede mantém como fio condutor o desenvolvimento da Educação Básica a se realizar desde as escolas de assentamentos, quilombos e terras indígenas marcadas por um caráter acadêmico e científico que considera a atual crítica a hegemonia da ciência moderna para estabelecer um diálogo com os saberes que se constituem nos movimentos sociais de luta pela terra. Inspirada pelas discussões sobre Educação e Pertinência Cultural tal como a formulou Rigoberta Menchu e neste sentido se alimenta das discussões sobre saber e poder conforme propõe Quijano entre outros.

Também, esta Rede, se orienta no sentido de investigar caminhos e estratégias utilizados na promoção da sustentabilidade econômica desses povos apoiando a criação de modelos de agricultura pertinentes as lutas e aos movimentos de construção identitária e sustentabilidade dos povos indígenas, quilombos e dos trabalhadores rurais no campo.

As atividades propostas organizam-se desde uma perspectiva de pesquisa que envolve investigação educacional articulada à formação continuada. Desta maneira valoriza-se a formação conceitual e científica, consonante com a perspectiva pedagógica expressa por Paulo Freire (1984) de que o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana, partindo da problematização da realidade vivida. Também vêm de Paulo Freire os elementos para a construção da noção da relação dialética pedagógica pertinente e para nossa ação educativa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e

me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29)

Assim, do ponto de vista metodológico nesta Rede a pesquisa, configurada como investigação educacional articulada a formação continuada, mantém-se relacionada as questões interculturais e à docência.

Neste contexto as oficinas formativas para domínio conceitual e processual da Química, Física, Biologia e Matemática se contextualizam relacionadas aos processos de produção de conhecimento e uso do patrimônio material e imaterial das comunidades dos professores envolvidos na formação, e que possa abarcar o tema da sustentabilidade.

O mapeamento e interpretação de saberes locais de matrizes tais como as indígenas, a quilombolas e as campesinas relacionando-os com o tema dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior de modo a contribuir para o projeto de escolarização dos saberes tradicionais.

De igual modo o mapeamento das comunidades e dos saberes relacionados as comunidades remanescentes de quilombo na região das escolas do Território Quilombola Vão Grande e distrito do Currupira em Barra do Bugres. Neste momento o trabalho está orientado para a reflexão sobre indicadores socialmente pertinentes. Neste conjunto de oficinas se procura desenvolver um modelo cartográfico compreensível para as comunidades e que aposte em indicadores de fácil leitura e interpretação.

Construção de uma relação dialógica e de respeito aos modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento

Tendo em vista a ação criadora dos envolvidos com a investigação, este projeto se define pela pesquisa participante, na qual pesquisadores e pesquisados desenvolvem os temas e ações da formação em aulas investigativas. As atividades de pesquisa e extensão se organizam desde a perspectiva do trabalho coletivo com lideranças dos movimentos sociais no campo, povos indígenas e quilombolas e professores da Educação Básica e Superior e assim desde uma perspectiva dialógica contribuir com a discussão que relaciona educação e diversidade tendo como ponto de partida o diálogo e o respeito aos modos de produzir e socializar o conhecimento dos povos indígenas, quilombolas e trabalhadores do campo no contexto da educação escolar básica e superior.

Também de Paulo Freire encontramos outra relação dialética pedagógica pertinente para nossa ação educativa:

Por exemplo, essa cultura deve estar cheia de estórias de bichos, de aves, de árvores. Quer dizer, há uma intimidade orgânica entre o homem e a mulher, nessas culturas, e o mundo. A relação é umbilical. Isso é a cultura já, essa relação é eminentemente cultural e a linguagem nessa cultura é também orgânica. Ela tem que ser necessariamente uma linguagem natural, quer dizer uma linguagem material, concreta, não tem abstrações. Dificilmente você terá nessas culturas, nessas estórias discursos em torno de conceitos. A gente uso o conceito porque a gente se distancia de tal maneira do real que termina jogando como os conceitos do concreto. (...) Nessas culturas não há nenhum jogo conceitual. O que há

é o mundo mesmo. Através dessas estórias, através delas se dá a pedagogia, através dela se dá a formação. (FREIRE, 2004, p. 44)

O caráter interdisciplinar e intercultural das atividades propostas está diretamente relacionado com aspectos de transculturalidade que agregam conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais, sendo estes últimos oriundos de comunidades indígenas e comunidades de agricultores rurais.

