

RETRATOS DA
ESCOLA

Educação e Diversidade

DOSSIÊ

Educação sem Homofobia

Revista Retratos da Escola

v.7, n.13, julho a dezembro de 2013.

Direção Executiva da CNTE

(Gestão 2011/2014)

Presidente

Roberto Franklin de Leão (SP)

Vice-Presidente

Milton Canuto de Almeida (AL)

Secretário de Finanças

Antonio de Lisboa Amancio Vale (DF)

Secretária Geral

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Relações Internacionais

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Assuntos Educacionais

Heleno Araújo Filho (PE)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Alvisio Jacó Ely (SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (BA)

Secretário de Formação

Gilmar Soares Ferreira (MT)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretário de Políticas Sociais

Marco Antonio Soares (SP)

Secretária de Relações de Gênero

Isis Tavares Neves (AM)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)

Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Francisco de Assis Silva (RN)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Maria Antonieta da Trindade (PE)

Secretária de Assuntos Municipais

Selene Barboza Michielin Rodrigues (RS)

Secretário de Direitos Humanos

José Carlos Bueno do Prado - Zezinho (SP)

Secretaria Executiva

Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)

Secretaria Executiva

Odair José Neves Santos (MA)

Secretaria Executiva

José Valdivino de Moraes (PR)

Secretaria Executiva

Joel de Almeida Santos (SE)

Suplentes

Carlos Lima Furtado (TO)

Janeayre Almeida de Souto (RN)

Rosimar do Prado Carvalho (MG)

João Alexandrino de Oliveira (PE)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Denise Rodrigues Goulart (RS)

Alex Santos Saratt (RS)

Iêda Leal de Souza (GO)

Conselho Fiscal - Titulares

Mario Sergio F. de Souza (PR)

Ivaneia de Souza Alves (AP)

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Berenice Jacinto D'arc (DF)

Jakes Paulo Félix dos Santos (MG)

Conselho Fiscal - Suplentes

Ida Irma Dettmer (RS)

Francisco Martins Silva (PI)

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Coord. do Depto. de Funcionários da Educação (DEFE)

Edmilson Ramos - Lamparina (DF)

Coord. do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)

Maria Madalena A. Alcântara (ES)

Revista Retratos da Escola

Editor

Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial

Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)

Leda Scheibe (UFSC/Anped)

Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)

Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial Nacional

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Alfredo M. Gomes (UFPE)

Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)

Antonio Ibañez Ruiz (UnB)

Benno Sander (UFF)

Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)

Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)

Catarina de Almeida Santos (UnB)

César Callegari (CNE)

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)

Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)

Ivone Garcia Barbosa (UFG)

Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)

João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Karine Nunes de Moraes (UFG)

Lucília Regina Machado (UNA-MG)

Magda Becker Soares (UFMG)

Maria Isabel Almeida (USP)

Maria Malta Campos (FCC)

Maria Vieira Silva (UFU)

Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)

Moacir Gadotti (USP)

Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Vera Lúcia Bazzo (UFRGS)

Vitor Henrique Paro (USP)

Walderês Nunes Loureiro (UFG)

Zacarias Jaegger Gama (UERJ)

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)

Danièle Linhart (CNRS, Paris)

Jenny Assael (UCHILE)

Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)

Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)

Maria Luz Arriaga (UNAM, México)

Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)

Orlando Pulido (UPN, Colômbia)

Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)

Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

Endereço

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.

Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.7, n.13, julho a dezembro de 2013.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 7	n. 13	p. 221-540	jul./dez. 2013
--------------	----------	------	-------	------------	----------------

© 2013 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://www.esforce.org.br>>

Secretaria e apoio editorial

Cristina Souza de Almeida

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Revisão de textos

Eliane Faccion (português)

Formas Consultoria (normas técnicas)

Traduções dos resumos

Patrick John O'Sullivan (inglês)

Celine Clement (francês)

Noel Fernández Martínez (espanhol)

Ilustração de capa

Diversidade

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar

Recife, 2013

Editoração

Frison Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.

Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.7, n.13, jul./dez. 2013. – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 1982-131X (impresso)

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação
(BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de
Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de
Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de
Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em
Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos
Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas
en Ciencias Sociales y
Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/
Fundación Dialnet (Espanha)

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

Editorial

Educação e diversidade: avanços e potencialidades.....	227
--	-----

Entrevista

Educação e diversidade: direito e ação afirmativa.....	231
<i>Macaé Maria Evaristo dos Santos</i>	
<i>Maria do Rosário Nunes</i>	
<i>Nílma Lino Gomes</i>	

Artigos

Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios.....	255
<i>Erasto Fortes Mendonça</i>	
A diversidade, a diferença e a experiência da Secad	265
<i>André Luiz de Figueiredo Lázaro</i>	
Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal	277
<i>Martinha Clarete Dutra dos Santos</i>	
Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais.....	291
<i>Jaqueline Moll</i>	
<i>Gesuína Leclerc</i>	
Diversidade e democracia: o nosso compromisso hoje	305
<i>Naura Syria Carapeto Ferreira</i>	
Direito à educação e ação afirmativa: condições para alterar a desigualdade.....	319
<i>Marco Antonio Soares</i>	
Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais	333
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
Educação indígena no país e o direito de cidadania plena.....	345
<i>Gersem José dos Santos Luciano</i>	
Educação e diversidade: os seus reflexos e desafios	359
<i>Zezinho Prado</i>	
<i>Marcelo Chagas</i>	
Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho	373
<i>Maria Margarida Machado</i>	
<i>Maria Emilia de Castro Rodrigues</i>	

Educação e diversidade no chamado Sistema S	387
<i>Francisco Aparecido Cordão</i>	
Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei nº 10.639, de 2003	399
<i>Rodrigo Ednilson de Jesus</i>	
A educação do campo: um processo democrático de construção?	413
<i>Angela Maria Monteiro da Motta Pires</i>	
Educação do campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola	425
<i>Salomão Antonio Mufarrej Hage</i> <i>Maria Bárbara da Costa Cardoso</i>	
Educação no campo e itinerância: uma realidade em Uberlândia/MG	439
<i>Leticia Borges de Oliveira</i>	
A formação docente em história: igualdade de gênero e diversidade	453
<i>Cristiani Bereta da Silva</i> <i>Luciana Rossato</i> <i>Núcia Alexandra Silva de Oliveira</i>	
Formação de professores e diversidade: programas e práticas pedagógicas	467
<i>Walderês Nunes Loureiro</i> <i>Arlene Carvalho de Assis Clímaco</i>	
Pedagogia do armário: a normatividade em ação	481
<i>Rogério Diniz Junqueira</i>	
Educação para relações étnico-raciais: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	499
<i>Marcelene Pelegrine Gomes</i> <i>Warlúcia Pereira Guimarães</i>	
Erupções vulcânicas no Chile: a educação dos jovens em Putre	513
<i>Hugo Romero</i> <i>Cristian Alborno</i>	
Documento	
Educação e diversidade: lutas e bandeiras da CNTE	529
Normas de publicação	535

Educação e diversidade

Avanços e potencialidades

O objetivo deste dossiê é discutir a relação entre educação, diversidade e direitos humanos e identificar as características das proposições e políticas em curso no país, em um cenário ainda marcado por desigualdades sociais, assimetrias regionais, estaduais, municipais e locais, a despeito dos grandes avanços da agenda educacional.

Buscamos avaliar, assim, a ampliação dos direitos sociais e humanos, com destaque para a educação e os processos de regulação e regulamentação, fruto das demandas da sociedade civil e política.

Mantendo sua proposta editorial, *Retratos da Escola* trabalha o tema por meio das seções Entrevista, Artigo e Documento. Devido à extensão deste número e à multiplicidade de assuntos sobre temática tão abrangente, que ora ocupa uma edição com número excepcional de contribuições, optamos por não inserir a seção Resenha.

Na Entrevista, convidamos três educadoras cuja trajetória profissional se articula à reflexão e à ação sobre a relação direitos humanos, educação e diversidade, buscando contribuir para um maior aprofundamento do debate.

Na seção Artigos, objeto de vários recortes, analisa-se o quadro complexo dos direitos humanos e a relação entre educação e diversidade sob a ótica da ampliação dos direitos sociais, nos processos de organização e gestão da educação nacional, em diferentes níveis, etapas e modalidades, com especial realce para a educação básica. Trata-se de temática complexa, marcada por uma enorme riqueza de posições, resultado de inúmeros eixos discursivos. As reflexões abordam questões, proposições e desafios da educação indígena, da educação do campo, ambiental, étnico-racial, os diversos aspectos que explicitam a diversidade sexual, a educação especial, dentre outros, possibilitando um mapeamento do estado da questão e deslindando a complexa relação entre direitos humanos, educação e diversidade.

Na seção Documentos, sob o título “Educação e diversidade: lutas e bandeiras da CNTE”, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) expõe os seus compromissos com as causas da diversidade e mostra suas propostas e políticas sobre o tema na área educacional.

De autoria do arquiteto e artista plástico Carlos Alexandre Lapa de Aguiar, a capa desta edição expressa a complexa tessitura da relação educação e diversidade num cenário de lutas e proposições em prol da ampliação dos direitos humanos e sociais para todos.

Sob a fertilidade das concepções, práticas e políticas e as propostas e projetos político-pedagógicos, com destaque para a realização de conferências municipais e estaduais em 2013 e a previsão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) no desdobramento do processo, em fevereiro de 2014, damos continuidade ao papel deste periódico, compreendido como espaço plural de discussões, reflexões e proposições no campo das políticas e da gestão da educação.

Ao concretizar o dossiê “Educação e Diversidade”, *Retratos da Escola* tenta estimular um debate que instiga a todos os brasileiros, neste período de transformações, e induz à contribuição do cidadão que sonha com um mundo mais justo, fraterno e igualitário.

E é com enorme satisfação que informamos, ainda, aos leitores que este dossiê concorreu (e foi aprovado) à seleção pública, por meio do Edital nº 01, de 2013, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), decorrente do convênio firmado com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Esperamos, assim, contribuir para a reflexão e o engajamento de todos, nos diferentes espaços de discussão, proposição e efetivação de políticas para a ampliação dos direitos sociais e humanos, por meio da relação entre educação e diversidade.

Luiz Fernandes Dourado
Editor

► ENTREVISTA



Educação e diversidade

Direito e ação afirmativa

As políticas que contemplam a relação educação e diversidade no país resultam da ação político-pedagógica de diferentes atores. O realce, na última década, foram as conferências nacionais, estaduais, distritais e municipais em que o tema surgiu, de maneira direta, por meio de eixos específicos e através de ações e dinâmicas transversais, com diferentes abordagens.

As conferências nacionais de educação básica (2008), a Conae 2010 (antecedidas por conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital), e as conferências do campo, de direitos humanos, indígena, quilombolas, mulher e LGBT trouxeram avanços importantes para balizar concepções, princípios e lutas em prol dos direitos sociais, ao mesmo tempo em que ratificaram a importância de políticas específicas para as ações afirmativas no campo a fim de garantir espaços e processos de inclusão social mais amplos. A Conae 2010 foi emblemática, ao abordar a relação educação e diversidade, situando a educação como direito social, como prática constitutiva e constituinte das relações sociais considerando a diversidade parte integrante de todo o processo pedagógico.

Considerando a fertilidade das concepções e práticas em curso, a variedade de propostas e projetos político-pedagógicos que as balizam, e buscando avançar no debate, convidamos para a entrevista três educadoras e gestoras, com larga experiência e engajamentos distintos, mas articulados às lutas em prol da relação educação, direitos humanos e diversidade. São elas: **Macaé Maria Evaristo dos Santos¹**, **Maria do Rosário Nunes²** e **Nilma Lino Gomes³**.

A partir de questões formuladas pelo editor de *Retratos da Escola*, Luiz Fernandes Dourado, as convidadas discutem e avaliam os limites e potencialidades da relação educação e diversidade no país.

Quais são os principais avanços na relação entre educação, direitos humanos e diversidade no país, nos últimos dez anos?

Macaé Maria Evaristo - Temos muito a comemorar. O primeiro ponto relevante é o Estado reconhecer a necessidade da construção de políticas afirmativas. Avancamos muito, com a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (Lei 11.645, de 2008), que ainda reconhece o direito e a necessidade de organizações diferenciadas atenderem às populações indígenas, como a construção dos territórios

etnoeducacionais. Avançamos no princípio da inclusão educacional de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na escola regular, na adoção do mecanismo da lei de cotas para estudantes da rede pública, estudantes negros e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Os pressupostos da diversidade vão sendo, progressivamente, incorporados à agenda do Estado, nos últimos dez anos. Os avanços aconteceram em função de históricas lutas dos movimentos sociais, que ainda têm muito por fazer. Pelo Censo Escolar, o atendimento educacional no Brasil registra a matrícula de 98,2% de crianças e adolescentes, na faixa de seis a 14 anos. Os 2% fora da escola são, principalmente, crianças e adolescentes pobres, com deficiência, ou indígenas, de área rural e ou urbana, um percentual da população não atendida na garantia do direito à educação. Ainda há muito a fazer para garantir políticas públicas que atendam à diversidade, em distintas situações, como local de origem, de moradia, entre outras. A garantia do direito à educação está aliada à de outros direitos, como transporte, saúde, trabalho, assistência social e jurídica, que podem ser cerceados devido a dificuldades de acesso a regiões e à falta de escolas. Essas questões precisam ser consideradas, mas existem avanços na cobertura educacional, na garantia do direito à educação, uma vez que, de acordo com os dados do Censo Escolar, de 2012, há mais crianças na escola, mais jovens brancos e negros na educação básica e na educação superior.

Maria do Rosário Nunes - Alguns avanços merecem ser destacados, nos últimos dez anos, na relação entre educação, direitos humanos e diversidade. No âmbito da educação brasileira, o Ministério da Educação percebeu a importância da diversidade dos direitos humanos como uma agenda fundamental da educação em todos os níveis e modalidades, tanto é que foi composta a secretaria responsável por essa agenda, que é a Secadi. No âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ao longo dos últimos dez anos, também foi estruturada uma coordenação sobre a educação em direitos humanos e consolidado um Comitê Nacional de Educação de Direitos Humanos. Este comitê aprovou um Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos, acompanhou os debates na primeira Conae sobre as questões relativas à educação e direitos humanos e propôs ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de diretrizes nacionais de educação, sob a temática de educação e direitos humanos, por ele aprovadas. Mas, esta questão deve ser vista em duas perspectivas, quando falamos em direitos humanos. A primeira é a própria educação pública de qualidade como um direito humano entre os direitos fundamentais. A segunda é que a educação, como direito humano, abre as portas para a garantia de todos os demais direitos humanos e de cidadania. Nestes anos, na medida em que ampliamos o número de matrículas, desde a educação infantil até a pós-graduação, pensamos a educação como sistema, atuamos para a qualidade da educação e a valorização dos trabalhadores em educação. Questões como o piso salarial, o Fundeb, a responsabilidade mais ampla de assegurar a educação pública

“Ainda há muito a fazer para garantir políticas públicas que atendam à diversidade, em distintas situações, como local de origem, de moradia, entre outras.”

(Macaé Maria Evaristo)

“A primeira [perspectiva] é a própria educação pública de qualidade como um direito humano entre os direitos fundamentais. A segunda é que a educação, como direito humano, abre as portas para a garantia de todos os demais direitos humanos e de cidadania.”

(Maria do Rosário Nunes)

agora para as crianças na educação infantil e para os jovens no ensino médio, consolidadas no período do governo Lula e no período de governo da presidenta Dilma, interagem com o direito humano à educação. No entanto, há muito para fazer, porque a educação que integra o seu conceito ao de direitos humanos é, necessariamente, inclusiva e não discriminatória. E nas escolas, na educação formal, assim como na educação não formal, encontramos, muitas vezes, passos discriminatórios e violentos, seja através do *bullying*, seja através dos estereótipos, da homofobia, da lesbofobia e do racismo, à exclusão das pessoas pela condição da diversidade que compõe a sua própria identidade. Isso a escola tem que mudar.

Nilma Lino Gomes - Gostaria de destacar três grandes avanços. O primeiro deles é a visibilidade construída historicamente pelos diferentes coletivos sociais e pelos movimentos sociais. Esses sujeitos qualificam o discurso e as práticas educacionais e trazem para a sociedade, o Estado, as políticas educacionais, a universidade e a educação básica a necessária articulação entre educação, direitos humanos e diversidade. O segundo avanço é a indagação trazida por esses coletivos e pelos movimentos sociais sobre qual é a concepção de direitos humanos que norteia nossas práticas e políticas educacionais e sociais. Não basta apenas anunciar que somos a favor dos direitos humanos. Há que se indagar quem, quais grupos e coletivos sociais, historicamente, têm sido excluídos da garantia desses direitos e por quê. Há que se indagar sobre posições bem intencionadas, porém, homogeneizadoras e generalistas de direitos humanos, que acabam se pautando pela visão ocidental desses direitos e não incorporam outras culturas e conhecimentos, produzidos nos diversos lugares do mundo e pelos mais diferentes coletivos sociais. Nos últimos anos, é possível encontrar o discurso sobre direitos humanos nas orientações curriculares, no currículo em ação, nos livros didáticos e materiais de apoio pedagógico. Porém, essa mesma inserção ainda não tem garantido um debate denso e profundo sobre a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, do etnocentrismo, da homofobia, da transfobia, da lesbofobia, do sexismo, da intolerância e da violência religiosa, entre outros. A superação desses fenômenos, presentes em maior ou menor grau nas diferentes sociedades, pode ser considerada um importante passo para implementar os direitos humanos como realização possível e não somente como discurso retórico. A discussão sobre educação, direitos humanos e diversidade desvela essas ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre os direitos humanos e traz à tona a tensão, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados da sua prática e indagam até onde a educação, de fato, enquanto direito social, é também entendida como direito humano que reconhece, vivencia e dá visibilidade à diversidade. O terceiro avanço é a paulatina compreensão do campo educacional sobre a forte presença dos movimentos sociais como o coletivo que traz para a sociedade, o Estado e suas políticas a luta pelos direitos sociais, humanos, políticos, econômicos, travada em prol do direito à diversidade e da diferença. Nesse sentido, a diversidade também

é problematizada. Discute-se a necessidade de se compreender, conhecer e reconhecer suas múltiplas expressões, o que deve ser entendido como uma tensa construção social, cultural e política das diferenças, imersa nas relações de poder. A diversidade não se reduz à soma das diferenças e dos diferentes.

A criação de órgãos específicos (secretarias, diretorias, coordenadorias e outros) para as políticas de direitos humanos, inclusão e diversidade tem se tornado uma realidade no país. Qual a importância desse processo?

Maria do Rosário Nunes - Os órgãos específicos que tratam da diversidade, dos direitos humanos, da educação, são essenciais para um projeto de sociedade que tem na educação um dos lugares mais importantes de afirmação de uma cultura de direitos humanos acessíveis e assegurados a todas as pessoas. O mais importante no atual período, considerando que nós fizemos a constituição desses espaços no Plano Nacional e, também, no âmbito dos estados, é que nas escolas nós tenhamos espaços que trabalhem com a diversidade, na acolhida aos estudantes, na orientação aos professores, uma reflexão dentro de cada espaço educacional. Isso é tão ou mais importante do que apenas pensar essa política no âmbito global.

Nilma Lino Gomes - Sim, de fato, essa realidade hoje faz parte da nossa vida social. Mas é bom destacar que os órgãos específicos já existem há algum tempo. São produto da tensa relação entre movimentos sociais e Estado. Ainda na década de 90, como resposta do Estado às reivindicações dos diferentes movimentos sociais, assistimos ao surgimento paulatino de órgãos com tal especificidade nas administrações municipais e estaduais. Alguns deles tiveram e ainda têm participação ativa, recursos públicos e se encontram inseridos nas estruturas do Estado. Outros atuaram e alguns ainda atuam de forma dispersa, fragmentada, sem recursos e sem poder de interlocução interna. Outros perseveraram graças à presença de militantes e há também aqueles que acabaram não funcionando bem, pois foram compostos por profissionais sem qualquer vínculo com os movimentos sociais e com o tema específico da própria coordenação de diversidade. A virada nesse processo, na minha perspectiva, se deu em 2004, com a criação, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Essa Secretaria, transformada posteriormente em Ministério, com todas as lutas e desafios para se enraizar na estrutura do Estado, deve ser considerada um avanço. Pela primeira vez, a promoção da igualdade racial, no Brasil, foi pautada como uma questão de Estado e não de governo. A Seppir desencadeou outras ações e políticas: a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a realização das conferências nacionais e estaduais de políticas de promoção da igualdade racial, a luta e aprovação da Lei 12.288 (Estatuto da Igualdade Racial) e a indução

“O mais importante é que nas escolas nós tenhamos espaços que trabalhem com a diversidade, na acolhida aos estudantes, na orientação aos professores...”

(Maria do Rosário Nunes)

de que ações com esse mesmo espírito sejam criadas nas esferas estadual, municipal e distrital. Atualmente, vários estados e municípios possuem órgãos semelhantes à Seppir na sua estrutura, os quais lutam por se afirmar. Alguns apresentam, inclusive, bons resultados. O desafio tanto da Seppir quanto das outras instâncias é manter o diálogo e o debate consistente com os movimentos sociais e, particularmente, com o movimento negro. E o desafio para os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, é qualificar seu discurso e suas reivindicações, de forma a não arrefecer na luta devido à existência de tais instâncias, mas, ao mesmo tempo, apoiá-las e realizar o controle público responsável das suas ações, contribuindo para o seu fortalecimento. A educação tem sido uma das preocupações centrais desses órgãos específicos, em especial, a discussão sobre as cotas raciais na educação superior e a implementação do ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica, em atendimento à Lei 10.639, de 2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03, de 2004 e pela Resolução CNE/CP 01, de 2004.

Macaé Maria Evaristo - O fundamental foi a percepção de que, muitas vezes, políticas generalistas não conseguem responder à diversidade das situações do país. É pouco provável que um sistema de ensino que não crie departamentos específicos para trabalhar com essas temáticas consiga incorporá-las ao currículo escolar e à construção das políticas públicas. Um exemplo foi a homologação da Lei que inclui história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, em 2003. Em seguida, a criação da Secad no MEC e a posterior transformação em Secadi, cuja missão é promover políticas públicas para a educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Sua ação foi e é fundamental, para que, no Brasil, fossem realizadas pesquisas, produzidos materiais didáticos e construídos programas de formação de professores para atuar com essas temáticas. Nos sistemas de ensino, foram criados núcleos de estudos afro-brasileiros para tratar das relações étnico-raciais e de gênero. Os núcleos dos centros de aperfeiçoamento de formação de professores, nas secretarias municipais e estaduais, atuam, para que, efetivamente, o debate sobre a igualdade racial, os direitos das pessoas com deficiência, as temáticas das relações sociais sejam incorporadas, da educação infantil até o ensino superior. Há importantes estruturas nos sistemas de ensino e setores responsáveis pela inclusão educacional. Nas escolas, houve debates e avanços sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, bem como a distribuição de salas de recursos multifuncionais. Há, portanto, uma perspectiva de incorporar a temática da diversidade e da inclusão e de transformar a estrutura do Estado. Mas, para mudar a forma de atuação do Estado, faz-se necessária a transformação da atual estrutura, pois as velhas estruturas reproduzem velhos conceitos. Toda a luta do movimento social é para a transformação da cultura política, que exclui alguns sujeitos da garantia de direitos. Quando se tem o alargamento dos direitos e o reconhecimento desses novos sujeitos, a estrutura do Estado necessita ser transformada.

Vários grupos, segmentos e movimentos sociais defendem bandeiras e ações para a ampliação dos direitos sociais por meio do tensionamento entre estruturas governamentais, pautas comuns e específicas. Qual a importância, os riscos e as potencialidades dessas agendas e embates?

Nilma Lino Gomes - A importância é que essa situação mostra que estamos vivos, que a sociedade brasileira está atuante, os movimentos sociais estão alertas e cumprem o seu papel. O tensionamento, as reivindicações, as problematizações lançadas para a sociedade, o Estado e a escola são próprios de todo e qualquer movimento social. Isso não se confunde com dispersão e vandalismo. Os movimentos sociais lutam para construir uma sociedade democrática e que aperfeiçoe ainda mais essa democracia, garantindo o direito à diversidade, à diferença e construindo políticas públicas de igualdade, articuladas à construção da justiça social e da equidade. Esta última entendida de maneira emancipatória e não como parte do discurso neoliberal, como muitas vezes temos assistido. Os riscos e desafios dessas agendas e embates talvez seja a possibilidade de perda do foco político por parte dos movimentos sociais. Um exemplo disso é quando se desloca o foco da luta social e este se concentra nas pessoas que ocupam determinados lugares no Estado. A potencialidade dessas agendas e embates está na construção de uma outra sociedade, que não tenha medo da diversidade e das diferenças enquanto prática e ação política. Que se assuma essa diversidade não só no discurso, mas que se coloque em prática o fato de que se somos mesmo um país tão diverso. A diversidade tem que estar na pauta das nossas ações e decisões políticas. E isso sempre trará tensionamento. Outra potencialidade é tornar públicas as várias e históricas reivindicações e ações dos movimentos sociais e dos setores que lutam pela democracia e pelo direito de serem respeitados na sua diferença. Dar visibilidade histórica, política e educacional a esse processo e, de fato, ter uma transformação na concepção, elaboração e implementação das políticas públicas para a diversidade. A diversidade qualifica nossas ações e discursos, mesmo que de maneira tensa, e precisa ser tematizada e considerada, se queremos, de fato, construir novas relações sociais mais horizontais e formar novas gerações, indignadas com toda e qualquer forma de injustiça social, preconceito e discriminação.

Macaé Maria Evaristo - Na esfera pública e no Estado democrático de direito, os conflitos e as contradições são importantes e fazem parte do jogo político. É preciso debater ideias diferenciadas, conquistar consensos, democraticamente, não de forma autoritária, e determinar agendas construídas coletivamente. Ao reconhecer as contradições, possibilita-se aos diferentes atores que suas vozes tenham espaço na arena pública. Quanto ao risco nos debates, essa pode não ser a palavra adequada, por entender-se que o processo democrático pode abrir espaço para grupos que não são muito democráticos. É preciso ouvir, entender e até mesmo refutar expressões que nos pareçam, muitas vezes, demasiado fundamentalistas e autoritárias. O Brasil é um país de democracia

“A potencialidade dessas agendas e embates está na construção de uma outra sociedade, que não tenha medo das diferenças enquanto prática e ação política.”

(Nilma Lino Gomes)

recente. Não se pode temer a contradição, porque temê-la é recuar do dever em prol da democratização do país. É fundamental a participação dos diferentes movimentos sociais, e o Estado brasileiro tem que construir mecanismos, canais cada vez mais efetivos para a participação popular, para a manifestação dos diferentes interessados.

Maria do Rosário Nunes - Quanto aos grupos, movimentos e segmentos sociais que defendem bandeiras para a ampliação dos direitos sociais, por meio do tensionamento entre estruturas governamentais, nós consideramos que a educação sempre se fez com tensionamento democrático. Os trabalhadores em educação, particularmente as mulheres, que são a maioria nesta categoria, onde eu também me incluo como professora, nós sempre lutamos pela valorização da educação, pela educação pública de qualidade e pelo salário digno, inclusive, como uma agenda da qualidade da educação. Hoje, nós estamos incluindo outras questões. Cada professor, cada professora que vai para a periferia em uma grande cidade trabalhar qualquer dos conteúdos sob sua responsabilidade, ou mesmo em uma escola de classe média ou até alta, se depara com circunstâncias novas, desafiadoras, e que não dizem respeito, exclusivamente, ao conteúdo trabalhado. Durante muito tempo, nós, professores, procuramos ficar centrados exclusivamente no nosso conteúdo, na aula de geografia, de matemática, de português, mas nos demos conta que, para além da competência no trabalho, com aqueles conteúdos para os quais nós nos formamos nas universidades, o nosso papel como educadores é essencial. Então, o tensionamento é parte disso: os nossos alunos que veem as portas das salas de aula fechadas diante da violência na comunidade, que têm que sair mais cedo, se jogar no chão, porque é um tiroteio, aquele que tem um coleguinha que foi morto com uma bala perdida, aquele que conta como o chefe do tráfico, em uma região, torna refém todos os jovens de uma mesma comunidade, essas histórias estão dentro da escola. E nós sentimos e sabemos que boa parte dos tensionamentos de hoje são justamente para que esses professores, esses educadores tenham condições de trabalho adequado, para responder à diversidade que também está na escola. Os muros da escola não separam a vida das pessoas, e nem nossas, como educadores, muito menos a dos nossos alunos, que encontram lugar de acolhida e de respeito no ambiente escolar. Por isso, os tensionamentos se mantêm como algo importante na manutenção de uma escola atenta aos seus conteúdos, pedagogicamente alinhada com os desafios da educação e do conhecimento, que sabe que os direitos se dão ao mesmo tempo, e por isso, os tensionamentos existem.

A regulamentação de leis, decretos, diretrizes (Lei 10.639, Lei de Cotas, ações afirmativas, diretrizes curriculares nacionais e outros instrumentos legais) direcionados à diversidade tem sido resultado de demandas e proposições por parte da sociedade civil e política. Como vocês avaliam esse cenário no Brasil?

Macaé Maria Evaristo - A avaliação é extremamente positiva. Há um processo de aperfeiçoamento dos marcos jurídicos no país para a garantia dos direitos. No caso específico de leis, diretrizes curriculares, houve um grande avanço. O MEC instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, Quilombola, Atendimento Educacional Especializado, entre outros. Há todo um esforço do Conselho Nacional de Educação (CNE) associado aos esforços dos conselhos estaduais e municipais de educação de construir novas estruturas normativas, que garantam às pessoas o direito à educação. Entre as últimas diretrizes instituídas pelo CNE estão as diretrizes para o atendimento escolar às pessoas em situação de itinerância, como circenses, ciganos, que constituem as populações “invisibilizadas” no país. É uma norma muito importante, porque amplia a atuação do Estado, colocando o foco em sujeitos que não estavam contemplados. A agenda da sociedade civil não se coloca somente do ponto de vista dos marcos normativos, ela cria outros imperativos por meio de novas ações, novos modelos de gestão, importantes para a ampliação dos direitos educativos.

Maria do Rosário Nunes - Nós avaliamos que boa parte da legislação, seja a Lei nº 10.639, de 2003, a Lei de Cotas, as ações afirmativas, as diretrizes curriculares nacionais de educação e direitos humanos são todos instrumentos fundamentais. É verdade que no Brasil não temos legislação, por exemplo, que nos apoie mais no enfrentamento às questões das discriminações no que diz respeito à comunidade LGBT. Existem muitas áreas onde precisamos e temos que atuar, mas é um desafio cotidiano. A sociedade civil brasileira é bastante ativa, e o mais importante, no atual período, é que nós resgatemos os princípios dos direitos humanos. Conseguimos compreender que os direitos humanos não são aquele estereótipo alinhavado à posição de alguém que é um bandido na sociedade, e afirmarmos, de forma muito direta, que os direitos humanos podem ser a prevenção da violência e a garantia de direitos a todas as pessoas e a chance de cada ser humano construir um projeto de vida melhor. A sociedade civil organizada tem sido fundamental. E sempre renovo que essa sociedade, que atua no plano global, deve ter, nos conselhos escolares, nos centros de professores, na vida de cada comunidade, um lugar onde ela seja ouvida e possa levar adiante suas bandeiras.

Nilma Lino Gomes - São resultados que indicam que nossa sociedade está viva e os movimentos sociais, atuantes. A existência de regulamentações, decretos, diretrizes é fruto das reivindicações e proposições dos movimentos sociais e da sua pressão sobre as diferentes esferas do Estado. É parte do reconhecimento público do Estado brasileiro de que, para se fazer justiça social em um país tão diverso e ao mesmo tempo tão desigual, teremos que articular políticas públicas de igualdade e diversidade. Teremos, sim, que implementar, durante um bom tempo, políticas de ações afirmativas entendidas como direito. Acho que é um cenário promissor, porém, tenso. Há muitas posições

“Entre as últimas diretrizes instituídas pelo CNE estão as diretrizes para o atendimento escolar às pessoas em situação de itinerância, como circenses, ciganos...”

(Macaé Maria Evaristo)

conservadoras e grupos conservadores que divergem dessas ações e desempenham um outro papel nesse processo. Atuam mais sistematicamente nas esferas do poder econômico, dominam certos espaços no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras municipais. Realizam o discurso reacionário de que, quando pautamos as questões da diversidade, estamos incorrendo em práticas discriminatórias e não afirmativas. São grupos que possuem um determinado tipo de capital político e atuam, muitas vezes, sorrateiramente e, outras vezes, explicitamente, se posicionando contrários aos avanços da relação democracia, igualdade e diversidade.

O Brasil é um país com grandes desigualdades sociais, assimetrias regionais, estaduais, municipais, locais, onde nem sempre os direitos humanos são garantidos. Que políticas, programas e ações se destacam para garantir esses direitos fundamentais e constitucionais?

Maria do Rosário Nunes - O Fundeb é uma política que consolidou uma decisão da educação para a superação das desigualdades regionais, porque o que se faz, no fundo, é uma câmara de compensação, com a partição dos recursos a mais adequada possível, justamente para garantir que o aluno seja valorizado, independentemente da região onde ele esteja. Então, esse princípio é fundamental. No âmbito dos direitos humanos, nós temos procurado agir sempre, buscando enfrentar as desigualdades regionais, as desigualdades sociais, as assimetrias, de um modo geral, atendendo a todos, mas começando esse atendimento por quem precisa mais. Essa é a nossa linha de atuação, o que tem significado a destinação de recursos, o apoio à estruturação de políticas públicas, aos centros de referência, o apoio aos conselhos tutelares, o apoio aos órgãos de proteção - inclusive os conselhos tutelares precisam ter, nessa nova era do Brasil, uma possibilidade de diálogo com a rede educacional muito mais positivo e consciente do que o foi ao longo do último período, não apenas com iniciativas da cobrança, e do que deva, enfim, ser levantado como obrigação desses conselhos, mas jamais em uma contradição com a escola, já que a parceria é que assegura os direitos às crianças e aos adolescentes do Brasil.

Nilma Lino Gomes - São as políticas que, reconhecidamente, articulam igualdade e diversidade. São as políticas que garantem o direito aos coletivos e sujeitos sociais diversos, historicamente tratados como desiguais. Políticas voltadas para o direito das mulheres, dos indígenas, dos negros, quilombolas, pessoas do campo, pessoas com deficiência, população LGBT, ribeirinhos, povos da floresta. Temos uma série de tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, que caminham nessa direção, qualificando e adensando a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, na medida em que tentam garantir que, do ponto de vista internacional, com a variedade de culturas e

contextos históricos, as sociedades olhem para si mesmas, enxerguem os seus focos de tensão na relação entre desigualdades e diversidade, e construam, à luz dos seus contextos, as estratégias e políticas públicas para a superação dessa situação. No caso do Brasil, destacaria a própria Constituição Federal de 1988, que, por meio da garantia do direito, abriu caminhos para a construção de leis complementares que garantam o direito aos indígenas, pessoas do campo, quilombolas e criou as possibilidades para ações hoje consideradas avançadas em relação ao direito das mulheres, união civil de pessoas do mesmo sexo, pessoas com deficiência. Essa abertura constitucional tem possibilitado, com tensões e debates, o aperfeiçoamento da própria Constituição, por meio de emendas discutidas, apresentadas e votadas pelo Congresso Nacional. Na educação, citaria como uma ação importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394, de 1996), que também sofreu algumas alterações para ajustá-la às reivindicações históricas de coletivos que antes se encontravam fora do direito à educação (negros, indígenas). É também possível citar as políticas da Secretaria de Políticas para Mulheres, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto do Idoso, bem como as diversas conferências nacionais, regionais, estaduais, municipais e distrital da educação, diversidade sexual, promoção da igualdade racial, povos do campo, mulheres, pessoas com deficiência, jovens e adultos, juventude, quilombolas, entre outras. Considero esse conjunto de ações e programas como o exercício da política pública para a diversidade, fruto das proposições dos movimentos sociais e demais setores comprometidos com a justiça social. Contudo, há um ponto nevrálgico e de difícil resolução: as políticas do direito à terra, que dizem respeito aos povos indígenas e das florestas, aos povos do campo e quilombolas. O avanço dos programas, ações e políticas que reconheçam direitos humanos, articulados à superação das desigualdades, tem que apontar caminhos emancipatórios para o direito à terra e ao território. Caso contrário, avançaremos de um lado, mas, estruturalmente, manteremos a desigualdade. Enfrentar a questão da terra, ao implementar políticas de direitos humanos e educação que se articulem com a diversidade, é se colocar frente a frente às mazelas do capitalismo. Ainda precisamos avançar muito em relação a isso. São as tensões e contradições que vivemos no processo.

Macaé Maria Evaristo - No âmbito da Secadi, destaca-se a organização dos territórios etnoeducacionais, novos arranjos e mecanismos de colaboração entre os sistemas de ensino para garantir o atendimento educacional a povos indígenas específicos. O desenho dos territórios etnoeducacionais é um novo modelo, uma nova forma de pensar a gestão pública, considerando a população indígena. O Pronacampo, para a educação do campo, traz uma agenda importante de investimentos na formação de professores, na infraestrutura das escolas, na gestão e nas práticas pedagógicas, na educação de jovens e adultos e na educação profissional e tecnológica. Quando se fala de educação do campo no Brasil, fala-se de uma diversidade de biomas, do semiárido, da floresta, dos pampas no Sul, da diversidade de situações regionais, da diversidade de sujeitos ribeirinhos,

“... há um ponto nevrálgico e de difícil resolução: as políticas de direito à terra, que dizem respeito aos povos indígenas e das florestas, aos povos do campo e quilombolas.”

(Nilma Lino Gomes)

“O desenho dos territórios etnoeducacionais é um novo modelo, uma nova forma de pensar a gestão pública, considerando a população indígena.”

(Macaé Maria Evaristo)

pescadores, extrativistas, de sujeitos em assentamentos, entre outros. Todas essas populações reivindicam atendimento educacional. A escola não pode estar apartada do contexto em que está inserida, mas deve estar aliada ao projeto de vida das comunidades. Deve servir de local para o debate sobre o desenvolvimento rural sustentável, sobre novas formas de ocupação de espaços rurais e pensar educação e condições dignas de vida, de forma que seja respeitada a história, a cultura e a tradição das populações.

Questões relacionadas a direitos humanos, educação e política ambiental se interrelacionam. Que dificuldades vocês identificam na proposição e efetivação de políticas intersetoriais?

“Trabalhar as questões ambientais não é somente se intitular ‘amigo do verde’, ‘defensor da floresta’... Significa mexer nas questões da terra, do território e do poder.”

(Nilma Lino Gomes)

Nilma Lino Gomes - Talvez a dificuldade maior seja o fato de que as nossas políticas nem sempre têm sido intersetoriais e sustentáveis. A intersetorialidade é ainda um desafio no campo da políticas públicas, o que não quer dizer que não existam ações e tentativas. Mas não se pode afirmar que a intersetorialidade seja o eixo da realização das nossas políticas. Há, também, diferentes entendimentos e, até mesmo, divergências sobre a necessidade de políticas intersetoriais. Elas implicam não somente a articulação, transversalização de temas e discussão conjunta entre diferentes pastas e esferas da administração pública, mas, também, numa ruptura cultural, histórica e política com a ideia e as práticas de setorialização, ou seja, do tratamento político e administrativo isolado de questões cruciais para o desenvolvimento do país e que deveriam ser mais articuladas. Isso implica, também, a reorganização das esferas de poder, a redistribuição do poder e dos recursos. Talvez esteja aí o foco central do debate. A articulação entre direitos humanos, educação e política ambiental se encontra nesse contexto. Trabalhar as questões ambientais não é somente se intitular “amigo do verde”, “defensor da floresta”, “defensor da sustentabilidade”. Significa mexer nas questões da terra, do território e do poder. É enfrentar de frente os desastres ambientais e ecológicos. É debater sobre o uso dos transgênicos, os interesses capitalistas e seus efeitos na vida das pessoas. É discutir soberania alimentar. Tudo isso se articula e deveria ser levado para o debate sobre direitos humanos, educação e política ambiental.

Macaé Maria Evaristo - A dificuldade da efetivação de políticas intersetoriais está ligada ao próprio processo histórico de como se organizaram as políticas públicas no país. Como o Brasil é um país de democracia recente, todos os campos das políticas públicas são “jovens”. Para a construção de uma agenda intersetorial, cada área precisa saber sua função, o seu papel, e ao mesmo tempo ter capacidade de perceber e construir um mecanismo de interseção. Hoje, na efetivação de políticas intersetoriais, o Brasil possui agendas importantes que têm avançado muito. Um exemplo é o Programa Bolsa Família, de transferência de renda, com a frequência escolar como um dos mecanismos

de monitoramento, com condicionalidades específicas à área da saúde e com metas na área do desenvolvimento social, como o combate ao trabalho infantil. É um programa muito bem sucedido, uma vez que desenvolveu uma estrutura que envolve diferentes órgãos do Governo Federal, dos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Pelo Programa, o MEC monitora 17 milhões de matrículas por mês, de estudantes de escolas públicas, em parceria com operadores dos sistemas de ensino. Toda essa informação é repassada ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, responsável pelo Benefício de Prestação Continuada. O Bolsa Família é um exemplo importante de agenda intersetorial, com resultados positivos, estrutura e tecnologia 100% brasileiras. Outro exemplo é o Programa Mais Educação, desenvolvido em várias escolas, que se articulam a grupos culturais e ONG, para o atendimento, em tempo integral, a estudantes de, aproximadamente, 50 mil escolas do país e mais de 21 mil escolas no campo. Na Política de Educação Ambiental, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação são os gestores nacionais. Este ano, a Conferência de Juventude discutirá temas sobre como cuidar do Brasil com escolas sustentáveis. Crianças, adolescentes e jovens vão discutir como pensar a sustentabilidade para a escola e para a comunidade. Haverá, também, a Conferência Nacional do Meio Ambiente, com a representação de estudantes, nos municípios, congregando esforços entre as escolas, a população e a área de educação ambiental, Defesa Civil, entre outros órgãos.

Maria do Rosário Nunes - Os direitos humanos são, necessariamente, intersetoriais, interdependentes e universais. Eles fazem parte de um arcabouço importante no plano internacional, de que o Brasil participa, e são parte das decisões que se iniciaram na Constituição Federal de 1988, como uma constituição democrática. Sem democracia não há direitos humanos, e isso vale para o país, isso vale para a vivência parlamentar e vale para uma escola. Aliás, nós sempre dissemos que sem democracia não há educação de qualidade. Eu acho que essa é uma perspectiva freiriana, é uma inspiração em Paulo Freire que nós carregamos, como educadores, para aonde quer que estejamos trabalhando. Com esse sentido, devemos produzir a relação com a natureza e com a perspectiva ambiental, também pela interdependência, porque a dimensão ambiental diz respeito à dimensão do direito à vida, o primeiro entre todos os direitos humanos. As ações devem ser incentivadas, as conferências que têm reunido crianças e adolescentes em torno do tema ambiental, como a Carta da Terra, têm levantado também questões referentes a direitos humanos. Os direitos humanos integram-se de forma criativa e criadora aos temas ambientais, porque em direitos humanos e em democracia sempre há algo novo ou renovado a ser instituído, seja no plano internacional ou no próprio País. O Brasil, que tem uma agenda importante relacionada às questões ambientais e uma agenda também relacionada aos direitos humanos voltada à superação da violência em todos os sentidos, sabe o quanto é fundamental integrarmos as duas questões, do ponto de vista das populações indígenas, dos povos tradicionais, da população

“Sem democracia não há direitos humanos, e isso vale para o país, para a vivência parlamentar e para uma escola. (...) sem democracia não há educação de qualidade.”

(Maria do Rosário Nunes)

quilombola, seja do ponto de vista da relação com o próprio ambiente natural, no sentido protetivo e ético, que também preconiza a relação entre as pessoas.

O anteprojeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que tramita no Senado Federal, traz algumas metas e estratégias de inclusão e diversidade. Como vocês avaliam esse plano decenal na relação entre direitos humanos, diversidade e educação?

Macaé Maria Evaristo - É importante a aprovação do PNE, na Câmara e no Senado, considerando que ele foi construído por meio de amplo debate nas conferências municipais, estaduais e nacional. Traz metas e estratégias para a diversidade, porque trata de aspectos relacionados à valorização dos profissionais de educação, cuja atuação exige o trabalho com temáticas e questões cada vez mais complexas. O Plano traz também metas e estratégias para garantir o acesso à educação, a ampliação do direito à educação infantil, a obrigatoriedade de ensino para crianças e adolescentes de quatro a 17 anos, para a população do campo e indígena, para jovens e adultos, para as populações que, historicamente, vivem uma situação de desigualdade educacional. Tudo isso, para que o Brasil tenha, nos próximos dez anos, maior equidade educacional. No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, o Plano traz um debate importante: a construção de sistemas educacionais inclusivos, para que todos tenham direito à matrícula na escola pública, que todo estudante público-alvo da educação especial tenha direito ao atendimento educacional especializado, que deve ser ofertado na rede regular de ensino ou em outras instituições especializadas, conveniadas com o poder público.

Maria do Rosário Nunes - A nossa expectativa é que nós tivéssemos um olhar ainda mais amplo, inclusive sobre aspectos que dizem respeito ao envelhecimento populacional. O Brasil hoje já tem mais pessoas com 65 anos ou mais, do que crianças até cinco anos. A inversão da lógica de um país que sempre se viu como um país de jovens, para um país com adultos e idosos, exige de nós, em primeiro lugar, atender à criança com sentido de urgência, o direito da criança tem que ser assegurado hoje, porque, amanhã, ela não será mais criança, e a escola é fundamental para a garantia desse direito. Por outro lado, o tema do envelhecimento humano deve ter uma perspectiva desde a infância, a relação intergeracional. Esses aspectos nós gostaríamos que tivessem sido mais bem delineados no âmbito do PNE. Lutamos para isso, trabalhamos para isso. Nem tudo o PNE vai resolver, mas uma coisa é certa, nós estamos demorando muito para que essas definições sejam tomadas. Não seria desejável que tivéssemos tido esse vácuo entre o primeiro Plano Nacional de Educação e o segundo Plano. Corre o risco, inclusive, de transformar o nosso debate em um debate superado por situações da vida. Temos que estar muito atentos,

porque educação, assim como a agenda de direitos humanos, sempre se faz de forma criadora e criativa. É como aquele professor que chega a uma sala de aula com um plano de trabalho, um plano de aula pronto, mas, naquele dia, as crianças, os adolescentes, os alunos estão levando uma série de outras preocupações porque assistiram ao noticiário ou porque aconteceu alguma coisa na comunidade. E o professor deixa de lado, por algum tempo, seu planejamento, para valorizar as questões que vêm da comunidade. Nós somos assim em educação e direitos humanos, nós não esquecemos o rumo, não esquecemos o que temos planejado, mas, sem dúvida, temos que nos preparar para aquele atendimento imediato. E o PNE também será assim, será o nosso plano, nós vamos trabalhar com essas metas, mas a atitude criativa e criadora como educadores nós jamais poderemos perder.

Nilma Lino Gomes - Como já escrevi em alguns artigos, o atual PNE avança em relação ao anterior no que se refere à relação entre direitos humanos, diversidade e educação. É possível ver as diferentes expressões da diversidade, ao longo das estratégias do anteprojeto do novo Plano. Contudo, algumas dessas expressões ganharam mais destaque, nas metas. A grande discussão é se seria possível uma meta aglutinadora das questões da diversidade ou se ela ficaria mais garantida se estivesse presente no “espírito” do novo plano e visibilizada nas estratégias específicas. Ainda defendo que valeria a pena articular as duas coisas: uma meta mais geral em que questões educacionais de superação das desigualdades e garantia da diversidade estivessem presentes, com estratégias que poderiam ser mais comuns a todos os coletivos sociais que lutam pelo direito à diversidade e, ao mesmo tempo, a presença das diferentes expressões da diversidade no conjunto das estratégias do novo plano, nas quais cada uma seria desdobrada de forma mais específica. O receio é que na tramitação do anteprojeto do novo Plano as questões da diversidade pautadas e inseridas pelos movimentos sociais se percam ou sejam esvaziadas. Apesar das críticas, sabemos que a inserção transversal da diversidade no anteprojeto do novo PNE pode contribuir para mudanças significativas nas políticas educacionais e nos planos estaduais e municipais de educação, que serão revistos e elaborados a seguir.

“O receio é que na tramitação do anteprojeto do novo Plano as questões da diversidade pautadas e inseridas pelos movimentos sociais se percam ou sejam esvaziadas.”

(Nilma Lino Gomes)

Que balanço vocês fazem das políticas direcionadas à superação das desigualdades sociais, com ênfase na igualdade racial, de gênero, de orientação sexual e de acessibilidade?

Maria do Rosário Nunes - Olha, é razoavelmente novo que estejamos trabalhando com os temas da igualdade racial. Eu me lembro, como professora, de uma vez na minha sala de aula, que ouvi entre os meus alunos a palavra “negro”, a palavra “negra” era a forma como um aluno agredia o outro. Aquilo me chamou muito a atenção. É bem verdade que eu estou falando aqui do início dos anos 90, em uma sala de aula, ainda em Porto Alegre, na escola onde eu lecionei durante alguns anos, a Martins Costa Júnior,

“A outra questão, na orientação sexual, nós ainda temos muito do bullying homofóbico, e precisamos atuar também no âmbito da formação de professores, para o respeito aos alunos na escola. O ponto de partida é tratar sobre as questões relacionadas à sexualidade.”

(Maria do Rosário Nunes)

uma escola estadual. De lá para cá, eu fico pensando, o que avançou? Nós produzimos a Lei de Cotas, nós produzimos a Lei nº 10.639, de 2003. Agora, levar adiante, efetivamente, cada um desses projetos, fazer a formação dos educadores em primeiro lugar, para garantir o atendimento, que essa história belíssima do nosso povo, povo brasileiro, que é o povo afro-brasileiro, esteja devidamente contada e relatada para a identidade desses alunos, é um processo que exige de nós, e que o Estado ainda não realizou a contento em nenhuma das unidades da Federação. Nós, portanto, estamos tendo que andar com mais agilidade diante da lei. A outra questão, na orientação sexual, nós ainda temos muito do *bullying* homofóbico, e precisamos atuar também no âmbito da formação de professores, para o respeito aos alunos na escola. O ponto de partida é tratar sobre as questões relacionadas à sexualidade. Ainda que as questões relacionadas à sexualidade, não apenas na orientação sexual, mas a informação, a formação, as informações sobre o seu próprio corpo, sobre as mudanças que acontecem na puberdade ou ao longo da vida, tudo isso não é parte apenas da aula de biologia. Enfim, isso diz respeito à condição humana de falar sobre si em um pequeno grupo, não somente na sala de aula, com as pessoas de todas as idades, mas como um conteúdo transversal com pessoas da mesma idade. Esses mecanismos precisam ser trabalhados no âmbito da escola, e não estamos dando respostas aos desafios. No âmbito de gênero, avançamos mais, e a acessibilidade é uma coisa nova. Nós estamos aí com o Viver Sem Limite, com uma política inclusiva. Muitos colegas professores estão preocupados se estamos preparados ou não, mas o fato é o seguinte, se não déssemos esse primeiro passo, se começássemos a dizer que todas as crianças têm direito à escola, à educação formal, a conviver com as outras crianças, as famílias das crianças com deficiência convivendo com as outras famílias, nós não faríamos jamais essa mudança. Temos consciência que estamos enfrentando várias dificuldades, mas, em meio a tudo isso, estamos adaptando a sala de aula, estamos constituindo, pela primeira vez, ônibus adaptados que o MEC entrega aos municípios para levar e buscar a criança na escola, estamos trabalhando com sala de recurso, trabalhando com a retaguarda do sistema de saúde. E estamos, portanto, pensando uma comunidade, onde a pessoa com deficiência é um cidadão brasileiro que tem direito à escola, e nós vamos, no espírito da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, mudar a escola, mudar as instituições. As insuficiências têm que ser denunciadas à Secretaria de Direitos Humanos, também à área dos direitos da pessoa com deficiência, mas, jamais desistir de pensar que aquela criança vai aprender aquilo naquele dia, o que faz toda a diferença para a sua inclusão, dentro de um país que ela valorize. Não queremos desvalorizar as APAE, jamais desvalorizar as outras instituições da comunidade, mas o direito à educação pública é um direito universal.

Nilma Lino Gomes - O meu balanço é que, nos últimos doze anos, tivemos as questões da igualdade racial, de gênero, de diversidade sexual e acessibilidade pautadas com mais força pelo próprio Estado, devido às pressões e negociações com o

movimento social. Tivemos políticas, programas e ações. Parte desse debate se expandiu e saiu da esfera específica das lutas dos movimentos sociais, tornando-se proposição efetiva do Estado. O debate que se instaura agora é que, por mais que o Estado se esforce para ser democrático em uma sociedade capitalista – nossa grande contradição –, as respostas por ele dadas aos movimentos sociais e coletivos nunca serão proporcionais à densidade, à profundidade e às necessidades das lutas sociais que geraram as reivindicações sociais e proposições. Sempre algo a mais deverá ser feito. Trata-se de uma dinâmica incansável e própria de sociedades como a nossa, que se construiu historicamente na tensão estrutural entre desigualdade e diversidade. Desde os tempos coloniais, o reconhecimento da diferença trouxe medo e insegurança às elites do poder. Guardadas as devidas proporções, isso acontece até hoje. Por isso, quando o Estado democrático se coloca no lugar de romper com essa estrutura, enfrenta duras pressões de setores políticos e econômicos dominantes, que o impelem a tentar negociar com todas as partes, o que resulta em perdas e/ou redimensionamento das ações. Outras vezes o levam a retroceder.

Macaé Maria Evaristo - O primeiro aspecto é o reconhecimento dessas temáticas na agenda educacional. Há dez anos, discutir relações raciais nas escolas era um tabu. O Brasil, durante muito tempo, declarava-se uma democracia racial. Então, quando se discutia racismo, a primeira reação das pessoas era dizer: “racismo não existe, eu tenho um amigo negro que frequenta a minha casa”. As políticas desenvolvidas no âmbito nacional tiraram do silêncio fatores determinantes de desigualdades educacionais. Superar desigualdades, pensar a questão racial, de orientação sexual, de gênero, de acessibilidade, é tratar de um público que não era admitido na escola e, se fosse admitido, enfrentava tanto preconceito, tanta discriminação, que nela não permanecia ou, então, ficava em situação de desigualdade educacional. O avanço foi grande, quando se observa o aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em escolas públicas e quando se observa o aumento de número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, programa interministerial. Há dez anos, havia 23% dos beneficiários matriculados na escola e, atualmente, são mais de 70%. No entanto, o trabalho não está concluído. Além da matrícula, é preciso investir mais em acessibilidade, em salas de recursos multifuncionais, em formação de professores e gestores, na infraestrutura das escolas pelo PDDE, em ações de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. Temas que anteriormente não eram tratados nas escolas, como violência escolar e doméstica, são, atualmente, objeto de estudos e debates nos espaços escolares, nos cursos de formação de professores, para criar mecanismos institucionais na garantia de acesso à escola e aos demais direitos, inclusive jurídicos. Hoje, há professores que orientam sobre como proceder diante das situações e que instituições a vítima deve procurar. Na acessibilidade arquitetônica e nos materiais, o Programa Escola Acessível tem avançado a cada ano, contemplando o maior número de escolas.

“Superar desigualdades, pensar a questão racial, de orientação sexual, de gênero, de acessibilidade, é tratar de um público que não era admitido na escola...”

(Macaé Maria Evaristo)

Qual a importância e especificidades da educação no campo?

Nilma Lino Gomes - A educação do campo vai além, extrapola e problematiza a educação rural. Coloca o campo como espaço de tensão e lutas por direitos. Coloca os povos do campo como sujeitos de direitos que deveriam participar das questões ligadas à distribuição da terra. A educação do campo faz parte de uma luta política não só pela educação formal, mas também pelo reconhecimento da diversidade de povos do campo e do seu direito à terra, à sua cultura, valores, tradições, formas de ser e de viver o campo, seu direito à vida. A educação do campo concebe uma escola no campo, do campo e para o campo, o que requer mudanças não só curriculares, mas, também, na infraestrutura, na construção de escolas, na alimentação, no transporte, na organização escolar e nas formas de gestão. A educação do campo indaga as formas por meio das quais o direito à educação tem sido garantido aos coletivos diversos em nossa sociedade e possui interface e intersecção, em alguns momentos, com as questões da educação escolar indígena e com a educação escolar quilombola.

Macaé Maria Evaristo - A importância da educação do campo é equivalente à importância da educação urbana. Não interessa o lugar onde a pessoa nasceu. Todos têm direito à educação. Trata-se de um direito social, constitucional. Não é porque a criança nasceu em região de floresta, que não tem direito ou tem menos direito. O jovem que vive em área rural tem o mesmo direito à educação de qualidade que o jovem que vive na área urbana. Uma escola do campo é mais do que uma escola. É o local onde a comunidade acessa as políticas públicas não só educacionais. Fechar uma escola do campo, no geral, significa fazer com que as pessoas saiam de suas propriedades, dos seus locais de origem. A educação do campo é importante, pois, além da garantia do direito, garante a permanência das pessoas na sua terra, junto à sua comunidade, além de valorizar e disseminar os saberes do campo.

Maria do Rosário Nunes – Diz respeito, principalmente, à superação das distâncias, utilizando as novas tecnologias, ao estudo das salas multisseriadas, como dificuldades que nós ainda enfrentamos. Mas, principalmente, a questão do analfabetismo das pessoas com mais idade. O analfabetismo no Brasil, hoje, está muito concentrado nas pessoas com maior idade no campo e, portanto, o desafio também de trabalharmos uma política específica, que o Ministério da Educação também tem, mas que nós só podemos levar adiante com investimentos, com conhecimento e com dedicação.

A política de direitos humanos e a educação inclusiva, ao se constituírem em políticas públicas, nos últimos anos, contribuem para a democratização da educação e da escola? Por quê?

Macaé Maria Evaristo - Contribuem, primeiramente, porque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva chama a atenção para as mudanças que devem ser realizadas no interior da escola, se, de fato, quiserem fazer uma educação para todos. A Unicef tem uma expressão que diz: “educação para todos, todas e cada um”. Quando se pensa numa política de educação inclusiva, mais a gente se aproxima dos sujeitos da educação. A tradição educacional brasileira pensou muito mais em conteúdos escolares do que nos sujeitos de direitos. Alguns conteúdos, como história e cultura afro-brasileira e indígena, não faziam parte do currículo escolar. Pensar nos sujeitos incide na organização da escola e em infraestrutura acessível. Hoje não se pode pensar a construção de uma escola sem acessibilidade, mas se for analisado o parque de escolas já construídas, percebe-se que a maioria não foi pensada assim. O MEC descentraliza dinheiro direto para as escolas, porque a comunidade local sabe melhor dizer onde se deve investir, pois é muito pouco provável que um gestor nacional saiba dizer exatamente qual é o investimento mais adequado para cada realidade e quais as características peculiares a cada localidade. Essa discussão da diversidade e da inclusão vai democratizando e exigindo cada vez mais dos gestores escolares, pois o Brasil está construindo outra escola.

Maria do Rosário Nunes - Efetivamente, porque os direitos humanos são essencialmente não discriminatórios, baseados na não violência e na não exclusão. Isso significa constituir ambientes onde todas as pessoas sejam acolhidas, reconhecendo a diversidade e modificando os ambientes físicos, a estrutura de comunicação e a própria formação dos professores. A construção da escola pactuada no âmbito dos direitos humanos e com os direitos humanos deve passar também pela nossa formação como professores nas universidades. É isso que nós precisamos pensar, acima de tudo, no próximo período, e dessa forma vamos conseguir fechar um projeto sistêmico, onde o professor seja alguém que produziu essa reflexão na sua formação, e chega à escola com a capacidade de perceber que aquela escola não pertence a alguns, mas pertence a toda a população. Cito novamente a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência das Nações Unidas, para quem a deficiência não está na pessoa, a deficiência está no meio. E nós somos capazes de produzir tecnologias assistivas, de superar as escadas, as barreiras, produzir um desenho universal de um lugar onde entra uma cadeira de rodas, entram todas as pessoas, sejam magras ou gordinhas, sejam altas ou mais baixinhas. Um lugar onde uma pessoa se comunica pela língua brasileira de sinais é um lugar onde professores e educadores estarão atentos, também, para usar uma linguagem adequada, para que as crianças também os compreendam de um modo geral. Uma cancha que está adaptada para o uso das crianças, uma cancha esportiva, significa uma brincadeira onde todos estarão juntos. E o preconceito só se supera com a convivência. Quando uma parte da comunidade é segregada, ali é que nasce a violência e o preconceito.

“Essa discussão da diversidade e da inclusão vai democratizando e exigindo cada vez mais dos gestores escolares, pois o Brasil está construindo outra escola.”

(Macaé Maria Evaristo)

“E o preconceito só se supera com a convivência. Quando uma parte da comunidade é segregada, ali é que nasce a violência e o preconceito.”

(Maria do Rosário Nunes)

Nilma Lino Gomes - Sim. A educação inclusiva praticada e garantida na educação pública faz avançar o direito à educação. Coloca em xeque nossos preconceitos. Desvela estereótipos. Reeduca a família, o estudante, a escola e o Estado. A luta das pessoas com deficiência pela educação inclusiva é histórica no Brasil e possui âmbito internacional. O Brasil também é signatário de tratados e convenções internacionais de garantia dos direitos humanos e educação inclusiva. Porém, ainda há muito que caminhar para colocar em prática tais políticas. Já temos avanços como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a definição do que é uma pessoa com deficiência, incluindo os estudantes com altas habilidade e superdotação, no ensino de Libras etc. O entendimento de que a deficiência faz parte da diversidade humana e não deve ser vista como “falta” ou “problema”, aos poucos, vem sendo melhor compreendido e isso é fruto do alargamento dessa discussão na esfera pública. O direito à inclusão de pessoas com deficiência na escola pública, embora não seja consenso entre vários setores, é, sim, um avanço. Porém, ainda temos que caminhar mais na infraestrutura, na formação inicial e continuada de professores, na relação entre escola e familiares dos estudantes com deficiência, na desconstrução de preconceitos e no entendimento da deficiência como diferença. Há também que continuar e intensificar o investimento de recursos públicos não só do governo federal, mas também estadual, municipal e distrital para a garantia das políticas públicas. E há que se produzir materiais didáticos, implementar as normas de acessibilidade, construir e adequar salas de recurso multifuncional, uso de tecnologia assistiva, dentre outros.

A educação indígena vem sendo reforçada por meio de educadores oriundos dessas comunidades, formação bilíngue, territórios etnoeducacionais, entre outros. Que avanços e potencialidades vocês identificam nas políticas para essa modalidade educativa?

Maria do Rosário Nunes – No âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, vendo o todo da questão indígena, ainda que o Brasil já tenha mais de 13% do território nacional demarcado e colocado sob a responsabilidade das comunidades indígenas, há regiões onde nós ainda enfrentamos riscos muito grandes, há um medo muito grande que as crianças vivenciam, até mesmo de irem à escola, de participarem da escola bilíngue, por conta da violência. Eu me refiro ao Mato Grosso do Sul, ao Mato Grosso, à região Sul do Brasil, de um modo especial, e o Sul da Bahia, também, no âmbito do Nordeste. Então, eu diria que hoje onde nós conseguimos chegar com as escolas bilíngues onde no nosso mapa do Brasil nós já temos as escolas bilíngues, os professores indígenas e a cultura indígena sendo valorizada no meio escolar, inclusive com as práticas das comunidades indígenas destacadas no âmbito positivo como identidades, nós temos vivido uma grande diferença. É inovador que no último Censo tenha havido um significativo

crescimento da população autodeclarada indígena no Brasil. Sentir-se valorizado como indígena e autodeclarar-se é uma grande vitória do nosso país. No entanto, essas populações e também as demais populações tradicionais, quilombolas e ciganos vivenciam dificuldades específicas, quando não têm a terra ou os seus direitos básicos assegurados. Eu citaria a comunidade Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul, mas também a comunidade Tupinambá no Sul da Bahia, que teve que fechar a sua escola diante das ameaças sofridas naquela região e da luta pela terra ao longo dos últimos meses. Observando essas comunidades, o quanto amam suas escolas e o quanto precisam das escolas aqueles que não as têm, para realizar o direito à educação a todas as comunidades indígenas, temos que resolver o direito à terra, com a questão do território.

Nilma Lino Gomes - A educação escolar indígena é um direito constitucional. E esse direito tem se desdobrado, nos últimos doze anos, em políticas e ações mais concretas. Os povos indígenas têm sido os protagonistas principais nesse processo. É a articulação e pressão do movimento indígena que tem possibilitado a transformação do direito constitucional em políticas, diretrizes curriculares nacionais, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, cursos e programas de formação de professores indígenas nas universidades, produção de material didático e literário específico e o debate sobre que tipo de educação os povos indígenas desejam para si. Insere-se também o debate sobre os territórios educacionais e a necessidade de se construir políticas linguísticas. Esse processo tem sido feito em parceria com outros sujeitos sociais, partícipes da luta dos povos indígenas. O fato de a educação escolar indígena ser reconhecida como modalidade educativa pela LDB 9394, de 1996 é também um avanço. Ela também foi inserida no antigo PNE e está presente no anteprojeto do novo Plano, vivendo os mesmos desafios que dizem respeito à diversidade no novo documento. A educação escolar indígena é também atravessada pela questão da terra e do território. Realizar a educação escolar indígena extrapola a escola propriamente dita. Diz respeito a uma cosmovisão que é construída na história, na cultura e no espaço, em profunda e estreita relação com a terra e o território. Portanto, se avançamos no plano das políticas educacionais em relação à educação escolar indígena, ao entendimento do que é uma escola indígena e na construção da categoria do professor indígena, falta-nos ainda avançar na garantia do seu direito à terra e ao território. Estes são parte do ser e do se constituir como indígena e não podem ser negados ou expropriados.

Macaé Maria Evaristo – Pode-se destacar como um dos principais avanços a formação de professores indígenas, ou seja, garantir a formação dos professores das próprias comunidades. Há dez anos, o MEC fez um edital específico para a formação de professores em licenciatura indígena e licenciatura em educação do campo. Infelizmente, não há um número significativo de enfermeiros indígenas, médicos indígenas, mas temos um número representativo de professores indígenas. Outro avanço

“Realizar a educação escolar indígena extrapola a escola propriamente dita. Diz respeito a uma cosmovisão que é construída na história, na cultura e no espaço, em profunda e estreita relação com a terra e o território.”

(Nilma Lino Gomes)

importante é a construção dos territórios etnoeducacionais. Assim, é possível pensar o arranjo educacional adequado a cada povo indígena, garantindo a especificidade da educação escolar que respeite a língua, a cultura, a tradição, em consonância com os processos próprios de aprendizagem de cada um deles. Nas políticas educacionais, os povos indígenas têm garantido o direito a uma educação escolar própria, fundamentada em seus valores, nos processos próprios de aprendizagem, no uso das línguas maternas como línguas de instrução e no acesso ao uso e ensino da língua portuguesa, a conhecimentos científicos e tecnológicos que dialoguem com seus conhecimentos, tecnologias e concepções cosmológicas, criando condições de afirmação de uma cidadania articulada com as identidades étnicas. O investimento na educação escolar indígena fez crescer o número de matrículas, de escolas e de professores indígenas na educação básica.

Por que é fundamental garantir políticas, mecanismos e estratégias para garantir os direitos fundamentais da pessoa num cenário ainda marcado por grandes assimetrias regionais?

Nilma Lino Gomes - O Brasil é uma sociedade complexa: intensa diversidade cultural, social e política e maravilhosa biodiversidade. Ao mesmo tempo, ainda persistem profundas desigualdades sociais e regionais. Estamos ainda aprendendo a lidar com toda essa complexidade e transformá-la em políticas e na garantia dos direitos. Esse aprendizado faz parte da jovem democracia brasileira, depois de anos de ditadura militar, em que toda e qualquer proposição dos movimentos sociais e demais partícipes da luta pela igualdade, pelos direitos humanos e pela superação do racismo, discriminação racial e preconceito racial foi negada. Mas estamos no momento de maior maturidade democrática e, nesse contexto, não podemos mais silenciar diante desses fatos. Os movimentos sociais e demais partícipes da luta pelo direito à diversidade têm demandado do Estado respostas fortes por meio de políticas, programas e práticas. Demandam da universidade e das escolas de educação básica novas políticas e práticas. Conseguem avanços em alguns aspectos e em outros não. Mas uma coisa é certa: há mudanças significativas que não podemos negar. São fruto das nossas lutas sociais. Os movimentos sociais reeducam a si mesmos, ao Estado, à escola e à sociedade. Ainda não é possível dizer que temos a garantia total dos direitos fundamentais, nesse cenário de assimetrias regionais, desigualdades sociais, raciais e de gênero. Mas estamos caminhando. E por isso o controle público, a participação popular responsável e organizada e a presença dos movimentos sociais sempre serão necessários.

Macaé Maria Evaristo - A resposta a esta questão está presente nas respostas anteriores, sobretudo na questão número 10.

Maria do Rosário Nunes – Esse é o sentido da democracia. Um país democrático, uma nação verdadeiramente democrática não é uma nação para alguns, é uma nação para todos. Não é uma nação que pensa os direitos apenas para alguns, mas pensa para todas as pessoas, para todos os homens, as mulheres, os idosos, as crianças, a cada pessoa de acordo com as suas necessidades. Porque os direitos humanos são mais amplos, inclusive, que os direitos de cidadania, os direitos humanos são marcados pela universalidade. Basta uma condição para uma pessoa ser detentora de direitos humanos, e dever ter esse reconhecimento, a condição humana. Um ser humano, qualquer que seja, em qualquer lugar do Brasil, é uma responsabilidade nossa, e uma responsabilidade ainda maior quando se trata de uma criança ou de um adolescente, de acordo com a normativa legal do Estatuto da Criança e do Adolescente. É claro que os professores, os educadores estão no centro disso, e que a educação é a política pública capaz de proteger, de defender, de propor o protagonismo e de assegurar democraticamente que os direitos humanos existam para todos os brasileiros e brasileiras com a igualdade a que estão submetidos pelas diretrizes internacionais de que o Brasil participa, nas Nações Unidas e na OEA. Mas, principalmente, no âmbito da nossa Constituição Federal.

Notas

- 1 Titular da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).
E-mail: <secadi@mec.gov.br>.
- 2 Ministra-chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).
E-mail: <direitoshumanos@sdh.gov.br>.
- 3 Doutorado em Antropologia Social e pós-doutorado em Sociologia. Reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). *E-mail:* <nilmagomes@uol.com.br>.

► ARTIGOS



Educação em direitos humanos

Diversidade, políticas e desafios

ERASTO FORTES MENDONÇA*

RESUMO: O artigo trata da relação entre educação, direitos humanos e diversidade como construção histórica e cultural, mostrando que os direitos humanos são fruto da luta pelo reconhecimento e pela garantia do respeito à dignidade humana. E aponta que cabe à educação para as diversidades e à educação em direitos humanos o desafio de construir uma sociedade fraterna, onde as diferenças sejam respeitadas como atributos da riqueza humana.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Diversidade. Construção da identidade. Política emancipatória.

Introdução

Refletir sobre as políticas e os desafios da educação em direitos humanos no espaço de um periódico dedicado ao tema educação e diversidade requer conceituar termos e expressões, para que se possam estabelecer os limites que permitem a compreensão adequada das relações entre eles.

Escolhas equivocadas no campo da gestão educacional e da formulação de propostas curriculares têm conduzido a uma confusão entre os conceitos de diversidade e de direitos humanos, ora como se tivessem o mesmo significado, ora como se fossem conceitualmente divergentes ou excludentes. Mais especificamente, têm sido feitas escolhas na elaboração de propostas pedagógicas que consideram que os direitos humanos, como eixo organizador do currículo, comprometem, diminuem ou, até mesmo, apagam a capacidade de a escola atuar diretamente na formação de pessoas

* Professor aposentado da UnB e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília/DF - Brasil. E-mail: <erastofm@gmail.com>.

como agentes transformadores comprometidos com as diversidades, tomadas, aqui, conscientemente no plural para que a expressão represente as lutas de segmentos excluídos dos benefícios da sociedade pelo sentido de menos valia a partir de preconceito e discriminação.

A diversidade é uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, não se limitando à qualidade do que é diferente do ponto de vista biológico ou natural. Ao analisar as relações entre a diversidade e o currículo da educação básica, Nilma Gomes pontua que

a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. (2007, p. 41).

É nesse contexto, da construção histórica das diferenças, que a diversidade é entendida em termos de atributos geracionais, de raça ou de etnia, de gênero, de capacidade física, de orientação sexual, de religião, de idioma, de origem regional, entre tantos outros que podem ser apontados. Essas diferenças, a rigor, compõem o quadro de riqueza humana constitutiva de uma sociedade multifacetada. No entanto, podem atrelar-se a um sistema de classificação social gerador de preconceitos, discriminações e desigualdades.

A luta mal conduzida pela igualdade pode até mesmo promover o desprezo pelas diferenças, por não as considerar como um dado positivo que distingue e engrandece quem as possui. Um dos objetivos centrais da luta pelos direitos humanos é a conquista da igualdade. É nesse contexto que podem surgir interpretações equivocadas a respeito das relações entre os direitos humanos e a diversidade. Nunca é demais lembrar que a luta pela igualdade, encetada pelo movimento dos direitos humanos, recepciona, acolhe, promove e defende as diferenças e os movimentos que lhes são correspondentes. Nesse sentido, a luta mais geral pelos direitos humanos não deve ofuscar as lutas mais específicas pelos direitos de segmentos da sociedade, em especial aqueles que foram ou são atingidos por injustiças historicamente instaladas na sociedade.

Vale lembrar a assertiva de Boaventura Souza Santos, na afirmação de um imperativo transcultural no tratamento das diferenças:

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009, p. 15; 18).

Como, então, podemos relacionar esses marcos conceituais sobre a diversidade com a educação em direitos humanos? Cabe lembrar que também os direitos humanos são fruto de um processo de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todos e todas. Hannah Arendt (1989) nos lembra de que os direitos humanos não são um dado de realidade, mas um processo em permanente construção e conquista. Norberto Bobbio (1988), de forma mais contundente, afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas, como a nos chamar atenção para a necessidade de estarmos atentos para a ampliação e a manutenção desses direitos.

As origens dos direitos humanos remontam, certamente, a períodos históricos anteriores, mas normas regulatórias mais sistematizadas, com o objetivo de expressar uma cultura de direitos devem ser lembradas, como o *Bill of Rights* das revoluções inglesas (1640 e 1688); a *Declaração de Virgínia* (1776), no âmbito do processo de independência das 13 colônias da metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como Estado nacional; e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Contemporaneamente, os marcos dos direitos fundamentais estão vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que introduziu as marcas da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência desses direitos. Esse importante instrumento pactuado pelos Estados nacionais, no pós-guerra, tendo como norte a construção da paz mundial, integrou as várias dimensões dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a partir da afirmação contundente da dignidade humana, expressa em seu primeiro artigo: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem conviver uns com os outros em espírito de fraternidade”.

Essa preocupação nos indica que a consciência do outro como igual precisa ser lembrada, reconhecida, afirmada e aperfeiçoada a cada momento de nosso processo de educação. Por isso mesmo, a declaração, em seu preâmbulo, preocupou-se em afirmar a necessidade de instauração de processos educativos que permitam que a consciência sobre a dignidade humana seja assimilada como um valor universal. Assim se expressa a proclamação da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU):

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (1948, grifos nossos).

A Conferência de Viena, realizada pela ONU em 1993, clareou e objetivou ainda mais essa preocupação, instaurando a Década da Educação em Direitos Humanos e instando os países membros a organizarem-se para a realização sistemática de

processos educacionais capazes de promover a compreensão dos direitos fundamentais e universais do ser humano como forma eficaz para o enfrentamento às violações no campo dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como para o combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras.

No Brasil, as orientações para a atuação do Poder Público no âmbito dos direitos humanos desenvolveram-se a partir de 1996, com o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), centrado na garantia dos direitos civis e políticos. Esse programa foi atualizado em 2002 e 2010 com a redação de sua segunda e sua terceira versões. Nessas atualizações, foram incorporados temas provenientes das demandas dos movimentos sociais emergentes, quando se contemplaram os direitos econômicos, sociais e culturais, a partir da compreensão da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos humanos. O PNDH-3, estruturado em seis eixos temáticos, foi o que mais avançou na área educacional por ter adotado educação e cultura em direitos humanos como um desses eixos.

Em relação à adoção de medidas concretas pela normatização da educação em direitos humanos no Brasil, destaca-se a criação, em 2003, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Cnedh), que teve como tarefa prioritária a elaboração de um plano nacional que se constituísse em um documento de referência para a discussão de políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), criado pelo Comitê Nacional, está em acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Unesco e compreende que, como uma política pública, a educação em direitos humanos é atravessada por valores, relações, práticas sociais e institucionais, articula diferentes dimensões jurídica, filosófica, histórico-política, cultural e sociopsicopedagógica, utiliza linguagens e recursos metodológicos, bem como materiais de apoio diferenciados, sendo estruturada em cinco grandes áreas temáticas: a educação básica, a educação superior, a educação não formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e a educação na mídia.

A educação em direitos humanos pode ser compreendida como um processo sistêmico que orienta a formação do sujeito de direitos. Esse processo, por sua vez, é multidimensional porque se configura como resultado das reflexões produzidas por diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos a base fundamental na qual se assenta o processo de educar em direitos humanos. Da mesma maneira, constituem-se alicerces desse processo um conjunto de valores, de atitudes e de práticas sociais que expressem uma cultura de paz.

O reconhecimento do papel dos sistemas de educação básica e das instituições de educação superior como agentes fundamentais na construção de uma cultura de direitos humanos em nosso país foi ressaltado pelo PNDH-3 como um objetivo estratégico a ser alcançado ao afirmar a necessidade de estabelecimento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de diretrizes nacionais curriculares sobre essa temática para todos os níveis e modalidades de ensino. E o fez ressaltando a relação necessária com a promoção do reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, geracional, ético-racial, religiosa, com a educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Da mesma maneira, a Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010, evidenciou a importância que a educação em direitos humanos vem ocupando no cenário educacional brasileiro ao tematizá-la no eixo que debateu e formulou diretrizes e ações sobre justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

O CNE já vinha se posicionando a respeito da relação entre educação e direitos humanos em seus atos normativos como as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o ensino fundamental de nove anos e para o ensino médio, bem como em normativas específicas para modalidades da educação, como a educação indígena, a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a educação especial, a educação escolar quilombola, a educação ambiental e a educação de jovens e adultos, entre outras.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram aprovadas em 2012, por meio do Parecer CNE/CP nº 8, de 2012 e respectiva Resolução CNE/CP nº 1, de 2012, adotando como princípios: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e a sustentabilidade ambiental. Fixaram, ainda, como objetivos: a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana; o reconhecimento pessoal como sujeito de direitos, capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro; o desenvolvimento da sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. São esses os objetivos que devem orientar o planejamento e o desenvolvimento das ações educacionais em todos os seus níveis e modalidades.

Consideraram ainda as Diretrizes Curriculares que a inserção dos conhecimentos concernentes à educação em direitos humanos nos currículos poderá se dar, respeitada a autonomia dos sistemas e das instituições, pela transversalidade de temas tratados interdisciplinarmente, como conteúdo específico de disciplina já existente ou de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Importante ressaltar que, ao considerarmos a transversalidade da educação em direitos humanos, é fundamental que ela ultrapasse os limites das salas de aula, ainda que estes sejam espaços privilegiados para a sua efetivação. Devem seus princípios e objetivos estar presentes na construção dos projetos político-pedagógicos, nos regimentos escolares, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos de gestão democrática e de avaliação, devendo, ainda, orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação.

Direitos Humanos e currículo

Como se pode observar, a educação em direitos humanos ultrapassa em muito a compreensão restrita de que basta transmitir conhecimentos sobre direitos humanos para que ela aconteça. Não é, também e meramente, um tema *guarda-chuva*, debaixo do qual cabem todas as reflexões que digam respeito aos direitos e aos seres humanos, como a esvaziá-las de seus conteúdos advindos das lutas históricas e sociais aqui já referidas.

Vera Candau (2008), ao refletir sobre as questões pedagógicas da educação em direitos humanos, reforça e explicita com clareza a polissemia da expressão, chamando a atenção para a necessidade de que ela não seja confundida ou substituída por outras com sentido mais amplo, como “educação cívica”, ou “educação democrática”, ou que a restrinjam a uma “educação em valores”, expressão não necessariamente vazada pelo caráter político que a educação em direitos humanos possui.

Citando os resultados de um seminário organizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em Lima, Peru, a autora reforça três dimensões que devem estar presentes na educação em direitos humanos para que ela não perca a sua especificidade e aponte para a criação de uma cultura de direitos humanos na sociedade. A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direitos, na esfera pessoal e coletiva. A segunda é o favorecimento de processos de empoderamento, voltados para atores sociais historicamente excluídos de poder na sociedade. A terceira dimensão se refere aos processos de transformação para a construção de sociedades democráticas e humanas.

A autora insiste, ainda, na importância da escolha de *estratégias pedagógicas* que favoreçam a efetividade do discurso praticamente presente em todas as propostas pedagógicas de que queremos formar pessoas capazes de colaborar com a transformação social, situando-as como sujeitos de direitos. No entanto, esse discurso, em grande parte das situações, não se concretiza porque as estratégias pedagógicas adotadas para alcançá-lo permanecem centradas em exposições verbais, sem o estabelecimento de espaços de diálogo.

Esse tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil. (CANDAU, 2008, p. 291).

Dessas assertivas, pode-se concluir que a educação em direitos humanos, tomada como eixo articulador do currículo, vai muito além de pincelar a aula tradicional com temas que lhe são correspondentes, como a reconstituir a história da conquista dos direitos humanos como se ela fosse um processo distante e insondável, que a outros pertence. A noção de dignidade humana e da sua inapagável presença em todos os seres humanos deve constituir ideia fulcral da organização de todo o processo pedagógico. Trata-se não apenas de construir um processo em que a educação trate dos direitos humanos como tema. Também não basta que se organize um processo pedagógico da educação *para* os direitos humanos. Está em causa a necessidade de implantar um processo de educação *em* direitos humanos, de modo a propiciar, já no processo educativo, experiências em que se possam vivenciar os direitos humanos e o respeito incondicional à dignidade humana e às suas diversidades.

É nesse contexto que reside a compreensão de que não são excludentes as tarefas da educação para as diversidades e as da educação em direitos humanos. Porque esta só faz sentido se voltada para a construção de ambientes educativos de respeito e promoção dos direitos humanos de todas e todos, independentemente das diferenças que carregam. Tarefa nada fácil para ser executada num mundo que segue sendo atravessado pelas violações sistemáticas dos direitos humanos fundamentais e pela naturalização das desigualdades. Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de constituírem-se agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva, sociopolítica.

O grande desafio que envolve essa tarefa é o de resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente. Educar em direitos humanos é um imperativo para a construção de uma sociedade fraterna, onde as diferenças sejam respeitadas porque são parte da riqueza humana, onde a atenção incondicional é oferecida a cada um e a cada uma, reconhecendo-os como um diferente e semelhante.

Referências

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC/MJ/UNESCO, 2006.

_____. **Programa nacional de direitos humanos – 3**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE**. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. Direitos humanos, o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

Recebido em julho e aprovado em agosto de 2013

Education for Human Rights

Diversity, policies and challenges

ABSTRACT: The article deals with the relationship between education, human rights and diversity as a historical and cultural construction, showing that human rights are the fruits of the struggle for the recognition and guarantee of respect for human dignity. And it points out that education for diversity and for human rights must take up the challenge of building a fraternal society, where differences are respected as attributes of human plenitude.

Keywords: Education for human rights. Diversity. Building identity. Emancipatory politics.

L'éducation aux droits de l'homme

Diversité, politiques et défis

RÉSUMÉ: L'article traite de la relation entre éducation, droits de l'homme et diversité comme construction historique et culturelle, en montrant que les droits de l'homme sont le fruit de la lutte pour la reconnaissance et la garantie du respect de la dignité humaine. Et souligne qu'il incombe à l'éducation à la diversité et à l'éducation aux droits de l'homme le défi de construire une société fraternelle où les différences sont respectées en tant qu'attributs de la richesse humaine.

Mots-clés: Education aux droits de l'homme. Diversité. Construction Identitaire. Politique d'émancipation.

Educación en derechos humanos

Diversidad, políticas y retos

RESUMEN: El artículo trata de la relación entre educación, derechos humanos y diversidad como construcción histórica y cultural, mostrando que los derechos humanos son fruto de la lucha por el reconocimiento y por la garantía del respeto a la dignidad humana. Apunta que cabe a la educación para las diversidades y a la educación en derechos humanos el reto de construir una sociedad fraterna, donde las diferencias sean respetadas como atributos de la riqueza humana.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Diversidad. Construcción de la identidad. Política emancipadora.

A diversidade, a diferença e a experiência da Secad¹

ANDRÉ LUIZ DE FIGUEIREDO LÁZARO*

RESUMO: Este artigo mostra as lutas feministas, dos movimentos negro e LGBT, a experiência de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), entre 2004 e 2010, e a parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), além dos desafios da diversidade no campo da educação.

Palavras-chave: Diversidade e educação. Movimentos sociais e educação. Criação da Secad.

Introdução

O termo "diversidade" tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças. Quando o termo é utilizado em educação, já não se trata de quaisquer diferenças ou de diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais, foram impostas aos grupos que agora se reconhecem como diversos.

Diversidade² tornou-se um conceito político por excelência e distintos grupos sociais e identitários advogam o termo para afirmar, positivamente, suas diferenças. As lutas pelo reconhecimento positivo das diferenças são antigas, longas e duradouras, mas é possível identificar, em meados dos anos 1960, em especial nos Estados Unidos³, lutas de grupos que enfrentaram processos históricos de violência e discriminação, para afirmar seu direito de ser diverso.

* Doutor em Comunicação e Cultura. Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Presidente do Conselho Assessor das Metas Educativas 2021 da Organização dos Estados Ibero-americanos e Coordenador Acadêmico da FLACSO Brasil. Rio de Janeiro/RJ - Brasil. E-mail: <andre.lazaro@flacso.org.br>.

Três grandes exemplos⁴ recentes permitem relacionar o termo ‘diversidade’ às lutas pela conquista e afirmação de direitos. A história do movimento de libertação das mulheres é um exemplo da afirmação positiva da diferença. Desde o século XIX, em diversos países do mundo ocidental, pode-se reconhecer a luta de mulheres pelo direito ao voto, progressivamente conquistado, inclusive no Brasil na década de 1930. Nos anos 1960, ocorre no mundo ocidental o que tem sido chamada de a “segunda onda” do movimento feminista. A afirmação “o pessoal é político” traduz a reivindicação das mulheres por direitos iguais, direito ao próprio corpo e recusa em cumprir a agenda de papéis sociais como mãe e dona de casa. A expressão “liberação das mulheres” passou a ser usada a partir de meados dos anos 1960, para denominar as ações de autonomia das mulheres face à sociedade patriarcal que aprisionava a identidade feminina em papéis e funções previamente limitados e determinados.

Um segundo exemplo é o do movimento pelos direitos civis dos negros americanos, que tem como um de seus marcos políticos a ação da costureira Rosa Parks, em dezembro de 1955, de se recusar a ceder seu assento no ônibus a um homem branco, desobedecendo à legislação segregacionista. Foi presa, julgada e condenada, mas sua atitude inspirou ampla revolta na cidade. Anos de luta e mobilização do movimento pelos direitos civis levaram à realização, em agosto de 1963, da Marcha sobre Washington, liderada por Martin Luther King, quando milhares de manifestantes, brancos e negros, se reuniram na capital americana em favor da superação da legislação e práticas segregacionistas.

Um terceiro exemplo pode ser apontado na Rebelião de Stonewall, episódio ocorrido em Nova York, em junho de 1969, quando policiais atacaram gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros que se reuniam no bar Stonewall Inn. Por vários dias houve enfrentamento entre policiais e a comunidade gay e essas ações marcaram a luta pela defesa dos direitos civis da população LGBT. Um ano mais tarde, milhares de pessoas marcharam pela cidade em defesa dos direitos dos homossexuais e a data de 28 de junho tornou-se o dia do Orgulho Gay, tanto nos EUA quanto em outros países do mundo, dia de combate à homofobia e de defesa de direitos.

Essas lutas contra discriminação, segregação, preconceitos e violências orientadas especificamente a determinados grupos em função de características dessas pessoas – gênero, raça/etnia, orientação sexual – marcam as lutas pelos direitos civis, são referências nas lutas pelos direitos humanos e podem ser vistas como ação e afirmação positiva das diferenças: atualmente compreendidas como afirmação da diversidade.

Podemos encontrar no Brasil marcos e episódios equivalentes a estes e incluir as lutas dos povos indígenas por suas terras e respeito a suas culturas; dos povos do campo pela reforma agrária e direito à terra; a luta dos jovens pelo direito a suas expressões culturais, como no caso do *funk* no Rio de Janeiro; a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de sua condição cidadã em todas as dimensões da vida. Sempre que houver grupos oprimidos em função do exercício de sua identidade e de seus direitos, o

termo "diversidade" pode ser utilizado para caracterizar a reivindicação pelo reconhecimento do direito à diferença. Uma diferença positiva, afirmativa, que não pode nem deve ser reduzida ao exótico e folclórico. A diferença que constitui aquilo em torno do qual se afirma a diversidade é uma diferença constitutiva para a identidade do grupo e das pessoas que o integram. Essas diferenças são irreduzíveis a uma hierarquia melhor/pior, superior/inferior com relação à cultura dominante e essa irreduzibilidade tem importantes implicações para a vida política, cultural e social de nossas sociedades. E, naturalmente, importa muito para a educação.

Diversidade e educação

A força irreduzível da diferença reivindicada pela diversidade questiona os modelos de educação hegemônicos, para os quais as finalidades da educação estão dadas e são coerentes com a produção e reprodução dos valores sociais vigentes. Quando novos sujeitos emergem no campo da política para questionar esses processos de produção e reprodução de valores, a própria educação acaba por se tornar ponto central das disputas políticas e ideológicas. Pode a educação acolher a diversidade como conceito e termo descritivo dessas diferenças? Deve a educação colocar em questão sua própria teleologia a partir do diálogo imposto pela presença da diversidade?

Diversidade é um termo político, pois não pretende apontar nenhuma essencialidade que esteja fora dos sentidos construídos pela vida social e política das sociedades. A reivindicação de "ser diverso" ocorre em contextos onde diferenças se tornam desigualdades, suportam opressões e impõem sofrimentos. Não é inexorável que "ser diverso" implique ser subordinado, oprimido, excluído de direitos, não reconhecido. Portanto, ao se reconhecer como diverso e nessa diversidade identificar o suporte de exclusões e desigualdades, os sujeitos diversos entram no campo da política e do questionamento quanto às razões dessa exclusão e desigualdade.

O cenário da educação no Brasil está marcado, entre outros aspectos, pela presença de sujeitos de direito que, até recentemente, não participavam da cena pública quando se tratava do direito à educação. Ou melhor, participavam da disputa pela presença na cena pública, mas não estavam reconhecidos como sujeitos de direito para ocupar esses espaços políticos. Sua presença leva ao questionamento de como e por que a educação brasileira durante muitos anos naturalizou a exclusão dos grupos do campo, das populações de baixa renda, dos negros, dos jovens, das pessoas com deficiência, dos grupos que se identificam como LGBT, das populações indígenas e ribeirinhas, de jovens e adultos analfabetos.

Diante desses fatos que apontam desigualdades, diante dessa diversidade que se reivindica como afirmação da diferença, a educação pode ter distintas posturas, desde

a indiferença até o envolvimento e compromisso, passando pelo reconhecimento que mantém distâncias. A indiferença ainda é um padrão repetido nos sistemas de ensino e em muitas universidades. São inúmeros os dados relativos à exclusão da população negra (pretos + pardos) da educação superior e, no entanto, universidades, em nome de sua autonomia, ainda resistem à adoção de ações afirmativas, mobilizando argumentos de qualidade que ignoram o valor da justiça para qualificar a qualidade. Que qualidade tem um sistema de ensino ou uma universidade quando sua atuação educacional reproduz e amplia as desigualdades? Como falar em qualidade sem considerar a equidade?

A questão da diversidade para a educação vai além da descrição desses grupos para os quais o termo 'diverso' pode ser utilizado, pois demarca uma diferença que se tornou suporte de desigualdades. Não se trata de manter diante desses grupos uma postura de reconhecimento que seja caritativa e, por meio desse reconhecimento, impor o silêncio e a participação regulada. Os que aqui chamamos de diversos não esperam que lhes seja dada uma educação que promova a desigualdade. Os diversos querem atuar para que a educação atenda a pelo menos dois aspectos: por um lado, ofereça a todos uma educação que os reconheça como sujeitos de direitos. No Brasil, os movimentos negro, feminista e LGBT não advogam uma educação especial para eles, mas que a educação de todos e todas (para lembrar que gênero importa no debate) seja promotora do reconhecimento da diversidade como uma riqueza e não ameaça. Trata-se, portanto, de recusar a educação sexista, racista e homofóbica. Ao mesmo tempo, os diversos também advogam que a educação precisa romper com seus parâmetros eurocêntricos e urbanocêntricos, de modo que seu sentido seja também sentido para as comunidades do campo, quilombolas, ribeirinhas, periferias urbanas e as muitas juventudes de nosso país. Diversidade coloca no centro do debate a questão dos sentidos da educação. A presença dos novos sujeitos na disputa pela afirmação de seus direitos implica que a educação os reconheça também como sujeitos de conhecimento e de saberes.