Compreensão da subordinação a permanência na terra e as condições de sustentabilidade econômica social e ambiental

Nesta Rede de Pesquisa, o conjunto de proposições referido a arte diz respeito principalmente a experimentações com sistemas telemáticos, especificamente com o processamento de dados, a partir do enfoque da criação poética nas aldeias, capacitação na área de arte e ciência, aplicabilidade dos recursos apreendidos por meio das experiências com a transmissão de dados a sistemas multimídia com imagens, sons e outros recursos de percepção sensorial como, por exemplo, objetos culturais artesanais.

Também em Arroyo encontramos outra relação dialética pedagógica pertinente para refletirmos sobre as resistências e perspectivas decorrentes desta Rede de pesquisa:

Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância,

adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos. Voltamos à questão desafiante: A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo. (ARROYO, 2007, p. 160)

Para o tema Agroecologia e Sustentabilidade, nesta Rede de pesquisa, as ações se organizarão em torno do projeto de Horta Escolar na perspectiva agroecologia como um espaço para potencializar as discussões sobre segurança alimentar, sementes crioulas, agricultura de comunidade. Nesta proposta que tem caráter de pesquisa e intervenção o projeto da Horta Escolar foi pensado para atender a demanda das comunidades por relacionar a educação escolar e a sustentabilidade econômica do povo.

Para o tema Educação Escolar e os Movimentos Sociais, as ações deste eixo se organizam desde uma perspectiva de trabalho colaborativo. O papel deste eixo é de ser o fio condutor capaz de agregar os demais temas desde a perspectiva da pesquisa articulada a formação docente. A proposição do trabalho parte do pressuposto que em contextos marcados pela luta pelo acesso e a permanência na terra aos poucos ganha força uma perspectiva ou estratégia de pesquisa e formação continuada assegurada na legislação recente, que procura relacionar o projeto de educação escolar ao projeto de permanência na terra das populações camponesas, quilombolas e indígenas. O papel central deste eixo está relacionado a pesquisa e compreensão da relação que se estabelece entre o

conhecimento produzido no ocidente e sistematizado a partir do método científico e os saberes locais e tradicionais no contexto das atividades propostas.

As ações já desenvolvidas, tal como foi apontado neste texto, revelam como as populações tradicionais organizam e socializam seus saberes e como estes podem dialogar com autonomia e protagonismo com os saberes chamados científicos. A reflexão a partir de teóricos como Quijano e no Brasil Porto-Gonçalves e Renato Emerson entre outros, permitem elaborar uma crítica sistemática ao modelo de produção do conhecimento escolar sustentado pela lógica do saber científico que se afirma e se reproduz nos espaços escolares.

Considerações inconclusivas

Diante do desafio de articular-se a um contexto de formação de professores, culturalmente pertinente, que permeia a educação de grupos populares, os resultados, ainda que bastante iniciais revelam modelos de educação escolar marcados pela afirmação étnica e pela resistência e podem contribuir com a discussão que denuncia um modo de produção de conhecimento que se constitui desde a invisibilidade e a negação dos saberes tradicionais:

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que

uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42)

Deste modo, nos interessa desenvolver uma relação que se converta em uma relação do tipo sujeito-sujeito, articulando-se aos contextos de lutas por autonomia que entrecruzam as lutas educacionais e as lutas dos povos indígenas, camponeses e quilombolas pelo acesso e permanência na terra.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Vol. 27, nº 72, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004> Acesso em 04 de abril de 2018.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, São Paulo: Ideias Et Letras, 2006.

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

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PORTO-GONÇALVES, C.W. (2002). Latifúndios genéticos y existencia indígena. Revista Chiapas. México (DF): UAM e Ed. Era, 14, p. 7-30.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Eduardo (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005

SANTOS, Renato Emerson (org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZABALA, A. 1998. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mical de Melo Marcelino

Doutora em Educação, é professora no Instituto de Ciências Humanas, no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Leitura, Escrita, Livros e Linguagens (GEPELL),

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, com estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC. Professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia

SOBRE OS AUTORES

Laionel Mattos da Silva

Mestrando em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Leonice Alves Pereira Mourad

Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Vanessa Corrêa Pereira

Pós-graduada em Inclusão da Diversidade no espaço escolar da Universidade Federal de Uberlândia – UFU Campus Pontal.