Educação e diversidade na AL

Um fator de grande impacto na educação é o modo como a população percebe seu próprio direito à educação e como avalia a educação pública. A Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), em parceria com o Latinobarómetro, realizou em 2011 uma pesquisa de opinião que envolveu 18 dos 21 países da comunidade ibero-americana. O objetivo foi captar as percepções que a opinião pública tinha a respeito de um conjunto de aspectos da educação na região. Vamos comentar, entre tantas, duas questões: a avaliação que fazem da educação hoje e as expectativas que têm com a educação em futuro próximo.

Quando perguntados sobre o que pensam da educação pública hoje, em comparação com 10 anos passados⁵, a média para a América Latina diz: 42% melhor, 32% igual e 24% pior. No Brasil, os resultados são 43% melhor, 31% igual e 25% pior. Em maiores proporções, Costa Rica, Paraguai (58%), Equador e Colômbia (56% e 55%, respectivamente). Em proporções mais baixas, Honduras (15% melhor e 48% pior) e Chile (21% melhor e 41% pior).

Questionados sobre as expectativas quanto ao progresso da educação pública na próxima década, a porcentagem das respostas é animadora para todos os educadores, ao menos no Brasil: 62% dos entrevistados afirmam que a educação pública será melhor, 26% creem que ficará igual e 9% dizem que será pior.

Observando os dados, podemos notar que há o reconhecimento de melhora e uma expectativa de prosseguir nessa direção. Essas percepções têm impacto importante no próprio sistema educativo. A crença na capacidade de aprender é parte integrante das condições necessárias para a aprendizagem. Um fenômeno recorrente em países que naturalizaram a desigualdade (e quase todos da América Latina agiram assim) é que direitos são percebidos como privilégios e a educação parece dividir as populações entre os que podem aprender e os que não podem aprender. É comum entre as classes populares e grupos empobrecidos ouvir a expressão “meu filho não dá pra estudar”, como se aprender exigisse um dom especial. Restituir a educação como um direito de todos e todas e reafirmar a capacidade de aprendizagem de cada um e cada uma de nossas crianças e jovens reveste-se, nesse momento de transição, de um significado político que não pode ser subestimado.

A pesquisa (OEI, 2012) também investigou as medidas consideradas necessárias para melhorar a educação nos países da região. No Brasil, entre os fatores ponderados para a melhoria da educação, a remuneração dos professores foi o item indicado como de maior importância (57%), entre outras indicações como melhoria das instalações e da formação dos profissionais. Os professores são reconhecidos como tendo bom conhecimento sobre os temas (Brasil, 81%) e boa capacidade de ensinar (Brasil, 73%). A frequência dos professores à escola foi o ponto de avaliação mais baixa pela população (Brasil, 69%). Os resultados do conjunto da pesquisa expressam confiança na educação e nos profissionais a ela dedicados. Houve um ponto, porém, em que a pesquisa trouxe resultados inesperados.

Quando se perguntou sobre a educação como mecanismo de inclusão, 43% afirmam que, face há cinco anos, a educação está mais inclusiva do que era, 26% consideram que há menos oportunidades e os outros 26% consideram que a situação está igual. Questionados sobre que grupos mais sofrem exclusão educacional, a pesquisa informa que, na América Latina, 14% dos entrevistados creem que “as classes baixas” (para manter os termos do questionário) são as mais desfavorecidas. Seguem as populações das áreas rurais (10%), indígenas (9%), mulheres (2%) e afrodescendentes (2%), além de outros grupos.

Um aspecto revelado nessas respostas é que as populações ignoram as dimensões da exclusão educacional que ainda persistem. A diferença educacional na sociedade brasileira entre os 20% mais pobres da população e os 20% mais ricos continua elevada, assim como a diferença entre brancos e negros, áreas urbanas e rurais, região Sudeste e Nordeste. No entanto, com os avanços conquistados nestes primeiros anos do século XXI, essas diferenças estão diminuindo lentamente. A única diferença que tem se acentuado é a que separa a escolaridade das mulheres da escolaridade dos homens. Os indicadores utilizados para aferir o exercício do direito à educação informam que as mulheres têm mais anos de estudo, são a maioria nos sistemas educacionais, inclusive na pós-graduação e são mais persistentes na manutenção de seu percurso escolar. No entanto, quando se examinam as escolhas profissionais que faz a maioria de nossas estudantes, podemos ver a preponderância das chamadas carreiras femininas, ligadas ao cuidado e a papéis tradicionalmente destinados às mulheres.

A percepção da população brasileira identifica desigualdades educacionais, mas não as relaciona com as dimensões da diversidade. Assim, será necessário ampliar a informação e o diálogo sobre nossos sistemas educativos se pretendemos que eles sejam inclusivos e abertos ao diálogo com a sociedade brasileira. A educação é um direito, mas, para que se torne estratégica para o país, é preciso que a própria população a reconheça como um direito e esteja empenhada em garantir o exercício desse direito.

A experiência da Secad

A educação atravessa no Brasil um momento especialmente importante na perspectiva da garantia de direitos. O momento pode ser reconhecido, entre outros fatores, pela legislação recente (escolaridade obrigatória de 4 a 17 anos, piso salarial profissional nacional, Lei de Cotas), pelo aumento da participação da sociedade civil em torno do direito à educação e pela mobilização em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década e da Conferência Nacional de Educação (Conae). Esses fatos já expressam uma nova presença da diversidade no debate público.

Uma experiência recente de política da diversidade em educação foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹. Sua criação representou uma inovação na política educacional tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização. Foram constituídas comissões com a participação de representantes de governo e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda. As comissões eram nomeadas por portaria ministerial, com agenda regular, pauta previamente definida, e ata-memória para registro dos debates e decisões.

Foram constituídas a Comissão Nacional de Educação do Campo, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos

Afro-brasileiros (Cadara), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja). Já o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Cnedh) foi criado em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O grupo de trabalho Brasil sem Homofobia foi integrado por representantes dos movimentos sociais de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, além de representantes de diversas áreas da educação. Em todos os grupos de trabalho, comissões, comitês e conselhos participam representantes de movimentos sociais, secretarias e órgãos ligados ao Ministério da Educação, representantes de universidades que atuam no setor, representantes dos sistemas de ensino de estados e municípios (Consed e Undime), assim como organismos internacionais, como OEI e Unesco.

O conceito de diversidade em educação ganha o sentido político de promover e estimular os sujeitos de direito a que assumam e cumpram esse direito, que participem, avaliem, opinem, proponham, acompanhem e monitorem o sentido e a direção das políticas educacionais. Conferências, congressos, encontros, comissões de educação em todos os níveis de governo, diferentes instâncias passaram a contar com a presença ativa e criativa de diversos grupos e movimentos sociais organizados em torno de seus objetivos na educação. A agenda que vem dos movimentos sociais nas diversas mesas de diálogo sobre as políticas educacionais é o melhor parâmetro de qualidade da educação que pode haver. O exercício do direito é a melhor forma de tornar o Estado um instrumento da promoção da igualdade inscrita, prometida e esperada.

A importância de um conceito ativo de diversidade para os debates das políticas em educação é que ele favorece o reconhecimento de ausências, potencialidades, forças de resistência e ação transformadora. O que os nomeou “diversos” por meio de complexos processos históricos e políticos tanto lhes negou direitos quanto reconheceu identidades às quais buscou imputar diferenças de ordem natural. Por meio do conceito de diversidade, o reconhecimento do direito à educação ganha também a forma de questionar a naturalização dos processos de exclusão. Novos sujeitos, novas vozes interpretam e propõem caminhos para a história. Assim, por exemplo, o debate e as ações para a implementação da Lei nº 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica e sua oferta pelas instituições formadoras de professores. Houve um efetivo avanço no exercício do direito à educação pela população negra brasileira e isso é apenas um começo. Sua atuação está tendo impacto tanto na organização dos sistemas de ensino, que vão criando estruturas administrativas para atender à diversidade, quanto na organização curricular e no cotidiano escolar. A cultura afro-brasileira, presente em todo o país, passa a ser reconhecida como elemento estrutural de nossa identidade. Esse reconhecimento e legitimação das expressões da cultura afro-brasileira acabam por ter impacto positivo para o bom desempenho escolar de nossas crianças, jovens e adultos.

Um desafio permanente é qualificar, em cada situação concreta, de que educação estamos falando. Não se trata de educação repetitiva, mas uma educação pertinente e relevante para a vida desses grupos, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade e de seu pertencimento, com um novo horizonte de cidadania e participação. Um exemplo dessa ação foi a parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM)⁷ a partir do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres, criado pela Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em Brasília em 2004. Foi nesse contexto de diálogo que foi realizado o curso de formação de professores sobre raça, gênero e diversidade sexual. O curso na modalidade semipresencial atendeu a milhares de docentes em todo o país, com participação de universidades públicas, movimento feminista, movimento negro e grupos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Temas que até então eram ignorados pelo debate pedagógico ganharam espaço a partir do diálogo social.

O trabalho de parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secad, e os movimentos sociais contribuiu para que se criassem, nos diversos estados da federação, os fóruns de participação da sociedade civil. Assim, já havia desde o final dos anos 1990 os fóruns de educação de jovens e adultos⁸, criados para mobilizar e organizar as entidades e movimentos sociais que atuavam no campo da educação popular. Além dos fóruns de jovens e adultos, o trabalho de mobilização e participação da sociedade civil na formulação e acompanhamento da política motivou a criação de outros fóruns, como o da educação do campo, da educação para as relações étnico-raciais, fóruns para a educação escolar indígena e posteriormente comitês locais para a agenda da educação integral. Foram essas estratégias de mobilização e participação que asseguraram políticas significativas para cada um desses segmentos.

Importantes conquistas ganharam a forma de lei, como as ações afirmativas e reserva de vagas para o acesso de jovens negros e indígenas de baixa renda e que frequentam as escolas públicas à educação superior nos institutos e universidades federais. Legislação específica garantiu a autorização para pagamento de bolsas para estudantes e professores que atuam na educação do campo, quilombola e indígena. Resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação reafirmaram direitos das populações do campo e quilombola, diretrizes para a educação em direitos humanos ampliaram os sentidos que se pretende dar à educação⁹.

Os povos indígenas lograram importante vitória, com o conceito de território etnoeducacional, firmado em decreto presidencial¹⁰ e orientador da política de educação escolar indígena, onde se reconhece que a unidade dos povos indígenas transcende os limites administrativos de estados e municípios e deve ser tratada, em educação, como um território próprio. O conceito de território etnoeducativo traz para a educação a questão identitária dos povos indígenas e a defesa de seus territórios, ao mesmo tempo em que ancora na Constituição Federal o princípio organizativo do direito à educação

escolar. A realização da Conferência de Educação Escolar Indígena, em dezembro de 2009, com a participação de 245 etnias distintas, representou um avanço na organização do diálogo entre os povos indígenas e muitas outras instituições, como universidades, secretarias municipais, estaduais e federais sobre a garantia dos direitos da diversidade.

Desafios da diversidade

Vitórias recentes na afirmação da diversidade como um princípio capaz de organizar o debate sobre o direito à educação apontam novos desafios, somados àqueles persistentes. O desafio persistente é a reafirmação do direito à educação, a certeza de que aprender é um direito e uma possibilidade de cada um. O desafio persistente é o próprio valor da diferença na construção do que é comum. As práticas cotidianas de nossa sociedade ainda reproduzem lugares e estigmas sobre os quais a educação quer agir para transformar. A crença na melhoria da educação é um fator que impulsiona a mudança. A ignorância da desigualdade é uma expressão de sua naturalização entre nós. O desafio que toda educação brasileira enfrenta é superar a banalização da desigualdade e promover a justiça como um fator de qualidade da própria vida em comum. É honroso para os profissionais da educação que esteja em nossa agenda o enfrentamento das desigualdades. É preocupante se ela for abandonada por outros setores ou que se imputem à educação os limites para sua superação.

Se a afirmação da diversidade como expressão de direito é um desafio conceitual e ativo, um desafio prático é romper a lógica entre desigualdade e diversidade. A introdução de sistemas de avaliação, como a Prova Brasil e o Ideb se, por um lado, permitiram diagnosticar dimensões de qualidade da escola pública, até então negligenciadas, possibilitaram também identificar a extensão e profundidade da desigualdade no país. Os resultados também destacaram as imensas desigualdades no exercício do direito à educação pelos povos do campo, as periferias urbanas, as regiões empobrecidas, os bairros populares. Diversidade e desigualdade parecem sobrepostas nos mapas educacionais. Não há resposta simples para esse desafio: não se avaliou o suficiente a herança da pobreza sobre o aprendizado de nossas crianças (YANNOULAS, 2013), mas se sabe que o racismo impõe às crianças negras a frustração de suas carreiras educacionais (LOUZANO, 2012). Não está acordado que se avalia no teste o que foi ensinado na escola e vice-versa. Obviamente, a população tem o direito de conhecer os resultados de aprendizagem de suas crianças e jovens. A partir de seu conhecimento, é possível exigir políticas e investimentos. E, nesse aspecto, a diversidade importa mais do que nunca pelo reconhecimento das diferenças. Políticas públicas que ignoram as dimensões de desigualdade, portanto da diversidade, tendem a aprofundar a separação de grupos da população no acesso a direitos.

O rompimento da sobreposição entre diversidade e desigualdade no mapa educacional exige que o conceito ativo de diversidade seja compartilhado pelo Estado brasileiro. Em educação isso implica garantir a articulação entre os níveis da federação: União, estados e municípios, um regime de colaboração que tem como referência a garantia de direitos. A participação dos sujeitos de direito é decisiva para que as políticas educacionais atendam às necessidades das populações a que se dirigem.

A formação de profissionais da educação nos temas da diversidade ainda é frágil. A própria Lei nº 10.639 e a legislação do Conselho Nacional de Educação ainda não ecoaram em nossas universidades e faculdades, responsáveis pela formação de professores. Este é um pequeno indicativo do quanto é necessário avançar para que nossos profissionais da educação tenham uma formação capaz de reconhecer e valorizar a diversidade.

Notas

- 1 Agradeço a Ricardo Henriques, Fernando Haddad, Tarso Genro e José Henrique Paim e à equipe da Secad, pela participação na criação e gestão da Secretaria, no período de março de 2004 a janeiro de 2011. A partir de 2011, a Secad passou a chamar-se Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) quando os programas da educação inclusiva foram incorporados; anteriormente não abarcava a inclusão.
- 2 “A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.” (GOMES, 2007, p.41).
- 3 Utilizar exemplos americanos atende a dois aspectos: são eventos melhor documentados e estão relacionados com a emergência da noção de diversidade que transborda para os campos da política, dos estudos culturais e da reflexão filosófica.
- 4 Na Wikipédia se encontram informações mais detalhadas sobre cada um dos exemplos narrados. Vale a leitura, para lembrar que a conquista de direitos, hoje óbvios e “naturais”, custou a vida e o empenho de milhares de pessoas. Não há “direitos naturais” que não tenham sido conquistados por lutas duras e longas.
- 5 O estudo pode ser lido no capítulo 2 do relatório da OEI (2012), acessível em: <http://www.oei.es/publicaciones/destacado.php>
- 6 Foram incluídos aqui argumentos apresentados em artigo a ser publicado pela organização *Contrato Social por La Educación em Ecuador* sobre a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas educacionais.
- 7 A ministra Nilcéa Freire foi a autora da proposta.
- 8 Confira: www.forumeja.org.br.
- 9 Alguns exemplos: Decreto nº 6.093, de 2007, Programa Brasil Alfabetizado; Decreto nº 7.352, de 2010, Educação do Campo; Decreto nº 7.416, de 2010 regulamenta a Lei nº 12.155, bolsas de ensino e extensão para educação do campo; e Decreto nº 7.083, de 2010, Programa Mais Educação.
- 10 Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.”

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010. Regulamenta os artigos da Lei 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007..

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **De olho nas metas 2012**. São Paulo: Ed. Moderna, 2012. p.114-125.

ORGANIZACIÓN DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Miradas sobre la educación en la iberoamérica**. Madrid: OEI, 2012. Disponível em: <<http://www.oei.es/publicaciones/destacado.php>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Política educacional e pobreza**. Brasília, DF: Líber, 2013.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Diversity, difference and the experience of Secad

ABSTRACT: This paper presents the feminist, black movement, and LGBT struggles, the experience of the founding of the Department of Ongoing Education, Literacy and Diversity (Secad) between 2004 and 2010, and the partnership with the Secretariat for Women's Policies, as well as the challenges of diversity in the field of education.

Keywords: Diversity and education. Social movements and education. Foundation of Secad.

La Diversité, la différence et l'expérience de la Secad

RÉSUMÉ: Cet article montre les luttes des féministes, des mouvements noir et LGBT, l'expérience de la création du Secrétariat à l'Éducation Continue, Alphabétisation et Diversité (Secad), entre 2004 e 2010, et le partenariat avec le Secrétariat de Politiques en faveur des Femmes, ainsi que les défis de la diversité dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés: Diversité et éducation. Mouvements sociaux et éducation. Création de la Secad.

La diversidad, la diferencia y la experiencia de la Secad

RESUMEN: Este artículo muestra las luchas feministas, de los movimientos negro y LGBT, la experiencia de creación de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (Secad), entre 2004 y 2010, y la asociación con la Secretaría de Políticas para Mujeres (SPM), además de los retos de la diversidad en el campo de la educación.

Palabras clave: Diversidad y educación. Movimientos sociales y educación. Creación de la Secad.

Educação especial e inclusão

Por uma perspectiva universal

MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS*

RESUMO: Este artigo apresenta a educação especial, compreendida como modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior, repensando as práticas educacionais, concebidas com base em um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, e propondo a redefinição da infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos, fundamentados no princípio do desenho universal.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Atendimento educacional especializado. Acessibilidade. Pessoa com deficiência.

Contexto histórico

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, chamou a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo

* Mestre em Educação. Integrou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), de 2006 a 2013, e o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, de 2007 a 2013. É diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (DPEE/Secadi). Brasília/DF - Brasil.

promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Unesco em 1994, propôs aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos estudantes.

A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, dentre outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudança nas políticas públicas. A partir da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico-racial, de gênero, entre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Essa perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias à transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento *Política Nacional de Educação Especial*, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.

Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante; as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial; e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum, no sentido da sua ressignificação, mantendo a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado, identifica-se a continuidade das práticas de segregação escolar, justificadas em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais de tais sujeitos.

Nesse período, as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) quanto a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, denotam ambiguidade quanto à organização da educação especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantêm a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No início do século XXI, essa realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregativa reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida, na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, outorgada pela ONU em 2006, é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949, de 2009. Esse documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX e dos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social.

Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa caracterizava-se como obstáculo à sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência adaptar-se às condições existentes na sociedade.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1º).

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. O art. 24 versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, ao afirmar que: “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ONU, 2006).

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam a assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, foram implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar esse propósito, foi instituído o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Assim, teve início a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Nesse processo, são repensadas as práticas educacionais, reproduzidas com base em um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos, fundamentados no princípio do desenho universal.

A efetivação do direito da pessoa com deficiência à educação

A política de inclusão escolar, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n° 186, de 2008 e n° 6.949, de 2009, se respalda no princípio de que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos. Para atender a esse pressuposto, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b), define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB n° 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, preconiza, no art. 1°, que cabe aos “sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE [...]”

O art. 2°, do Decreto n° 7.611, de 2011, além de definir como função da educação especial a garantia dos serviços de apoio especializado, explicita o conteúdo e o caráter de tais serviços, ao afirmar que:

§1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Conforme o art. 10, o projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I – Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, materiais didáticos acessíveis, recursos pedagógicos e de acessibilidade específicos;
- II – Identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes;
- III – professores para o AEE;
- IV – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente, nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, quando necessário;
- V – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que maximizem o AEE. (BRASIL, 2011).

Assim, cabe ao professor do AEE orientar os professores que atuam nas classes comuns quanto ao uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva, assim como identificar e propor formas de eliminação das barreiras que possam obstar o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Estratégias para promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação básica pública

Com a finalidade de efetivar a política educacional já descrita, é necessária uma política pública de financiamento, a fim de investir em equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, formação continuada de professores, adequação arquitetônica das escolas e transporte escolar acessível.

De acordo com o Decreto nº 6.571, de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular.

Com vistas a estimular o acesso ao AEE, de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a política de financiamento contempla a oferta desse atendimento em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009.

A política pública de financiamento da educação especial na perspectiva inclusiva estabelece a dupla matrícula nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253, de 2007, assegurando a contabilização da matrícula do AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de R\$1,20 cada matrícula, totalizando R\$2,40, minimamente; e a destinação anual de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em caráter suplementar, às escolas públicas, além das subações constantes nas dimensões do Plano de Ações Articuladas (PAR), destinadas ao desenvolvimento inclusivo das redes públicas de educação básica.

No âmbito do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, são implementadas, em parceria com os sistemas de ensino, as seguintes políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo das escolas:

Salas de recursos multifuncionais - Disponibilização de um conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e demais recursos de acessibilidade às escolas públicas, destinados à organização e à oferta do AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. Entre 2005 e 2012 foram disponibilizadas 37.800 salas de recursos multifuncionais, alcançando 90% dos municípios brasileiros. Até 2014, está prevista a expansão dessa ação, atendendo à totalidade dos municípios, além de atualizar as salas de recursos multifuncionais implantadas no período de 2005 a 2011. As salas de recursos multifuncionais atualizadas são constituídas pelos seguintes equipamentos, mobiliários e materiais didáticos acessíveis: 1 impressora Braille – pequeno porte, 1 scanner com voz, 1 máquina de escrever em Braille, 1 globo terrestre tátil, 1 calculadora sonora, 1 kit de desenho geométrico, 2 regletes de mesa, 4 punções, 2 soroban, 2 guias de assinatura, 1 caixinha de números táteis, 2 bolas com guizo, 2 notebooks, 1 impressora multifuncional, 1 material dourado, 1 alfabeto móvel e sílabas, 1 dominó tátil, 1 memória tátil, 1 bola de futebol de salão com guizo, 1 lupa eletrônica, 1 scanner com voz, 1 mouse estático de esfera, 1 teclado expandido com colmeia, 2 computadores, 2 estabilizadores, 1 mouse com entrada para acionador, 1 acionador de pressão, 1 lupa eletrônica, 1 mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 mesas para computador, 2 cadeiras giratórias, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 1 software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 esquema corporal, 1 sacolão criativo, 1 quebra-cabeças superpostos – sequência lógica, 1 bandinha rítmica, 1 material dourado, 1 tapete alfabético encaixado, 1 dominó de associação de ideias, 1 memória de numerais, 1 alfabeto móvel e sílabas, 1 caixa tátil, 1 kit de lupas manuais, 1 alfabeto Braille e 1 plano inclinado – suporte para livro.

Acessibilidade arquitetônica - Disponibilização de recursos financeiros às escolas públicas, com matrícula de estudantes com deficiência, para a promoção de acessibilidade arquitetônica e aquisição de recursos de tecnologia assistiva. Com esse recurso financeiro, as escolas realizam adequações como: rampas, sanitários acessíveis, vias de acesso, instalação de corrimãos, sinalização visual, tátil e sonora, além da aquisição de cadeira de rodas

para uso no ambiente escolar. Entre 2008 e 2012, foram contempladas 37.541 escolas. Até 2014, mais -20.000 escolas serão beneficiadas.

Transporte escolar acessível - Aquisição de veículos acessíveis, com o objetivo de promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. A ação atende, prioritariamente, aos municípios com maior número de beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC), com deficiência, em idade escolar obrigatória, fora da escola. Com capacidade para atender a cerca de 60.000 estudantes, até 2014, serão disponibilizados 2.609 veículos acessíveis, atendendo a 1.530 municípios, localizados nas diversas regiões brasileiras.

Monitoramento do acesso à escola, das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC - Ação implementada pelo Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, visando à identificação e eliminação das barreiras que obstam o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, de 0 a 18 anos. Em 2007, foram identificados 78.848 beneficiários do BPC na escola (21 %) e 296.622 fora da escola (79%). A fim de identificar os motivos pelos quais essas crianças e adolescentes estavam fora da escola, entre 2008 e 2010, foram realizadas 219.000 visitas domiciliares, que embasaram a elaboração e implementação dos planos de eliminação das barreiras e promoção do acesso à escola. Dessa forma, em 2012, foram identificados 329.801 beneficiários do BPC com deficiência na escola (70,16%). Até 2014, a meta é alcançar 378.000 matrículas de beneficiários do BPC, com deficiência, de 0 a 18 anos.

Formação inicial de professores em letras/libras/língua portuguesa - Com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da libras, foi instituído, em 2006, com o apoio do MEC/SEESP, o curso de letras/libras/língua portuguesa, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ofertando 450 vagas na licenciatura e, em 2008, 900 vagas, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado, atendendo a todas as regiões do país. Em 2010, dois novos cursos de letras/libras/língua portuguesa foram criados pelas instituições federais de educação superior de Goiás e da Paraíba, nas modalidades presencial e a distância. Até 2014, serão criados 27 novos cursos de letras/libras/língua portuguesa, abrangendo todas as unidades da federação.

Formação de professores em pedagogia - Atendendo ao disposto no Decreto nº 5.626, de 2005, a fim de ofertar formação inicial de professores bilíngues para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, foi criado em 2005 o curso de formação de professores em pedagogia na perspectiva bilíngue, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ), na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando, anualmente, 30 vagas a estudantes surdos e ouvintes. Até 2014, serão disponibilizadas 420 vagas a mais, ampliando, assim, a oferta de formação inicial aos professores das redes públicas.

Além dessas ações que compõem o eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, o MEC/Secadi implementa,

ainda, as ações a seguir, no sentido de apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Formação continuada de professores na educação especial - Com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, essa ação é implementada em parceria com as instituições públicas de educação superior (Ipes). Entre 2007 e 2012, foram disponibilizadas 64.000 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Atualmente, são ofertados, na área temática da educação especial, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, os seguintes cursos: Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (especialização e aperfeiçoamento); Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola (aperfeiçoamento); Acessibilidade na Atividade Física Escolar (aperfeiçoamento); Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (aperfeiçoamento); Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva (aperfeiçoamento); e Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva (aperfeiçoamento).

PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Até 2013, foram realizadas seis edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 3.106 profissionais para o uso e ensino de libras e 3.400 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 6.506 profissionais certificados.

Implantação do sistema de frequência modulada na escola - Visando a assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva, foi desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado: *Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva*. Esse projeto definiu metodologias e diretrizes pedagógicas para a implantação do sistema de Frequência Modulada (FM), em ambiente escolar, como recurso de tecnologia assistiva, destinado à promoção de acessibilidade aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora individual e implante coclear.

A implementação desse conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28,8%, em 2003, para 76%, em 2012, representando 328% de crescimento do número geral de matrículas em classes comuns do ensino regular. Em 2003, eram 13.087 escolas de educação básica com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, passando para 102.962 escolas em 2012, significando crescimento de 687%. Em 2003, havia 8.608 escolas com acessibilidade arquitetônica, representando 4,8%, das escolas públicas. Em 2012, identificaram-se 39.863 escolas, equivalendo a 46% das escolas públicas, perfazendo um crescimento de 363%. Em 2003, foram registrados 33.691 professores com formação em educação especial e, em 2012, esse número subiu para 88.244, o que significou crescimento de 162%.

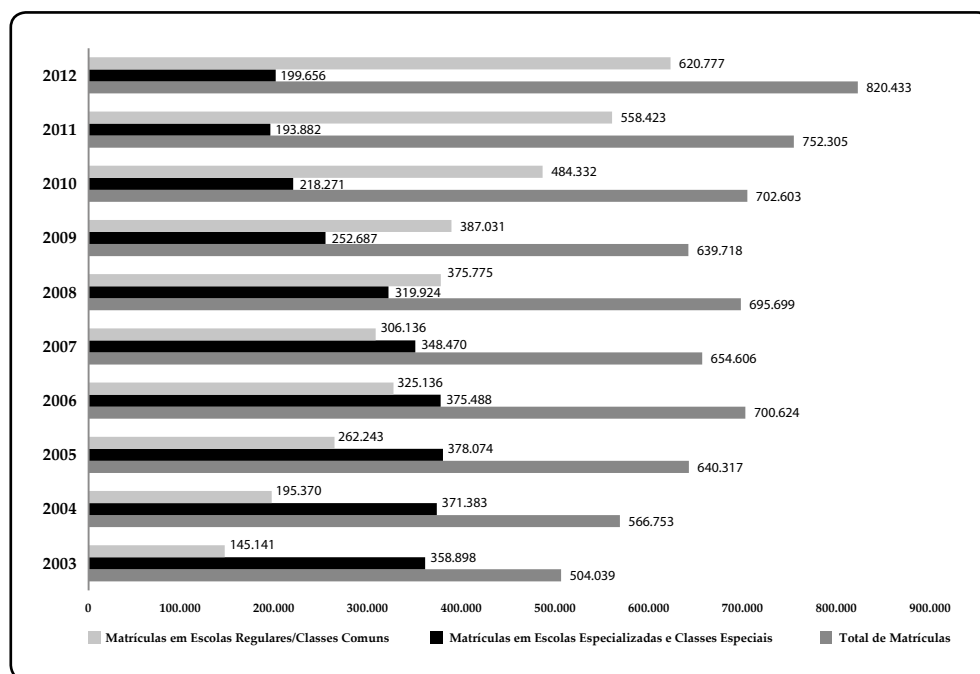
Considerações finais

Diante do exposto, verifica-se que, a cada ano, ampliam-se os investimentos necessários à adoção de medidas de apoio, preconizadas no art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visando à meta de inclusão plena.

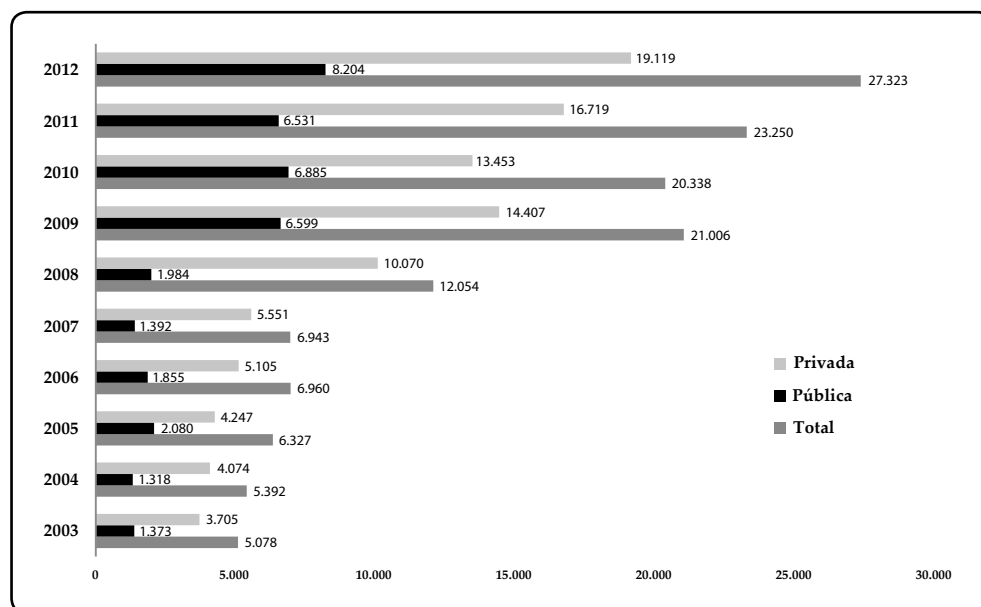
Considerando que a construção de um novo paradigma requer mudanças nos procedimentos, estratégias e práticas pedagógicas e de gestão, o conjunto de medidas institucionais apresentadas nos subitens anteriores vem gerando significativa alteração no cenário atual, conforme denotam os indicadores de acesso das pessoas com deficiência à educação básica. Segundo o Censo MEC/Inep, havia, em 1998, 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, entre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, esse número subiu para 820.433 matrículas, das quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%.

Indubitavelmente, as Figuras 1 e 2, a seguir, demonstram importantes conquistas e, analogamente, os grandes desafios na construção da qualidade social da educação brasileira, que se efetiva à medida que há o reconhecimento e a valorização da diferença humana como princípio no desenvolvimento inclusivo dos sistemas educacionais.

Figura 1 – Acesso das pessoas com deficiência na educação básica



Fonte: MEC/Inep.

Figura 2 – Acesso das pessoas com deficiência na educação superior

Fonte: MEC/Inep.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 186, de 24 de dezembro de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2008b.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

Recebido em julho e aprovado em setembro de 2013

Special education and inclusion

Towards a universal perspective

ABSTRACT: This paper presents special education, understood as a cross-sectional modality from primary through higher education, by rethinking educational practices, conceived on the basis of standard students, teachers, curricula and managements. It proposes a redefinition of the school infrastructure and teaching resources, based on the principle of universal design.

Keywords: Inclusive education. Special education. Specialized educational services. Accessibility. Disabled people.

Education spécialisée et inclusion

Pour une perspective universelle

RÉSUMÉ: Cet article présente l'éducation spécialisée, entendue comme un mode transversal depuis l'enseignement maternel et primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, et repense les pratiques éducatives conçues comme base d'une constante d'étudiant, de professeur, de programme et de gestion, proposant enfin la redéfinition de l'infrastructure scolaire et des ressources pédagogiques, fondés sur le principe d'un dessin universel.

Mots-clés: Education inclusive. Education spécialisée. Service d'enseignement spécialisé. Accessibilité. Personne handicapée.

Educación especial e inclusión

Por una perspectiva universal

RESUMEN: Este artículo presenta la educación especial, comprendida como modalidad transversal desde la educación infantil hasta la educación superior, repensando las prácticas educacionales, concebidas con base en un patrón de estudiante, de profesor, de currículo y de gestión, proponiendo la redefinición de la infraestructura escolar y de los recursos pedagógicos, fundamentados en el principio del diseño universal.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Atención educacional especializada. Accesibilidad. Persona con discapacidad.

Diversidade e tempo integral

A garantia dos direitos sociais

JAQUELINE MOLL*
GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC**

RESUMO: O artigo situa a temática no campo da criação, afirmação e garantia dos direitos sociais, a partir do trinômio educação, diversidade e tempo integral, sob o reconhecimento das diferenças e dos diferentes. O tempo integral é visto como condição de qualidade para consolidar o direito à educação.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Programa Mais Educação. Diversidade. Direitos. Política intersetorial.

Introdução

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...

(MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2005, p. 58)

Aos dez anos de promulgação da Lei nº 10.639, que tornou obrigatória a inclusão da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas (BRASIL, 2003; 2013a), celebrando, também, um ano da política de cotas nas universidades e institutos federais (BRASIL, 2012; 2013b), a compreensão do direito à educação, para garantir a vida humana em sua plenitude e que tem na construção da *autonomia* e da *emancipação* seu objetivo principal, torna-se imperativo para o debate a que este texto se propõe.

* Doutora em Educação. Professora associada da UFRGS. Colaboradora da Universidade de Brasília e diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <jaqueline.moll@mec.gov.br>.

** Doutora em Educação. Analista Técnica de Políticas Sociais, da Carreira de Desenvolvimento de Políticas Sociais do Ministério do Planejamento, com lotação no Ministério da Educação. Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: <gesuina.leclerc@mec.gov.br>.

Nestas considerações iniciais, há que se destacar o fato de os meninos e homens negros de 15 a 29 anos, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos, com baixa escolaridade, terem o homicídio como principal causa de morte. Os dados do Ministério da Saúde mostraram que, em 2010, mais da metade dos 49.932 mortos por homicídios eram jovens, negros e do sexo masculino (BRASIL, 2013c; WASELFISZ, 2012). Certamente, embora a empiria não tenha captado essa dimensão, eram jovens com trajetórias escolares interrompidas ou inexistentes. Esse fato se vincula à necessidade de políticas intersectoriais que buscam entrada na escola e interfaces para a efetivação de direitos que, historicamente, foram silenciados ou simplesmente excluídos.

[...] a educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência. [...] está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. Essa possibilidade está representada nas práticas de educação integral que não se subsumem à organização interna da escola, porque refuta os pressupostos foucauldianos em relação às instituições totais: 'quarentena entre a pobreza e a pobreza honesta' (Foucault apud Ignatieff, 1981, p. 173). O propósito de se conjugar abrigo, lazer, atividades formativas (educativa, correccional ou terapêutica) para se retirar os meninos e meninas da rua, vincula-se à crença ilusória em uma escola regeneradora que 'domestica, cuida, ampara, ama e educa', e nos caso da escola básica, 'colocando nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes' (Almeida, 2006, p. 65). (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 39).

O trinômio educação, diversidade e tempo integral pressupõe reconhecimento das diferenças e dos diferentes e a escola de tempo integral só se reveste de sentido com este pano de fundo: constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária.

O caminho percorrido pelos direitos em nosso país auxilia-nos a enunciar afiliação teórica a uma concepção de educação popular caracterizada pela valorização da pluralidade de saberes, da relação interpessoal como mote para o aprender e o ensinar, da leitura de mundo como ato político integrante do processo autoeducativo da sociedade (STRECK, 2008). Essa concepção não separa as políticas sociais das políticas econômicas. As políticas estruturantes (previdenciárias, de saúde, assistência social e segurança alimentar), assim como as de promoção social (trabalho, renda, educação, desenvolvimento agrário e cultura) encontram sua efetividade quando convergem para as agendas transversais. O trinômio em questão oferece materialidade para tal convergência, ao colocar em seu centro a questão dos sujeitos políticos, por meio das agendas transversais e seus temas: a igualdade de gênero, as pautas LGBT (lésbicas,

gays, bissexuais e transgêneros), a igualdade racial, os povos indígenas, as crianças e adolescentes, a juventude, os idosos, as populações de rua e outros¹.

Questões de primeira ordem, postas por Istvan Mészáros (2005), conforme bem sintetiza Ivana Jinkings (2005), aportam os interrogantes que, necessariamente, sustentam essa reflexão e as ações em curso no Brasil, nas quais a escola de tempo e a educação integral têm seu significado potencializado:

Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (JINKINGS, 2005, p. 10).

A articulação, possível e necessária, entre os temas aqui propostos torna-se adequada nessa confluência de interrogantes. A variável tempo institui-se nessa relação como condição de qualidade para a consolidação do direito à educação. Mas, para além desse aspecto, o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola.

Tempo integral como marco setorial

O Programa Mais Educação constitui o marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral. Seja por seu caráter propositivo, seja pelo fato de constituir-se como uma experiência aberta e pública, objeto de críticas e de reformulação (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012). O programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 como estratégia indutora do governo federal para a ampliação da jornada escolar (LECLERC; MOLL, 2012b). Essa estratégia desencadeou processos inéditos, em termos de escala nacional, em parceria com os sistemas de ensino, almejando exercer papel coadjuvante. Em vista do foco deste artigo, evidenciamos três desafios² publicizados pela estratégia para equacionar a passagem de um programa para uma política pública: 1) vivenciar uma escola que tenha jornada com a duração contínua³ igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno nela permanece; 2) vivenciar currículos como percursos formativos do estudante, constituído por suas

experiências escolares e comunitárias, com a ciência, a tecnologia, a cultura, o mundo do trabalho, a arte, o esporte, o lazer, as políticas públicas; a vivência do respeito ao meio ambiente, à diversidade étnica, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual; 3) afirmar uma escola com uma jornada única, para todos os alunos.

É nesse quadro que ganha relevância apontar a jornada da escola de educação integral em tempo integral como condição para efetivação da jornada de trabalho de 40 horas semanais dos professores e outros profissionais da educação, em uma mesma escola. Essa jornada serve como moldura para qualificar as condições de trabalho na escola: com horas-atividades para preparação e avaliação do trabalho didático, estratégias de comunicação com as famílias dos estudantes e a comunidade, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica. As condições de trabalho referem-se ao todo da escola: limpeza, segurança, vestiário, alimentação, registros de secretaria, biblioteca, transporte escolar, apoio à pesquisa e ao estudo individual, aos ensaios, entre outros que dizem respeito à dimensão educativa da qual todos os trabalhadores da escola participam.

Essa dimensão educativa não é passível de terceirização. Há que se chamar atenção aqui para a característica das relações interpessoais que caracterizam o ambiente escolar, trazendo para o debate os diferentes profissionais que trabalham na escola, assegurando as condições de formação e cuidado indissociáveis no ato educativo. Os argumentos deste texto poderão ser válidos se apontarem como novos direitos, e direitos ampliados podem alargar o espaço institucional, representado pela esfera governamental, para produzir as políticas públicas necessárias para a superação das desigualdades sociais e afirmação das diversidades.

O debate, a produção teórica e empírica que transitam entre a fase inicial, em que as ações indutoras ganham escala e a fase de respostas para as demandas requeridas para a efetivação da política pública revelam um espaço fecundo para a política pública e de estado nesse campo (BRASIL, 2009; MOLL, 2012; PONCE, 2013). É por meio dessa estratégia que evidenciamos a possibilidade de construção de uma escola que dê voz aos sujeitos e, portanto, à diversidade.

Tendo como referência o cenário de desafios da educação básica brasileira, em termos de acesso, permanência e qualidade pedagógico-social, a estratégia induz, por meio de financiamento, a ampliação da jornada escolar com atividades que acontecem no interior da escola ou em espaços significativos da vida do bairro e da cidade. Atividades que permitem a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços, como parte da ação curricular da escola, em uma perspectiva que dialoga com as ideias de cidade educadora, comunidades de aprendizagem, bairro-escola e outras, na direção da construção de um paradigma contemporâneo de educação integral. Articular o território à agenda educativa da

escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de tempo integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares que atravessam a vida de muitos estudantes e que até então eram aspectos silenciados e ocultados no cotidiano escolar. Novos temas, novas questões e novas possibilidades adentram o espaço escolar, agrupados nos macrocampos que organizam essa expansão da jornada: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias.

Trata-se, no dizer de Boaventura de Souza Santos (1966), de considerar um paradigma emergente, no qual o retorno do sujeito – para além dos livros e materiais didáticos, dos métodos, das listas de conteúdos, das categorias fixas de avaliação e compreensão do que se passa na cena escolar – legítima e assume o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência, trazendo para o contexto “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 53). Boaventura refere-se à revolução paradigmática no campo das ciências, mas entendemos que esse movimento estende-se a vários campos do fazer e do viver coletivos na contemporaneidade, por isso não seria diferente no campo da educação.

Escola de tempo e educação integral

Nossa reflexão considera uma via longa, em retrospectiva e em perspectiva, para a constituição da educação integral em tempo integral, como política pública, no Brasil. Desde a reforma da instrução pública paulista, no período entre 1892 e 1896, a escola primária foi dotada de uma organização na forma de sistema. Assim, demonstram os estudos do professor Dermeval Saviani (2010) acerca da organização das escolas na forma dos grupos escolares, superando por esse meio a fase das cadeiras isoladas. Tratou-se da dosagem e da graduação dos conteúdos, distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo de professores, que se encarregavam do ensino de grande número de alunos. A professora Rosa Fátima de Souza (1998) estuda esse acontecimento como um projeto de modernização e de construção de novas formas de gestão das cidades e de seus habitantes, desencadeado em São Paulo. Uma das medidas que esvaziaram a escola e que expressam marcas da dívida social brasileira foi a “instituição do desdobramento de turnos”, com a diminuição do período de funcionamento das escolas de cinco para quatro horas diárias, mantendo-se os mesmos programas de ensino.

Este foi um dos principais temas de vida de Anísio Teixeira, que se destaca nessa via longa. Ele buscou um marco ampliado de dimensões formativas para construir políticas sistêmicas para a educação brasileira. Via que se estende, com interrupções,

do final dos anos 1920 aos anos 1960 do século XX e materializa-se na Bahia, no Rio de Janeiro (então capital da República) e em Brasília (nascente como Distrito Federal). Como signatário do Manifesto de 1932, Anísio Teixeira alinhava-se ao movimento de laicização e universalização da educação pública e, no dizer de Darcy Ribeiro (2002, p. 67), “pensava que a única instituição que a democracia capitalista é capaz de dar a todo povo é a educação, e que a escola é a cara da pátria”. Como gestor de educação no estado da Bahia, propõe e operacionaliza, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no Bairro da Liberdade, em Salvador, um projeto educativo que articula as escolas-classe, escolas de turnos existentes, a uma estrutura arquitetônica denominada Escolas-Parque, na qual se expandia o esforço educativo para além de mera instrução caracterizada pelo ensino formal de determinados conteúdos e pelo reduzido horário diário. Em um tempo expandido, caracterizador de uma escola de dia inteiro, *como espaço destinado à formação integral do indivíduo*, Anísio Teixeira propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social. Pensava na escola para o aprendizado das ciências, na escola-oficina para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, na escola das artes e da cultura, na escola dos esportes, na escola como espaço de convivência e múltiplas aprendizagens com espaços para alimentação, biblioteca, jardins. Na expressão de Anísio Teixeira (1961, p. 197):

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.

No projeto de construção da nova capital, nos anos 1950, a ideia semeada na Bahia ganha espaço. Anísio Teixeira pilota, de modo arrojado, o que seria o marco organizador para a organização de todo sistema educativo brasileiro, propondo Centros de Educação Elementar, nos quais explicita um esforço na direção da aproximação da escola com experiências de vida:

A criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola classe, onde aprende a estudar, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

A escola como comunidade vivencial, à qual todos têm acesso, em condições iguais, se estabeleceria como condição mesma para a vida democrática em sociedade. Nesse contexto, a diversidade humana poderia explicitar-se e ser respeitada.

Outra referência importante é produzida no contexto da redemocratização brasileira, no estado do Rio de Janeiro, em parte das décadas de 1980 e 1990. No governo de Leonel de Moura Brizola, sob a batuta de Darcy Ribeiro, são construídos 506 Centros

Integrados de Educação Pública (Ciep), materializadores de um macroprojeto de reestruturação da educação pública naquele estado. Os Ciep sustentavam a ampliação da jornada escolar diária, a oferta de amplas oportunidades formativas e ancoravam-se na experiência pregressa de Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro teve oportunidade de conviver e trabalhar nos idos de 1960 em Brasília.

Tanto em uma quanto em outra experiência, amplamente divulgadas e estudadas em diferentes universidades brasileiras, o projeto educacional dialogava com o projeto de sociedade democrática, inclusiva e republicana que se queria consolidar. A acolhida pela escola dos *novos sujeitos de direitos*, os pobres, os negros, os favelados, marcou essas experiências. Os prédios escolares construídos tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro localizam-se nas regiões periféricas e representavam, de algum modo, *desbloqueios territoriais*, simbolizando aparatos arquitetônicos que rompiam com a ideia de uma *escola pobre para os pobres*. Não poderiam responder aos debates de diversidade como hoje estão formulados, mas, a seu tempo, enfrentaram uma erupção de posições adversas e contrárias a investimentos públicos tão significativos para populações historicamente invisíveis. É importante observar a leitura de Anísio Teixeira acerca das *distâncias* que caracterizam o Brasil:

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, **o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais**. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer esse fato. É por causa dessa distância que temos tantas linguagens pelo Brasil afora. Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa, temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outras para nossos 'iguais'. Um certo temor, uma certa incompreensão em relação ao 'povo', nome que pronunciamos sempre como se fosse entre aspas, provem, ao meu ver, da existência dessas distâncias. (TEIXEIRA, 2002, p. 39, grifo nosso).

Essas experiências foram politicamente derrotadas, mas semearam possibilidades do encontro de uma educação pública consistente e de qualidade com os sujeitos historicamente excluídos, com os *sujeitos diversos*, no dizer de Miguel Arroyo durante a conferência mencionada, que compõe nossa diversidade.

Essa referência faz-se necessária, pois as interlocuções em curso nos mais diversos espaços institucionais para a construção da escola de tempo e educação integral passam, substancialmente, pela afirmação de um projeto societário democrático, de inclusão social e de ruptura com as velhas amarras coloniais, que mantêm as simbólicas hierarquias escravocratas para as quais a maioria da população é privada de bens e serviços, a fim de garantir à minoria o que de melhor a sociedade humana é capaz de produzir.

A escola pública, democrática, de qualidade e para todos e todas deverá necessariamente também ser a escola de tempo integral, portanto há que se religar essas lutas, tanto para seus estudantes quanto para seus professores, afirmando-se como condição para o acesso e o desenvolvimento sistemático dos saberes, valores e habilidades necessários à inserção digna na sociedade em que vivemos. Em uma relação dialética na qual escola e sociedade interpenetram-se e interinfluenciam-se, as mudanças em uma dependem e potencializam as mudanças da outra. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade humana que nos caracteriza pode constituir-se em *potência* dessa escola que amplia seu tempo e seu horizonte formativo, incidindo positivamente nas mudanças que desejamos como sociedade.

As ações desencadeadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, embora representassem um marco inovador no cenário pedagógico brasileiro, permaneceram circunscritas a determinados territórios, sem sustentabilidade orçamentária e continuidade político-pedagógica, não avançando para além do tempo de gestão pública de seus proponentes.

Anos se passaram no mais profundo silêncio institucional sobre esses marcos e sobre as possibilidades que teriam aberto. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, retoma o tema e prevê, em seus artigos 34 e 87, a conjugação de esforços dos entes da Federação para o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo que aponta para a autonomia das escolas e para uma concepção de educação escolar vinculada à perspectiva de construção da cidadania. Nessa trilha, a Lei nº 10.172, de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2001-2010, retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil. Além disso, apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de conselhos escolares.

Apesar do texto das referidas leis, as décadas de 1996 a 2006 se caracterizam por total inexistência de ações político-pedagógico-orçamentárias, no âmbito do governo federal, que induzissem a essas mudanças.

No âmbito da ação federal, esse debate é retomado pela Lei nº 11.494, que, em 2007, institui o Fundeb determinando financiamento específico para educação básica em tempo integral, indicando que a legislação decorrente deveria normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, define que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º).

O Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, que tramita no Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010), prevê em sua meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica a pelo menos 25% dos estudantes”.

Atualmente, registram-se experiências de grande importância pedagógica e de significativa repercussão de resultados, tais como o Programa de Educação Integral em Apucarana/PR, as Escolas de Tempo Integral de Palmas (TO), a Escola Integrada em Belo Horizonte/MG, as Escolas de Tempo Integral de Governador Valadares/MG, os Centros Educacionais Unificados no estado de São Paulo, de modo especial as experiências de Osasco e Sorocaba, entre muitas outras experiências identificadas em pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação a um grupo de universidades públicas (BRASIL, 2010c).

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2012), das 192.676 escolas de educação básica que tinham matrículas escolares, 42.884 tinham tempo integral⁴. Atualmente, portanto, a cobertura é de 22% do total de escolas da educação básica, o que representa menos da metade da meta de 50% a ser atingida nos 10 anos até 2020. Isto é, é preciso mais que dobrar a proporção de escolas com educação integral para chegar à meta proposta no PNE, desde que aprovada pelo Congresso Nacional, além de universalizar no âmbito de cada escola o direito ao tempo integral e avançar no debate do tempo integral para os profissionais da educação.

Portanto, constata-se uma tendência importante à ampliação de jornada escolar no Brasil que caracteriza o *tempo integral* e que deverá, por nosso esforço coletivo, vir acompanhado de uma *educação integral* comprometida com o reconhecimento da diversidade humana que adentra e caracteriza a escola.

O encontro com a diversidade

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de *território educativo* e de *cidade educadora*, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo.

Nessa relação, a escola passa a ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações.

Nesse contexto de encontros humanos e de encontro do território *tipicamente escolar com seu entorno, sua comunidade*, podem-se produzir as condições para a expressão da diversidade étnica, racial, religiosa, de orientação sexual que nos constitui. Nesse sentido, a quebra de imagens fixas no padrão branco, masculino, letrado, urbano, industrial (ainda tão recorrentes, inclusive, nos chamados “materiais didáticos”), por meio da entrada dos sujeitos reais com suas histórias, tradições, idiossincrasias e a possibilidade de tempos para partilhas que a convivência humana pressupõe (impossíveis de serem feitas em um tempo fabril, fracionado em saberes justapostos e desconexos entre si), afirma a compreensão de uma educação integral. Pouco a pouco essa escola de tempo e formação integral pode reconstituir as matrizes a partir das quais nossa tardia e aligeirada organização escolar foi concebida e construída.

Tempo integral como tempo de vida vivida e compartilhada, de experiências significativas de narrar-se a si mesmo, de ouvir aos outros, de contemplar-se contemplando o que fizeram as gerações que nos antecederam, ao modo do que dizia José Martí na epígrafe apresentada neste texto. E também como resposta ao papel da educação na construção de um *outro mundo possível*, em que o direito à educação rompe as barreiras da economia ao implicar mais recursos e mais investimentos na educação popular, de acordo com a história de longo prazo das lutas pela escola pública. Essa referência principal no ser humano, nas relações que se estabelecem no cotidiano, é feita com as pessoas que convivem em tempos alargados em um mesmo espaço, ao contrário de uma escola cerceada por três turnos e que acaba contendo três diferentes escolas em uma só instalação. A educação que realiza as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias será feita por meio dessa disputa em favor da escola de tempo integral. Esse movimento está instaurado e pode nos ajudar a construir respostas às questões de Mészáros em relação ao papel da escola e às transformações societárias que tenham como referência os seres humanos, sobretudo, aqueles que historicamente foram silenciados ou simplesmente excluídos.

Notas

- 1 Remetemos à conferência proferida por Miguel Arroyo por ocasião da Reunião Técnica do Programa Mais Educação, em 6 de agosto de 2013, com a temática *O Movimento da Educação Integral no Brasil: Campo, Cidade, Diversidade e Políticas Públicas*.
- 2 Temos presente ainda como desafios a concepção espacial, urbanística e arquitetônica, a construção ou adequação do prédio para funcionamento da escola de educação integral, em tempo integral, referenciada pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Escola de Educação Integral em Tempo Integral. As instalações físicas da escola compõem o conjunto do equipamento cultural e comunitário do seu território e serão abertas para uso da comunidade aos fins de semana, durante recesso e férias escolares, em consonância com a proposta pedagógica da escola. Os territórios das escolas de educação integral, em tempo integral serão adaptados às regras de trânsito, com prioridade para as vias de pedestres e ciclistas.

- 3 Duração contínua representa a superação do turno e do contraturno.
- 4 Consideraram-se como escolas com tempo integral aquelas que tinham turmas com duração mínima de sete horas diárias ou turmas de atendimento complementar ou atendimento educacional especializado em, no mínimo, três dias da semana, mas que tivessem matrículas regulares. Ou seja, desconsideraram-se aquelas escolas que somente têm turmas de atendimento complementar ou atendimento escolar especializado.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010b.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Dois estudos. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo quantitativo. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada – estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento do racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013a.

_____. Portaria Normativa nº 804, de 28 de agosto de 2013. Institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, para contribuir com a implementação da lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às Instituições Federais de Educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013b.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Juventude viva – o plano**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano>>. Acesso em: 21 jun. 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/index.php/educacaoemquestao/article/view/4060>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

JINKINGS, Ivana. Apresentação do livro. In: MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, p. 91-110, 2012b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre, Artmed, 2012. p. 129-146.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação Integral na escola pública**: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 65-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

_____. Autonomia para a educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002. p. 33-49.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília, DF: SEPP/PR, 2012. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/mapa-da-violencia-2012>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Diversity and full time schooling

Guarantee of social rights

ABSTRACT: This article situates the topic in the context of the creation, affirmation and guarantee of social rights based on the triad education, diversity and full time, with recognition of differences and the different. Full time schooling is seen as a condition for quality in order to consolidate the right to education.

Keywords: Full time schooling. The More Education Program. Diversity. Rights. Intersectoral policy.

Diversité et plein temps

La garantie des droits sociaux.

RÉSUMÉ: L'article situe la thématique dans le domaine de la création, l'affirmation et la garantie des droits sociaux, à partir du trinôme éducation, diversité et plein temps, dans la reconnaissance des différences et des différents. Le plein temps est vu comme la condition de qualité pour consolider le droit à l'éducation.

Mots-clés: Enseignement à plein temps. Programme Plus d'éducation. Diversité. Droits. Politique intersectorielle.

Diversidad y tiempo integral

La garantía de los derechos sociales

RESUMEN: El artículo sitúa la temática en el campo de la creación, afirmación y garantía de los derechos sociales, a partir del trinomio educación, diversidad y tiempo integral, bajo el reconocimiento de las diferencias y de los diferentes. El tiempo integral es visto como condición de calidad para consolidar el derecho a la educación.

Palabras clave: Educación en tiempo integral. Programa Mais Educação (Más Educación). Diversidad. Derechos. Política intersectorial.

Diversidade e democracia

O nosso compromisso hoje

NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA*

RESUMO: Este artigo trabalha os conceitos de educação, gestão democrática e diversidade, na perspectiva da filosofia da práxis, buscando contribuir para que se desenvolva uma reflexão consequente sobre o verdadeiro compromisso dos educadores, na atualidade.

Palavras-chave: Gestão democrática da educação. Diversidade. Liberdade.

*O governo deve descobrir, desenvolver e incentivar o talento nacional para o reforço da nossa vida cultural;
Todos os tesouros culturais da humanidade serão abertos a todos,
por livre troca de livros, ideias e contato com outras terras;
O objetivo da educação é ensinar os jovens a amar seu povo e sua
cultura, de honrar a fraternidade humana, a liberdade e a paz;
Paz e amizade entre todos os nossos povos serão garantidos por defender
a igualdade de direitos, oportunidades e qualidade de todos.*

(MANDELA, 2007, p. 128, tradução nossa)

Introdução

Participar deste número da revista *Retratos da Escola* conduziu-me a pensar em toda a construção teórica sobre educação, gestão, as lutas por sua qualidade social, formação do profissional, liberdade, direitos e deveres humanos, pela justiça social! E, em decorrência, reafirmar a concepção hegemônica de educação e gestão – ainda não de domínio de todos os educadores – para entender e discutir a diversidade. Trata-se da concepção com a qual estou comprometida, por entender ser a verdadeiramente humana e, por isso, a mais elaborada. Trata-se da

* Doutora em educação. Professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Curitiba/PR - Brasil. E-mail: <nauraf@uol.com.br>.

concepção que entende o ser humano em sua totalidade, em todas as dimensões e possibilidades, com todas as suas contradições e realizações e com todos os direitos e deveres. Que não exclui, mas estuda formas de compreender e atender a todos, sejam quais forem suas características, “limitações” ou necessidades!

Pensei, também, o conceito de gestão, já tão discutido e definido, e o tomei, neste texto, como Anísio Teixeira se referia quando escreveu *Natureza e função da administração escolar*, publicado na edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, em 1968 (pp-13-14): “há no ensino na função de ensinar, em germen, sempre ação administrativa. Seja a lição, seja a classe, envolve administração, ou seja plano, organização, execução.....”, isto é, tomada de decisões quanto aos conteúdos, metodologias, tratamento com os alunos, às finalidades e objetivos, à avaliação. O que revela um compromisso forte, definitivo e responsável com a formação do educando. Então, a partir daí, pode-se estabelecer a relação com a diversidade e todas as outras relações necessárias!

“Diversidade” é um termo polissêmico, sendo utilizado em diversas direções, causando entendimentos diferenciados, contraditórios e, também, confusos. Do latim, *diversificare* significa “dissemelhança; dissimilitude; divergência; oposição; caráter do que, por um determinado aspecto não se identifica com algum outro; multiplicidade de coisas diversas.” (FERREIRA, 1999, p. 697). É o termo que caracteriza a diferença, que pode ser encarada como negativa, positiva ou simplesmente diferente, dependendo da interpretação ou conveniência das circunstâncias e do tempo histórico, do ângulo ou da totalidade em exame, das intenções e finalidades. Estas, a meu ver, são as mais significativas para tratar diversidade. Uma ou outra forma de entender diversidade, em relação ao outro, sempre envolve um conceito que significa ideia abstrata e geral, a partir do problema em sua origem, ou um preconceito, que significa ausência do conceito, formação de opinião antecipada sem maior ponderação ou conhecimento. É o que se denomina de ideia preconcebida, que conduz, inevitavelmente, à intolerância, ódio ou aversão a outras formas de ser, crer, viver.

A diversidade pode ser tratada, e inevitavelmente o é, a partir da compreensão de que, majoritariamente, é gerada pelo modo de produção capitalista no estágio imperialista e devastador em que se encontra no mundo, gerado pela divisão de classes cada vez mais agudizada, discriminação, desigualdade, privilégios, corrupção, falsidade, engodo e sonegação de dignidade de vida para todos os cidadãos, fato que tanto tem corrompido a sociedade brasileira. Portanto, todo o tratamento que der neste texto tem esse pano de fundo, essa desumana realidade, mas que não tratarei mais teoricamente nos limites deste texto, por estar já sendo exposta e discutida exaustivamente por teóricos e intelectuais no mundo todo. Produção esta que é lida e utilizada por alguns outros teóricos e intelectuais que a utilizam em várias direções e com diferentes significados.

Tratarei da gestão da educação e seus compromissos diante da realidade existente. Gestão da educação é tomada de decisões. A toda hora, em todas as circunstâncias se tomam decisões, quanto ao que se pretende atingir ou alcançar. Neste artigo, que decorre de duas pesquisas em desenvolvimento¹, são discutidos educação, gestão democrática e diversidade, procurando compreender a realidade, nos tempos hodiernos, como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser compreendido na sua totalidade. Essa decisão me garante poder discutir a temática com a segurança de contribuir a respeito dela. Não se trata, portanto, de uma reflexão idealista, mas concreta, pois a realidade é entendida como concreticidade, seja qual for, como um todo que possui a sua própria estrutura, com todas as contradições, que se desenvolve, que se vai criando. Todavia, não se limita, como os trabalhos mais sistematizados e especializados, ao aspecto gnosiológico, isto é, à prática como fundamento do conhecimento e critério de verdade (VÁZQUEZ, 1977).

Ao estabelecer a relação entre a educação e a gestão, busco contribuir com a qualidade da formação e da vida humana de toda a população brasileira, fundamentalmente, no respeito a cada pessoa em sua diversidade humana, seja física, mental, espiritual, afetiva ou de qualquer ordem. Respeito necessita ser a palavra protagonista nas relações humanas e no trato do humano ou com o humano. Respeito é um valor e um atributo dos humanos, que só os humanos podem e necessitam ter! Sem respeito, não existe vida verdadeiramente humana!

Formado o eixo analítico-reflexivo deste texto - à luz do conceito de práxis, compreendida como categoria central da filosofia e do pensamento humano que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo real, mas também como guia de sua transformação -, desenvolvo o tema.

Compreendendo as relações

Retomo a definição de gestão como tomada de decisões! Definição que parece simples, mas não é, pois vai exigir a compreensão de toda a complexidade e compromissos que o processo exige. Por consequência, gestão democrática é tomada de decisões democráticas sobre a educação, com a mesma exigência de compreensão de toda complexidade e compromissos que o termo “democracia” possui. Tal afirmação necessita da compreensão sobre o extenso e diversificado conceito de democracia a partir das matrizes teóricas que lhe dão sustentação. Fala-se e usa-se o adjetivo democrático com a maior “facilidade”, sem expressar de que democracia se está falando, quais são os princípios dessa democracia “adjetivada” ou usada como adjetivo. Reduzem-na a processos numa perspectiva tecnicista, sem vinculá-la a valores que a norteiam e lhe dão o verdadeiro sentido. Reduzem-na a mecanismo para ascensão ao poder, a fim de

não exercê-la de fato! Fala-se em democracia, em gestão democrática, defendendo-as e, contraditoriamente, são praticadas as maiores exclusões com “indicações”, apadrinhamentos, conluíus convenientes, exclusivos e excludentes. Defendem-se eleições para diretores e indicam-se dirigentes para cargos eletivos.

Faz-se necessário desvelar de que gestão democrática está-se falando, quando assim se fala! Trata-se da que se apoia na democracia burguesa, que só beneficia a minoria abastada ou a que está no poder? Ou da que privilegia, realmente, com transparência, de verdade, a todos os homens?

Democracia é a forma de regime político baseada na proclamação dos princípios do poder do povo, da liberdade e da igualdade dos cidadãos. A democracia concebe o reconhecimento da subordinação da minoria à maioria, a elegibilidade dos principais organismos de poder do Estado e da existência dos direitos e liberdades políticas. No modo de produção capitalista, na sociedade capitalista, temos uma democracia amputada, mesquinha, lacunar, uma democracia, sobretudo, para os abastados, para a minoria em detrimento da maioria. E à medida que vai-se dando alguma possibilidade de ascensão ao poder, dá-se a convivência com os valores burgueses de exclusão. As tomadas de decisão passam a ser “mescladas” com interesses particulares, individualistas. Abre-se a possibilidade de desenvolvimento do individualismo nas suas mais sutis e diversas formas, abrindo portas para o carreirismo e a desqualificação do outro, tão próprias da classe burguesa. De outra parte, há um esforço para efetivar canais de efetiva participação e, portanto, de instituição da gestão democrática, com a participação de pais, estudantes, professores, funcionários e “comunidade” local.

A toda hora, em todas as circunstâncias, se tomam decisões quanto ao que se pretende atingir ou alcançar. As contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista no seu atual estágio chegaram a tal aguçamento, que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, o que vai exigir uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, com autêntica consciência da práxis. Quando se afirma “homem como ser prático”, não significa uma nova versão do pragmatismo, mas tem o sentido da expressão “filosofia da práxis”, cunhada por Adolfo Sánchez Vázquez (1977) para transcender o âmbito estreito da gnosiologia, expressão à qual recorreu, sobretudo, Gramsci (1958), substituindo a palavra “marxismo”, por ser a que melhor corresponderia a seu modo de concebê-lo.

À medida que essa reflexão sobre a educação e a gestão democrática vai sendo explicitada, vai-se esboçando na mente a categoria diversidade, isto é, a representação dessa diversidade humana tão rica na realidade hodierna. Abre-se o caminho para, posteriormente, se colocar a questão da necessidade de construir um mundo verdadeiramente humano, onde exista o respeito à diversidade e não exista a exclusão para ter que existir a inclusão, isto é, onde a igualdade humana é respeitada por

uma ética humana, que por ser humana não discrimina nem marginaliza; tampouco exerce qualquer forma de domínio de um sobre o outro, de um grupo sobre outro, de um determinado poder sobre os demais humanos.

Quero reafirmar o verdadeiro sentido de práxis, tentando superar deformações mecanicistas ou neopositivistas, compreendendo-a no seu sentido como atividade, objetiva, material do homem que só é homem – socialmente – em e pela práxis, criativa, transformadora e revolucionária. Pois é intervindo sobre o meio, através de sua ação intencional e inteligente, que o homem humaniza o meio e humaniza-se a si mesmo, o que nos conduz a pensar sobre todas as nossas ações. Para onde se dirigem: para a construção humana ou para a destruição humana? Qual é o conteúdo de nossas intenções e ações? Quais são os nossos propósitos? Qual é a nossa concepção de mundo e nossos consequentes compromissos? Nossos propósitos e intenções são exclusivos e excludentes, firmados no individualismo, na competitividade, no carreirismo, na prepotência e na arrogância? Ou nossos propósitos são comprometidos com o bem comum, a fraternidade, a liberdade, a solidariedade e a justiça social?

Nessa perspectiva, é possível verificar a validade do que se faz pela realidade que se cria e que resulta em realidade para todos. Que realidade estamos criando a partir do existente? Não entendida como um conceito filosófico, mas como categoria da teoria dialética da sociedade, a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade, de toda a humanidade. Isto é, a práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria, ou separada desta como etapas distintas a se somarem para se completarem, bem ao gosto do positivismo. Não! A práxis é a determinação da natureza humana como elaboração da realidade! Práxis é a esfera do ser humano, de todos os seres humanos em pleno exercício da atividade humana. Em sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade na sua totalidade (KOSIK, 1976). E, por compreendê-la, nela são inseridos todos através de compreensão, respeito e ações competentes de transformação da cruel realidade excludente.

Diversidade é riqueza

Se o preconceito conduz, inevitavelmente, à intolerância, ódio, ou aversão a outras formas de ser, crer, viver, antônimos dos termos que significam compreensão e sentimento, temos o amor, a tolerância, a aceitação, a admiração, o respeito, com todo o seu precioso conteúdo. Amor é o sentimento que predispõe alguém a desejar

o bem de outro ou de alguma coisa. Não é um termo piegas, que, para o mundo das aparências ou discricionário, significa ingênuo, romântico, sentimentalismo exacerbado ou tolice!

O ódio é um sentimento que impele a causar ou desejar mal a alguém; execração, rancor, raiva, ira; aversão à pessoa, atitude ou coisa, repugnância, antipatia, desprezo, repulsão (FERREIRA, 1999). É o ponto de partida e de chegada para a exclusão em todas as suas formas mais sutis ou mais violentas. O ódio é um sentimento que se alicerça, assim como o amor, numa concepção de homem e de sociedade que inclui ou exclui todas as pessoas em todos os direitos e deveres.

O amor é a forma mais radical de “ir ao outro”, de se reconhecer, intimamente, num ser humano diferente. Quem ama, afirmou Goethe, vive intensamente a aventura de sair de si e mergulhar na alteridade. O termo ‘amor’ possui uma elasticidade impressionante! E, pela sua ampla utilização, pode cair na banalização! Aliás, a banalização é o que mais existe no mundo hodierno. A vida, a morte, o privado que se tornou público, o público que se tornou privado, tudo hoje está na vala comum! Pobres, crianças, idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros, gays etc. etc. etc., os diversos, os diferentes, que deveriam merecer o melhor respeito, cuidado e atenção, são, exatamente, os excluídos, marginalizados. Ou começam a ser objeto de estudos, para se fazerem leis e regulamentos, decretos, que garantam aqueles direitos que já lhes pertencem pela sua natureza humana, mas que o poder discricionário lhes sonnegou e continua a sonegar, cultivando o preconceito. São objeto de estudo e regulamentação que não se cumpre!

E por que falo de amor num texto sobre educação, gestão democrática e diversidade? Porque o que se refere à vida humana, à formação humana e à sua gestão envolve inteligência e afeto. Os seres humanos são movidos pelo afeto. Diante de um mundo globalizado, envolve reflexões e ações que são eivadas de raciocínios e sentimentos que só os humanos possuem em toda a sua plenitude. Não se lida com um ser humano apenas racionalmente tão ao gosto do racionalismo, do positivismo e do neopositivismo. Esses procedimentos são viáveis às coisas, não aos humanos. Estes não são coisas, são seres superiores às coisas: têm sentimentos, emoções, afeto, que é a energética da ação cuja forma superior é o amor! Parafraseando Gramsci, pode-se dizer que o sentimento sem o conhecimento é oco, vazio, mas o conhecimento sem o sentimento é mero pedantismo:

o elemento popular ‘sente’ mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos ‘sente’. Os dois extremos são, por um lado, o pedantismo e o filinismo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo..... O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber (1981, p.138,139)

Ora, ninguém ensina a amar, se compete, se discrimina, ao ensinar, ao conviver, ao educar. Esses sentimentos constituem os elementos do ódio e não do amor. Conduz ao tratamento coisificado que não respeita nem promove. Por isso, os humanos não podem ser reduzidos a coisas, a não ser que exista uma intenção de exclusão, de privilégios.

Konder, em sua preciosa obra *Sobre o amor*, percorre a explicitação desse conceito, através de grandes intelectuais, pensadores e poetas. Afirma que,

organizada em torno do mercado, a sociedade hegemonizada pela burguesia, impõe às pessoas que se tornem competitivas; cada indivíduo é levado a suspeitar do 'próximo', a enxergar nele um concorrente, uma ameaça em potencial. A recomendação do amor ao próximo torna-se abstrata, continua a ser proclamada no discurso, mas é esvaziada no sentido pleno da vida. (2007, p.10).

Sabe-se que os valores são criados pela comunidade. Os indivíduos interpretam e lhes dão vitalidade, no plano da história político-social. Porém, podemos reconhecer que o amor desempenha um papel sutil, ao incitar os seres humanos à busca de um mundo melhor e mais justo.

Quem ama não pensa, crê ou vive no individualismo, que é por si próprio exclusivo e excludente. Como alertou Tocqueville (1978, p. 143),

o individualismo é um sentimento introspectivo e 'aprazível' que induz cada cidadão a isolar-se da massa de seus semelhantes e a manter-se separado com sua família e seus amigos, de sorte que depois de formar uma pequena sociedade para seu uso particular abandona-a à grande sociedade. O egoísmo nasce de um instinto cego; o individualismo procede mais de um juízo errôneo do que de um sentimento depravado. Origina-se tanto dos defeitos do espírito como dos vícios da afetividade. O egoísmo seca a fonte das virtudes; o individualismo, a princípio, só cega as virtudes públicas; mas ao longo do tempo ataca e destrói todas as outras e acaba se encerrando no egoísmo.

Secar a fonte das virtudes é secar o que de mais vital existe no ser humano, o afeto e sua exteriorização, a partir do respeito ao outro, que é diferente. O respeito parte da compreensão de que o diferente é o singular e por isso tem que ser respeitado, porque é um humano, igual, mas diferente na sua forma de ser, crer, viver, se expressar, criar, construir. O amor, bem ao contrário, é a fonte da compreensão, do respeito, da aceitação, do acolhimento! É cuidar do outro, é zelar para que essa dialogação Eu-Tu seja libertadora, sinérgica e construtora de uma aliança perene de paz e de amorização, pois é quando aceito o outro que aceito plenamente a mim próprio e não ao contrário!

O individualismo que cultiva o ódio é a categoria básica da constituição da ideologia liberal, que tanto fortalece o capitalismo. Todas as demais categorias, bem como suas relações e contradições, se constituem a partir da persistência e do profundo enraizamento desse elemento. É a compreensão do processo de constituição dessa

categoria, a qual vai-se afirmando e reafirmando no processo de agudização do capitalismo, que vai permitir compreender as relações sociais que vivemos na contemporaneidade, bem como as formas de consciência social, as quais, de um modo ou de outro, vêm “construindo” os homens e as mulheres em nossa sociedade, sob a égide da competição, da desqualificação, da banalização da vida e da morte, do ter sobre o ser, do descarte!

Na verdade, a diversidade não pode ser encarada como problema, mas como uma situação social e, como tal, examinada e respeitada. Diversidade é riqueza, é o direito de ser e viver diferente. Até quando as leis de mercado irão ditar as normas do viver até os íntimos desejos e necessidades do ser humano, nas suas crenças, sentimentos, possibilidades, direitos de produzir? Até quando as leis de mercado, através das sofisticadas leis do marketing, irão manipular até as cores das pessoas, suas formas de vida e de ser?

Trabalhar juntos

Há uma década e meia, num artigo para a *Educação em Revista* da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, sobre gestão da educação, ao me encaminhar para a conclusão do texto, escrevi:

Faz-se necessário que trabalhemos, efetivamente, juntos sentindo o prazer e a alegria que só o trabalho coletivo possibilita. Faz-se necessário que trabalhemos juntos com uma compreensão democrática de convivência e de trabalho que constrói cada um e constrói o mundo em que vivemos. Para isto é necessário que ressignifiquemos nossos conceitos sobre Estado, sociedade, cultura, democracia, gestão, trabalho, convivência, respeito e tantos outros conteúdos e valores inquestionáveis à convivência humana no sentido da construção de uma outra sociedade. Para isto é necessário que, na prática, nos dispamos de nossos orgulhos, prepotências e vaidades a fim de poder ver e aceitar, em todos os outros seres humanos, pessoas com todos os direitos e possibilidades, mesmo que com convicções, ideias, crenças e disposições diferentes das nossas. É necessário que aprendamos a desenvolver a comunicação intercultural, dado que não podemos trabalhar juntos com nossas diferenças, se não as preservarmos e respeitarmos. Há que exercitar a compreensão, a paciência, a solidariedade e a tolerância para aprender a ‘qualificar o outro’, pois quando qualificamos o outro, nos qualificamos como humanos e quando ‘desqualificamos o outro’, nos desqualificamos como pessoa. Trabalhar juntos, com este espírito, nos faz crescer e realizar mais. É construtivo, porque acresce, é bom, porque é convivência humana. É enriquecedor, porque faz crescer. (FERREIRA, 2000, p. 15).

Reafirmava minhas convicções sobre a necessidade do cultivo do espírito coletivo na educação, na gestão democrática da educação e na vida, sem discriminações ou exclusões, tendo como norte a educação para a emancipação que liberta de toda a

opressão humana nas suas mais variadas, diversas e travestidas formas. Reafirmava ser necessário que, na prática, nos dispuséssemos de nossos orgulhos, prepotências e vaidades, a fim de poder ver e aceitar, em todos os outros seres humanos, pessoas com todos os direitos e possibilidades, mesmo que com convicções, ideias, crenças e disposições diferentes das nossas. E, ao afirmar ser necessário que aprendêssemos a desenvolver a comunicação intercultural, dado que não poderíamos trabalhar juntos com nossas diferenças, se não as preservarmos e respeitarmos, intencionava registrar acentuando aquilo que é óbvio, mas que não é conhecido, reconhecido nem cumprido, mesmo que de diversas formas esteja exarado em toda a legislação brasileira e nos documentos internacionais pertinentes².

Reiterar o que afirmei naquela época significa reafirmar princípios e propósitos sobre educação e gestão democrática, que não são somente meus, mas constituem marcos da legislação brasileira e mundial, de manifestos que não são respeitados nem cumpridos em função de preconceitos, da impunidade e do clima flutuante em nossa nação.

Significa, também, reafirmar esses princípios diante do mundo fragmentado, de uma sociedade insatisfeita, “transbordante de sentidos e significados onde, por abundância, perdeu o sentido” (JEUDI, 1995, p. 67), onde a violência fomentada pela exacerbação do capital expressa-se de inúmeras formas, atropelando mentes e corações, igualando todos sob o domínio dos que comandam e fomentando a competitividade entre os seres humanos, que são iguais em direitos e deveres, embora tratados como desiguais.

Transmuta-se a noção de espaço: tudo é o mesmo. As pessoas não viajam mais, deslocam-se com movimentos em torno das mesmas referências, em busca dos mesmos símbolos, da mesma segurança. A viagem maior é a busca de identidade sempre ameaçada, cotidianamente ameaçada, por uma louca corrida de novos produtos, de novos símbolos, de novos prazeres, de novas descobertas. As viagens no cotidiano, que se tornaram deslocamentos insanos, competitivos, mecânicos, nada mais passam do que uma corrida desenfreada, controlada pelas horas marcadas que se acumulam, sem permitir um espaço para os sujeitos se recuperarem, parando, sentindo, pensando, apreciando, enfim, vivendo. Zapeando pelas imagens, tudo vemos, mas nada vemos. A quantidade desloca a qualidade, coisificando e mercantilizando tudo e todos!

A Carta da Liberdade

No ano 2000, esboçadas por um grupo de laureados do Prêmio Nobel da Paz, que se encontraram em Paris para o 500º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 100 milhões de pessoas comprometeram-se a criar um novo mundo, baseado

na tolerância, na solidariedade e na não violência. Assinando o Manifesto³, todos se comprometem a: 1. respeitar a vida; 2. rejeitar a violência; 3. ser generoso; 4. ouvir para compreender; 5. preservar o planeta; 6. redescobrir a solidariedade (ONU, 148).

Por todas essas razões, o conteúdo da epígrafe deste texto é de Nelson Mandela (2007), preso por 27 anos ao lutar pelos propósitos expostos na Carta da Liberdade, que defende o respeito e os direitos humanos para todas as pessoas da África e não só, mas do mundo em geral, sem discriminação ou exclusão. Ao declarar que “o objetivo da educação é ensinar os jovens a amar seu povo e sua cultura, de honrar a fraternidade humana, a liberdade e da paz” (p. 128), colocou sua vida em jogo na defesa do que é mais prioritário nessa vida: a VIDA HUMANA com todos os direitos e possibilidades!

Mas a Carta da Liberdade responsabiliza, ainda, os governos pelo “incentivo aos talentos e reforço à vida cultural para todos”, declarando que “todos os tesouros culturais da humanidade na livre troca de livros, ideias e contatos”, proclamando o amor ao povo – considerado piegas pelos que não o sabem praticar e viver ou, por falta de conteúdo, não o compreendem – e à cultura. Deve-se “honrar a fraternidade de direitos, oportunidade e qualidade para todos.” Defende, a referida Carta, “a paz e amizade entre todos os nossos povos garantidos por defender a igualdade de direitos, oportunidades e qualidade de todos.” (MANDELA, 2007, p. 128, tradução nossa).

Todavia, tais princípios e ideais constam na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – e muitos deles nas constituições anteriores –, no Título I, que trata Dos Princípios Fundamentais; no Título II, que trata dos Direitos e Garantias fundamentais, Capítulos I, II, III, IV e V; e no Título VIII, Capítulo III; assim como no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2006). A Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), também exara esses mesmos princípios no seu Título I, arts. 1º, 2º e 3º, assim como nas Disposições Gerais e Das Disposições Gerais.

O homem se realiza na história e não somente o homem, todos os homens. Portanto, não é a história que é trágica, mas o trágico está na história que é trágica porque é feita pelos homens; não é absurda, mas é o absurdo que nasce da história; não é cruel, mas as crueldades são cometidas na história pelos homens; não é ridícula, mas as comédias se encenam na história! Os homens ingressam na situação dada, independentemente de sua vontade e consciência, mas, tão logo “se acham” dentro da situação, interferem e a transformam. A situação dada não existe sem os homens e nem os homens sem a situação. Só nessa base se pode desenvolver a dialética entre a situação – que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe – e a ação que se desenvolve com base em pressupostos que são dados, já prontos e acabados. O homem supera, originariamente, a situação não com sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis.

A sociedade, o mundo, a cidade são lugares para todos, sem exclusão de qualquer ordem! A humanidade toda necessita ser pensada através da ótica do respeito! Respeito a todos!

Que a **Carta da Liberdade** (grifo do autor), documento fundamental da causa antiapartheid na África do Sul, inspire os políticos e educadores do Brasil, pois representa os anseios dos discriminados não só da África, mas de todo o mundo:

- Que a África do Sul pertence a todos os que nela vivem, negros e brancos, e que nenhum governo pode afirmar autoridade a menos que se baseia na vontade de todos os povos;
- Que nosso povo tem roubado de sua terra de nascença, a liberdade, a paz com uma forma de governo fundado na injustiça e da desigualdade;
- Que o nosso país nunca será próspero e livre até que todo o nosso povo viva em fraternidade e que gozem de direitos e oportunidades iguais;
- Que somente um estado democrático, baseado na vontade de todos os povos, pode garantir a todos o seu direito de primogenitura, sem distinção de cor, raça, sexo ou crença;
- E, portanto, nós, o povo da África do Sul, negros e brancos juntos iguais, compatriotas e irmãos adaptar esta Carta da Liberdade;
- E nós nos comprometemos a lutar em conjunto, poupando nem a força nem coragem, até que as mudanças democráticas aqui estabelecidas forem ganhas. (MANDELA, 2007, p 238).

Liberdade significa a capacidade de agir guiado pela alma, e não compelido por desejos e hábitos. Obedecer ao ego leva à escravidão; obedecer à alma leva à libertação. Assim seu expressou Mandela em discurso de posse como presidente da África do Sul:

Encontramo-nos num estágio de amadurecimento para nos transformar em uma sociedade normal, moldada e fundada na confiança mútua, ligada por aspirações mútuas e moldada pela realidade de nossa existência e não por uma imagem distorcida. Em nossa diversidade racial, em nosso idioma, em nossa religião e diversidade étnica, entre o fraco e o poderoso nós somos um só com um só destino. (MANDELA, 1994, p.4).

A contribuição da escola à democracia, com educação de qualidade para todos, sem discriminação, e com gestão democrática é um desafio tão difícil quanto atrativo. Prossigamos, com respeito a todos e a todas as diversidades! Ao trabalho!

Notas

- 1 “CULTPROF – A evolução da cultura do profissional docente no Brasil” e “Adolfo Sánchez Vázquez: vida, obra e o valor de sua produção para a educação”, as quais subsidiam este texto.
- 2 Vale citar 248 documentos da Organização das Nações Unidas (ONU); 18 documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); 21 documentos da Organização dos Estados Americanos (OEA); 20 documentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT); quatro documentos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); três documentos da Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO – em português, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura); três documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS); 30 documentos dos Direitos Humanos no Brasil; 69 documentos históricos, compostos por 28 documentos históricos brasileiros, por nove documentos internacionais da Sociedade das Nações (1919 a 1945), 29 documentos anteriores à criação da Sociedade das Nações (até 1919) e dez documentos não inseridos nas deliberações da ONU, frutos de conclaves específicos, que trataram da igualdade entre os povos e entre os povos de todas as nações.
- 3 O Manifesto objetiva a promoção da conscientização e do compromisso individuais: não é nem um apelo nem uma petição dirigidos aos governos ou autoridades superiores. O Manifesto afirma que é da responsabilidade de cada ser humano traduzir os valores, atitudes e padrões de comportamento que inspiram a Cultura de Paz em realidades da vida diária. Todos podem agir no espírito da Cultura de Paz dentro do contexto da própria família, do local de trabalho, do bairro, da cidade ou da região, tornando-se um mensageiro da tolerância, da solidariedade e do diálogo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 39. ed. atualizada. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Podemos trabalhar juntos? Responsabilidades da gestão da educação em ação. **Educação em Revista**, Marília, v. 1, n. 1, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Lautaro, 1958.

JEUDI, Henri-Pierre. **A sociedade transbordante**. Lisboa: Edições Século XXI, 1995.

KONDER, Leandro. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom**. Londres: Penguin Group, 2007.

MANDELA, Nelson. **Discurso de posse na presidência da África do Sul**. (mimeo), 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948.

TEIXEIRA, Anísio S. Natureza e função da administração escolar. In: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (ANPAE). **Administração escolar**. 1ª edição

comemorativa ao I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, 1968.

TOCQUEVILLE, Alexis. **La democracia en América**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Diversity and democracy *Our commitment today*

ABSTRACT: This article deals with the concepts of education, democratic management and diversity, from the perspective of the philosophy of praxis in an effort to promote a consequential reflection on the real commitment of educators today.

Keywords: Democratic management in education. Diversity. Freedom.

Diversité et Démocratie *Notre engagement aujourd'hui*

RÉSUMÉ: Cet article travaille les concepts d'éducation, de gestion démocratique et de diversité, dans la perspective d'une philosophie de la praxis, en cherchant à apporter une contribution au développement d'une réflexion conséquente sur le véritable engagement actuel des éducateurs.

Mots-clés: Gestion démocratique de l'éducation. Diversité. Liberté.

Diversidad y democracia *Nuestro compromiso hoy*

RESUMEN: Este artículo trabaja los conceptos de educación, gestión democrática e diversidad, en la perspectiva filosófica de la praxis, buscando contribuir para el desarrollo de una reflexión consecuente sobre el verdadero compromiso de los educadores en la actualidad.

Palabras clave: Gestión democrática de la educación. Diversidad. Libertad.

Direito à educação e ação afirmativa

Condições para alterar a desigualdade

MARCO ANTONIO SOARES*

RESUMO: Este texto busca refletir sobre o direito à educação, sob os aspectos políticos, sociais, históricos e econômicos, estado de direito, cidadania, ação afirmativa, discriminação e discriminação positiva. Utilizamos a tese de que somente por meio do aprofundamento da igualdade de classe e a diminuição das diferenças entre os grupos sociais será possível que a educação possa contribuir com a relativa alteração da desigualdade social no Brasil por meio da educação básica.

Palavras-chave: Direito à educação. Cidadania. Discriminação. Ação afirmativa.

Educação e cidadania

Os direitos sociais, civis e políticos têm se aprofundado durante a época moderna, entretanto permanecem imensas as desigualdades entre os mais variados grupos raciais e étnicos. No campo do direito à educação, temos constatado profundas alterações no quadro de acesso das comunidades discriminadas negativamente, os negros em particular. “[...] Chamamos de ‘Estado de Direito’ os Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem: no mundo, existem Estados de direito e Estados não de direito.” (BOBBIO, 2004, p. 40).

Norberto Bobbio, em *A Era dos Direitos* (2004), estabelece quatro etapas para a construção do estado democrático de direito a partir dos direitos humanos surgidos com as declarações de direitos.

* Mestre em Sociologia. Secretário de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). São Paulo/SP - Brasil. E-mail: <prof.marcosoares@gmail.com>.

A primeira etapa é a da *positivação*, ou seja, a da conversão do valor da pessoa humana e do reconhecimento em Direito Positivo, da legitimidade da perspectiva *ex parte populi*. São as Declarações de Direitos. A segunda etapa, intimamente ligada à primeira, é a *generalização*, ou seja, o princípio da igualdade e o seu corolário lógico, o da não discriminação. A terceira é a *internacionalização*, proveniente do reconhecimento, que se inaugura de maneira abrangente com a Declaração Universal de 1948 que, num mundo interdependente a tutela dos direitos humanos, requer o apoio da comunidade internacional e normas de Direito Internacional Público. Finalmente, a *especificação* assinala um aprofundamento da tutela, que deixa de levar em conta apenas os destinatários genéricos – o ser humano, o cidadão – e passa a cuidar do ser em situação – o idoso, a mulher, a criança, o deficiente. A Constituição de 1988 contém nos seus dispositivos todas essas etapas e exprime o impulso à especificação, para o qual Bobbio chama a nossa atenção com o rigor e o caráter heurístico dos seus distinguos. (BOBBIO, 2004, p. XI).

Com essas distinções, estabelece-se uma categoria, *sujeitos titulares de direitos*, que passa a existir com a quarta etapa, a *especificação* (BOBBIO, 2004).

Essa tendência que Bobbio denomina de *especificação* também podemos caracterizar de multiculturalismo, pois

diz respeito, inicialmente, a uma lógica de ação política baseada no reconhecimento institucionalizado da diversidade cultural própria às sociedades multirraciais ou às sociedades compostas por comunidades linguísticas distintas. Isso implica transformar o problema da *tolerância* à diversidade cultural, ou seja, o problema do reconhecimento de identidades culturais, no problema político fundamental. (SAFATLE, 2007, p. 448).

Na obra *Cidadania no Brasil: o Longo Caminho*, José Murilo de Carvalho (2010) estabelece três momentos, a partir do fio condutor que vai do século XVI ao XXI: o primeiro sobre os direitos civis, políticos e sociais e o modo de produção capitalista; o segundo relacionado à busca da cidadania plena no contexto capitalista; e o terceiro sobre a relação entre direitos plenos, cidadão-consumidor e garantia de desenvolvimento econômico e social.

Independentemente do Estado-nação, de tempos em tempos, em países desenvolvidos ou subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, ter maior ou menor quantidade de *cidadãos plenos*, *incompletos* ou *não cidadãos* (CARVALHO, 2010) não faz sentido, exceto pelas lutas sociais de setores organizados da sociedade civil que a requerem, uma vez ser possível ter um país rico e a maioria do povo pobre. Considerando que há diferenças entre os Estados-nação sobre a ordem de constituição dos direitos sociais, políticos e civis, como foi o caso do Brasil, quando comparado à sequência clássica originária da Inglaterra, observa-se que não há alteração do resultado sobre a resolução de problemas sociais, pois cada Estado servirá àqueles que estão no poder.

A utopia da igualdade para todos é possível, mas em outros pilares que não o da lógica do capital como motor da sociedade, mesmo ao considerarmos que os avanços

conquistados pelas diversas sociedades foram condições construídas historicamente que pressionaram a adequação dessa lógica. Da mesma forma que não é possível a igualdade no desenvolvimento econômico entre os países, também não poderíamos ter cidadãos iguais, por isso as três categorias desenvolvidas por Carvalho:

I - *os cidadãos plenos*: titulares dos três direitos, os direitos civis, políticos e sociais; II – *os cidadãos incompletos*: possuem apenas alguns direitos e; III – *não cidadãos*: não se beneficiam de nenhum dos três direitos. Neste sentido, o direito à educação, ligado ao direito social que serve de acesso aos outros direitos, não é disponibilizado em quantidade e qualidade para todos. (CARVALHO, 2010, p. 69).

Os direitos civis, políticos e sociais podem ser conceituados como sendo os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Podemos constatar que o direito civil é aquele que alicerça o modo de vida capitalista, sem o qual o direito ao consumo não é possível e, portanto, a acumulação e a exploração de riqueza. O segundo direito, seguindo a tradição clássica inglesa surgida no século XIX, é o direito político “2º - Direitos políticos: Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade.” (CARVALHO, 2010, p. 9). Nesse caso, podemos compreender o direito político como a ideia da democracia representativa, uma vez que por si só não atende a todos na mesma proporção como concebemos a democracia direta ou participativa. Parece que, nesse caso, atende à segunda categoria, ou seja, a do *cidadão incompleto*.

Por fim, temos o terceiro direito, conquistado no século XX:

3º - Os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem os direitos à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2010, p. 10).