Cláudia Lúcia da Costa

Doutora em Geografia pelo Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia - bolsista FAPEMIG (2013). Professora do quadro efetivo do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - UFU.

Jéssica Aparecida Dias

Pedagoga, professora de Educação Especial da Rede Pública Municipal de Capinópolis/MG.

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Professora Doutora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia.

Marisa Assunção Teixeira

Doutora em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicanalista. Atua na formação continuada de professores da Educação Básica.

Tássita de Assis Moreira

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arqueologia, Etnologia e História Indígena (GEPAEHI/INCIS/UFU), e do Laboratório de Patrimônio, Memória e Identidade (LAPAMI/ICHPO/UFU). E-mail: tassitaa.m@gmail.com.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Pós-doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá-UEM, Doutor em História Cultural pela Universidade de Brasília-UNB, Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Docente da Faculdade de Educação-UFU, Curso Pedagogia, Núcleo de Estágio e Práticas de ensino. Membro dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – Neab-UFU e NEABI-Campus Ituiutaba.

André Luiz de Araújo Sales

Acadêmico do Curso de graduação em Pedagogia- Faculdade de educação - UFU

Cibele Mendonça Batista

Licenciada em Geografia. Bolsista PIBIC/IFMG/OP.

Kethnovks Silva Costa.

Licenciada em Geografia. Bolsista PIBIC/IFMG/OP.

Léo Jorge Gonçalves. Licenciado em Geografia. Pesquisador Voluntário.

Natalino Neves da Silva.

Professor Doutor do Instituto Ciências Humanas e Letras (ICHL), Departamento Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)

Tarcísio Luiz Cândido

Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Marli Auxiliadora da Silva

Professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES) e no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis (FACIC). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Marcus Sérgio Satto Vilela

Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES). Mestre em Ciências Contábeis pelo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Valesca Corrêa Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Graduada em Pedagogia (1999) pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional (2001) pela Universidade - Faculdades Integradas Simonsen - RJ. Professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal em Ituiutaba-MG. Técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal de Uberlândia - Campus do Pontal/Ituiutaba

Anderson de Souza Santos

Licenciado em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com experiência no ensino de Matemática na educação básica, níveis fundamental e médio, e na área de Educação Matemática.

Cristiane Coppe de Oliveira

Professora Associada do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e pós-doutorado no Programa do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FE-USP.

Marina Muniz M. de Barros Soares

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (2019). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

Científica- PIBIC (2017-2018). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias- GEPI (FACED-UFU).

Mara Ferreira Silva Santos

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (2019).

Vânia Aparecida Martins Bernardes

Docente do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Possui Pós-doutorado em Educação pela Florida Christian University (2014), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999).

Julio Cesar Ferreira Cirilo

Doutorando em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades/USP. Graduado, especialista e mestre em Direito pela UFU. Graduado em Relações Internacionais pela UNESP. Professor universitário e pesquisador.

Hellany Christina Dias Gomes

Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins/UFT, campus de Porto Nacional. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino/SEDUC-TO.

Rubenilson Pereira de Araujo

Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins/UFT, onde atua na graduação e pós-graduação em Letras, desenvolvendo pesquisas sobre gênero, diversidade

sexual, educação linguística e literária na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Oneizia Alves da Silva

Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Professora de Língua Portuguesa/Literatura da rede estadual de ensino.

Marinez Cargnin-Stieler

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014) e mestrado em Ensino da Matemática pela Universidade Franciscana (2007). Foi professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, atualmente é professora sênior. Coordenadora do Projeto de Redes Terra como Princípio Educativo.

Hellen Cristina de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalha como professora formadora na área de Educação Escolar Indígena no CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. É pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade NEED do campus da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT em Tangará da Serra MT. É membro Red Latinoamericana de Estudios y Experiencias Interculturales.

Mariuce Campos de Moraes

doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso. docente da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus/Cuiabá e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ) e à Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)

Gabriela Dambrós

Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Leonardo Pinto dos Santos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, integrante do Grupo de pesquisa Formação Continuada de Professores e do Grupo Autonarrativas e formação docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Grupo de Estudos Geografia, Trabalho e Ambiente da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professor de Geografia na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Nelson Rego

Geógrafo e Doutor em Educação, Professor Titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Victória Sabbado Menezes

Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. É integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGEO/UFRGS).