Talvez os direitos sociais não tenham sido construídos para atender a todos, seja porque a justiça social, a depender do Poder Judiciário, não é para todos, pois na essência protege o direito à propriedade privada como valor maior. O modo de produção capitalista é a síntese da desigualdade, portanto verificamos que o rol dos direitos exposto por José Murilo de Carvalho se encerra no *cidadão incompleto*, abarcando a maioria dos *não cidadãos* (CARVALHO, 2010).

Quanto à questão da conquista dos direitos civis, políticos e sociais e o desenvolvimento econômico e social, a *cultura da estadania* (CARVALHO, 2010) não é exclusiva do Brasil, mas da maioria, senão de todos os países, pois se concordarmos que o Estado é uma instituição legítima de exercício do poder, não é de se esperar que a sociedade abra mão de ascender até as mais altas estruturas a fim de garantir seus direitos.

O ideal da cidadania plena e da democracia, concebida como poder, autoridade ou governo do povo, é um ideal pelo qual não devemos deixar de lutar, entretanto é preciso reconhecer que estamos longe de atingi-lo. A construção de um quarto direito, se assim podemos dizer, que seria o *cidadão-consumidor* (CARVALHO, 2010), surge como uma quarta via para justificar, de algum modo, a forma como na sociedade capitalista os indivíduos podem ascender à condição de cidadãos, sem, contudo, terem atendidos plenamente os três direitos discutidos até aqui.

A professora Wilnês Henrique, em sua tese de doutorado intitulada *O Capitalismo Selvagem: um Estudo sobre Desigualdade no Brasil*, quando analisa a mobilidade, desigualdade e pobreza e sua relação com o nível educacional, constata:

O perfil de escolaridade dos trabalhadores manuais urbanos, apesar de algum avanço no período, era ainda bastante baixo em 1980, e notavelmente inferior para os trabalhadores por conta própria. Aproximadamente 40% dos assalariados e metade dos trabalhadores por conta própria tinham apenas três anos concluídos de estudo em 1980. (HENRIQUE, 1999, p. 83).

O desenvolvimento, seja crescimento econômico ou desenvolvimento social, só pode se realizar quando as pessoas usufruem desses três direitos a partir de uma lógica duradoura e não somente do consumo. Se for verdade que não se pode educar de barriga vazia e desempregado, as modificações históricas nos modelos de desenvolvimento capitalista mundial deslocam enormes contingentes para baixo da pirâmide social e para cada inovação técnica e tecnológica surge inevitavelmente a pobreza. Por isso, defendemos ser estratégico para um desenvolvimento sustentável o investimento massivo e duradouro em educação de maior qualidade em todos os níveis e modalidades, em particular na educação básica.

O Estado não é neutro e é palco de disputas de projetos não somente econômicos, como também sociais (BOTTOMORE, 2001). Em uma sociedade capitalista dividida em classes sociais, com diferentes sujeitos que agem em contradição e lutam socialmente, não é possível construir laços de solidariedade e pertencimento com a constituição de uma identidade forte, sem que o principal ator aja sem considerar o processo histórico pelo qual a desigualdade social se assenta, ou seja, na dominação de uma classe sobre outra, há a manutenção de uma maioria quantitativa desprovida de bens sociais para sua emancipação, sendo que esta é transformada em minoria. “Minorias são em geral definidas em termos de características atribuídas de status, tais como raça, sexo e meios formativos étnicos ou religiosos, bem como de status adquirido, como orientação sexual. Ao contrário das minorias numéricas, as sociais podem constituir a maioria.” (JOHNSON, 1997, p. 149).

Eduardo Fagnani, em sua obra *Política Social no Brasil (1964-2002): entre a Cidadania e Caridade*, verifica três momentos específicos da intervenção estatal nas políticas

sociais, a partir do indicador educacional. O primeiro vai de 1964-1984 e é denominado *modernização conservadora* nas políticas sociais, no qual ocorreu a ampliação do alcance da ação governamental, com reformas institucionais e burocráticas que tinham como objetivo ampliar o gasto público.

Entre os novos direitos sociais, conquistados na luta da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), os direitos educacionais foram travados entre os defensores da escola pública e gratuita e os da escola privada. O destaque foi o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Assim, as conquistas dos defensores da escola pública podem ser elencadas da seguinte forma: 1. vinculação de recursos ao ensino; 2. gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; 3. educação como direito universal; 4. ampliação do papel do Estado; 5. divisão de competências e colaboração entre entes federativos; 6. plano nacional de educação; e 7. autonomia universitária e indissociabilidade entre pesquisa e ensino (FAGNANI, 2005).

Andrew Shonfield, em *Capitalismo Moderno*, sintetiza como os países avançados industrialmente do mundo ocidental, após a Segunda Guerra, desfrutaram de prosperidade. Sua reflexão relaciona o desenvolvimento tecnológico, a mão de obra e a educação:

As primeiras fases do novo capitalismo foram sustentadas, em muitos países, com a ajuda de amplos fornecimentos de mão-de-obra adicional que ingressou na indústria. Os primeiros anos da atual década mostraram uma acentuada mudança na tendência. Isto corroborou a ênfase sobre a inovação tecnológica, em geral, e sobre a educação superior em particular. (SHONFIELD, 1968, p. 104).

Constatação semelhante é observada por Robert Castel, em *Metamorfoses da Questão Social: uma Crônica do Salário*, ao identificar três formas dominantes de cristalização das relações de trabalho na sociedade industrial: condição proletária, condição operária e condição salarial, não que sejam passagens simétricas. O autor destaca a reunião de cinco condições da nova relação salarial, sendo que nos interessam as duas últimas, quais sejam: “[...] 4 - o acesso à propriedade social e aos serviços público e 5 - a inscrição em um direito do trabalho que reconhece o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho.” (CASTEL, 2009, p. 432-433).

Ao analisar a condição salarial e a promoção dessa condição de assalariado, afirma:

está ligada a um desenvolvimento de setores profissionais que, particularmente no terciário, exigem títulos e diplomas. Ora, sabe-se que o capital escolar é frequentemente ligado à herança cultural familiar, ela própria fortemente dependente do capital econômico. (CASTEL, 2009, p. 469).

Uma possibilidade inconclusa

Na análise sobre a estrutura social no Brasil, no período de 1980 a 2007, o professor Waldir Quadros constata que houve avanço social, principalmente entre os indigentes, miseráveis e a classe trabalhadora no último período, precisamente a partir de 2004. Entretanto, outros indicadores levantados em seu trabalho indicam que retornamos aos índices sociais do início da década de 1980, por um lado, e de outro que é necessário abrir o leque da estrutura social para cima, a partir da média classe média e se faz urgente uma composição da mobilidade social ascendente para além do consumo, pois basta que ocorra uma crise mais severa na economia para que os ganhos sociais retroajam (QUADROS, 2010). Relevante, também, é o fato de a estrutura social ter melhorado: em 2003: eram 28,1% pessoas na classe E e, em 2009, chegamos a 15,3%; com a classe C, atingimos 50,5% da estrutura no mesmo ano (2009); reduzimos em 51,9%, entre 2003 e 2010, o número de pobres no país, e uma das razões, mas não a única, foi o aumento na criação líquida de empregos formais, onde saímos de uma média de 368,7 mil entre 1995 e 2003, para 1.210,6 milhão entre 2004 e 2011, *versus* uma taxa de desemprego de 6% em julho de 2011 (GIMENEZ, 2008).

Quando observamos a evolução da mobilidade social das classes menos privilegiadas a partir dos anos 2000, concluímos que de fato há uma melhora relativa na qualidade de vida nas mais variadas esferas da vida social. O acesso à educação é uma delas, para isso a escola pública tem contribuído muito (QUADROS, 2010). Num balanço social panorâmico do período de 2004-2008, sobre a evolução das oportunidades individuais nesse quinquênio, enquanto o PIB cresceu 25,9%, a expansão das oportunidades individuais para se obter uma ocupação foi de 13,5%. No período de 1998-2003, houve uma expansão do PIB de 10,8% e a ocupação cresceu 14,5%. Já no período de 1993-1997, com a vigência da âncora cambial do Plano Real, a ocupação cresceu míseros 7,4%, frente aos 21,6% do PIB (QUADROS, 2010).

Com o maior crescimento econômico, aumentou a arrecadação da União, estados e municípios, em um contexto de menor crescimento populacional, tornando potencialmente mais fácil de enfrentar a situação de precariedade da sociedade em geral quanto à habitação, transporte, alimentação, vestuário etc. e, em particular, à educação básica pública.

Esse desempenho abriu maior espaço para ampliação do gasto social. Também foi benéfico para o mundo do trabalho. Entre 2003 e 2010, a taxa de desemprego caiu pela metade (de 12,4% para 5,7%); o rendimento médio real mensal dos trabalhadores subiu 18%; e mais 15 milhões de empregos formais foram criados (apenas em 2010, foram criados 2,5 milhões de vagas); a renda domiciliar per capita cresceu 23,5% em termos reais; e, o PIB per capita (US\$) passou de 2.870 para 8.217. Em consequência, as fontes de financiamento da política social – amplamente apoiadas na contribuição do mercado formal – apresentaram melhoras. (FAGNANI, 2011, p. 16).

A Constituição de 1988, denominada Carta Cidadã, representa a síntese da reorganização da democracia brasileira, a qual elegeu a equidade e o respeito aos direitos individuais, coletivos e sociais como bases materiais, e a cidadania o elemento formal para a sua difusão. Em seu art. 1º e nos fundamentos do art. 3º, estão previstos: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Entre os arts. 6º e 11, estão previstos os direitos sociais, sendo estes: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados. No caso da educação, os direitos estão previstos no Título VIII, Capítulo III, Seção I, compreendendo os arts. 205 a 214.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, escreve no texto inicial:

A Assembleia Geral proclama:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifos nossos).

Dos 30 artigos da declaração, o art. II é preciso quanto à não discriminação:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948).

Vinte anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil ratifica (27/03/1968) a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Resolução nº 2.106-A (XX), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, cujo art. 1º passamos a descrever:

PARTE I

Artigo 1º - Para os fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades

fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Artigo 5º - Em conformidade com as obrigações fundamentais enunciadas no artigo 2, os Estados-partes comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos seguintes direitos:

[...]

e) direitos econômicos, sociais e culturais, principalmente:

v) direito à educação e à formação profissional. (ONU, 1965).

Sobre a distinção entre igualdade e identidade, Silva (2008) nos oferece uma importante contribuição:

Enquanto "identidade" tem origem na palavra latina *identitate* que quer dizer "o mesmo"; o termo "igualdade" tem origem no termo latim *aequalis*, ou seja, de mesma grandeza.

Identidade se refere à indistinção entre coisas e pessoas, enquanto igualdade se refere à relação que estabelecem entre si, admitindo, pois, a diferença que possa existir entre as pessoas.

"Igual" não quer dizer "idêntico". O princípio de identidade é aquele princípio pelo qual cada ente é idêntico a si mesmo. A igualdade, porém, é uma relação que só pode colocar-se entre duas entidades distintas. (SILVA, 2008, p. 68).

Portanto, no campo do direito positivo, observamos que tanto internacionalmente quanto no Brasil há relação direta em combater as desigualdades sociais por meio da educação. E o princípio da igualdade somente pode ser alcançado a partir do reconhecimento da desigualdade. Por isso, as ações afirmativas

são um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir 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. [...]. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional

universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (SILVA, 2008, p. 68).

Resultou dessa luta a instituição do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), que apesar de inúmeras críticas avança como mais um instrumento de ação afirmativa. Em seu Título II dos Direitos Fundamentais – Capítulo II do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Seção II Da Educação, estabelece:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ao analisar a produção normativa federal, verifica-se que, entre 1951 e 1981, foram publicadas 11 normas punitivas. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 ocorreu a inversão e passou-se a produção na lógica afirmativa; no período entre 1990 e 2003, foram 26 publicações (IPEA, 2003).

Dados do MEC de 2010 informam sobre o número de matrículas em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos por etapas e modalidades de ensino, entre 2007 e 2010: em 2007, eram 151.782 e, em 2010, foram 210.485, um aumento de 58.703 estudantes, distribuídos entre as etapas e modalidades de ensino. Quanto à população indígena no mesmo período, o número de matrículas da educação indígena por etapas e modalidades de ensino teve o seguinte cenário: em 2007, eram 208.205 e, em 2010, 246.793, ou seja, um aumento de 38.588 matrículas.

Esses dados revelam uma evolução no atendimento, o que torna concreta a promoção da igualdade por meio da educação. Nesse caso, denominamos discriminação positiva, de acordo com o proposto por Daniel Sabbagh (2011):

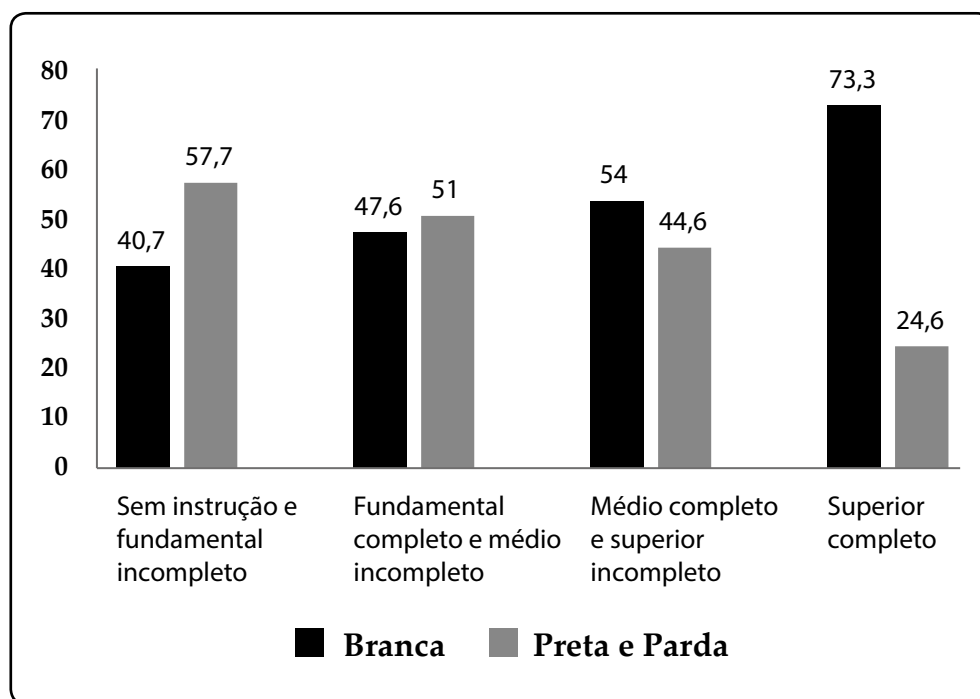
No campo da educação, a discriminação positiva remete principalmente a duas categorias de políticas de orientação redistributiva, cuja articulação oferece material para interpretações. [...] reúne programas públicos que atribuem um excedente de recursos aos estabelecimentos de ensino secundário ‘nos quais são escolarizados aqueles que têm menos possibilidades de sucesso escolar’ (MEURET, 2000). A segunda, que será de nosso interesse aqui, remete a medidas emanando de atores públicos e privados que repartem os bens raros que constituem as ofertas de admissão aos estabelecimentos de ensino superior seletivos, em função da pertença dos candidatos a grupos designados, com o intuito de remediar a sub-representação de alguns desses grupos na população de referência – sub-representação resultante de uma discriminação passada e/ou presente. (p. 242).

No Brasil, em 2004, mais de 800 mil crianças de 7 a 14 anos estavam fora das salas de aula. Destes, cerca de 500 mil são negros. A proporção de crianças e adolescentes negros fora da escola era 30% maior que a média nacional e duas vezes maior que

a proporção de crianças brancas que não estudam. Já entre as crianças indígenas, as chances de estar fora da escola aumentavam em quatro vezes em relação às crianças brancas (UNICEF, 2004).

As figuras a seguir demonstram a continuidade das desigualdades educacionais entre negros e brancos, havendo para a maioria da população negra enormes distâncias no acesso, permanência e sucesso, seja na educação básica, seja no ensino superior.

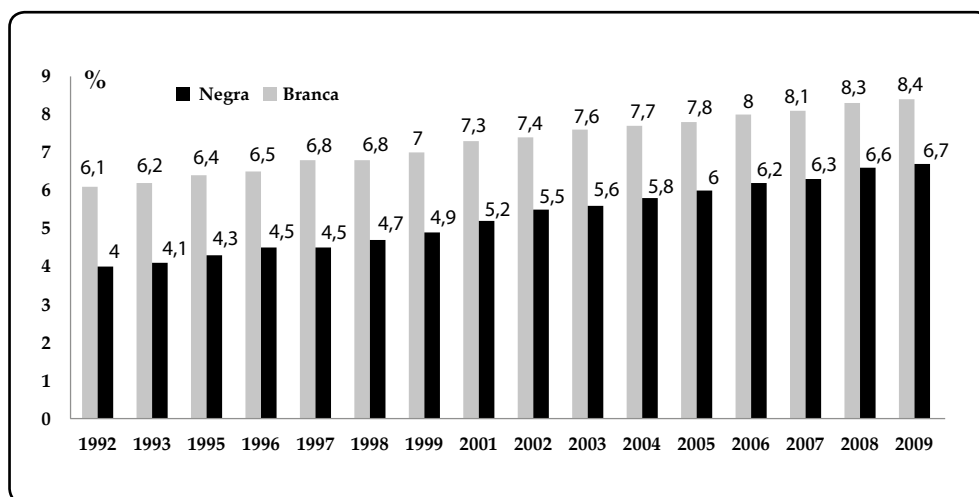
Figura 1 – Pessoas de dez anos ou mais de idade, por nível de instrução e cor e raça.



Fonte: CUT (2013).

Observamos na Figura 1 que ocorre uma leve inversão na quantidade de escolarizados entre negros e brancos, nos ensinos fundamental completo e médio incompleto. A maior diferença apresenta-se no acesso ao ensino superior, com aproximadamente 50% a mais para a população branca.

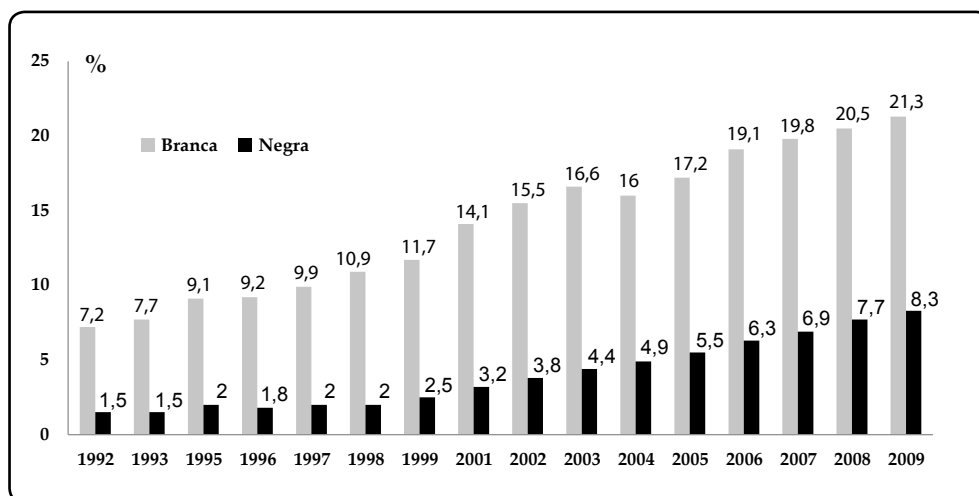
Figura 2 – Média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade, por cor/raça. Brasil, 1992 a 2009.



Fonte: IBGE (2013).

Na Figura 2, é apresentada a manutenção constante de dois pontos percentuais de diferença na média de estudos entre ambas as populações, sendo maior para os brancos com 17 anos.

Figura 3 – Taxa de frequência líquida no ensino superior (18 a 24 anos) Brasil, 1992 a 2009.



Fonte: IBGE (2013).

A Figura 3 apresenta aumento significativo no mesmo período de 17 anos, sendo que entre 2008 e 2009 a diferença se acentua, chegando a, aproximadamente, 13 pontos percentuais a menos para os negros na taxa líquida de frequência ao ensino superior.

No Estado brasileiro, apenas recentemente, nos planos plurianuais (PPAs) de 2004-2007 e seguintes, o tema da promoção da igualdade racial se fez presente como política pública efetiva, a partir da dotação orçamentária específica (IPEA, 2011).

Concluimos que a política de ação afirmativa e o estado democrático de direito, conforme compreendido na reflexão deste artigo, ainda permanecem como uma utopia a ser alcançada.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Resumo técnico-censo escolar 2010** (versão preliminar). Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7272&Itemid=>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). Secretaria Nacional de Combate ao Racismo. **Insumos para o debate à III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – III CONAPIR**. São Paulo: CUT, 2013.
- FAGNANI, Eduardo. **Política social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade**. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. A política social do Governo Lula (2003–2010): perspectiva histórica. **Texto para Discussão**, IE/UNICAMP, n. 192, jun. 2011.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Desigualdades raciais e de gênero entre crianças, adolescentes e mulheres no Brasil, no contexto dos objetivos de desenvolvimento do milênio**. Brasília, DF: UNICEF/UNIFEM, 2004.

GIMENEZ, Denis Maracci. **Ordem liberal e a questão social no Brasil**: desenvolvimento econômico e os limites para enfrentar a questão social no Brasil contemporâneo. São Paulo: LTr, 2008. (Debates Contemporâneos: economia social e do trabalho, 3).

HENRIQUE, Wilnês. **O capitalismo selvagem**: um estudo sobre desigualdade social. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Instrumentos normativos federais relacionados ao preconceito e às desigualdades raciais – 1950-2003**. Brasília, DF: Ipea, 2003.

_____. **Planejamento e financiamento das políticas de igualdade racial**: possibilidades para o plano plurianual 2012-2015. Brasília, DF: Ipea, maio 2011. (Nota Técnica, n. 7).

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948.

_____. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Genebra: ONU, 1965.

QUADROS, Waldir. Melhorias sociais no período 2004 a 2008. **Texto para Discussão**, IE/UNICAMP, n. 176, maio 2010.

SABBAGH, Daniel. **Discriminação Positiva**. In: ZANTEN VAN, Àgnes (Coord.). Dicionário de educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAFATLE, Wladimir. **Multiculturalismo**. In: WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHONFIELD, Andrew. **Capitalismo moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

SILVA, Ana Paula Chahim da. **Ações afirmativas para o acesso à educação pelos negros**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Recebido em agosto e aprovado em outubro de 2013

Right to education and affirmative action *Conditions for changing inequality*

ABSTRACT: This paper reflects on the right to education from political, social, historical and economic perspectives and from the point of view of the rule of law, citizenship, affirmative action, discrimination and positive discrimination. It argues that it is only through an in-depth understanding of class equality and a reduction in differences between social groups that education can contribute, through basic education, to relative change in social inequality in Brazil.

Keywords: Right to education. Citizenship. Discrimination. Affirmative action.

Droit à l'éducation et discrimination positive *Conditions de modification de l'inégalité*

RÉSUMÉ: Ce texte cherche à réfléchir sur le droit à l'éducation, et ce sous les aspects politiques, sociaux, historiques et économiques, état de droit, citoyenneté, action affirmative, discrimination et discrimination positive. Nous utilisons l'argument selon lequel c'est seulement l'approfondissement de l'égalité de classe et la réduction des différences entre les groupes sociaux qui rendront possible la contribution de l'éducation à la relative altération de l'inégalité sociale au Brésil grâce à l'éducation de base.

Mots-clés: Droit à l'éducation. Citoyenneté.. Discrimination. Action affirmative.

Derecho a la educación y acción afirmativa *Condiciones para alterar la desigualdad*

RESUMEN: Este texto busca reflexionar sobre el derecho a la educación, bajo los aspectos políticos, sociales, históricos y económicos, estado de derecho, ciudadanía, acción afirmativa, discriminación y discriminación positiva. Utilizamos la tesis de que, solamente por medio de la igualdad de clases y la disminución de las diferencias entre los grupos sociales, será posible que la educación pueda contribuir, por medio de la educación básica, con la relativa alteración de la desigualdad social en Brasil.

Palabras clave: Derecho a la educación. Ciudadanía. Discriminación. Acción afirmativa.

Educação escolar indígena

Políticas e tendências atuais

RITA GOMES DO NASCIMENTO*

RESUMO: As políticas nacionais de educação escolar indígena têm posto em evidência as fragilidades do pacto federativo na repartição e compartilhamento de competências entre os entes federados. Como resposta aos problemas dessas políticas e dos seus arranjos institucionais, os povos indígenas e seus parceiros indigenistas têm proposto mudança no planejamento, execução e acompanhamento das políticas educacionais e atendimento às demandas dos indígenas por uma educação diferenciada, específica, intercultural e multilíngue. Surgem, nesse contexto, as proposições de criação de um sistema próprio de educação escolar indígena e da implementação da política dos territórios etnoeducacionais.

Palavras-chave: Políticas de educação escolar indígena. Regime de colaboração. Sistema de educação escolar indígena. Territórios etnoeducacionais.

As políticas e dilemas da educação escolar indígena

A política nacional de educação escolar indígena, a partir de 1991, está sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). No entanto, na história do indigenismo nacional, as ações nessa seara, desde o início do século XX, eram reservadas oficialmente ao órgão indigenista do Estado, primeiro o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e, a partir da segunda metade da década de 1960, a Fundação Nacional do Índio (Funai).

* Doutora em Educação. Coordenadora-Geral da Educação Escolar Indígena na Secadi/MEC. Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC) e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Brasília/DF - Brasil.

Por força do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, passa a ser atribuída ao MEC “a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai.” (art. 1º). Tal órgão indigenista, então, passa da condição de executor das políticas de educação escolar indígena para a função consultiva nas ações protagonizadas pelo MEC.¹

Seguindo a perspectiva de compartilhamento ou repartição de competências da matéria educacional presente em nosso sistema federativo, segundo a Constituição Federal de 1988, o decreto atribui aos estados e municípios a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações, conforme definido no seu art. 2º: “As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.”²

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus arts. 78 e 79, estabelece que a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas voltados para a educação escolar indígena é da União, cabendo-lhe prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino que ofertem esses programas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu pela primeira vez as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, por meio da Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB). Treze anos depois, através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que orientam a sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Nessas normativas, são estabelecidas as competências dos entes federativos, de acordo com o modelo constitucionalmente previsto de regime de colaboração, destacando o papel da União em legislar e coordenar as políticas nacionais de educação escolar indígena e dos estados na oferta e execução dessa modalidade de educação.

Em seu art. 24, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012 atribui à União a prerrogativa de legislar privativamente sobre a educação escolar indígena, através da definição das diretrizes e políticas nacionais, competindo a ela coordenar sua implantação. Um exemplo dessa política, na atualidade, é a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, abordada mais adiante.

De acordo com o documento, é ainda de sua competência a definição de diretrizes para a oferta e a avaliação das ações de formação inicial e continuada de professores indígenas; a promoção da formação continuada das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executem programas de educação escolar indígena; a elaboração e publicação de material didático específico para as escolas indígenas; a realização das conferências nacionais de educação escolar indígena, além do apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, conforme definido também na LDB.

Nos termos da referida resolução, os estados assumem papel fundamental, não podendo se eximir da oferta dessa modalidade de educação, ainda que, em algumas situações, venham a compartilhar com os municípios essa competência. Nesses casos, as comunidades indígenas deverão ser ouvidas e os municípios terão que atender às exigências estabelecidas pela legislação, como a constituição de sistemas de educação próprios e condições técnicas e financeiras adequadas ao atendimento das demandas de educação escolar dos povos indígenas.

Entre as atribuições dos estados, definidas no art. 25, estão ainda:

- » A criação de instâncias administrativas de educação escolar indígena nas secretarias de educação, com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, com dotação orçamentária específica.
- » A regularização das escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino.
- » A implementação da política dos territórios etnoeducacionais.
- » A dotação de recursos financeiros, humanos e materiais para as escolas indígenas.
- » A criação da categoria de professor indígena, mediante realização de concurso específico.
- » A promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação escolar indígena.
- » A promoção da elaboração e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos e diferenciados para as escolas indígenas.

Em conformidade com a legislação educacional então vigente, a Lei nº 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2001 a 2011, atribuiu “aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.” Nos 21 objetivos e metas definidos para a educação escolar indígena no antigo PNE, também é reiterado o papel dos estados na execução das ações.³

Não obstante ser enfatizada a competência dos estados na execução das políticas nesses diplomas legais, em alguns contextos, eles têm se furtado ao papel de promotor da educação escolar indígena em todas as suas etapas e modalidades. Os exemplos são os casos em que as comunidades indígenas demandam a oferta da educação infantil e os estados se recusam a ofertá-la, alegando ser esta uma competência dos municípios.

Além disso, em determinados casos em que se exige o compartilhamento de competências dos estados com os municípios, apenas os últimos vêm assumindo as ações referentes a essa modalidade, mesmo que nem sempre apresentem as condições requeridas pela legislação.

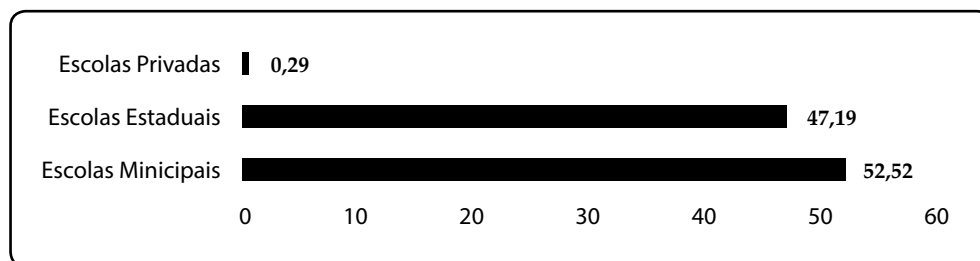
Isso tem se devido a uma série de situações particulares ligadas à diversidade das configurações políticas, geográficas e educacionais locais. Desse modo, o estabelecimento de melhores relações políticas das comunidades indígenas, quer com os estados, quer com os municípios, além da sua maior proximidade geográfica com estes últimos, irá definir o vínculo das escolas indígenas. Essa definição pode ser associada, ainda, à participação dos próprios indígenas nas instâncias do Poder Executivo local, tais como prefeituras, secretarias e câmaras municipais.

Há, por outro lado, os casos em que, diante de conflitos, sobretudo territoriais, com o poder municipal, as comunidades indígenas recorrem aos estados para o atendimento de suas demandas educacionais, seja reivindicando a criação de escolas estaduais ou solicitando a mudança, para os estados, dos vínculos de escolas municipais já existentes.

A União, por sua vez, também não vem desempenhando a contento o papel de coordenadora e articuladora dessas políticas, devido à fragilidade de suas estruturas e mecanismos de administração e fiscalização das ações implementadas ou não por estados e municípios. Dada a complexa estruturação do federalismo no Brasil, isso demonstra que a União carece de mecanismos mais efetivos de regulamentação e controle, das ações no regime colaborativo que se pretende praticar.⁴

Observa-se, a partir dos problemas elencados, que, apesar de a legislação definir a competência dos entes federativos, estabelecida a proeminência do papel dos estados na execução da política de educação escolar indígena, tal ordenamento não vem se mostrando, na prática, muito eficaz. Os efetivos compartilhamento e repartição de responsabilidades previstos em lei têm ficado, desse modo, comprometidos.

Outro exemplo, considerando as forças políticas em jogo, de descompasso entre o que prescrevem as diretrizes ou ordenamentos legais e a efetivação das políticas educacionais, pode ser dado pela supremacia de uma perspectiva legal de estadualização das escolas indígenas contrastada com o fato de que, na prática, o montante de escolas indígenas estaduais e municipais é quase o mesmo, conforme pode ser visto na Figura 1.⁵

Figura 1 – Quantidade de escolas municipais, estaduais e privadas

Fonte: Inep (2012).

Surgem, assim, no quadro das políticas de educação escolar indígena, os dilemas da “tríplice repartição de competências”, pondo em perspectiva as fragilidades do regime de colaboração, das políticas de responsabilização e dos próprios sistemas de educação no atendimento às demandas socioeducacionais diferenciadas dos povos indígenas e suas comunidades.

Exemplos de tais fragilidades podem ser vistas no atendimento insuficiente que os sistemas de ensino prestam aos povos indígenas, sobretudo nas demandas por transporte escolar, construção de escolas, alimentação escolar e materiais didáticos. No que se refere à infraestrutura física e tecnológica, a realidade das escolas indígenas são bastante precárias, conforme os dados do Censo Educacional do Inep de 2012.⁶

Esses dados, no entanto, não revelam a realidade efetiva de todas as escolas indígenas, uma vez que, mesmo muitas delas organizadas em núcleos (as escolas nucleadas), as informações coletadas referem-se apenas às sedes. A condição mais precarizada das escolas menores, que em sua maioria possuem entre 10 e 50 estudantes indígenas matriculados, é dessa forma invisibilizada nos dados oficiais.

Tendo em vista o cenário das políticas de educação escolar indígena, percebe-se que o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, específica e multilíngue consagrado aos povos indígenas na legislação brasileira não tem sido plenamente garantido nas formas como se estruturaram e organizaram as políticas nessa área.

Sendo assim, as dificuldades e ameaças à garantia desse direito têm mobilizado agentes e agências ligados ao movimento indígena, com destaque para os próprios povos indígenas e suas organizações, na busca por estratégias que o assegure de fato. É nesse contexto que proposições como a de criação de um sistema próprio e dos territórios etnoeducacionais ganham evidência nos espaços de discussão e de construção, coordenação e execução das políticas de educação escolar indígena.

Por um sistema próprio de educação escolar indígena

As políticas de educação escolar indígena, do período em que estavam concentradas no âmbito do órgão indigenista oficial ao atual modelo de gestão compartilhada entre os sistemas de ensino dos entes federados, passaram por mudanças ligadas ao processo de reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas, provocado, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988.

Desde então, os povos indígenas e seus parceiros têm discutido as possibilidades de novos arranjos de gestão, bem como o lugar institucional mais adequado para a localização dessas políticas. Sendo assim, a instituição de marcos regulatórios específicos que respeitem efetivamente as especificidades e os interesses societários dos indígenas, promovendo a sua autonomia e protagonismo, tem sido a tônica da discussão.

No âmbito do MEC, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), órgão consultivo responsável pelo assessoramento nas diretrizes e ações, vem discutindo, entre outras questões, a criação de um sistema próprio.

A ideia de um sistema próprio aponta para a localização das políticas de educação escolar indígena no âmbito da União. Tal proposta, todavia, também é marcada por posicionamentos diversos sobre a presença de diferentes agências nesse campo, sejam organizações indígenas e indigenistas, sejam órgãos do Estado. Nos debates a respeito do sistema próprio, é sugerida a criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena ou de um Subsistema de Educação Escolar Indígena ligado ao Sistema Nacional de Educação; a criação de uma Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena; a criação de Distritos Educacionais de Educação Escolar Indígena⁷; bem como a criação de uma Câmara de Educação Escolar Indígena, no âmbito do CNE, ou a transformação da atual Cneei em um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena.

Essas proposições têm permeado as discussões travadas em torno da atualização do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), proposta por meio do Projeto de Lei nº 2.057 de 1991 e de seu substitutivo de 1994⁸. Este último dispõe de 13 artigos dedicados ao tema, em seu Título III – Da Educação. Seu art. 136 reproduz o que determina o art. 78 da LDB; já o art. 137 coloca a possibilidade da escola indígena estar vinculada a qualquer um dos sistemas de ensino; o art. 141 trata dos Distritos de Educação Escolar Indígena, definidos como “instâncias administrativas e técnicas do sistema de ensino da União, levando-se em conta, para suas respectivas áreas de abrangência, as especificidades étnicas e culturais das comunidades indígenas das quais se destinam.”

Esses distritos seriam administrados por “conselhos educacionais compostos por representantes das comunidades indígenas e organizações indigenistas locais, universidades, órgãos federais, e entidades de apoio afetos a educação escolar indígena.”

(art. 142). Entre outras competências, os distritos são os responsáveis pela definição e execução das “diretrizes e políticas locais e nacional [de] acordo com a Comissão Nacional de EEI.” (art. 143).

A proposta de criação do “sistema próprio” também foi destaque nas discussões da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), ocorrida em 2009, tanto em suas etapas locais e regionais, quanto na nacional. Na Coneei, os debates e suas deliberações gravitaram em torno da organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil, por meio das propostas de criação do “sistema próprio” e da implantação dos territórios etnoeducacionais.

O Documento Final da I Coneei indica ainda que o sistema próprio demanda a instituição de um ordenamento jurídico específico e diferenciado; autonomia pedagógica, de organização e gestão escolar; construção de currículos, calendários escolares e modelos de avaliações diferenciados; formas de financiamento específicas; garantia do protagonismo dos indígenas nos processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão e controle social.

Territórios etnoeducacionais: participação e controle social

Como resposta do Estado aos dilemas da gestão das políticas de EEI, sobretudo no tocante à participação e protagonismo dos indígenas na formulação e no acompanhamento das ações afetas a essa área, o MEC propõe a organização e a gestão da EEI por meio dos territórios etnoeducacionais. Foi ainda no bojo das discussões da I Coneei, nas diversas etapas, que o Ministério iniciou a implementação da proposta, em vigor desde maio de 2009, por meio do Decreto nº 6.861.

O art. 6º, parágrafo único, do referido decreto, estabelece que os territórios etnoeducacionais compreenderão

independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Os territórios são estruturados de acordo com os critérios das relações interétnicas, das filiações linguísticas e da territorialidade dos povos indígenas, apresentando-se como estratégia de organização e gestão da EEI, onde os diversos agentes e agências participam do planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas por cada ente federado.

Na prática, o processo de criação de um território etnoeducacional, realizado pelo MEC, se dá inicialmente por meio de consulta aos povos indígenas interessados

e da articulação política que o Ministério faz junto às instituições envolvidas e responsáveis pela educação escolar indígena, tais como as secretarias de educação, as instituições federais de educação profissional e tecnológica, as universidades, a própria Funai e organizações da sociedade civil.

Do processo inicial, é definido o território e criada uma comissão gestora, formada por representantes institucionais indígenas e não indígenas, responsável pela elaboração de um plano de ação a partir de um diagnóstico da realidade educacional traçada por eles. Na sequência, é realizada a reunião de pactuação do território etnoeducacional, celebrando os acordos firmados em torno das ações planejadas. A partir desse momento, a comissão fará o acompanhamento da execução do plano de ação, bem como sua avaliação nas reuniões de comissão gestora, reunindo-se semestralmente, conforme o decreto.

Na perspectiva de uma gestão compartilhada das políticas de educação escolar indígena, é favorecida, assim, uma maior participação dos próprios indígenas na sua formulação e controle social. Percebe-se que, nesse diálogo com os demais agentes envolvidos, os povos indígenas buscam efetivar o protagonismo político reivindicado em suas lutas por reconhecimento social e conquista de direitos. É dessa forma que, como indica Gersem Baniwa (2010), os territórios etnoeducacionais permitem “maior aproximação dos povos e das comunidades indígenas dos espaços de tomadas de decisões.”

Atualmente, há 22 territórios etnoeducacionais pactuados e sete com as reuniões de consulta realizadas, todos com seus respectivos planos de ação elaborados. Além deles, o MEC prevê a criação de pelo menos mais 12, perfazendo um total de 41 territórios. De modo geral, as situações diversas em que se encontram os territórios se devem aos processos diferenciados de articulação política dos povos indígenas e ao ritmo da gestão e do poder de alcance das ações do MEC na consolidação dessa política.

Essa consolidação, nos âmbitos nacional e local, vem se dando muito lentamente frente às urgências requeridas pelos povos indígenas por políticas públicas no país. De um lado, as comunidades indígenas têm percebido de modo positivo a abertura desses espaços de diálogo e de sua participação nas discussões, planejamento e acompanhamento das demandas educacionais. Por seu turno, o MEC tem como desafio fazer valer o regime de colaboração na oferta da educação escolar indígena, desempenhando o papel de coordenador nacional nas articulações com as diferentes agências atuantes nesse campo, sobretudo os órgãos estatais.

Considerações finais

Desde 1991, quando se transfere da Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação e promoção das políticas de educação escolar indígena, é definido o regime de colaboração como forma de planejamento e execução, atribuindo-se à União o papel de legislar e coordenar as políticas e, aos estados, de ofertar e executar essa modalidade de educação.

No entanto, apesar de o ordenamento jurídico definir as competências dos entes federados no regime de colaboração constitucionalmente proposto, na prática, as ações não têm se efetivado a contento, havendo problemas na repartição de competências e no baixo desempenho das funções dos entes federados.

Evidencia-se, com isso, o caráter tíbio do regime de colaboração, das políticas de responsabilização e dos sistemas de educação no atendimento às demandas por uma educação diferenciada, bem como a necessidade de regulamentação e controle efetivos das ações dos entes envolvidos no federalismo cooperativo das políticas educacionais para os povos indígenas.

Como resposta às questões levantadas, os agentes e agências ligados às políticas de educação escolar indígena propõem novos modos de arranjo institucional para o atendimento das necessidades específicas dos povos indígenas e seus processos de escolarização. Duas das principais proposições foram apresentadas pelo MEC na ideia de criação de um sistema próprio e da implementação da política dos territórios etnoeducacionais.

Em síntese, as políticas e tendências atuais para a educação escolar indígena refletem os problemas da fragmentação das políticas indigenistas, colocando novos desafios para a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Eles devem ser enfrentados, buscando a articulação de questões como universalização, especificidade, ineficiência das estruturas de gestão e superação de situações de preconceito no trato com a diversidade.

Notas

- 1 Não obstante as mudanças trazidas pelo Decreto nº 26, de 1991, a Funai continuou mantendo em sua estrutura organizacional uma instância dedicada à educação escolar indígena até o ano de 2012, quando foi aprovado o seu novo estatuto. Aprovado por meio do Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012, o estatuto da Funai não apresenta mais a antiga Coordenação Geral de Educação, conservando, no entanto, como uma de suas finalidades “monitorar as ações e serviços de educação diferenciada para os povos indígenas.” (art. 2º, inciso VI). Na organização de sua estrutura administrativa, é definida como competência da sua Diretoria de Promoção e Desenvolvimento Sustentável “monitorar as ações de educação escolar indígena realizadas pelos estados e municípios, em articulação com o Ministério da Educação.” (art. 19, inciso VI). Atribuição também referenciada na definição das competências de suas coordenações regionais que devem “monitorar e apoiar as políticas de educação e saúde para os povos indígenas.” (art. 21, inciso XII). Sobre o assunto ver Oliveira e Nascimento (2012).

- 2 Atualmente, a gestão da política nacional de educação escolar indígena é exercida, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico Raciais (DPECIRER), pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).
- 3 No PNE vigente entre os anos de 2001 e 2011, havia um capítulo dedicado à EEI, que buscava contemplar suas especificidades. O novo projeto do PNE, ainda à espera de aprovação, no entanto, parece caminhar na contramão da luta dos movimentos sociais que buscam o reconhecimento formal de suas existências e a garantia de promoção de suas especificidades ou do direito à diferença nos documentos e ordenamentos jurídicos. Ao invés disso, o plano ajuda a construir a ideia de uma “diversidade genérica”, quando agrupa indistintamente diferentes demandas de grupos e atores políticos específicos em suas metas e estratégias.
- 4 Essa complexidade está ligada à forma de “federalismo cooperativo” que o Brasil adotou na Constituição Federal de 1988, caracterizado, em tese, por um “regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os entes federativos.” (CURY, 2010, p. 158). Todavia, tal modelo de federalismo encontra dificuldades de consolidação, entre outros fatores, em decorrência do modo como os poderes e a administração pública foi historicamente constituído no Brasil. Sobre o assunto, ver Faoro (2001).
- 5 Segundo dados do Censo Educacional do Inep, realizado em 2012, existem em todo o país 2.833 escolas indígenas, em 23 estados da federação, localizadas em 174 municípios. Destas, 1.337 são vinculadas à rede estadual, 1.488 à municipal e oito à rede privada. Sendo assim, pouco mais da metade das escolas (52,52%) pertence às redes municipais, estando vinculadas aos estados praticamente a outra metade (47,19%), uma vez que apenas uma pequena parcela é classificada na rede privada (0,29%).
- 6 De acordo com o Censo, 764 (27,1%) delas não possuem prédio próprio, 1.382 (49%) não têm esgoto sanitário, 1.419 (50,3%) não dispõem de água potável, 1.307 (46,3%) estão sem energia elétrica, 2.245 (79,6%) não têm acesso à internet e 2.259 (90,7%) não possuem laboratório de informática (INEP, 2012).
- 7 Estes seriam concebidos seguindo o modelo dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), hoje existentes na Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), do Ministério da Saúde.
- 8 Em 2009, a Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) elaborou novo texto propositivo entregue ao Congresso Nacional, resultado de amplo debate realizado entre os povos indígenas em diferentes espaços de debates do movimento indígena, tais como oficinas promovidas pela Funai, assembleias indígenas e a própria reunião da CNPI.

Referências

- BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: CONAE, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.cinep.org.br/uploads/e42d706bbd109ef3e5c5b8b41e310eeab53c3dd5.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1973.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.057**, de 1991. Dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1991.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

_____. **Documento Final da I CONEEI**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10100%26Itemid%3D&ei=KfKRUr_DIoTD2wWFYoHQBQ&usg=AFQjCNENOCxIVkBYm-C0SsM7spCZZvtw mw&sig2=kRuJtzB1gTHsZQhGaHkSkG>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo educacional**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 149-168.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

Recebido em julho e aprovado em agosto de 2013

Indigenous schooling

Present policies and trends

ABSTRACT: The text deals with national policies for indigenous schooling and highlights the weaknesses of the federal pact in the distribution and sharing of powers between the different federal entities. These demand changes in the planning, implementation and monitoring of educational policies in order to comply with the call for a differentiated, specific, intercultural and multilingual education, in a system proper to schooling, and implementation of ethno-educational territories.

Keywords: Indigenous schooling policies. Collaborative regime. System of indigenous schooling. Ethno-educational territories.

Education scolaire indigène

Politiques et tendances actuelles

RÉSUMÉ: Le texte traite des politiques nationales d'éducation scolaire indigène qui, outre qu'elles mettent en évidence les faiblesses du pacte fédéral dans la distribution et le partage des compétences entre les états fédérés, exigent des changements dans la planification, l'exécution et le suivi des politiques éducatives et une réponse aux besoins d'une éducation différenciée, spécifique, interculturelle et multilingue en un système adéquat de l'enseignement scolaire et dans l'instauration de territoires ethno-éducatifs.

Mots-clés: Politiques d'éducation scolaire indigène. Régime de collaboration. Système d'éducation scolaire indigène. Territoires ethno-éducatifs.

Educación escolar indígena

Políticas y tendencias actuales

RESUMEN: El texto trata sobre las políticas nacionales de educación escolar indígena que, además de evidenciar las fragilidades del pacto federativo en la repartición y división de competencias entre los entes federados, requiere cambios en la planificación, ejecución y acompañamiento de las políticas educacionales y atendimento a las demandas por una educación diferenciada, específica, intercultural y multilingüe, en un propio sistema de educación escolar y en la implementación de los territorios etnoeducativos.

Palabras clave: Políticas de educación escolar indígena. Régimen de colaboración. Sistema de educación escolar indígena. Territorios etnoeducativos.

Educação indígena no país e o direito de cidadania plena

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO*

RESUMO: A educação escolar indígena avançou muito no país em todos os níveis de ensino. Quase todas as aldeias dispõem de escola com as séries iniciais do ensino fundamental e estima-se em mais de 10.000 o número de indígenas matriculados no ensino superior. Mas persistem velhos problemas com infraestrutura. Há medidas cruciais - como as apontadas no I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2010 - a serem implementadas pelo governo, em prol da autonomia e do protagonismo indígena.

Palavras-chaves: Povos indígenas. Educação indígena. Escola indígena.

Introdução

A educação, enquanto processo de socialização, produção e transmissão de conhecimentos e valores entre pessoas e gerações, é uma capacidade e necessidade das sociedades humanas. Os processos educativos são responsáveis pelo desenvolvimento e continuidade dos processos civilizatórios dos grupos humanos. Os povos indígenas, como quaisquer outras sociedades humanas, desenvolveram seus sistemas educativos há milhares de anos. Os processos educativos indígenas em muitos aspectos se assemelham aos processos educativos das sociedades europeias, no uso de métodos de observação e experimentação. Mas também se diferenciam em muitos aspectos, como, por exemplo, quanto ao lugar de ensinar e aprender, e sobre quem ensina (MELIÁ, 1999).

* Doutor em Antropologia Social. Indígena do povo Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). É Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pesquisador do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep). Fez parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Secadi/MEC). Manaus/AM - Brasil. E-mail: <gersem@terra.com.br>.

Nas sociedades indígenas, o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas. Nas sociedades europeias, há um lugar reservado e específico para se aprender e ensinar, que é a escola. Também existe uma pessoa específica designada para ensinar as crianças, jovens e adultos, que é o professor.

A educação indígena no Brasil existe muito antes da chegada dos portugueses. O que aparece como novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias. Desse modo, os povos indígenas, na atualidade, convivem e desenvolvem duas experiências distintas de educação: educação própria ou educação tradicional (MELIÁ, 1999) e educação escolar. Essas experiências não são concorrentes ou conflitantes. Em muitos povos elas se complementam. Diferentemente da uniformidade e homogeneidade da escola, no âmbito da educação indígena (tradicional) cada povo desenvolve seu sistema e processo próprio de educação, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro.

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas. Durante o primeiro longo período (1500-1988), a “escola para índio” tinha uma missão muito clara: fazer com que os nativos fossem integrados e assimilados à “comunhão nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola.

Nesse período, não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” os brancos são os donos e mandatários da escola, que impõem processos educativos segundo os seus interesses.

A partir da Constituição Federal de 1988, a escola indígena passa a ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento da nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas, em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores?

Nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa

hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos.

Enquanto para algumas comunidades a escola precisa estar mais direcionada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional, como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática (estratégicas para atender às suas necessidades práticas na defesa de seus direitos), outras preferem uma escola mais direcionada para a revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo.

Em termos gerais, a educação escolar indígena é o campo de política pública para os povos indígenas que mais avançou no país, principalmente na oferta das séries iniciais, alcançando quase todas as aldeias indígenas. Isso não significa que não persistam problemas. Aliás, continuam velhos problemas que ainda fazem da educação escolar indígena uma vergonha para o país, como é o caso da enorme precariedade da infraestrutura, principalmente na Região Amazônica, onde, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2012), mais de 700 escolas indígenas, das 2.800 existentes, não possuem prédio próprio.

No campo jurídico e político, as conquistas avançaram em três direções, no estabelecimento de um arcabouço normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos; no reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo; e no reconhecimento do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades, com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e na gestão de suas escolas. Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas das aldeias, 11.000 eram professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%.

No âmbito legal, ocorreram importantes conquistas, com a adoção de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais pelo Estado brasileiro que reconhecem e garantem os direitos específicos dos indígenas enquanto povos diferenciados e cidadãos plenos. O reconhecimento de existência sociocultural e étnica é o primeiro passo para o reconhecimento e a garantia de direitos específicos que no campo da educação escolar possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua indígena e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas, cuja base legal está explícita na Constituição Federal de 1988:

O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, art. 210, inciso 2).

Outros dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho

(OIT), adotada pelo Brasil em 2004, e o Plano Nacional de Educação, reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. Para deixar ainda mais clara a nova orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 14 e da Resolução nº 3, ambos de 1999, fixou o *status* jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprio:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999b, art. 1º).

No âmbito político-institucional, também ocorreram várias conquistas. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da Funai para os sistemas de ensino (União, estados e municípios), ocorrida em 1991. Essa mudança, associada ao novo arcabouço jurídico, inaugurado pela Constituição de 1988, possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 havia 754 escolas atendendo a 40.000 alunos indígenas (BRASIL, 2007), em 2012 esses números passaram para 2.954 escolas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (INEP, 2012).

As mudanças administrativas permitiram a inclusão da escola indígena no âmbito do regime de colaboração no Sistema Nacional de Ensino. A escola indígena deixou de ser uma figura isolada e por vezes excludente, como era a escola da Funai, para integrar a política pública nacional por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país. As novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Uma das conquistas importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor indígena, magistério indígena e escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprio.

Outro avanço é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo na condução local da gestão e do processo pedagógico de suas escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias é indígena e está inovando no fazer pedagógico e na gestão da escola. Na prática, o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada.

No âmbito gerencial, é importante destacar o processo gradativo de ampliação dos recursos financeiros destinados à manutenção das escolas como beneficiárias das políticas de financiamento da educação nacional, como o Fundeb e o PNAE. Essa inclusão foi seguida por um olhar diferenciado do ponto de vista de custos, em razão do qual os coeficientes para os alunos indígenas também foram específicos, sendo que no PNAE esse valor é o dobro do aluno não indígena e no Fundeb, o coeficiente do aluno indígena é de 20% superior ao do aluno não indígena. O desafio é como garantir que esses recursos sejam efetivamente aplicados em favor das escolas indígenas pelos sistemas de ensino, que passam por controle social mais eficiente e pela capacidade técnica e ética dos gestores públicos.

No campo da participação indígena, destacam-se a conquista da representação no CNE, a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I Coneei/2009) e a participação indígena na Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). Além disso, vários estados criaram seus conselhos estaduais de educação escolar indígena, como instâncias consultivas ou mesmo normativas, como é o caso do estado do Amazonas.

Em termos gerais, a descentralização das políticas e a fixação de novos parâmetros legais e normativos resultaram no surgimento de uma pluralidade de experiências de escolas voltadas à superação da velha escola colonial alienígena. Muitas escolas indígenas passaram a produzir e utilizar material didático bilíngue, a desenvolver ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis, atividades escolares e pedagógicas aliadas às atividades produtivas e ao ensino profissionalizante.

Limites e desafios da escola indígena

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos inter-relacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. A resistência é resultado de um misto de insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões da escola tradicional colonial.

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender às demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte e alimentação escolar. A fragilidade do regime de colaboração resulta na inexistência histórica de políticas e programas

específicos para atender às demandas e realidades específicas das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo), distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar, construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é via aérea. Nessas realidades, os processos licitatórios convencionais são impraticáveis para viabilizar as políticas públicas.

Especificamente na Região Amazônica, não acredito que sem a criação de processos administrativos específicos e diferenciados seja possível resolver os problemas de infraestrutura, como construção de escolas, transporte escolar, distribuição de material e alimentação escolar nos rincões das floretas, dos rios, igarapés e montanhas. A primeira medida a ser adotada pelos gestores das políticas públicas deveria ser a de mensurar os custos operacionais nessas regiões e considerá-los na implementação de políticas. Atualmente, o principal fator de desigualdade no atendimento às populações está na insistência de se estabelecer custos médios nacionais na execução das ações. São esses povos que mais precisam do poder público, pela situação de isolamento e de precariedade de suas escolas, que nunca tiveram atendimento digno. O poder público precisa chegar a elas, superando desafios, que, com certeza, serão maiores do que nas outras regiões e lugares já alcançados.

Nas regiões mais distantes e de difícil acesso, os custos operacionais são mais elevados em termos de custos financeiros e mais complexos do ponto de vista técnico-pedagógico, por tratar-se de povos bilíngues e com pouco contato com o mundo envolvente. O atendimento a essas comunidades é necessário não apenas para melhorar os índices negativos da política educacional, mas principalmente porque se trata de atender a direitos humanos. As preocupações não podem ser apenas com os altos custos, que, em geral, assustam e desanimam planejadores e gestores, mas com os ganhos da política pública e dos cidadãos indígenas e da sociedade em geral, que caminha cada vez mais para uma sociedade menos excludente, injusta e desigual.

Outro desafio enfrentado pela atual escola indígena é o dilema da comunicação e da convivência intercultural (CANDAU, 2006), que se tornou sua principal estratégia político-pedagógica. Trata-se do dilema de atender, ao mesmo tempo, as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena (LUCIANO, 2011). O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência a essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos preestabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica

e profissional para o mercado de trabalho. Em muitos casos, a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não prescinde da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial.

Nessa tentativa, muitas escolas indígenas têm se transformado em escolas híbridas e igualmente limitadas, do ponto de vista de sua eficácia em dar respostas e gerar os resultados esperados pelas comunidades, que é formar cidadãos capazes de conviver e contribuir tanto com o seu mundo étnico-cultural próprio quanto com e no mundo do branco. Além disso, há o problema pouco refletido que é a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas, que tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da família, dos mais velhos e da comunidade para a escola, sabendo-se que muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena.

Essas limitações e contradições da escola indígena trazem algumas preocupações. Uma escola que se esforça para ser intercultural ou híbrida, em geral, passa a trabalhar de forma superficial os diferentes campos de conhecimento tradicional e científico, e acaba formando um cidadão indígena potencialmente vítima de exclusão e desigualdade. Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

Outro fator de exclusão e desigualdade na escola indígena diz respeito ao seu lugar no âmbito das políticas do Estado, que impõe rigoroso limite ao seu alcance político-pedagógico. O Estado se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e normas do país. Nesse caso, a sociodiversidade só é admitida e tolerada no âmbito da escola, até o ponto em que ela representa uma vantagem para o capital, por ampliar e diversificar o mercado, ou até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detêm o poder do Estado.

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem a tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, em que a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade. A escola indígena precisa ajudar a combater esse tipo de exclusão e desigualdade que se sustenta no discurso de que “todos fazemos parte da mesma sociedade”, mas cada um vale conforme a sua origem escolar, seu pertencimento étnico e sua condição econômica. Os povos indígenas, além de serem classificados como pobres, são também indígenas (como se ser índio fosse ser inferior), o que muitas vezes lhes impede o acesso a serviços, bens

e direitos. O próprio termo 'indígena' ou 'índio' é um termo excludente, pois reduz, generaliza e uniformiza uma enorme diversidade de povos e culturas espalhadas por todo o planeta Terra e que, só no Brasil, são 265 povos, falando 180 línguas.

A escola indígena, por valorizar outros conhecimentos, outras culturas e outros valores, não pode ser usada para justificar a exclusão. Mas, também, não pode ser incluída de forma irrefletida nas chamadas políticas inclusivas, o que seria um retrocesso histórico, ao tempo das políticas coloniais do Estado, quando inclusão e integração significavam negação e destruição das culturas indígenas. Só podemos admitir políticas inclusivas, nos termos próprios dos povos indígenas, quando se trata de reconhecer e garantir os direitos específicos, como é a educação escolar específica e diferenciada no âmbito da política nacional ou como direito humano universal, mas garantindo suas distinções e diferenciações próprias.

Existem desafios para os agentes do Estado, como a superação e descolamento cognitivo e cultural de cinco séculos de práticas coloniais autoritárias, racistas, etnocêntricas e tutelares. É necessário garantir o direito de cidadania plena aos povos indígenas enquanto coletividades constitutivas e formativas da nação brasileira e enquanto coletividades com direitos diferenciados, o que significa garantir espaço físico (territorial), cultural (cosmologias, filosofias, epistemologias, espiritualidades e materialidades próprias) e temporal (civilizações milenares e históricas, do passado, do presente e do futuro). Infelizmente, ainda percebemos que os povos indígenas são considerados pelos agentes do Estado como cidadãos brasileiros de terceira categoria ou como grupos humanos inferiores, por isso seus direitos são tratados como subordinados ou condicionados aos direitos e interesses das maiorias ou minorias dominantes.

Dessa visão subalterna e inferiorizada da cidadania indígena, resultam as enormes dificuldades para se criar no Brasil condições administrativas para implementação de políticas públicas diferenciadas aos povos indígenas diferenciados. A tendência é sempre adotar políticas generalistas e indiferenciadas que terminam violando os direitos indígenas, mesmo diante de discursos de valorização e respeito às diversidades étnicas e culturais.

A título de exemplo, cito os casos mais recentes, como a Lei das Cotas e a Bolsa Permanência para negros, índios e quilombolas, que visam a garantir acesso e permanência nas universidades para membros dessas coletividades, que sem dúvida representam avanços históricos importantes no campo dos seus direitos e das suas demandas legítimas, mas padecem do caráter universalista, quando impõem mecanismos individualizadores e homogeneizadores internos aos segmentos da diversidade nos processos de seleção dos beneficiários. Estes se tornam elegíveis por meio de autodeclaração individual ou carta de recomendação de uma liderança ou organização indígena e disputam vagas comuns junto aos negros e pobres. Essa disputa é incoerente

com os direitos indígenas, além de injusta, por se tratar de pessoas ou grupos sociais com processos educativos muito distintos. A maioria dos candidatos indígenas a essas vagas estudou em escolas bilíngues com currículos diferenciados. Como podem concorrer com candidatos negros e pobres que estudaram em escolas monolíngues com currículos de padrões nacionais? De acordo com essas políticas, a centralidade dos benefícios e beneficiários está focada nas vontades e nos projetos de indivíduos homogêneos e não nos coletivos diferenciados.

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem também da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem em suas escolas, na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias. É preciso construir escolas indígenas com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura “escritocêntrica”, abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da corporalidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo. Escolas indígenas que propiciam no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual (CANDAU, 2006).

A luta por uma educação escolar de qualidade faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios coletivos são também desafios da escola indígena. Mas a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Tendências atuais

Tudo indica que o principal desafio para os próximos anos no campo das políticas públicas de educação escolar indígena, assim como de outros direitos indígenas, é fazer valer na prática os direitos conquistados. A implementação das leis e normas estabelecidas torna-se, portanto, a principal possibilidade de garantir uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, de acordo com seus anseios e planos de vida.

A primeira estratégia é forçar o poder público a criar e implementar arranjos administrativos adequados para o atendimento aos direitos indígenas no campo da educação. A segunda estratégia é fazer valer o protagonismo indígena no âmbito da autonomia escolar, comunitária e territorial e por meio da participação no

acompanhamento e incidência sobre as políticas para as suas comunidades, para que as formulem, executem e avaliem.

No campo de arranjos administrativos, existem duas possibilidades em discussão. A primeira possibilidade é a implementação dos territórios etnoeducacionais (TEEs), criados em 2009, mas ainda não implementados. Os TEEs estabelecem novo arranjo no planejamento e organização das políticas e programas da educação escolar indígena de acordo com os arranjos territoriais e as relações sociais, culturais, linguísticas e econômicas dos povos e das comunidades indígenas, superando as divisões de municípios e estados, que formam a base dos sistemas de ensino. Esse novo arranjo na organização da educação escolar indígena está alicerçado no protagonismo e participação indígena para decidir o que se quer e como se quer e para construir algo novo nos processos educativos. Mas, para que essa política produza os resultados esperados, é necessário que ela seja implantada. Muitos dos atuais problemas de infraestrutura, de material didático próprio e de práticas pedagógicas inovadoras poderiam ser resolvidos por meio dos TEEs.

Outra possibilidade é a criação e operacionalização do sistema próprio de educação escolar indígena. Esse sistema próprio é concebido como necessário para efetivar o ordenamento jurídico, administrativo, pedagógico, curricular e orçamentário específico e diferenciado das escolas indígenas. Os TEEs seriam a base espacial e operacional das políticas organizadas e estruturadas a partir do sistema próprio. Mas, para isso, há um longo caminho pela frente. É importante destacar que os TEEs e o sistema próprio foram aprovados pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, depois de dois anos de conferências locais e regionais, dos quais participaram mais de 50 mil educadores indígenas e não indígenas.

A outra estratégia é apostar para valer no protagonismo indígena para a construção do que Meliá (1999) denomina de “educação indígena escolar”, que visa ao empoderamento indígena na construção da escola indígena desejada. Essa perspectiva é viável quando se aposta em sujeitos e protagonistas próprios, principalmente jovens indígenas que estão se formando nas escolas e nas universidades com muita vontade e bagagem de conhecimento e que vão ocupando espaços de poder, entre os quais, o poder da escola, como gestores, técnicos e professores. No âmbito da comunidade, eles vão ocupando espaços como caciques e lideranças de organizações. Além disso, também vão ocupando outros espaços na academia, nas instituições públicas dos municípios, dos estados e do governo federal.

Mas todas essas ideias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas nacionais. Nada de isolacionismo, nada de especificidade e diferenciação enquanto redoma ou distanciamento das políticas públicas nacionais, como já ocorreu no passado. Os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e a concretização

de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral.

Considerações finais

A educação indígena no Brasil apresenta na atualidade características muito diversas. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, mesmo depois de mais de cinco séculos de colonização europeia, os processos educativos tradicionais dos povos indígenas continuam vivos e ativos. As pedagogias tradicionais indígenas têm contribuído na construção de ricas experiências de educação escolar dentro e fora das aldeias, ao mesmo tempo em que vão se fortalecendo com outras pedagogias não colonizadoras da educação popular e do campo.

O segundo aspecto está relacionado a um leque muito rico e diversificado de experiências vivenciadas, que continuam sendo fundamentais para o reconhecimento e garantia dos direitos coletivos. Costumo afirmar que a escola, por pior que seja, é sempre desejada pelos povos indígenas, porque é possível ser potencializada e transformada em aliada na luta por direitos.

Infelizmente, a diversidade de experiências com escolas indígenas não tem apenas riqueza de diversidade, mas também problemas e descasos. Ainda existem muitas escolas em precaríssimas condições de funcionamento, sem prédio próprio, sem carteiras, sem material didático básico, como caderno e lápis, que envergonham a política educacional do país que é a sétima economia do mundo. O terceiro aspecto, portanto, é a discrepância na qualidade do atendimento, relacionada à não consideração das realidades locais e regionais específicas, o que caracteriza uma espécie de discriminação geográfica e regional, além de étnica, uma vez que as maiores precariedades estão basicamente localizadas na Região Amazônica.

Apesar disso, a educação indígena no Brasil apresenta uma tendência bastante otimista pelo potencial no campo de institucionalidade na política brasileira e no enraizamento endógeno entre as comunidades indígenas, quanto à equação complementar e intercultural entre a educação tradicional e a educação escolar.

No âmbito da sociedade brasileira, a implementação da Lei nº 11.645, de 2008 deve contribuir para a superação da postura clientelista e colonialista da sociedade dominante e de seus dirigentes que impõe mecanismos políticos e administrativos de desigualdade e discriminação. No plano dos povos indígenas, as novas gerações de lideranças, profissionais, pesquisadores e intelectuais indígenas são sujeitos potenciais valiosos para a transformação das escolas indígenas em verdadeiros instrumentos de protagonismo, autonomia e cidadania.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999a.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Relatório cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo educacional**. Brasília, DF: Inep, 2012.
- CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Indigenous education in the country and the right to full citizenship

ABSTRACT: Indigenous education has advanced in the country at all levels. Almost all villages have an elementary school and the number of indigenous enrolled in higher education is estimated at more than 10,000. But the old problems of infrastructure remain. Certain crucial measures, such as those outlined in the First National Conference on Indigenous Education in 2010, must be implemented by Government to bring about indigenous autonomy and protagonism.

Keywords: Indigenous people. Indigenous education. Indigenous school.

L'éducation autochtone dans le pays et le droit à la pleine citoyenneté

RÉSUMÉ: L'éducation autochtone a progressé dans le pays et ce à tous les niveaux de l'enseignement. Presque tous les villages autochtones disposent d'une école et de classes primaires d'enseignement fondamental et on estime à plus de 10.000 le nombre d'autochtones inscrits dans l'enseignement supérieur. Mais les vieux problèmes d'infrastructure demeurent. La mise en oeuvre par le gouvernement de certaines mesures - comme celles indiquées à la 1ère Conférence Nationale de l'Enseignement Scolaire Indigène, en 2010- est cruciale pour l'autonomie et le leadership autochtone.

Mots-clés: Peuples autochtones. Education autochtone. Ecole autochtone.

Educación indígena en el país y el derecho de ciudadanía plena

RESUMEN: La educación escolar indígena avanzó mucho en el país en todos los niveles de enseñanza. Casi todas las aldeas disponen de escuela con las series iniciales de enseñanza primaria y se estima en más de 10.000 el número de indígenas matriculados en la educación superior. Pero los viejos problemas con infraestructura todavía persisten. Las medidas son cruciales - como las indicadas en la Primera Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en 2010 - que deben ser implementadas por el gobierno, en favor de la autonomía y del protagonismo indígena.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Educación indígena. Escuela indígena.

Educação e diversidade

Os seus reflexos e desafios

ZEZINHO PRADO*
MARCELO CHAGAS**

RESUMO: A diversidade na educação requer atenção redobrada. Seus reflexos produzem realidades que atentam contra os princípios da igualdade, e invertem a lógica que busca uma escola que não seja apenas um fio condutor das injustiças cometidas pela sociedade. Este debate que não pode ser restrito ao ambiente escolar. É preciso engajamento e políticas públicas para enfrentar os números apontados pelas estatísticas.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Políticas de orientação sexual.

Introdução

Temos acompanhado nos últimos anos um crescimento considerável dos debates em torno da orientação sexual. Em que pese a urgência de ações que remetam a uma solução imediata aos problemas oriundos dessa questão, é preciso colocar em pauta os “rumos” e a dimensão que a diversidade sexual tem assumido na educação.

Se partirmos do raciocínio imperativo de que a educação deve ultrapassar as barreiras da mera transmissão de conteúdos ou aquisições de certificações, chegaremos à conclusão de que a instituição precisa, necessariamente, assumir um caráter social e cidadão na construção de uma sociedade sem as intolerâncias que ainda habitam o espaço educacional.

* Secretário de Direitos Humanos da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Presidente do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação Pública do Estado de São Paulo (Afuse). Conselheiro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e do Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). São Paulo/SP - Brasil. E-mail: <zezinho@afuse.org.br>.

** Jornalista e consultor político. São Paulo/SP - Brasil. E-mail: <marcelochagas13@gmail.com>.

Compreendendo “orientação sexual” como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas; Entendendo “identidade de gênero” como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos. (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2006, p. 9).

Embora essa definição de Corrêa e Muntarbhorn siga uma lógica natural das relações humanas, não é esta a compreensão que ganha “eco” na educação. Diversas pesquisas de renomados institutos voltados para essa prática profissional definem claramente a escola como um ambiente de brutais intolerâncias, concretizadas em violência verbal e, em muitos casos, física contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Mas não para por aí. Constatamos, nesse universo educacional, a dificuldade enfrentada pelos profissionais no tratamento dos problemas motivados pela intolerância. Na verdade, quando nos atemos aos fatos na complexidade que eles apresentam, podemos “beirar” a certeza de que a escola afirma e reafirma posturas extremamente homofóbicas.

Como forma de reprodução e cristalização dos costumes sociais, a educação transita nos termos “homofobia”, embora não tenha consciência, de múltiplas maneiras: como violência simbólica da dominação masculina (BORDIEU, 2005); como modo de organização e constituição do masculino (SMIGAY, 2002); como produção da cultura e dos saberes ocidentais que aparecem na discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas heterossexuais (BORRILLO, 2010). Com isso, homossexuais figuram no contexto educacional como seres humanos subalternos, uma espécie de sub-raça.

Na sociedade atual, no âmbito educacional, não se trata de aspecto meramente retórico. A prática com a qual convivemos, diariamente, abre mão da “força do argumento” e apodera-se do “argumento da força”.

Se não, vejamos. Dados das pesquisadoras Miriam Abramovay, Mary Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004), resultado de uma pesquisa efetuada em 14 capitais brasileiras, mostraram uma triste realidade: jovens estudantes do ensino fundamental e do ensino médio classificaram a violência contra homossexuais menos relevante que estupro, tiros, uso de drogas, roubos e andar armado.

Já os números desvendados pela pesquisa nacional *Diversidade Sexual na Escola* (MAZZON, 2009) nos entristecem ainda mais: 87,3% dos pesquisados têm algum nível de preconceito em relação à orientação sexual e 98,5% com algum nível de distância social. Dos pesquisados, 26,6% dos(as) alunos(as), 20,5% dos(as) funcionários(as) e 10,6% dos(as) professores(as) concordam com a frase “eu não aceito

a homossexualidade” e 23,2% dos(as) alunos(as), 23,4% dos(as) funcionários(as) e 11,8% dos(as) professores(as) concordam que a homossexualidade é uma doença.

A escola, reduzida à sala de aula, acaba por produzir o confinamento dos jovens com orientação sexual diversa, fazendo-se reconhecer como insignificantes nos ambientes ampliados, como horário de intervalo, por exemplo, uma vez que é nesses momentos que as agressões de toda ordem ocorrem com mais frequência.

Pois bem, se identificamos inúmeras formas correlatas de discriminação aos homossexuais “sob o manto” da educação, só nos resta concordar com a tese de que a grade curricular apresentada e formatada para a aplicação em longa escala é absurdamente falha nesse aspecto. Ainda assim, não podemos nos ater apenas a essa deficiência do sistema educacional, uma vez que os profissionais não estão preparados para uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade, ou seja, a de famílias que têm em sua organização interna relações homoafetivas e são, definitivamente, negativadas em uma estrutura na qual deveriam ser acolhidas e incluídas como parte, e não à parte.

Nesta análise contextual, percebemos que a escola se afasta cada dia mais daquilo que deveria ser a sua vocação: a responsabilidade de orientar e contribuir na formação do sujeito crítico e sintonizado com suas obrigações sociais.

À medida que nos aprofundamos em teses firmadas nas gestões educacionais, é mais latente a necessidade de uma nova compreensão do papel da educação no universo globalizado em que vivemos. Seu caráter universal, laico, otimista e humanista deve ser preservado, pois é o único caminho que levará à certeza de que a educação é um direito de todos. Para tanto, urgem as primícias necessárias para conjugarmos o termo “educação” com o termo “direito”. E a referência não se sustenta apenas no direito de ir e vir. É o direito de ir e vir com dignidade, respeitando a essência da pessoa humana.

Embora o discurso em defesa de uma educação inclusiva assuma uma faceta apelativa no que diz respeito à população LGBT, seu parecer é sustentado por medidas legais e sólidas, uma vez que a Constituição garante essa condição desde 1934.

Segundo Borrillo (2009),

[...] como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar as diferenças: ela interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. (p. 18).

E, nesse caso, as dúvidas em torno da condição educacional apontam para questionamentos em torno do que vem sendo feito, de fato, para atenuar a lógica que impera nas diversas unidades escolares espalhadas pelo Brasil afora. Perguntas dessa natureza não aguardam respostas remotas e desconectadas com a urgência do tema. Na verdade, em muitos casos, a resposta chega tarde demais.

Se pensarmos essa questão como prioridade social, caminharemos conclusivamente para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O mesmo que, desde 1997, mostrou a necessidade da inclusão no currículo do ensino fundamental e ensino médio de temas como a pluralidade cultural e orientação sexual, ainda que seja na perspectiva, no caso da orientação sexual, da substituição por educação sexual. Ainda assim, é bom atentarmos para o fato de que o mesmo o PCN não trata este tema como obrigatório nas grades curriculares às quais nos referimos.

A luta por políticas públicas a serviço da inclusão

Muito embora tenhamos fortes movimentos organizados por instituições ligadas à causa LGBT, promovendo debates, produzindo ações e encaminhamentos, contribuindo sobremaneira com uma compreensão mais humanizada, os resultados apresentados pelas políticas públicas voltadas ao tema são insuficientes. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer os avanços trazidos por meio da política empregada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que enfrentou e enfrenta os preconceitos sociais e políticos com relação a toda e qualquer iniciativa que pressuponha versar sobre os direitos da população LGBT.

Não obstante as ações e iniciativas legais/legislativas de um ou outro governo estadual ou municipal, o Sistema Nacional de Promoção de Direitos Humanos e Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais cumpre importante papel na orientação e mediação desses impasses. Isso, por ser um sistema articulado, interfederativo e interdependente, com o firme propósito de incentivar a instalação de conselhos estaduais, distrital e municipais LGBT e de primar pela criação de coordenadorias, concluindo um considerável esforço para a instalação de políticas públicas que promovam a cidadania e direitos LGBT.

Em que pese a importância simbólica do sistema nacional LGBT, ressalta-se o que talvez seja seu aspecto fundamental: propor um pacto federativo que dialogue com gestões educacionais e legais, articuladas entre si, tendo como objetivo comum o enfrentamento ao terror promovido pelo comportamento homofóbico.

Os números que reforçam a tese

Para que tenhamos a verdadeira dimensão do quanto é importante insistir em uma educação de base sólida voltada para a erradicação desse mal que incomoda a todos nós, lançamos mão de algumas considerações estatísticas apresentadas pelo *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012*.

Aprimorado por uma metodologia de análise das denúncias efetuadas junto ao poder público durante o ano de 2012, o relatório revela um quadro de violações cotidianas dos mais variados tipos contra a população LGBT. Vamos aos dados.

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro, ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação a 2011, houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos humanos contra LGBT, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos.

Tabela 1 – Dados do poder público – quadro comparativo

	2011	2012	% de aumento
Denúncias	1.159	3.084	166,09%
Violações	6.809	9.982	46,6%
Vítimas	1.713	4.851	183,19%
Suspeitos	2.275	4.784	110,29%
Média violação/vítima	3,97	3,23	

Fonte: Brasil (2012).

Os números corroboram a análise feita em 2011 sobre o padrão de sobreposição de violências cometidas contra essa população. Os dados revelam uma média de 3,23 violações sofridas por cada uma das vítimas.

Esse cenário torna-se ainda mais preocupante quando se leva em conta a subnotificação de dados relacionados a violências, em geral, e a esse tipo de violência, em particular. Muitas vezes, ocorre a naturalização da violência como único tratamento possível ou a autoculpabilização. Cabe reiterar que as estatísticas analisadas ao longo desta seção referem-se às violações reportadas, não correspondendo à totalidade das violências ocorridas cotidianamente contra LGBT, infelizmente muito mais numerosas do que as que chegam ao conhecimento do poder público.

Apesar da subnotificação, os números apontam para um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil: no ano de 2012, foram reportadas 27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia. A cada dia, durante o ano de 2012, 13,29 pessoas foram vítimas de violência homofóbica reportada no país.

No comparativo entre 2011 e 2012, das denúncias reportadas pelo poder público federal ao longo do ano, o estado de Mato Grosso apresentou o maior aumento de denúncias em relação a 2011 (1.657%), seguido por Rondônia com 550% e o Distrito

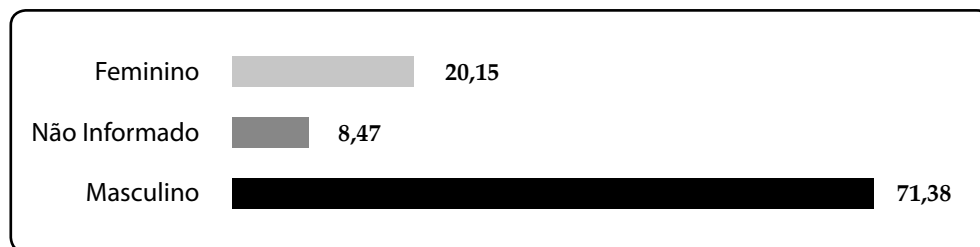
Federal com 431,11%. Piauí foi o único estado que apresentou um decréscimo de denúncias em relação a 2011, de 36,45%.

Vítimas da violência homofóbica

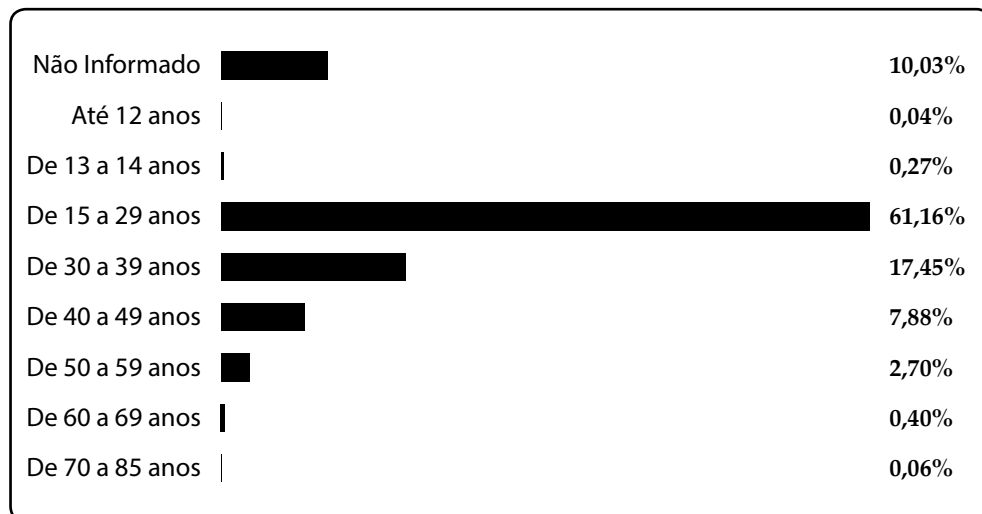
Embora a categoria sexo biológico envolva uma série de debates por parte de especialistas e movimentos sociais, tanto por sua acuidade quanto pela permanente invisibilização da população trans, mostra-se necessária sua utilização, de maneira transitória, para possibilitar análises sociodemográficas e estatísticas com estudos de vitimização já realizados com outras parcelas da população.

Conforme a Figura 1, a seguir, denota-se a predominância de 71,38% de vítimas do sexo masculino, em relação aos 20,15% do sexo feminino. Essa proporção pouco se modificou comparada a de 2011, quando 67,5% das vítimas eram do sexo masculino e 26,4% do sexo feminino.

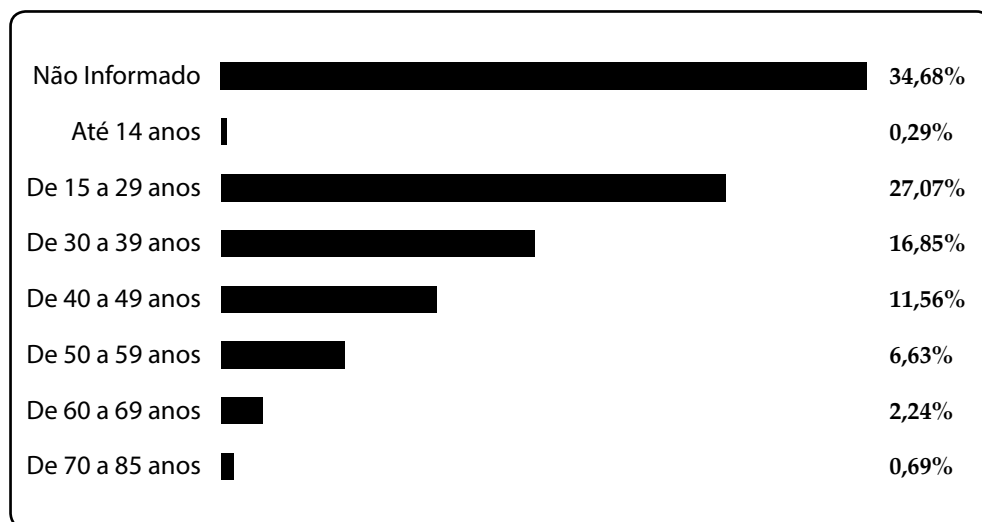
Figura 1 – Sexo biológico das vítimas (2012)



A Figura 2 traz informações relacionadas à faixa etária das vítimas. A grande maioria concentra-se na população jovem, com 61,16% de vítimas entre 15 e 29 anos. Nessa faixa etária, as vítimas entre 15 e 18 anos representam apenas 1,23%, enquanto de 18 a 29 anos, 59,93%. Em 2011, houve um elevado percentual de não informação sobre a faixa etária das vítimas (31,7%), mas, ainda assim, a população entre 15 e 29 anos foi a grande maioria dos infringidos pela violência homofóbica, somando 47,1%.

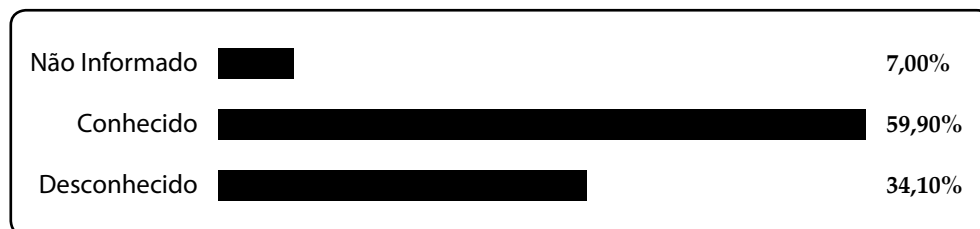
Figura 2 – Faixa etária das vítimas (2012)

Na faixa etária dos suspeitos, como revela a Figura 3, há elevada taxa de não informação, com 34,68% do total. Entre as idades informadas, a faixa de jovens (de 15 a 29 anos) soma 27,07% do total de suspeitos, seguida pela faixa entre 30 e 39 anos, com 16,85%. Assim como em 2011, as faixas etárias dos suspeitos apresentam-se muito mais variadas do que as das vítimas, concentradas especialmente na juventude. Nesse mesmo ano, a taxa de não informação foi bastante elevada, com 55,2%, seguida pela de jovens de 15 a 29 anos, com 18,1%.

Figura 3 – Faixa etária dos suspeitos (2012)

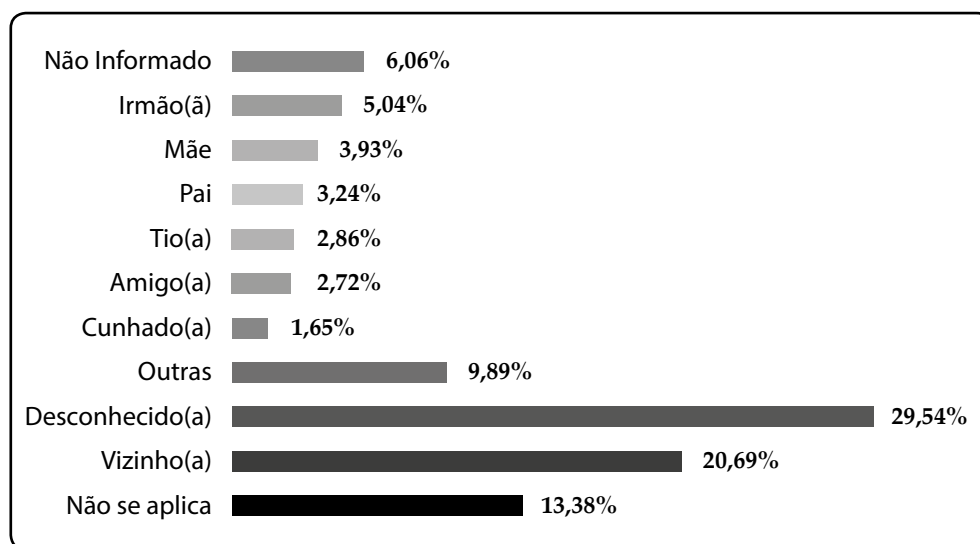
Nos dados referentes às denúncias encaminhadas ao governo federal durante o ano de 2012, a Figura 4 mostra que 58,9% das vítimas conheciam os suspeitos, enquanto 34,1% eram desconhecidos. Em 2011, a proporção foi semelhante, quando 61,9% dos suspeitos eram conhecidos das vítimas e 29,4%, desconhecidos.

Figura 4 – Relação suspeito vítima (2012)



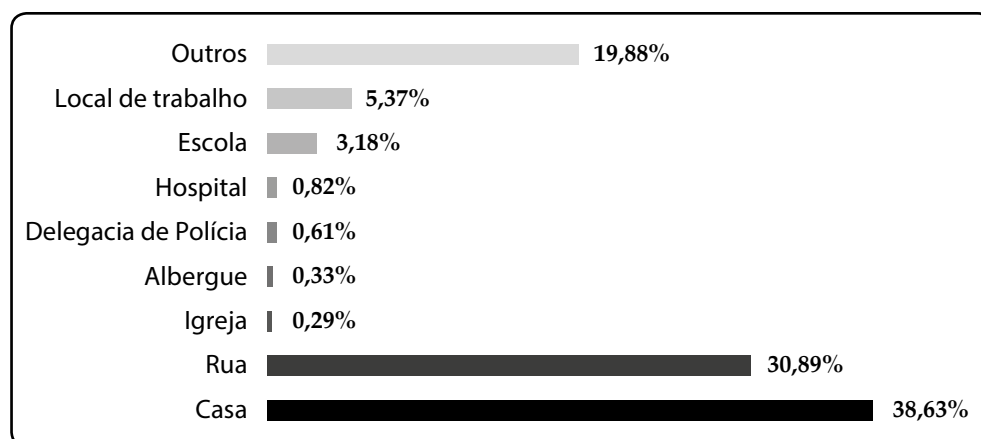
A Figura 5 apresenta as relações entre suspeitos e vítimas que se conheciam. Vizinhos são os mais frequentes, com 20,69%, seguido de familiares com 17,72%. Entre os familiares, destacam-se os irmãos, com 6,04% das ocorrências, seguidos pelas mães e pais, com 3,93% e 3,24%, respectivamente. Na categoria “outras relações”, que soma 9,89%, incluem-se relações menos recorrentes, como empregador (1,4%), ex-companheiro (1,07%), professor (0,77%) e empregado (0,5%). Em 2011, a maior parte dos suspeitos das violações foi de familiares (38,2%) e vizinhos (35,8%), seguidos por companheiros, com 11,6%, e amigos, (8,4%).

Figura 5 – Relação suspeito/vítima (2012)



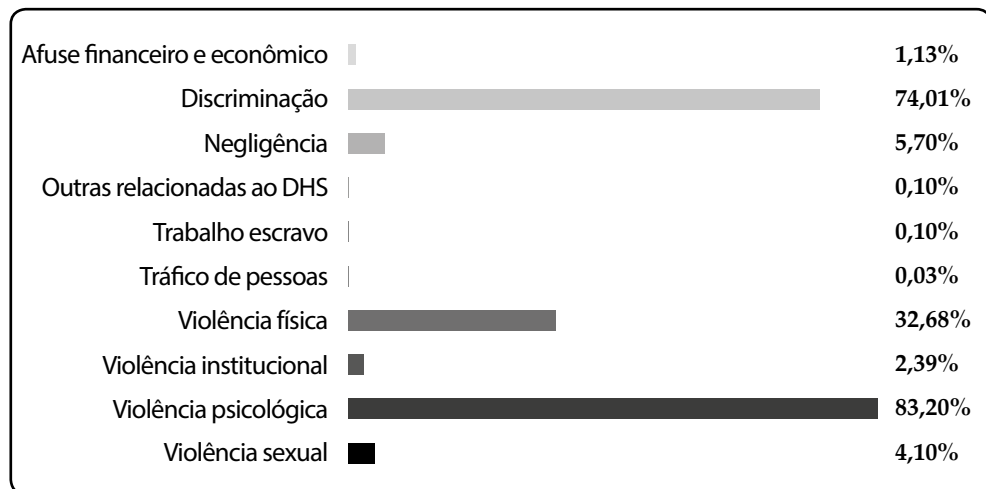
A primeira informação a ser analisada acerca das violações de direitos humanos de caráter homofóbico diz respeito ao local em que tais violações ocorreram. Violências homofóbicas acontecem tanto em espaços públicos (como ruas, estradas, escolas, instituições públicas, hospitais e restaurantes) quanto em espaços privados, como se pode denotar dos dados de 2012: 38,63% das violações ocorreram nas casas – da vítima (25,54%), do suspeito (7,76%), de ambos ou de terceiros. Seguido pela rua, com 30,89% das violações, e em outros locais, com 19,88% das denúncias (ônibus, unidade prisional, manicômio ou hospital psiquiátrico/casa de saúde, instituição de longa permanência para idosos, delegacia de polícia, como unidade prisional e unidade de medida socioeducativa). Em 2011, as proporções foram muito semelhantes, com 42% das violações ocorridas nas casas e 30,8% na rua.

Figura 6 – Local da violação (2012)



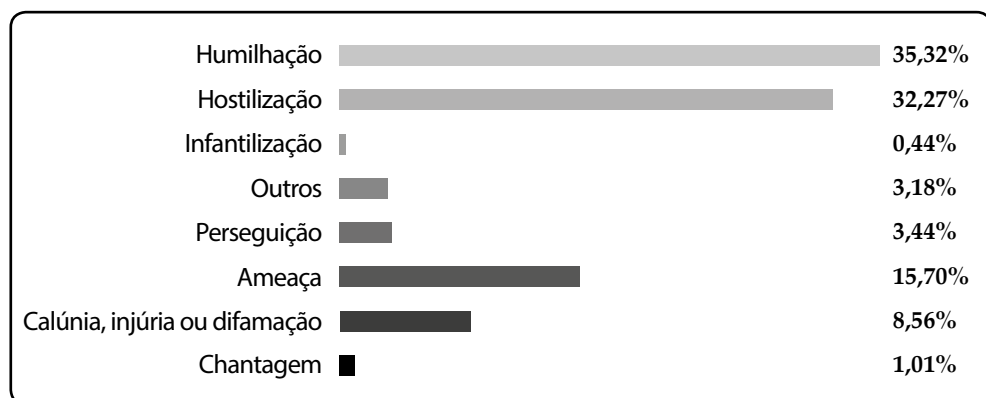
A Figura 7 apresenta os tipos de violação denunciados durante o ano de 2012. Violências psicológicas foram as mais reportadas, com 83,2% do total, seguidas de discriminação, com 74,01%; e violências físicas, com 32,68%. Também há significativo percentual de negligências (5,7%), violências sexuais (4,18%) e violências institucionais (2,39%). Ressalta-se que algumas denúncias classificam-se em mais de um tipo de violação. Esses dados confirmam os de 2011, quando as violações de cunho psicológico e discriminatório também tiveram as maiores porcentagens.

Figura 7 – Tipo de violação (2012)



Entre os tipos mais reportados de violência psicológica, encontram-se humilhações (35,32%), hostilizações (32,27%) e ameaças (15,78%). Ameaças estão tipificadas no Código Penal brasileiro, ao contrário do que ocorre com as duas primeiras violações. Calúnia, injúria e difamação, também tipificadas no Código Penal, contaram com 8,56% das respostas. Os dados de 2011 sobre violências psicológicas se assemelham aos apresentados aqui. Humilhação, hostilização e ameaças ficaram na mesma ordem decrescente, com 32,3%, 25,9% e 20,6%, respectivamente.

Figura 8 – Violação psicológica por subtipo (2012)



Considerações finais

Sabemos que o tema é complexo e que o caminho para a solução da demanda é mais ainda. No entanto, não é possível que a sociedade entenda que seja possível estabelecer relações humanas sem a elementar preservação do direito ao convívio social, com ameaças à integridade física e à estrutura psicológica das pessoas abalada.

As políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade devem estar interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva, em uma ação pactuada que necessitará de políticas e programas concretos e exequíveis. Tal condição só será possível por meio do reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio-histórico, cultural, econômico e político da sociedade.

Enquanto se perpetuar uma educação com traços que não acolhem bem ao outro, que preserve um currículo oculto formado pela indiferença e pela discriminação, torna-se utópico a possibilidade de mudança. É imperativo o combate à violência simbólica presente na escola por meio da uniformidade de ideias.

Passemos adiante nessa triste história, educando para a importância dos direitos humanos, para a tolerância crítica com os motivos que estão por trás da discriminação. Este é o caminho para que formemos cidadãos(ãs) que vão atuar na sociedade com o objetivo de transformá-la em um espaço coletivo mais justo, pacífico e igualitário.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras-Livres/Ed.UnB, 2009.

_____. **Homofobia**. História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília, DF: SDH, 2012.

CORRÊA, Sônia Onufer; MUNTARBHORN, Vitit (Orgs.). **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta/Indonésia, 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Pesquisa nacional de diversidade na escola**. Fundação de Estudos e Pesquisas Econômicas, 2009.

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 32-46, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/download/136/130>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Recebido em agosto e aprovado em outubro de 2013

Education and diversity

Reflexes and challenges

ABSTRACT: Diversity in education requires very careful attention. Its reflexes produce realities which undermine the principles of equality, and invert the logic of the search for a school which is not just a transmission line for the injustices committed by society. This debate cannot be confined to the school environment. Commitment and policies are needed to confront the numbers indicated by the statistics.

Keywords: Diversity. Education. Sexual orientation policies.

Education et diversité

Effets et défis

RESUME: La diversité dans l'éducation requiert une attention redoublée. Les effets induits produisent des réalités qui portent atteinte aux principes de l'égalité et inversent la logique de recherche d'une école qui ne soit pas simplement un fil conducteur des injustices commises par la société. ce débat ne peut être restreint au milieu scolaire. Un engagement et des politiques publiques sont nécessaires pour affronter les chiffres indiqués par les statistiques.

Mots-clés: Diversité. Education. Politiques d'orientation sexuelle.

Educación y diversidad

Reflejos y retos

RESUMEN: La diversidad en la educación requiere atención redoblada. Sus reflejos producen realidades que atentan contra los principios de la igualdad e invierten la lógica que busca una escuela que no sea, apenas, un hilo conductor de las injusticias cometidas por la sociedad. Este debate no puede ser restringido al ambiente escolar. Es necesario comprometimiento y políticas públicas para enfrentar los números apuntados por las estadísticas.

Palabras clave: Diversidad. Educación. Políticas de orientación sexual.

Educação de jovens e adultos

Relação educação e trabalho

MARIA MARGARIDA MACHADO*
MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES**

RESUMO: O artigo destaca, na educação de jovens e adultos (EJA), a exclusão dos trabalhadores não escolarizados, na última década, identificando a ausência de continuidade em sua escolarização e a não integração entre educação básica e educação profissional que retomam a lógica da relação educação e trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação profissional. Proeja. Pronatec. Exclusão.

Introdução

A discussão da educação de jovens e adultos (EJA) num dossiê que propõe como tema *Educação e Diversidade* é mais um espaço que, no periódico *Retratos da Escola*, se abre a essa modalidade da educação básica, para contribuir com reflexões que evidenciam, infelizmente, a não garantia do cumprimento constitucional do direito de acesso e permanência dos trabalhadores brasileiros a uma educação de qualidade, socialmente referenciada. Ao mesmo tempo, revela-se como oportunidade de contribuir com análises de políticas, que ora se aproximam da defesa da educação como um processo que se dá ao longo da vida e que deve ser garantida pelo Estado como direito de todo cidadão, ora se distanciam desse processo.

Na EJA, a condição de reconhecimento e valorização da diversidade é constituinte e constitutiva da própria modalidade, no que ela se revela de positividade, mas, sobretudo, no que denuncia de negatividade em relação ao processo civilizatório no

** Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) e vice-diretora da Faculdade de Educação (FE/UFG). Coordena o Projeto de Pesquisa e Extensão "Centro Memória Viva" e a rede de pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc/Capes). Goiânia/GO - Brasil.
E-mail: >mmm2404@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO - Brasil.
E-mail: <me.castrorodrigues@gmail.com>.

país. Não é possível considerar que, no Brasil, a tarefa do direito à educação básica está cumprida, da mesma forma que não é possível desconsiderar que o modelo econômico e político brasileiro, desde sua origem aos dias atuais, contribuiu para que o país chegasse ao século XXI com milhões de brasileiros sem escolarização básica, que vão desde adolescentes a idosos: diversidade geracional; que são homens e mulheres: diversidade de gênero; são brancos e negros, todavia estes últimos são em maior número: diversidade étnico-racial; que estão no campo e nas periferias das cidades: diversidade de território; que são em sua maioria pobres, mas também se encontram entre a nova classe média: portanto, diversidade de classe social.

Tratar da diversidade na EJA é, portanto, reconhecer que a oferta da educação, ou sua ausência, resulta de um sistema social e econômico excludente. No contexto educacional brasileiro, os direitos à EJA, pós-Constituição Federal de 1988, têm se alargado, mas, enquanto políticas públicas, têm sido incluídos precária e marginalmente pelo Estado, de forma vulnerável, nas fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia (MARTINS, 1997). A inserção da EJA como modalidade da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996 e nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹, é considerada uma conquista das mobilizações da sociedade civil, todavia tem se demonstrado insuficiente para a efetivação do direito.

Um dos aspectos que cabe destacar, nesse contexto, é que o acesso de jovens e adultos trabalhadores, com a progressiva possibilidade de incorporação de segmentos populares na escola pública, não assegura que os sujeitos atendidos permaneçam e concluam com êxito a aprendizagem. Também a cultura da repetência e do fracasso escolar, que se mantém na política educacional brasileira, aponta para um quadro de defasagem idade/série que tem levado ao abandono da escola, sobretudo por parte de um grande grupo de jovens, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, ou que avançaram sem a respectiva aprendizagem, que se soma aos adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização.

Os jovens, adultos e idosos fora da faixa etária obrigatória de quatro a 17 anos, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 2009, compõem o quadro de analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional e não conclusão da educação básica. Essa realidade demanda, por parte do Estado, oportunidades educacionais com qualidade social, coerentes com esse público, tomando os currículos e metodologias interdisciplinares integradoras na organização e vivência de uma práxis pedagógica com compromisso ético-político e social.

Na tentativa de contribuir com a reflexão sobre um dos aspectos da diversidade que precisa ser considerado numa política educacional que se pautar pela garantia de oportunidades educacionais com qualidade social, esta análise destaca o público em

potencial da EJA, a partir dos dados populacionais disponibilizados pelo último Censo Demográfico de 2010 e a relação educação e trabalho materializada por programas, projetos e ações dos governos, na última década, com especial atenção para a implantação do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado em 2005 pelo governo federal, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído por lei no início do governo da presidenta Dilma, em 2011.

Identifica-se na política de EJA analisada, entre outras, duas tendências: a primeira, que destaca a ausência de continuidade na escolarização de jovens, adultos e idosos, no conjunto da política educacional; a segunda, que identifica uma alteração nos princípios de integração da educação básica e educação profissional, retomando uma velha lógica da relação educação e trabalho que se circunscreve na promessa de treinamento rápido e emprego aos trabalhadores, para servir a uma lógica de mercado que, efetivamente, já não se materializa no contexto da produção econômica.

Quem são e onde estão os alunos da EJA?

Uma análise a partir das ações para EJA implementadas pelos governos no Brasil, a partir de 2003, denota o esforço indutivo empreendido pelo Ministério da Educação, por meio de programas e projetos, em geral voltados ao atendimento de jovens de 15 a 29 anos², parte deles articulados a uma formação com vistas ao atendimento do mercado de trabalho, desconsiderando que a EJA atende a jovens, adultos e idosos, que possuem interesses e necessidades diferenciados, ainda que o pertencimento à classe trabalhadora seja uma característica identitária (mesmo que por si só insuficiente) desse grupo, mas que necessita considerar quantos, quem são e onde se encontram esses sujeitos.

Os dados do último Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apontam que no Brasil os jovens, adultos e idosos já são a maioria da população que começa a envelhecer, como se pode verificar na tabela a seguir. Esses jovens, adultos e idosos não constituem um grupo homogêneo e não pensam da mesma forma, mas, apesar de não serem crianças, segundo Palacios (1995), há algo que os marca em termos de identidade.

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (p. 315).

Vale destacar que a relação entre a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria, seja pelo jovem, adulto ou idoso, traz um olhar diferenciado sobre esse sujeito, já que, entre comer e estudar, a opção dos educandos trabalhadores é pelo trabalho, por uma questão de sobrevivência, e se dessa sobrevivência dependem também seus entes familiares essa opção se acentua. Além disso, quando esses sujeitos são pais/mães e esposos(as), o cuidado com a família é um elemento central que antecede a escolarização, e entre a escola e a família (em casos de problemas de saúde e demandas outras), a opção em geral recai pelo atendimento às demandas da família.

Para maior compreensão sobre quem são os sujeitos jovens e adultos que deveriam estar em processo de escolarização no Brasil, cabe mais uma vez recorrer aos dados do IBGE (2010), que apontam, além da população por faixa etária e seu percentual correspondente, também o percentual de frequência à escola, efetivamente matriculado em qualquer etapa, nível ou modalidade.

Tabela 1 – População e taxa de frequência à escola no Brasil por faixa etária 2010

Faixa Etária	Nº	% população	% frequência
< 15	45.941.635	24,1	77,2
15-17	10.353.865	5,4	83,3
18-24	23.873.786	12,5	30,6
25-29	17.102.917	9,0	14,3
30-35	18.730.863	9,8	10,1
36-49	35.745.087	18,7	6,8
50-65	26.061.418	13,7	4,0
> 65 anos	12.946.226	6,8	2,6
Total	190.755.799	100,0	31,2

Fonte: IBGE (2010).

É visível, na Tabela 1, a queda de frequência à escola que se segue com o aumento da idade, o que infelizmente para a realidade brasileira não significa que esses jovens, adultos e idosos tenham concluído sua escolarização básica e, portanto, já não demandariam mais o investimento nessa oferta de educação básica como política pública. Ao contrário, a queda substancial da frequência à escola, sobretudo após os 18 anos de idade, chama a atenção e alerta o país para a realidade de envelhecimento da população, sem que isso esteja acompanhado de um aumento do capital cultural, que obviamente não se restringe a uma tarefa escolar, mas que sem ela também não se concretiza. Essa constatação é evidente quando tomados os dados de frequência à escola, da Tabela 1, aos níveis de escolarização já alcançados pela população de 15 anos e mais no Brasil, que se encontram no Quadro 1.

Quadro 1 – População de 15 anos e mais por faixa etária e nível de escolarização 2010

Faixa Etária	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
15-17	4.427.496	5.159.151	470.921	5.076	291.221
18-24	6.149.543	6.147.813	10.335.574	996.665	244.190
25-29	4.821.684	3.161.596	6.819.360	2.218.550	81.728
30-35	6.936.738	3.125.243	6.101.965	2.495.828	71.089
36-49	16.814.443	5.717.044	8.854.478	4.264.049	95.073
50-65	15.732.818	3.208.825	4.311.616	2.770.225	37.934
> 65	10.160.423	991.544	1.069.394	713.364	11.500
Total	65.043.145	27.511.216	37.963.308	13.463.757	832.737

Fonte: IBGE (2010).

Os dados do Quadro 1 revelam que, na educação básica obrigatória, os jovens têm acessado tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, mas em percentuais inferiores aos desejados e mantendo uma defasagem idade/série que é histórica no Brasil. Já os adultos e idosos, em geral, têm ficado apenas com o ensino fundamental incompleto, com um pequeno percentual chegando ao nível médio e menos ainda ao nível superior. Os jovens e adultos que concluem o nível superior, em percentual maior, se encontram, sobretudo, entre os que fizeram a educação básica no período esperado pela legislação brasileira e concluíram após os 25 anos de idade.

A pergunta que se segue a esses dados é a de onde estão esses jovens, adultos e idosos não escolarizados? Em uma população total de 190.755.799, somados os quantitativos de brasileiros que não possuem educação básica completa, ou seja, as duas colunas iniciais do Quadro 1, temos uma população de 92.554.361, 49% da população total, representando ainda 64%, se tomarmos apenas a população de 15 anos e mais. Como essa faixa etária de 15 anos e mais passa a ser considerada a partir de 2011, pelo IBGE, como a População Economicamente Ativa (PEA), o Brasil, então, tem o desafio, enquanto 6ª economia mundial, de buscar o equilíbrio entre produção, acúmulo de riquezas e concretização do direito constitucional de acesso e conclusão da educação básica para todos.

Um dos aspectos da diversidade da população evidenciado nos dados anteriores, de uma população economicamente ativa e que não possui escolaridade básica concluída, remete ao segundo destaque que cabe fazer neste texto, o da relação imbricada entre educação e trabalho não como novidade no campo da EJA, mas como evidência dos discursos e práticas nas políticas educacionais desta última década.

Relação educação e trabalho, um velho/novo desafio da EJA

Uma das características mais evidentes no contexto da educação ofertada para trabalhadores é seu caráter assistencial e compensatório. Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado e ser assumida como direito público e subjetivo.

Para que a educação, enquanto política pública de Estado, se concretize, no mínimo, três elementos são fundamentais: um **arcabouço legal** que a oriente na implantação e implementação, um **aporte financeiro** que garanta sua sustentabilidade e, para as ações específicas de EJA pela sua trajetória histórica, ainda se faz necessária uma **ação compartilhada** entre sociedade civil e sociedade política, aqui utilizando a concepção gramsciana de Estado ampliado. Esses três elementos dependem ainda da **decisão política** daqueles que ocupam os cargos nos governos, no âmbito das três esferas, para que programas, projetos e ações sejam assumidos durante os quatro anos de mandato e tenham ou não alguma efetividade no campo da educação. É sob esses condicionantes que o Proeja e o Pronatec precisam ser compreendidos e analisados.

Numa retrospectiva, a partir de meados do século XX, das principais iniciativas que se consolidaram no Brasil como oferta de educação voltada à classe trabalhadora, o Proeja foi cercado por um arcabouço legal desde sua criação em 2005, até sua implantação, a partir de 2006, nas instituições federais e estaduais, chegando aos municípios, a partir de 2009, pela via de um edital de participação. O programa se origina do polêmico Decreto nº 5.478/2005, que já determina a obrigatoriedade da rede federal de educação profissional a implantar o Proeja em suas unidades, alcançando um mínimo de 10% de sua matrícula nessa modalidade, o que gerou, na rede, uma grande resistência. Esse dispositivo legal é substituído, no ano seguinte, pelo Decreto nº 5.840, de 2006, numa tentativa de estimular a participação de estados e municípios no programa, que é reiterado na rede federal com a Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além desses decretos e lei, o Proeja conta com a publicação de documentos base, que orientam a sua conformação pedagógica, e com editais do governo federal estimulando a pesquisa e a formação continuada dos profissionais envolvidos.

No que concerne ao financiamento, o Proeja, por ser uma ação indutiva do governo federal, vai contar desde sua implantação com recursos do orçamento da União, vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), descentralizados diretamente para as instituições da rede federal e que visavam a dar melhores condições de infraestrutura e logística para a execução dos planos de curso elaborados

de forma descentralizada. A implantação dos cursos pelos estados e municípios foi estimulada financeiramente por meio de convênios e estabelecimento de parcerias para a execução dos cursos, sobretudo onde os entes federados não contavam com profissionais que atuassem na modalidade de educação profissional. O financiamento da pesquisa e da formação continuada deu-se numa relação entre a Setec, por meio de um edital em parceria com a Capes, portanto, voltado à execução de universidades com programas de pós-graduação consolidados, e por repasses diretos às instituições da rede federal que deveriam procurar parcerias para a execução de especializações e ofertas de cursos aos profissionais que acompanharam a implantação do Proeja.

A própria relação financeira, criada pelo dispositivo de incentivo à implantação do Proeja, desde o decreto de 2006, já indicava a quem cabia a ação compartilhada para sua execução:

§3º O Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ('Sistema S'), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (BRASIL, 2006).

Para além da execução, é possível identificar, a partir das diversas produções e publicações³ que analisaram o Proeja até o momento, que o compartilhamento alcançou a construção de uma rede de mobilização, pesquisa e formação, envolvendo as instituições da rede federal, universidades e o movimento dos fóruns de EJA, praticamente, em todos os estados da Federação. Isso se evidencia desde a elaboração do primeiro documento base do programa até a participação efetiva da Setec nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja)⁴, financiando, inclusive, a participação de alunos do Proeja nesses encontros.

Ter arcabouço legal, financiamento e ações compartilhadas são fundamentais para que uma política pública se consolide, mas não são suficientes, dado que o campo da decisão política depende, em grande medida, do impacto que o programa ganha em âmbito da política nacional. Os condicionantes que cercaram o Proeja para sua constituição como política pública, ou seja, oferta de cursos, pesquisas e formação continuada, debatidos e analisados por diversas pesquisas, apontam suas potencialidades e limites. Cabe destacar, talvez, o componente decisivo para o surgimento de “uma pedra no meio do caminho”, como já dizia Drummond, nesse processo de consolidação da estratégia Proeja, sua invisibilidade numérica.

A análise de impacto de uma política em grande medida se vale dos quantitativos: pessoas atingidas versus recursos investidos. No caso do Proeja, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2012), as matrículas na oferta de EJA integrada à educação profissional chegaram a 54.615 alunos, representando uma queda de mais de 10 mil alunos, comparados aos dados do ano de 2011. O dado de financiamento das ações

Proeja pelo governo federal representou o montante, em 2006, de R\$ 16.287.203,18 (dezesseis milhões, duzentos e oitenta e sete mil, duzentos e três reais e dezoito centavos), chegando, em 2010, a R\$ 38.438.262,19 (trinta e oito milhões, quatrocentos e trinta e oito mil, duzentos e sessenta e dois reais e dezenove centavos); todavia, não acompanhava o crescimento de matrícula que ocorreu no curto período entre 2007 a 2011. Esses dados por si só representam a impossibilidade do Proeja tornar-se uma política em escala.

Retomando os dados do início deste artigo, de que o Brasil tem 92.554.361 de jovens e adultos que não têm educação básica e demandariam uma oferta de Proeja, verifica-se que a matrícula no programa atingiu, em 2012, cerca de 50 mil alunos, ou seja, 0,06%. Como imaginar escala nesse contexto? Como pensar em impacto, se de fato o programa não se efetivou enquanto política educacional, tendo sequer a rede federal cumprido o que estava previsto no decreto em relação a 10% de matrícula obrigatória em suas instituições? Por outro lado, pensar na matrícula em massa na educação básica não se faz sem considerar que os entes federativos que, historicamente, assumem essa demanda são os estados e, mais recentemente, os municípios, e que, em relação ao Proeja, as parcerias entre o MEC e os governos estaduais e municipais não se consolidaram, não passando de experiências pontuais e desarticuladas para uma política de compromisso mais orgânica.

Essa busca da compreensão do não impacto do Proeja, no âmbito da política nacional de educação, nos remete aos desafios já anunciados no documento base que orientou a organização do programa,

o Proeja é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007b, p. 8).

O que se constituiu na base política e pedagógica de justificativa da importância do Proeja não se materializou na realidade política e pedagógica das instituições que o implantaram ou que deveriam tê-lo implantado. Tais instituições constituem o sistema nacional que, por sua vez, responde a um projeto de educação vinculado aos interesses políticos e econômicos do país que se distancia de um modelo de “escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social de educação” (BRASIL, 2007b, p.8). No máximo, o que se consegue perceber, do processo de implantação do Proeja até os dias atuais, são iniciativas ainda crivadas por uma inclusão excludente, nas redes federal, estadual ou municipal.

É nesse contexto que se pode compreender a criação do Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011⁵, que, de acordo com o governo, tem por finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Está na ordem do dia, pelas falas do ministro da Educação e da presidenta da República, o argumento de que o Pronatec veio como medida para que a educação profissional ganhasse “escala” no país. Isso é perceptível a partir dos seus objetivos (BRASIL, 2011).

A proposta veiculada pelo governo federal é de serem garantidas “8 milhões de vagas para formação profissional até 2014” (BRASIL, 2011, p. 23), o que representa um grande salto se compararmos com as matrículas atuais da educação profissional que totalizaram, segundo Censo Escolar (INEP, 2012), 1.362.200 alunos, contabilizadas todas as dependências administrativas e todas as modalidades de oferta. Cabe, aqui, distinguir o que se chama de matrícula na educação profissional e vaga na formação profissional, pois esta última oferta não tem um vínculo obrigatório com a elevação da escolaridade dos alunos, que pode ter matrícula apenas das ofertas de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), sobretudo os beneficiários da chamada Bolsa-Formação voltada aos trabalhadores.

A Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec, é garantida mediante oferta de vagas gratuitas de cursos de educação profissional de FIC (mínimo de 160h) e formação técnica (mínimo de 800h). Possui duas modalidades: Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador, a primeira destinada aos alunos matriculados no ensino médio de escolas públicas que farão os cursos técnicos concomitantes e a segunda, uma oferta de FIC para trabalhadores. Em se tratando de demanda potencial para essa oferta de FIC, que de fato é a que se destina ao aluno trabalhador, isso representaria, do universo de 92.554.361, menos de 10% dos jovens e adultos a serem beneficiados com o programa.

Da criação do Pronatec, em 2011, aos percalços da implantação que ainda se encontra em processo, há poucos elementos para analisar se de fato o programa terá sustentabilidade na sua base legal, financiamento compatível com a tarefa a que se propõe e ação conjunta que viabilize sua execução. Todavia, se sob todos esses elementos ainda pairam muitas dúvidas, uma certeza há, em relação à aposta política do governo nessa iniciativa e que se explicita nas palavras da presidenta Dilma Rousseff, em 13 de agosto, uma sexta-feira, em Uberlândia, durante a formatura de 2.634 alunos do Pronatec-Brasil Sem Miséria,

o Pronatec é tão importante que nós vamos fazer o Pronatec tornar-se um programa permanente do governo. O Brasil precisa de ensino técnico para poder competir no mundo, precisamos para melhorar nós mesmos, a nossa economia. Sem trabalhadores especializados, com empregos cada vez melhores, ganhando melhores salários, nós não seremos e não realizaremos tudo aquilo

que podemos, todo nosso potencial. Porque é sabido isso. O mundo hoje está entrando num outro momento, a chamada economia do conhecimento. Quanto mais estudo, melhor para o país. (BRASIL, 2013).

A decisão política do governo federal em apostar alto no Pronatec já indica duas mudanças muito significativas no caminho que vinha sendo trilhado, desde a criação do Proeja, uma de natureza claramente pedagógica e outra política. De natureza pedagógica, destaca-se o fato da indução dos cursos propostos, praticamente, abandonarem a oferta de cursos integrados, tendo em vista que a proposta para o ensino técnico é majoritariamente concomitância e a oferta de FIC não vincula a necessidade de escolarização. De natureza política, há uma clara indução da parceria público-privado com um grande volume de recursos do Pronatec sendo executado pela rede do Sistema S, por duas vias: a primeira, na parceria com as redes estaduais de ensino na oferta do técnico concomitante; a segunda, pela oferta dos cursos FIC.

Nas reflexões muitas incertezas

Retomando a relação entre a não expansão do Proeja e a criação do Pronatec, é perceptível que o governo federal fez uma opção: a de uma aposta na expansão da matrícula em formação profissional, pela via da privatização com uso dos recursos públicos e do esvaziamento da proposta do currículo integrado. Essa opção, numa análise da realidade da constituição de uma rede pública de educação profissional no Brasil, coloca-nos ainda mais distantes da possibilidade da realização desse intento e cada vez mais próximos a reproduzir os equívocos históricos já identificados na trajetória da EJA e da educação profissional.

Pensando a pauta da diversidade dos sujeitos, com preocupação e foco nos trabalhadores jovens e adultos, cabe ainda reiterar que a ênfase do Pronatec na oferta de cursos concomitantes no nível médio e técnico representa a não priorização da formação do trabalhador nesses cursos, tendo em vista que a realidade de trabalho não possibilita aos alunos da EJA frequentarem duas instituições e/ou a mesma instituição em horários contrários. Por outro lado, a oferta dos cursos de FIC, desvinculada da elevação de escolaridade, não contribui para a formação integral desses sujeitos, retomando a velha lógica da relação educação e trabalho que se pautava na precarização da formação pelo aligeiramento e condicionamento do trabalhador ao ser treinado para executar funções básicas de interesse do mercado de trabalho.

Notas

- 1 Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o Fundeb, onde as matrículas dos alunos da EJA são consideradas na redistribuição dos recursos no âmbito dos estados. Todavia, ao analisar os fatores de ponderação para definição desse valor aluno/ano, o menor fator é o da EJA que corresponde a 0,8.
- 2 São exemplos dessas iniciativas os programas Escola de Fábrica, Programa de Inclusão de Jovens (ProJovem), Saberes da Terra, além do próprio Proeja.
- 3 Parte significativa dessas pesquisas foi apresentada em congressos científicos, tendo um destaque, desde 2007, para as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, acessadas no site www.anped.org.br e constam também do Banco de Teses da Capes.
- 4 Para mais informações sobre essa rede dos fóruns de EJA e sua mobilização por meio dos Eneja, acessar www.forumeja.org.br.
- 5 Encontra-se no site <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/base-legal> a legislação que normatiza o programa e orienta a sua execução.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Documento base do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

_____. Lei nº 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova

redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2011.

_____. **Blog da Presidência da República**. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar**. Brasília, DF: Inep, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 306-321.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Education of young people and adults

The work-education relationship

ABSTRACT: This article highlights the exclusion of unschooled workers from the Education of Young People and Adults (EJA) in the last decade. It identifies the lack of continuity in their schooling and the lack of integration between basic and vocational education which take up again the logic of the work-education relationship.

Keywords: Education of young people and adults. Vocational education. Proeja. Pronatec. Exclusion.

Educacion de jeunes et d'adultes

Relation entre éducation et travail

RÉSUMÉ: L'article met en avant, dans l'éducation des jeunes et des adultes (EJA), l'exclusion des travailleurs non scolarisés lors de la dernière décennie, identifiant l'absence de continuité dans leur scolarisation et la non-intégration entre l'éducation de base et l'éducation professionnelle, ce qui reprend la logique de relation éducation X travail ,

Mots-clés: Education de jeunes et d'adultes. Education professionnelle. Proeja. Pronatec. Exclusion.

Educación de jóvenes y adultos

Relación educación y trabajo

RESUMEN: El artículo destaca la educación de jóvenes y adultos (EJA), la exclusión en la última década de los trabajadores no escolarizados, identificando la ausencia de continuidad en su escolarización y la no integración entre educación básica y educación profesional, que retoman la lógica de la relación educación y trabajo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Educación profesional. Proeja. Pronatec. Exclusión.

Educação e diversidade no chamado Sistema S

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO*

RESUMO: O artigo apresenta o marco regulatório definido pela Constituição Federal e pela LDB no contexto das resoluções internacionais acolhidas pelo Brasil, além da legislação ordinária e regulamentações do Conselho Nacional de Educação, analisando as políticas de inclusão dos mais antigos serviços nacionais de aprendizagem: o Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946) no atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Diversidade. Formação profissional. Pessoas com deficiência. Programa Senac de acessibilidade. Programa Senai de ações inclusivas.

Introdução

A

Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 227, define que

é dever da Família, da Sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O inciso II, do mesmo artigo, contempla a

criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

* Doutor em Sociologia da Educação. Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), membro titular da Academia Paulista de Educação (APE) e consultor educacional. São Paulo/SP - Brasil.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dedica todo o Capítulo V, do Título V, à educação especial, assumindo clara orientação de educação inclusiva como “dever constitucional do Estado” (art. 58, § 3º). A LDB define que “os Sistemas de Ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou dotação” (art. 59), o acesso a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (art. 59, inciso I), “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 58), sempre que necessário, com os correspondentes “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (art. 58, § 1º). A mesma LDB orienta, ainda, para a oferta da “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]” (art. 59, inciso IV).

Em relação a essa matéria, o Brasil tem acompanhado as correspondentes resoluções internacionais, em especial a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien na Tailândia, em 1990, bem como a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, sobre acesso e qualidade na educação oferecida às pessoas com deficiência; a Convenção da Organização dos Estados Americanos, na Guatemala, em 1999, e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 3.956, de 2001; a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008; bem como a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, em 9 de setembro de 1999, em Londres, na Grã-Bretanha, a qual proclama enfaticamente que os direitos humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos.

Além dessas normas estritamente educacionais, definidas no âmbito das diretrizes e bases da educação nacional e devidamente regulamentadas pelos atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e já contempladas como metas nos Planos Nacionais de Educação (PNE), ainda em 1988 foi aprovada a Lei nº 7.853, de 1989, que estabelece “normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social.” Essa lei foi regulamentada no mesmo ano pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual estabelece a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, contemplando “o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” Já no ano seguinte foi promulgada a Lei nº 10.098, de 2000, que define

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Por seu turno, a Lei nº 10.845, de 2004, “institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.” Os serviços nacionais de aprendizagem têm procurado atender a essas exigências do marco legal e normativo que regula o atendimento educacional da pessoa com deficiência, visando à melhoria de suas condições de laborabilidade no mundo do trabalho, seja na condição de empregados, seja gerando outras oportunidades de geração de trabalho e renda, a promoção de ações educacionais voltadas para a melhoria das condições de efetiva inserção e manutenção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

A visão do Senac

Para o Senac, por exemplo, a diversidade tem sido considerada um valor, que qualifica e enriquece os processos educacionais. A instituição tem assumido o compromisso de proporcionar as melhores condições de igualdade de oportunidades educacionais, para que todas as pessoas, em suas variadas especificidades, possam aprender e, ao aprender, desenvolver a sua capacidade de contínua aprendizagem. A educação inclusiva, assim, é um princípio que perpassa transversalmente todas as ações educativas da instituição, conjugando igualdade e diferença como princípios indissociáveis, de acordo com o marco constitucional, legal e normativo adotado pelo Brasil.

Assim, o Programa Senac de Acessibilidade tem desenvolvido ações educacionais voltadas especificamente para a promoção da acessibilidade e equiparação de oportunidades no âmbito da educação inclusiva, seja na oferta de seus cursos e programas, seja na forma democrática e equânime de educar para o trabalho. Os objetivos prioritários desse programa são subsidiar, orientar e apoiar ações educativas, a partir dos princípios da educação inclusiva, considerando o atendimento à diversidade, especialmente quanto à inclusão de alunos com deficiência e em situações de vulnerabilidade social.

As premissas adotadas pela instituição, nas diretrizes para o atendimento educacional sob a perspectiva da educação inclusiva, fundamentam-se na Constituição Federal, na atual LDB e nos compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil sobre a matéria, bem como nas metas e estratégias propostas nos PNE e nos documentos normativos aprovados pelo CNE, assim como na legislação, normas e diretrizes nacionalmente definidas para orientar tais ações institucionais no âmbito da educação e diversidade. Essas orientações têm guiado os processos educacionais destinados à formação dos seus agentes educativos na perspectiva da educação inclusiva, subsidiando, monitorando e acompanhando-as. As unidades educacionais do Senac são orientadas para sistematizar tais ações educacionais e incrementar a divulgação

desses programas de profissionalização em condições de atender adequadamente às pessoas com deficiência, e inclusive, na busca de parcerias para a criação de uma rede de apoio à inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Além das diretrizes voltadas especificamente para o atendimento de pessoas com deficiência, cuja atenção está sendo considerada prioritária nesta primeira década do século do conhecimento, estão sendo consideradas, também, outras diretrizes e orientações de trabalho especificamente para o atendimento à diversidade em situações de vulnerabilidade social. Essas orientações institucionais partem do pressuposto constitucional que situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais da pessoa: o direito à educação e o direito ao trabalho. Nessa perspectiva de defesa dos direitos humanos, é de fundamental importância o reconhecimento e a valorização das conquistas sociais que asseguram maior respeito, acesso e melhor qualidade de vida para pessoas ou grupos considerados como minorias ou para aquelas pessoas que apresentam quaisquer características sociais, étnicas, religiosas, físicas ou outras formas de diferenciação entre os indivíduos. Afinal, o preâmbulo de nossa Constituição Federal não deixa margem para dúvidas. O Brasil assumiu como projeto de Nação ser instituído como

um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Nessa perspectiva, o Senac entende que o acesso à formação profissional e tecnológica, em termos de profissionalização do cidadão trabalhador, deve ser garantido a todas as pessoas, considerando os princípios da igualdade, independentemente de qualquer aspecto que indique diferenças sociais, étnicas, religiosas, físicas ou outras formas de diferenciação entre os indivíduos. Igualmente, entende que deve ser garantido um ambiente educativo que promova o convívio social positivo com a diversidade, evitando quaisquer formas de diferenciação, distinção ou restrição, dando especial relevo aos projetos e programas ou ações que visem à inclusão social.

Em termos de recursos para dar cumprimento a essa política educacional, a instituição assumiu o compromisso de facilitar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em seus ambientes educacionais, promovendo a equiparação de oportunidades entre todos os estudantes que buscam os programas de Educação para o Trabalho, desenvolvidos pela instituição. Para tanto, tem procurado adaptar seus recursos instrucionais, em termos de orientações curriculares, recursos didáticos e equipamentos; disponibilizar materiais acessíveis que possibilitem a comunicação, tais como impressões em braile ou com letra ampliada e *softwares* vocalizadores, ou seja, recursos que contribuam com a aprendizagem com autonomia das pessoas com deficiência. A

instituição tem disponibilizado, também, sempre que necessário, intérprete da língua de sinais seja para o cotidiano de cursos ou demais programas educacionais desenvolvidos, bem como para eventuais demandas pontuais. Obviamente, nos termos legais e regulamentares da área educacional, tem procedido à devida adequação dos seus recursos físicos, para a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação em seus espaços escolares.

No atendimento das pessoas com deficiência, o Senac tem desenvolvido esforço especial para promover a formação dos seus profissionais, preparando-os para o adequado atendimento, considerando os princípios da inclusão e da diversidade. As diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tanto as definidas pelo CNE quanto as definidas pela própria instituição, orientam no sentido de que os alunos com deficiência devem ser atendidos nas salas comuns, de modo que todos se “beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade” e esta tem sido considerada como uma cláusula pétrea da instituição em termos de atendimento às pessoas com deficiência em sua busca de profissionalização nas ocupações do comércio de bens, serviços e turismo.

Essa orientação tem provocado o desenvolvimento de adaptações pedagógicas, que objetivam facilitar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos ambientes educacionais, bem como o desenvolvimento das competências profissionais, na busca de adequada preparação para o mundo do trabalho, tais como: flexibilidade do tempo do curso; adequações curriculares, quando necessário, observando-se o perfil de conclusão dos cursos e programas educacionais oferecidos; adaptações de provas e avaliações, bem como de apoios necessários para facilitar a verificação do desenvolvimento dos alunos, inclusive, garantindo tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

A visão do Senai

O Senai, por seu turno, criou o Programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), coordenado pelo seu departamento nacional e desenvolvido nos diversos departamentos regionais, com o objetivo de incluir, nos cursos do Senai, pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, bem como expandir o atendimento a negros e índios; oportunizar acesso das mulheres aos cursos estigmatizados para homens e vice-versa; e requalificar na educação profissional pessoas acima de 45 anos e idosos. O objetivo primordial desse programa é o de ampliar, assim, as possibilidades de inserção e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho.

Em relação às pessoas com deficiência, o Psai considera que, de acordo com a Convenção da ONU, de 2006, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos

de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” O mesmo programa observa, ainda, que o art. 3º, do Decreto nº 3.298, de 1999, considera como deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

Para tratar dos diversos tipos de deficiência e características, o programa considera que, para fins de cumprimento de cota de contratação de pessoas com deficiência por parte da indústria, o Decreto nº 5.296/2004, no § 1º do art. 5º, em seus diversos incisos, estabelece os seguintes conceitos que caracterizam as pessoas com deficiência:

1. *Deficiência auditiva*: “perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz.”

2. *Deficiência física*:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

3. *Deficiência mental/intelectual*:

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

4. *Deficiência múltipla*: “associação de duas ou mais deficiências.”

5. *Deficiência visual*:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Em relação ao componente cor/etnia, o programa em questão considera que

uma etnia ou um grupo étnico é, no sentido mais amplo, uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais e semelhanças genéticas.

A palavra etnia é usada, muitas vezes erroneamente, como sinônimo de raça. Embora não possam ser considerados como iguais, o conceito de raça é associado ao de etnia. A diferença reside no fato de que etnia também compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a filiação tribal, a religião, a língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas fatores como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial etc. (SENAI, 2010a, p. 14).

Por se tratar de um tema polêmico, o Senai optou pela orientação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotada no formulário de pesquisa Censo 2010, segundo o qual, para a designação de cor, são indicadas as alternativas: “a – Branca; b – Preta; c – Amarela; d – Parda; e – Indígena.” Entretanto, para efeito de “qualquer requerimento junto à secretaria escolar, o preenchimento cor/etnia é auto-declarativo.” (IBGE, 2010).

Em termos de distinção de gênero, para os efeitos do programa em questão, esta

refere-se às diferenças entre homens e mulheres. Ainda que gênero seja usado como sinônimo de sexo, não se trata de um atributo individual, biológico ou inato, mas que se adquire a partir da interação com os outros e contribui para a reprodução da ordem social. (SENAI, 2010a, p. 14).

Em síntese, o Senai, no âmbito desse programa, entende que

o indivíduo nasce com sexo determinado, mas o gênero é uma questão social, que pode ser autodeclarada e em decorrência, respeitada sem discriminação. No caso de identidade de gênero, por exemplo, o indivíduo pode possuir um nome masculino que identifica seu sexo, e o mesmo poderá assumir um nome social feminino, que poderá ser levado em consideração para fins de registro, o que não elimina seu registro de origem. (SENAI, 2010a, p. 14-15).

Quanto às pessoas em processo de envelhecimento e idosos, de acordo com a metodologia construída pelo departamento nacional do Senai no âmbito do programa em questão,

para atendimento a esse público-alvo, pessoas em processo de envelhecimento são aquelas na faixa etária de 45 a 59 anos. Idoso é a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, a quem deve ter asseguradas, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (SENAI, 2010a, p. 15).

Para tanto, a instituição segue as orientações da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o estatuto do idoso.

Quanto às altas habilidades/superdotação, o Psai entende que uma

pessoa com altas habilidades/superdotação é aquela considerada com necessidade educacional e especial que possui notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo

ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora, podendo apresentar ou não um déficit concomitantemente com o seu talento. (SENAI, 2010a, p. 15).

Finalmente, em termos de condutas típicas, o programa considera as

manifestações de comportamento típicas de pessoas com síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (SENAI, 2010a, p. 15).

O Senai-SP, considerando a crescente demanda das indústrias por profissionais com deficiência devidamente qualificados, entendendo que uma instituição de educação profissional necessita com urgência estar preparada para atender a essa demanda, inclusive, disseminando informações referentes à educação inclusiva entre seus profissionais, com a intenção de subsidiar suas unidades educacionais nessa ação educativa, elaborou um

Manual de Orientação às Escolas Senai-SP para Atendimento a Pessoas com Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais, para que todos os seus profissionais tenham informações inerentes a estas questões e possam, assim, desenvolver as competências e habilidades de seus educandos, tornando-os protagonistas de suas histórias. (SENAI, 2010b, p. 7).

Dada a capilaridade da rede de escolas Senai no Brasil, a entidade entende que a

existência de um material informativo impresso torna-se fundamental para levar tais informações a todo o quadro profissional da instituição. Além disso, tal material tende a tornar-se fonte de consulta constante para o esclarecimento de dúvidas, tão comuns quando se trabalha com a área da inclusão educacional. (SENAI, 2010b, p. 8).

Esse material foi produzido a partir da “ideia de que basta uma simples atitude, de respeito e entendimento à diversidade do ser humano, para que se inicie a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, na qual cada pessoa possa exercer sua cidadania plenamente.” (SENAI, 2010b, p. 7).

Ainda quanto à acessibilidade, as instituições educacionais do chamado Sistema S a entendem, de acordo com o art. 2º, da Lei nº 10.098, de 2000, como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade Reduzida.

Esta é a orientação primordial que todos devem seguir, em especial, as instituições educacionais, como está muito bem caracterizado nos diferentes documentos

normativos exarados pelo CNE e suas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.

De acordo com esse conceito e entendimento, por exemplo, em termos de acessibilidade arquitetônica, não deve haver barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transporte individuais ou coletivos. Na acessibilidade comunicacional, não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual. Quanto à acessibilidade metodológica, não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos. Na acessibilidade instrumental, não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação. Em termos de acessibilidade programática, não deve haver barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos. Quanto à acessibilidade atitudinal, não deve haver preconceitos, estigmas e estereótipos.

As instituições educacionais do chamado Sistema S entendem, entretanto, que qualquer instituição educacional, para que tudo isso aconteça, tem a obrigação de disponibilizar, sempre que possível e de acordo com a legislação e normas educacionais e trabalhistas vigentes, recursos necessários e materiais de consulta para o atendimento das pessoas com deficiência, tais como lupa, régua guia, legislação, diretrizes legais, materiais em alto relevo, materiais em braile para consulta etc. Poder-se-ia, também, por exemplo, disponibilizar fichas de matrícula em braile, ou um *software*, para que o estudante deficiente visual pudesse efetivar sua matrícula com mais autonomia. Poder-se-ia, ainda, a título de exemplo, no atendimento de estudantes com deficiência auditiva, sempre buscar o apoio de um intérprete que pudesse servir de intermediário para efetivação de suas matrículas.

Conclusão

Este relato sobre a educação e a diversidade nas instituições educacionais do chamado Sistema S, apresentando de início o marco regulatório geral da educação especial, e tomando como referência fundamental os trabalhos desenvolvidos pelo Senai e pelo Senac, as duas mais antigas instituições de educação profissional desse sistema, agora integrando o Sistema Federal de Ensino, por força da Lei nº 12.513, de 2011, com redação recentemente alterada pela Lei nº 12.816, de 2013, tem a finalidade primeira de chamar a atenção da comunidade educacional brasileira para a seriedade e oportunidade de valorização dessa temática nos meios educacionais. Nos endereços eletrônicos das duas instituições nacionais de aprendizagem, tanto no âmbito nacional quanto regional, podem ser encontradas valiosas referências sobre a matéria, para a consulta dos interessados.

Finalmente, o grande desafio que se apresenta a todos nós, cidadãos e educadores brasileiros, neste início do chamado século do conhecimento, como uma questão de honra e de brio profissional, é o de garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos em busca de oportunidades educacionais e de efetiva profissionalização, em qualquer nível ou modalidade de educação e ensino, efetivamente, uma educação de qualidade que seja realmente para todos e cada um dos cidadãos brasileiros.

Precisamos, urgentemente, vencer esse desafio, para termos o que comemorar de fato em 2022, na festa do nosso Bicentenário da Independência.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 1989.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

_____. Decreto Legislativo nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 out. 2001.

_____. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003.

_____. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 mar. 2004a.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2004b.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Formulário de Pesquisa do Censo – 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Departamento Nacional. **Orientações para as escolas do SENAI no atendimento à diversidade**. Brasília, DF: SENAI/Departamento Nacional, 2010a.

_____. Departamento Regional de São Paulo. **Manual de orientação às escolas SENAI-SP para atendimento a pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SENAI/SP, 2010b.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Education and diversity in the so-called S System

ABSTRACT: The article presents the regulatory framework defined both by the Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) in the context of the international resolutions accepted by Brazil, in addition to the ordinary laws and regulations of the National Education Council. It analyzes the inclusive policies of the oldest national learning services, Senai (1942) and Senac (1946), in the educational care of people with disabilities.

Keywords: Diversity. Vocational formation. People with disabilities. Senac accessibility program. Senai program for inclusive action.

Education et diversité dans le dit Système S

RÉSUMÉ: L'article présente le cadre réglementaire défini par la Constitution Fédérale et par la LDB dans le contexte des résolutions internationales acceptées par le Brésil outre les lois ordinaires et les règlements du Conseil National de l'Éducation, en analysant les politiques d'inclusion des plus anciens services nationaux d'apprentissage: le Senai (1942) et le Senac (1946), lors de l'accueil éducatif des personnes handicapées.

Mots-clés: Diversité. Formation professionnelle. Personnes handicapées. Programme Senac de accessibilité. Programme Senai d'actions d'intégration.

Educación y diversidad en el llamado Sistema S

RESUMEN: El artículo presenta el marco regulatorio definido por la Constitución Federal y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), en el contexto de las resoluciones internacionales aceptadas por Brasil, además de la legislación ordinaria y reglamentaciones del Consejo Nacional de Educación, analizando las políticas de inclusión de los servicios nacionales de aprendizaje más antiguos en el atendimento educacional de personas con deficiencia: el Senai (1942) y el Senac (1946).

Palabras clave: Diversidad. Formación profesional. Personas con deficiencia. Programa Senac de accesibilidad. Programa Senai de acciones inclusivas.

Diversidade étnico-racial no Brasil

Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003

RODRIGO EDNILSON DE JESUS*

RESUMO: Em janeiro de 2013, a Lei nº 10.639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do Brasil, completou dez anos. Este artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama do contexto conflitivo e contraditório que antecedeu a promulgação da referida lei, além de analisar o desafio que a formação inicial e continuada de professores representa para sua implementação.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Lei nº 10.639, de 2003. Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Introdução

Historicamente, a diversidade étnico-racial e cultural tem se mostrado como um componente marcante do povo brasileiro, remontando aos primórdios do nosso país. Apesar de toda a diversidade étnico-racial e cultural, ela nem sempre foi (ou é) reconhecida e tomada como uma característica positiva da sociedade brasileira. Tanto nas relações sociais cotidianas quanto na vida política e nas relações escolares, as dificuldades de convívio com a diversidade são inúmeras. Por vezes, tal diversidade se transforma em um dos principais motivos de discriminação, hierarquização e segregação, interferindo de modo direto na socialização, na sociabilidade e nas identidades de crianças, jovens e adultos.

* Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Membro do Núcleo de Estudos sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (Nera/UFMG) e do Observatório da Juventude. Belo Horizonte/MG - Brasil. *E-mail:* <rodrigoednilson@gmail.com>.

Nas últimas décadas, um grande número de pesquisadores do campo das relações étnico-raciais (MUNANGA, 2003; GOMES, 2002; GONÇALVES; SILVA, 2000; SILVA, 2012; SISS, 2009) tem lançado luz sobre os danos causados às crianças, jovens e adultos negros pelos processos cotidianos de negação de seu status de humanidade. Ao identificar as instituições escolares como um dos principais espaços sociais de produção e reprodução das representações sociais desumanizadoras, ora por meio da estereotipização ora pela invisibilização das populações subalternizadas, os movimentos sociais reelaboraram, sobretudo a partir da década de 1980, suas expectativas em relação à educação formal. Orientados pelo desejo de reconhecimento e de valorização da diversidade e das diferenças no interior das escolas, bem como nos diversos espaços sociais, os movimentos reivindicatórios, em especial o movimento negro, passaram a colocar em xeque as atuais monoculturas do saber e do existir (SANTOS, 2007), contribuindo para o reposicionamento dos sujeitos sociais nos processos de produção da política e do conhecimento.

Ao exigirem do Estado o desenvolvimento de políticas multiculturais, os movimentos identitários (movimento negro, movimento indígena, movimento do campo, movimento de mulheres etc.) acabam por explicitar a existência de identidades até então negligenciadas pela imagem de um sujeito universalista. Nesse sentido, lutam não apenas pelo reconhecimento de sua humanidade, mas pelo reconhecimento e valorização efetiva da contribuição das populações invisibilizadas para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.

Um breve panorama do contexto que antecedeu a promulgação da Lei

Refletindo sobre as novas proposições do movimento negro ao governo brasileiro no campo educacional, a partir da década de 1970, Rodrigues (2005) afirma que

[...] essas problematizações trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora que desprezaram as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. Ao exigir reconhecimento e tentar dar visibilidade a uma identidade racial negra, o movimento negro, a partir da década de 1970, colocou em discussão os fundamentos da democracia racial elaborada e permanente reelaborada desde o início do século XX pela elite brasileira. (p. 113).

De acordo com a autora, a participação ativa do movimento negro nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 possibilitou o surgimento de novos entendimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, geradas num contexto de acirradas disputas entre antagônicos projetos de educação e de sociedade. Exatamente por isso, a educação foi eleita,

no âmbito da Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, como temática prioritária pelo movimento negro.

Apesar das reivindicações apresentadas pelo movimento negro, o que evidencia o empoderamento político dos membros desse movimento, a existência de grupos orientados por concepções divergentes (sobre a nação, sobre as relações raciais e sobre o papel da educação na constituição da sociedade brasileira) exerceu influências desproporcionais sobre a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), o que nos ajuda a compreender as progressivas mudanças que a proposta apresentada pelo movimento negro sofreu até a edição do texto da Constituição de 1988.

Os artigos discutidos nos distintos momentos da ANC, e expostos no Quadro 1, evidenciam as diferentes concepções em disputa e as progressivas mudanças na redação da Constituição.

Quadro 1 – Proposta inicial de inserção na Constituição da história das populações negras do Brasil e alterações subsequentes

Anteprojeto da Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias. Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro. Art. 5º O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. Anteprojeto da Comissão Temática da Ordem Social Art. 85º O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro. Comissão de Sistematização – Constituição Federal de 1988 Art. 242º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
--

Fonte: Rodrigues (2005, p. 6).

Referindo-se ao processo constituinte, Rodrigues (2005) afirma que a justificativa apresentada para modificar a proposta inicial apresentada na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias foi a de que “se tratava de uma questão muito particular, e deveria ser abordada em legislação complementar específica”, nesse caso, na LDB. É interessante observar que as mesmas respostas utilizadas para justificar as resistências às propostas no contexto da Constituinte

ressurgiram no processo de elaboração da LDB. A redação final do artigo referente aos conteúdos curriculares para a educação fundamental, apresentada no Quadro 2, evidencia a perpetuação do desejo de garantir uma base nacional comum para a educação, sem a inclusão de “particularismos”.

Quadro 2 – Artigo 26 da LDB de 1996

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Fonte: Brasil (1996).

Ao manter, praticamente, a mesma redação do inciso 1º do art. 242 da Constituição Federal, o inciso 4º do art. 26 da LDB expressou a vitalidade das representações sociais em torno do *Mito Fundacional da Nação*, baseado no “equilíbrio de antagonismos” das diferentes culturas e etnias que formaram o povo brasileiro. Nem mesmo a pequena modificação que a LDB apresentou em relação à redação do art. 242 da Constituição, enfatizando as contribuições das matrizes indígena, africana e europeia, a fez destoar da concepção hegemônica sobre as relações raciais no Brasil. Ainda assim, Rodrigues (2005) considera que a pequena alteração na redação do art. 26 da LDB, fruto das pressões do movimento social negro, deve ser vista como uma conquista (ainda que tímida) do movimento negro, na medida em que representou o reconhecimento da contribuição da matriz africana para a formação do povo brasileiro.

Apesar dos avanços obtidos pelo movimento negro e pela rede antirracista no Brasil, no que se refere ao reconhecimento das contribuições da população negra para

a formação do povo e do Estado brasileiro, seria preciso aguardar o dia 9 de janeiro do ano de 2003, quando o recém-empossado presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionaria a Lei nº 10.639, de 2003, alterando a Lei nº 9.394, de 1996 e determinando a **obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira** nos currículos escolares nacionais, para que as contribuições da população africana e afro-brasileira na constituição da história e do povo brasileiro fossem oficialmente reconhecidas pelo Estado brasileiro.

A partir da data de publicação da Lei nº 10.639, a LDB de 1996 passou a vigorar acrescida de três artigos, o 26-A, o 79-A e o 79-B, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos 26-A, 79-A e 79-B incluídos na LDB

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º 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, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Fonte: Brasil (1996).

Apesar de seu caráter sucinto (com apenas três artigos), a Lei nº 10.639, de 2003 repercutiu de modo significativo no campo das relações étnico-raciais no Brasil e, sobretudo, para o contexto das práticas pedagógicas escolares. No entanto, aqui, importa não perder de vista o fato de que, ao alterar a LDB, a Lei nº 10.639, de 2003 passa a fazer parte das diretrizes brasileiras para a educação fundamental, não se restringindo a uma lei específica como argumentavam os legisladores no momento da Assembleia Constituinte de 1988 ou de preparação da LDB em 1996.

Em estudo recente sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003 no interior de escolas públicas brasileiras, Gomes (2012) revelou que as atividades pedagógicas para a instituição dessa lei têm sido desenvolvidas em meio a inúmeras contradições, tanto de ordem administrativo-burocráticas quanto de ordem ético-teórico-metodológica. A constatação de que boa parte dos trabalhos desenvolvidos

nessas instituições escolares fundamentava-se apenas, ou prioritariamente, no conteúdo da Lei (cujo caráter sucinto não oferece orientações pedagógicas aos educadores) coloca em risco a eficácia dessa legislação no que se refere às modificações nos padrões de relações étnico-raciais atualmente vigentes no país.

Conforme salientou Gomes (2009, p. 40), por se tratar de uma política inscrita na LDB, dirigida a todos os estudantes brasileiros, impactando diretamente em seus conhecimentos e suas representações sociais sobre a África e sobre os afrodescendentes no Brasil, a lei 10.639, de 2003 deve ser compreendida como uma política afirmativa, face ao seu propósito pedagógico em afirmar positivamente uma determinada identidade coletiva (historicamente depreciada), conforme se identifica no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2005, p. 16), ao oferecer, para os estudantes negros, conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; e para os estudantes brancos, possibilidades de identificar as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, sobretudo as negras.

Alguns desafios na implementação da Lei

Um dos grandes desafios apontados por ativistas, pesquisadores das relações étnico-raciais e profissionais da educação básica brasileira, para dar efetividade às diretrizes nacionais para reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, refere-se ao campo da formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639, de 2003 e suas diretrizes. De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além dos investimentos necessários à formação sólida dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, há a necessidade de professores “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (Brasil, 2004, p. 6).

Para alcançar tal objetivo, seria preciso investir em formações que permitissem aos professores compreenderem a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação. Não por acaso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações

Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹, lançado no ano de 2009, indicou, justamente, a formação continuada de profissionais da educação básica como um eixo central para a efetivação de um novo momento das relações étnico-raciais no Brasil.

Os eixos 2 – Política de formação inicial e continuada e 3 – Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009, p.29).

Apesar da clara referência, no Plano Nacional de Implementação, à necessidade de produzir dados referentes à avaliação e ao monitoramento do processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003, a ausência de informações consistentes e consolidadas em âmbito nacional, relativas ao fortalecimento do marco legal nos estados e municípios, à formação de professores, à produção de materiais didáticos e paradidáticos etc., tem dificultado não apenas o monitoramento das ações ao longo dos dez últimos anos, mas também a compreensão dos principais êxitos e dificuldades na promoção de uma efetiva política educacional de promoção da igualdade étnico-racial. Em âmbito nacional, um dos poucos indicadores que nos permitem fazer uma aproximação do processo de implementação é, justamente, aquele disponível no Plano de Ações Articuladas (PAR) de 2008.²

Os dados apresentados neste estudo não se referem, no entanto, às ações executadas após o preenchimento do PAR, mas se referem a informações oriundas do autodiagnóstico realizado pelos municípios e utilizado como forma de solicitar recursos e ações do governo federal visando a solucionar os eventuais problemas educacionais do município. Entre os cinco indicadores educacionais da dimensão 2 do PAR, referentes à “formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar”, o indicador 4, relativo à “formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003”³, é o que nos interessa mais de perto.

Uma análise da Tabela 1 permite perceber que, dos 4.668 municípios brasileiros que apresentaram respostas válidas a essa dimensão⁴, apenas 7,2% afirmaram possuir políticas com boa implementação e adesão para a formação inicial e continuada dos professores, visando ao cumprimento da Lei nº 10.639 de 2003. Por outro lado, é possível observar que 67,5% dos municípios afirmaram não possuir políticas para a formação inicial e continuada dos professores, evidenciando o incipiente estado de consolidação das políticas de formação de professores para o cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003. Os municípios que afirmaram possuir políticas em fase de implementação correspondem a 10,6% do total, e os que afirmaram possuir políticas sem implementação correspondem a 14,6% do conjunto.

Tabela 1 – Situação dos municípios brasileiros em relação às políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003

	Frequência	Percentuais	Percentuais acumulados
Quando não existem políticas	3152	67,5	67,5
Quando existem políticas sem implementação	683	14,6	82,2
Quando existem políticas em fase de implementação	496	10,6	92,8
Quando existem políticas com boa implementação e adesão	337	7,2	100,0
Total	4668	100,0	

Fonte: Brasil (2013).

Ao agregar as informações sobre as políticas de formação de professores por regiões brasileiras, observa-se uma assimetria nos processos de implementação, como na Tabela 2. Ao passo que, na região Sudeste, 11,8% dos 1.125 municípios afirmaram possuir políticas com boa implementação e adesão para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003, na região Norte, apenas 1,1% de 437 municípios afirmaram possuir políticas com boa implementação e boa adesão. Na região Sul, o percentual de municípios que afirmaram possuir políticas com boa implementação e adesão para o cumprimento da lei também se destaca, representando 11,1% de 846 municípios.

Tabela 2 – Situação dos municípios brasileiros, agregados por regiões brasileiras, em relação às políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003

Regiões Brasileiras		Frequência	Percentuais	Percentuais acumulados
Norte	Não existem políticas	396	90,6	90,6
	Existem políticas sem implementação	22	5,0	95,7
	Existem políticas em fase de implementação	14	3,2	98,9
	Existem políticas com boa implementação e adesão	5	1,1	100,0
	Total	437	100,0	
Nordeste	Não existem políticas	1314	77,4	77,4
	Existem políticas sem implementação	211	12,4	89,8
	Existem políticas em fase de implementação	118	6,9	96,8
	Existem políticas com boa implementação e adesão	55	3,2	100,0
	Total	1698	100,0	
Sudeste	Não existem políticas	682	54,8	54,8
	Existem políticas sem implementação	222	17,8	72,6
	Existem políticas em fase de implementação	194	15,6	88,2
	Existem políticas com boa implementação e adesão	147	11,8	100,0
	Total	1245	100,0	
Centro-Oeste	Não existem políticas	285	64,5	64,5
	Existem políticas sem implementação	75	17,0	81,4
	Existem políticas em fase de implementação	46	10,4	91,9
	Existem políticas com boa implementação e adesão	36	8,1	100,0
	Total	442	100,0	
Sul	Não existem políticas	475	56,1	56,1
	Existem políticas sem implementação	153	18,1	74,2
	Existem políticas em fase de implementação	124	14,7	88,9
	Existem políticas com boa implementação e adesão	94	11,1	100,0
	Total	846	100,0	

Fonte: Brasil (2013)

Apesar das variações percentuais entre os municípios das cinco regiões brasileiras, no que se refere às políticas de implementação da Lei nº 10.639, chama a atenção o fato de que os maiores índices, entre todas as regiões, evidenciam a inexistência de políticas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003: 90,6% na região Norte, 77,4% na região Nordeste, 54,8% na região Sudeste, 64,5% na região Centro-Oeste, e 56,1% na região Sul. Ou seja, mais da metade dos municípios, em todas as regiões brasileiras, não possuem quaisquer políticas institucionais de formação de professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003, o que compromete seriamente a elaboração e consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no campo das relações étnico-raciais brasileiras.

Considerações finais

Apesar de traçar um panorama bastante desafiador, no que se refere às políticas de formação de professores para o cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003, é preciso ressaltar que os dados utilizados neste artigo se referem ao ano de 2008 e podem não representar o estado atual das políticas municipais. Como um dos objetivos dos diagnósticos realizados pelos municípios, e enviados ao Ministério da Educação por meio do Plano de Ações Articuladas, era identificar as dificuldades e as demandas dos municípios para a melhoria das condições educacionais locais, os recursos e as ações federais dirigidas aos municípios com maior dificuldade educacional podem ter causado impactos positivos nesse cenário.

Adicionalmente, é preciso considerar que muitos dos desafios relacionados à consolidação de políticas de formação de professores na perspectiva da Lei nº 10.639, de 2003, no âmbito dos estados e dos municípios, articulam-se com os desafios no campo das relações étnico-raciais no Brasil, tais como: a existência do racismo ambíguo; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional etc. Nesse sentido, os desafios enfrentados no campo da formação de professores para o cumprimento da lei não derivariam apenas das dificuldades relacionadas à ausência de infraestrutura e/ou de recursos financeiros. De acordo com Jesus e Gomes (2013), tais desafios seriam resultados da permanência de representações sociais estereotipadas sobre o continente africano e sobre os afro-brasileiros no interior da sociedade brasileira, o que nos ajudaria a compreender não apenas as dificuldades enfrentadas no processo de promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, mas também os desafios enfrentados no processo de implantação e implementação da lei e de suas diretrizes. Trata-se, portanto, de um desafio em espiral: ao mesmo tempo que a superação das representações estereotipadas sobre o continente africano e sobre os afro-brasileiros poderia favorecer o fortalecimento do marco legal da Lei nº 10.639, de 2003 nos estados e municípios, da ampliação dos índices de formação de professores e de produção de materiais didáticos e

paradidáticos na perspectiva da lei, elementos determinantes para o maior enraizamento de práticas pedagógicas vinculadas a um novo modelo de relações étnico-raciais na sociedade brasileira; o desenvolvimento e consolidação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639; o fortalecimento do marco legal da Lei nº 10.639, de 2003; a ampliação dos índices de formação de professores e de produção de materiais didáticos e paradidáticos poderia contribuir, de modo decisivo, na superação das representações estereotipadas sobre o continente africano e sobre os seus descendentes no Brasil.

Notas

- 1 O plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da educação das relações étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis nº 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008, da Resolução CNE/CP nº 01, de 2004 e do Parecer CNE/CP nº 03, de 2004.
- 2 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados e os municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, após a realização de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: (1) Gestão Educacional; (2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; (3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2008).
- 3 O indicador 4 relativo à “formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639, de 2003” apresentava aos respondentes quatro alternativas de resposta: 1) Quando **não existem políticas** voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003; 2) Quando **existem políticas sem implementação**, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003; 3) Quando **existem políticas em fase de implementação**, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003; e 4) Quando **existem políticas com boa implementação e adesão**, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003.
- 4 Dos 5528 municípios brasileiros constantes no banco de dados do PAR, 151 ainda não haviam iniciado a elaboração do PAR, 575 haviam iniciado, mas não haviam concluído o preenchimento e 134 haviam concluído, mas não haviam recebido a análise do Ministério da Educação (MEC).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de

Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=159>. Acesso em: 21 abr. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria – revista de estudos de literatura**, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1a. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. v. 1. 422p

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei nº 10.639/2003: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 81-96.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 115-128.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2013.

SILVA, Paulo Vinicius B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 110-129, 2012.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação: transformações e possibilidades. **Boletim Interfaces da Psicologia**, v. 1, p. 15-25, 2009.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Ethnic and racial diversity in Brazil *Challenges to the 2003 Law 10,639*

ABSTRACT: In January 2013, the 2003 Law 10,639, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education and established the compulsory teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture in public and private elementary and high schools in Brazil, celebrated its 10th anniversary. This article presents a brief overview of the conflicting and contradictory background to the enactment of the Law. It also analyzes the challenge of initial and ongoing formation of teachers for its implementation.

Keywords: Ethnic and racial diversity. Teacher formation. National Curriculum Guidelines.

Diversité ethnico-raciales au Brésil *Les défis de la Loi n° 10.639, de 2003*

RÉSUMÉ: En janvier 2013, la Loi n° 10.639, de 2003, qui a modifié les Directives et Bases de l'Education Nationale (LDB) et qui a instauré l'obligation de l'enseignement de l'Histoire et de la Culture Afro-brésilienne et Africaine dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire des écoles publiques et privées au Brésil a complété dix ans. Cet article a pour objectif de présenter un bref panorama du contexte conflictuel et contradictoire qui a précédé la promulgation de cette loi et, de plus, d'analyser le défi que représente pour sa mise en oeuvre la formation initiale et continue des enseignants.

Mots-clés: Diversité ethnico-raciale. Formation des enseignants. Directives Curriculaires Nationales.

Diversidad étnico-racial en Brasil *Los retos a la Ley n° 10.639, de 2003*

RESUMEN: En enero de 2013, la Ley n° 10.639, de 2003, que alteró la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y estableció la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en las instituciones de enseñanza primaria y media de las escuelas públicas y privadas de Brasil, completó diez años. Este artículo tiene como objetivo presentar un breve panorama del contexto conflictivo y contradictorio, que antecedió a la promulgación de la referida ley, además de analizar el reto que la formación inicial y continuada de profesores representa para su implementación.

Palabras clave: Diversidad étnico-racial. Formación de profesores. Directrices Curriculares Nacionales.

A educação do campo

Um processo democrático de construção?

ANGELA MARIA MONTEIRO DA MOTTA PIRES*

RESUMO: Este texto discute resultados de pesquisa em instrumentos legais e institucionais sobre educação básica e educação do campo, para apreender até que ponto a política pública como direito vem se constituindo de forma democrática. Mostra que a construção requer ação articulada entre Estado/sociedade civil, viabilizando condições políticas para que as decisões coletivas sejam consideradas, de fato, nos instrumentos legais e implementadas as metas e ações decorrentes das decisões políticas.

Palavras-chave: Educação do campo. Democratização. Marco legal.

Introdução

Este trabalho tem como propósito discutir os resultados de uma pesquisa em instrumentos legais sobre a educação básica e educação do campo. Considerando que a educação do campo surge a partir de reivindicações dos movimentos sociais e em contraposição à educação rural, no sentido de uma política pública como direito dos povos do campo, o objetivo foi apreender até que ponto esse processo vem se constituindo de forma democrática.

A educação do campo vem sendo construída numa tensão entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada. Por um lado, têm-se os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação do Campo do CNPQ. Vice-coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (NEPEDH/CE/UFPE). Pesquisadora Integrante do GT 5-Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Recife/PE - Brasil. E-mail: <ammmp@globo.com>.

uma educação do campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. No sentido instrumental e assistencialista, os parâmetros para tais ações se baseiam não nos direitos sociais dos povos do campo, mas na “ajuda”, na “retribuição de favor” às populações desfavorecidas, assim como em uma concepção de ensino que se apresenta de forma restrita, ao contemplar apenas as tarefas laborais simples ou assistencialistas da filantropia, na qual a responsabilidade social daquele Estado com a oferta de educação para as áreas rurais era transferida para a iniciativa privada, em troca de incentivos fiscais. Visando ao ordenamento social, o Estado, representado pelos governos desse período, utilizava a educação para manipular o comportamento da sociedade, para atender a interesses econômicos ou políticos, restringindo, na maioria das vezes, a liberdade de expressão e o acesso à informação.

Para enfrentar essa problemática, no final dos anos 1990, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e à Reforma Agrária criaram uma “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (XAVIER, 2006, p. 2), composta por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

São nas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas em 1998 e em 2004, em Luziânia/Goiás, que as discussões advindas dos movimentos sociais e outros setores organizados da sociedade encontraram espaço. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, se constituiu em um espaço de debate e mobilização popular, articulada pelos movimentos sociais, em prol da educação do campo. Essa conferência foi, segundo Caldart (2004, p. 1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Dessa forma, foi inaugurada uma nova referência para o debate da educação do campo e não da educação rural ou da educação para o meio rural.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo teve seu tema alterado de “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo” (PIRES, 2012, p. 97) a partir dos debates realizados no seminário nacional, em 2002, sobre educação do campo, e das decisões tomadas que demonstravam a preocupação em ampliar as modalidades de educação como direito dos povos do campo.

Analisando os compromissos assumidos na II Conferência, apreende-se que há uma forte relação da educação do campo com a realidade do campo, se distanciando da dicotomia historicamente construída campo-cidade, em que as áreas rurais foram

consideradas atrasadas e sua população tratada de forma discriminatória. A superação dessa dicotomia busca valorizar o rural com a sua dinâmica sociocultural específica. A valorização passa pelo reconhecimento dos direitos sociais e humanos dos povos do campo e, para isso, é proposta a inclusão da educação do campo como uma política pública.

Percebe-se que é colocado com muita ênfase o tratamento específico à educação do campo quando se explicita que “a inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica” (PIRES, 2012, p. 102). Essa concepção deixa transparecer que a forma dicotômica tão questionada no Documento de Referências da Política está sendo, de forma contraditória, considerada, ao se propor uma política específica para as áreas rurais, embora, por outro lado, trate de políticas públicas que garantam a universalização à educação.

A construção articulada entre Estado e sociedade civil organizada da educação do campo começou, somente, a partir de 2002. Esse movimento ocorreu pela elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a partir dele é que se tem um processo de reconhecimento dos direitos dos povos do campo à educação (CHAMUSCA et al., 2007; BRASIL, 2001a).

Para situar a democratização da educação do campo, será analisado o marco normativo legal norteador da construção da educação básica e da educação do campo, com base em pressupostos e abordagens acerca da democracia refletidos por Boaventura de Souza Santos.

Abordagens acerca da democracia

Neste trabalho, busca-se revisitar algumas teorias sobre a democracia, no sentido de procurar entender a democratização da educação do campo, objetivando verificar até que ponto esse processo vem ocorrendo na direção de uma democracia participativa, que é a perspectiva que adotada neste trabalho e que se fundamenta, especificamente, nos estudos de Boaventura de Souza Santos. Assume-se esta perspectiva, tendo em vista que a democracia representativa vem apresentando limites à participação dos cidadãos na gestão pública. Entretanto, como processo democrático, ela vai se construindo na tensão entre formas participativas e representativas de democracia, conforme as condições da realidade de construção da educação do campo.

Para Santos e Avritzer (2002), a concepção de democracia moderna não hegemônica trazia consigo uma degradação das práticas democráticas, o que coincidiu com uma grave crise de dupla patologia: a patologia da participação, com o aumento do abstencionismo, e a patologia da representação, na medida em que os cidadãos se sentiam cada vez menos representados por quem elegeram.

Essa discussão leva-nos em direção ao debate entre democracia representativa e democracia participativa, apontando para uma nova perspectiva: a das teorias não hegemônicas. Essa perspectiva tem como prioridade interpretar o fenômeno democrático a partir da ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural, compreendendo a inovação social, articulada com a inovação institucional, “a procura de uma nova institucionalidade democrática”, ou seja, constitui-se em uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade, em um movimento denominado por Santos e Avritzer (2002, p. 51) de “terceira onda de democratização”. Essas concepções vinculam a democracia à forma de vida e a consideram como forma de aperfeiçoamento da convivência humana. É uma concepção de democracia que considera a participação como componente fundamental ao exercício da cidadania, comprometida com a emancipação política e social dos indivíduos.

Essa abordagem apresenta uma forte vinculação com os movimentos sociais, por sua inserção em lutas, objetivando a ampliação de espaços políticos, e, também, na busca de reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos (SANTOS; AVRITZER, 2002). Coloca-se, assim, uma mudança de enfoque em relação à questão da participação, tendo em vista a existência de uma grande insatisfação com o tratamento que lhe foi dispensado na concepção hegemônica ou moderna de democracia. Para tanto, a participação deve ser aberta a todo cidadão, sem nenhum status especial atribuído a qualquer organização, e combinar a democracia direta com a representativa, em que os participantes definem as próprias regras internas.

A análise é reforçada quando Santos (1999, p. 269) ressalta que é preciso evitar situações em que o “autoritarismo centralizado do Estado” se apoie no “autoritarismo descentralizado do terceiro setor”, pois abundam experiências de promiscuidade anti-democrática que identificam situações desse tipo, em que cada um usa o outro para se “desresponsabilizar perante os cidadãos, no caso do Estado; e os membros ou as comunidades, no caso do terceiro setor”. E propõe a democratização do Estado e a democratização do terceiro setor.

As perspectivas teóricas aqui propostas sugerem apostar na possibilidade de uma ação conjunta e interativa do Estado e da sociedade civil para se construir políticas públicas de educação do campo mais democráticas. Porém, não se deve obscurecer que as relações que se estabelecem entre esses espaços são permeadas por conflitos e tensões, evitando, assim,, uma interpretação reducionista da questão. A concepção de sociedade civil como “polo de virtude” e do Estado como “encarnação do mal” faz parte desse reducionismo. Porém, é importante ressaltar “a construção histórica dessas relações, no sentido de que elas são objeto da política e, portanto, transformáveis pela ação política.” (DAGNINO, 2002, p. 281).

As reflexões sobre democracia aqui colocadas são referenciadas nas três teses que Santos e Avritzer (2002) propõem para o fortalecimento da democracia participativa: o

fortalecimento da demodiversidade – reconhece que não há uma única forma para a democracia assumir e ressalta a importância da relação entre “democracia representativa e democracia participativa.” (SANTOS, 2007, p. 90). Nesse caso, o sistema político abre mão de suas prerrogativas decisórias em favor de instâncias participativas e cita a deliberação pública ampliada e o adensamento da participação.

Santos (2007) destaca, ainda, que essa relação deve ser considerada em três vias: a relação entre Estado e movimentos sociais; entre partidos e movimentos sociais; e dos movimentos sociais entre si. Ao lado disso, propõe uma articulação contra-hegemônica entre o local e o global fortalecida – ao considerar que as sociedades em geral continuam sendo cada vez mais injustas, porque o âmbito local não consegue uma articulação nacional. Esse fortalecimento é pensado no apoio dos atores democráticos globais aos atores locais, onde a democracia é fraca, assim como a necessidade que as alternativas locais têm para se expandirem do plano local para o global, apresentando-se como alternativas ao modelo hegemônico (SANTOS, 2007); e a ampliação do experimentalismo democrático – que defende a necessidade da multiplicação de experimentos na direção da pluralização cultural, racial e distributiva da democracia e advoga que o formato da participação vai sendo adquirido experimentalmente.

Essas três teses precisam ser apreendidas no princípio da indissociabilidade, o qual pressupõe que as condições necessárias à democracia são, ao mesmo tempo, políticas e epistemológicas. Assim, redefinir o conceito de democracia, ampliando-o ao conjunto da vida social, permite redefinir, politicamente, as ações sociais que podem favorecer à sua construção enquanto sistema social fundado em ações democráticas em todas as esferas da vida social (OLIVEIRA, 2006).

A partir desses pressupostos teóricos, infere-se que deve haver uma relação entre Estado e sociedade civil, com base em uma ação articulada entre essas instâncias. Articulação não implica necessariamente, conforme Santos (2007), complementaridade entre um e outro e, muito menos, a substituição de um pelo outro. Dependendo do contexto político, a articulação pode consistir mesmo na confrontação ou oposição. Para tanto, torna-se necessário que tanto o Estado quanto a sociedade civil passem por um processo de redemocratização. E as lutas pela democratização do espaço público têm, assim, um duplo objetivo: a democratização da metarregulação e a democratização interna dos agentes não estatais de regulação.

A concepção de democracia de Santos (2006) representa uma forma de alcançar a emancipação social, na medida em que pode contribuir para a ampliação da atuação dos atores sociais nos processos decisórios, baseada na sua criatividade. Uma democracia em que sejam questionadas as históricas e crônicas práticas de exclusão, abrindo, dessa forma, espaços de consolidação de uma nova cultura política, em que os cidadãos promovam o controle das ações governamentais, exercendo forças de pressão junto às formas de exercício da democracia representativa.

Construção democrática da educação

A democratização da educação no Brasil encontra suporte legal a partir da década de 1980. Foi um período em que a ordem jurídica de caráter democrático se impôs, contemplando, entre outras, a área educacional. Dessa forma, a gestão democrática da educação se fundamenta na Constituição Federal, no seu art. 37, o qual preconiza os princípios básicos que devem reger a administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. Esses princípios, quando efetivados, colocam a transparência, o diálogo, a justiça e a competência como transversais à cidadania democrática.

A Constituição de 1988, em decorrência do intenso quadro de debates e de discussões que subsidiaram o processo de democratização do país, ampliou as obrigações do Estado no setor educacional, ao incorporar propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos organizados da sociedade civil. As mobilizações em torno do processo constituinte e a afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas e espaços de participação nas políticas públicas. Isso fez com que a Constituição se tornasse a expressão das reivindicações e, consequentemente, se constituísse em um marco para a educação brasileira, ao incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao colocar no seu art. 208 que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro.

No capítulo III, da Constituição Federal, relativo à educação, à cultura e ao desporto, no art. 206, entre os sete princípios norteadores da educação, encontra-se o da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além de normalizar, por meio de seu art. 205, a preparação da pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho, garantindo, assim, em termos legais, esse direito:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, aborda a democratização da educação, ao tratar da gestão, referindo-se ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federados, conforme já propunha a Constituição de 1988. Tratam-se do art. 3º sobre os princípios balizadores do ensino, inciso VIII – gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino – e do art. 14, ao estabelecer que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas

peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na gestão da escola.

Apreende-se, assim, que há uma abertura de espaços para a autonomia dos entes federados encaminharem a gestão democrática para além do que está definido na Constituição Federal de 1988. A LDB considera também a gestão democrática ao tratar da importância do trabalho da escola ser articulado às famílias e à comunidade, “criando processos de integração da sociedade com a escola” (arts. 12 e 13). No art. 15, propõe que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica uma “progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação do campo, a LDB, ao reconhecer, em seus artigos 3º, 23, 28 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, pauta-se em princípios democráticos. Promove a desvinculação da escola rural da escola urbana e preconiza que, na oferta de educação básica para a população rural, busque-se adequá-la às peculiaridades locais (art. 28).

A gestão democrática também foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001. O PNE trata primeiramente dessa questão nos objetivos e prioridades, ao ressaltar a importância da participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade em conselhos escolares ou equivalentes. Propõe, também, que a gestão de recursos seja realizada de forma eficiente e com transparência e, para isso, coloca que é fundamental o aprimoramento contínuo do regime de colaboração entre União, estados e municípios, e entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais. No que diz respeito às escolas do campo, recomenda organizar a educação básica de forma a preservar as escolas rurais no meio rural e mantê-las imbuídas dos valores rurais, o que constitui um avanço, tendo em vista atender às especificidades da realidade do campo.

A partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, uma conquista importante foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36, de 2001 e Resolução nº 1, de 2002 do Conselho Nacional de Educação), que considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2001a, p. 1). Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo.

A Resolução nº 1, de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, faz menção, em seu art. 10, à gestão democrática, apoiando-se no art. 14 da LDB, quando se refere ao projeto institucional das escolas

do campo. Coloca que esse projeto garantirá a gestão democrática na medida em que constituir mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos de ensino e os demais setores da sociedade. No seu art. 11, reforça a estratégia da gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder, conforme disposto no parágrafo 1º, do artigo 1º, da Constituição Federal de 1988, como uma questão fundamental para possibilitar que a população do campo viva com dignidade. Nesse sentido, o parágrafo II, do art. 13, das Diretrizes Operacionais enfatiza que as propostas pedagógicas para a educação do campo devem valorizar, entre outras questões, a gestão democrática como uma questão fundamental.

Em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, como consta no parágrafo 1º, do art. 1º, que a educação do campo terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da educação básica. As ações de educação do campo estabelecem que a participação das comunidades seja uma estratégia fundamental. Segundo essa resolução, as ações devem ser planejadas com a participação das comunidades e em regime de colaboração estado/município ou município/município consorciados (art. 3º, art. 4º, art. 5º e art. 10). Apreende-se que, do ponto de vista da democratização da educação do campo, houve um avanço em relação às diretrizes operacionais de 2002, na medida em que estabelece o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

Nesse sentido, na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, foram aprovadas emendas, no Eixo VI – *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade*, propondo assegurar uma política pública nacional de educação do campo e da floresta como direito humano articulada com o projeto alternativo de sustentabilidade ambiental e atrelada a uma política pública de financiamento da educação, incorporando, assim, os anseios dos movimentos sociais organizados quanto à construção da educação do campo como uma política pública.

Nessa conferência, foi aprovada também a criação de um fórum permanente para discussão da implementação e consolidação das metas da educação do campo nos planos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação. Nesse mesmo sentido, é estabelecido no inciso V, do art. 2º, do Decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera), como princípio da educação do campo, o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais, o que aponta para um processo de construção democrática da educação do campo.

A Conae, que teve como temática *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes e Estratégias de Ação*, indicou

38 emendas, as quais deveriam ser incorporadas ao PNE 2011-2020. O projeto de lei do PNE estabelece como uma das diretrizes a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Entretanto, não são colocadas metas e estratégias sobre a gestão democrática, o que vai de encontro às conquistas dos movimentos sociais em articulação com o Estado, deliberadas da Conae-2010. No que se refere à educação do campo, observa-se que, das emendas aprovadas na Conae-2010, apenas foi colocada uma meta e seis estratégias dentro de metas da educação básica. A meta inserida no projeto de lei foi a meta 8 – elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Apreende-se que a meta em pauta trata de jovens que não tiveram acesso à escolarização básica na idade correta e que serão atendidos pela educação de jovens e adultos. No caso do ensino fundamental, em que há especificidades nas áreas rurais, não foi colocada nenhuma meta. Foram construídas, apenas, seis estratégias relativas à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação integral, as quais se diluem nas metas generalistas propostas para o PNE 2011-2020. No caso da meta 8, outra questão que se coloca é como concretizar a meta se não foram colocadas no projeto de lei, do PNE, estratégias nesse sentido?

Considerações finais

A educação do campo apresenta uma forte vinculação com os movimentos sociais, com uma forte inserção em lutas sociais, principalmente a luta pela terra, criando um movimento de articulação em prol da educação do campo; objetiva a ampliação de espaços políticos e também a busca de reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos. Nesse contexto, o Estado cria um aparato normativo legal e institucional para viabilizar a implementação da educação do campo.

Entretanto, é fundamental o envolvimento dos atores sociais locais nesse processo de construção e que se apoie na democratização de todos os espaços locais, o que tem respaldo no que afirma Santos (2007, p. 62), ao considerar a “democracia como a substituição das relações de poder por relações de autoridade partilhada”, o que denomina de “democracia radical de alta intensidade” – que pressupõe uma possibilidade ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais.

O Estado, por meio de seu marco normativo legal, busca instrumentalizar as políticas públicas. No caso da educação do campo, o escopo normativo estatal parte das articulações da sociedade civil organizada e do Estado, apontando, assim, para um processo de

construção democrática que vem possibilitando aos cidadãos participarem da elaboração e controle das políticas públicas, exercendo forças de pressão junto às formas de exercício da democracia representativa.

Compreendendo que um processo de construção democrática de políticas públicas é permeado por conflitos e tensões, a democratização da educação do campo no Brasil tem apresentado limites e avanços, construção e desconstrução. Em que pese o fortalecimento do processo democrático para a elaboração das políticas educacionais e, no caso, a da educação do campo, com a criação de espaços institucionais de participação da sociedade civil organizada e Estado, instrumentos legais etc. que vêm avançando nos últimos anos, apreende-se, por meio deste estudo, que nem sempre as decisões deliberadas coletivamente nesses espaços são incorporadas aos documentos legais, como no caso das propostas deliberadas sobre a educação do campo na Conferência Nacional de Educação, em 2010, que, na sua maioria, não foram contempladas no projeto de lei do PNE (2011-2020).

Depreende-se que, na construção de uma proposta de educação do campo de forma democrática, faz-se necessária a ação articulada entre Estado/sociedade civil, viabilizando as condições políticas para que as decisões tomadas coletivamente nos espaços colegiados sejam consideradas, de fato, nos instrumentos legais, implementando-se as metas e ações decorrentes das decisões políticas.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE**. Brasília: MEC, 2010a.
- _____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CHAMUSCA, Adelaide et al. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final**. Por uma política pública de educação do campo. Luziânia: [s.n.], 2004. (mimeo).

OLIVEIRA, Inês B. de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.-(Coleção para um novo senso comum; v.4)

_____; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In:Pereira ,B. e outros (Orgs) **Sociedade e Estado em transformação** São Paulo:Editora UNESP; Brasília: ENAP,1999,453 p.Pp.243-271.

XAVIER, Maria do Socorro. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: Reunião Anual da ANPED/GT Educação Popular, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

Recebido em julho e aprovado em agosto de 2013

Rural Education

A democracy-building process?

ABSTRACT: This paper discusses the results of research into legal and institutional instruments on basic and rural education, in order to grasp the extent to which public policy is being constituted as a right in a democratic way. It shows the need for coordinated action between State and civil society so that viable political conditions are created to ensure that collective decisions are really considered in legal instruments and the goals and actions arising out of policy decisions are implemented.

Keywords: Rural education. Democratization. Legal framework.

L'éducation en milieu rural

Un procédé démocratique de construction?

RÉSUMÉ: Ce texte discute les résultats de recherche à propos des instruments légaux et institutionnels concernant l'éducation basique et l'éducation en milieu rural, afin d'apprendre à quel point la politique publique comme droit se constitue de forme démocratique. Il montre que la construction requiert une action articulée entre l'Etat et la Société civile, laquelle rend viable les conditions politiques pour que les décisions collectives soient prises en compte, de fait, par les instruments légaux et pour que, de même, les objectifs et les actions résultants des décisions politiques soient mises en oeuvre.

Mots-clés: Education en milieu rural. Démocratisation. Cadre juridique.

La educación rural

¿Un proceso democrático de construcción?

RESUMEN: Este texto discute resultados de investigación en instrumentos legales e institucionales sobre educación básica y educación rural, para aprender hasta que punto la política pública como derecho es está constituyendo de forma democrática. Muestra que la construcción requiere acción articulada entre el Estado y la sociedad civil, viabilizando condiciones políticas para que las decisiones colectivas sean, de hecho, consideradas en los instrumentos legales e implementadas las metas y acciones fruto de las decisiones políticas.

Palabras clave: Educación rural. Democratización. Marco legal.

Educação do campo na Amazônia

Interfaces com a educação quilombola

SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE*

MARIA BÁRBARA DA COSTA CARDOSO**

RESUMO: O artigo enfatiza a educação do campo em interface com a educação quilombola, pautando concepções, legislações, políticas e práticas educativas na perspectiva da diversidade. Foca a articulação de movimentos e organizações sociais com a universidade e o poder público nas várias esferas, seus desdobramentos no âmbito da pesquisa, da mobilização social e da prática educativa nas escolas do campo e quilombolas da Amazônia paraense, no município de Abaetetuba.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação quilombola. Diversidade. Movimentos sociais. Políticas educacionais e práticas educativas.

Introdução

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural.

* Doutor em Educação. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPa), do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. Belém/PA - Brasil. E-mail: <salomao_hage@yahoo.com.br>.

** Mestra em Educação. Coordenadora pedagógica do Colégio São Francisco Xavier e coordenadora do Projovem Campo Saberes da terra, colaborador da UFPa-PARFOR. Abaetetuba/PA - Brasil. E-mail: <barbara.costa@csfx.org.br>.

Essa situação resulta em distintas formas de desigualdade social e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena.

No enfrentamento e busca de superação dessa situação excludente, inúmeras frentes de luta têm se forjado, envolvendo distintos sujeitos e grupos sociais, em que se insere a luta pela garantia do direito à educação empreendida pelos movimentos e organizações sociais, por meio da criação de fóruns, comitês ou outras formas de ação em rede, que se tornam fundamentais para a definição de parâmetros legais de referência na garantia dos direitos humanos e sociais.

Neste artigo, há um conjunto de reflexões que expressam a construção desse marco histórico de luta coletiva pela educação na diversidade e como direito de todos, enfatizando a luta pelo direito à educação do campo e quilombola na Amazônia paraense, pautando a interface entre essas duas modalidades de educação em algumas experiências de práticas educativas referenciadas por essa articulação.

A luta pelo direito à educação do campo e quilombola

Nas últimas décadas, os movimentos e organizações sociais representativos da classe trabalhadora do campo – constituída em sua diversidade por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas – têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação.

O Movimento da Educação do Campo assumiu o papel efetivo de impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias, que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

Esse movimento reúne organizações sindicais e movimentos sociais, fóruns e comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais, que compartilham princípios, valores e concepções

político-pedagógicas e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural.

Para o fortalecimento dessa luta, contaram, de forma significativa, os momentos de organização e os relevantes debates em eventos como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em Brasília, em 1997, e a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia, Goiás, em 1998 e 2004, respectivamente.

Segundo Caldart (2008a), esses eventos inauguraram um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os sujeitos que trabalham e vivem no campo, e a partir deles foi emergindo uma nova referência, denominada Educação do Campo, que aos poucos vai afirmando o campo como espaço de cultura, de trabalho e de vida digna; e que é legítima a luta dos sujeitos do campo por políticas públicas específicas e por um projeto popular de sociedade fundado numa relação dialógica e horizontal entre o campo e a cidade.

Outro marco importante desse movimento foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36, de 2001 e Resolução nº 1, de 2002 do Conselho Nacional de Educação), que se constitui num conjunto de princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes e legitimar a identidade própria dessas escolas.

Roseli Caldart (2008b), ao refletir sobre os desafios da trajetória da educação do campo e seus significados, tal como tem sido pautada por esse movimento, afirma se tratar de um conceito novo e em construção na última década, que somente pode ser compreendido na dinâmica específica dos sujeitos sociais do campo, cuja materialidade de origem exige que ela seja pensada sempre na tríade campo – política pública – educação; um conceito em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por tensões e contradições sociais muito fortes.

A autora nos esclarece que o campo é mesmo o primeiro termo da tríade, uma vez que sua dinâmica histórica produziu a educação do campo, com suas lutas sociais, com a luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe, efetivamente. A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, combinando as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A educação do campo nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate

pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida, acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008b).

A educação quilombola, nesse contexto, busca fortalecer sua particularidade no âmbito da diversidade que constitui o movimento da educação do campo. A caminhada pelo reconhecimento da especificidade do movimento quilombola remonta ao final da década de 1980, quando o Brasil passou por um momento especial, em que os parlamentares, sob forte pressão, aprovaram a Constituição Federal de 1988, com determinadas referências que implicariam modificações na história de uma parcela dos trabalhadores do campo. Especificamente com o art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, foi estabelecido que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.” (TRECCANI, 2006, p. 83).

Nessa luta, de caráter mais amplo, contra a exclusão social e cultural, os sujeitos do campo e, particularmente, os sujeitos quilombolas conquistam espaços e garantias por meio da legislação, com implicações nas políticas públicas, quanto à territorialidade e quanto à reparação, ao reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância catalisou, no Brasil, um promissor debate público, que convocou as organizações governamentais e não governamentais e os movimentos sociais a levantarem discussões sobre as dinâmicas das relações sociais no Brasil.

O documento oficial elaborado para essa conferência torna necessário e relevante o reconhecimento, por parte da ONU, da escravidão de seres humanos negros e suas consequências como crime para a humanidade, o que de fato veio a fortalecer a organização e a luta dos povos pela reparação humanitária (ONU, 2001).

O movimento negro, nesse cenário, também vem reivindicando políticas públicas para a população afro-brasileira que valorizem a história e a cultura do povo negro. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996 foi alterada, por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da educação básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O Parecer nº 3, de 10 de março, e a Resolução nº 1, de 17 de junho, ambos do CNE/CP, de 2004, e resultantes da Lei nº 10.639, de 2003, instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito da sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e supervisionar o seu cumprimento. Elas estabelecem, ainda, que tais políticas têm como meta o direito dos negros de se

reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.

Em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) para oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal na implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Após o Pronacampo foi homologada pela Câmara de Educação Básica do CNE a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fundamentada por 64 artigos na formatação da organização dos sistemas e propostas pedagógicas para as escolas quilombolas, destinando-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (art. 1º, § III).

Visualizamos, assim, que a luta por uma educação de direitos, tanto dos povos do campo quanto das populações negras, traz conquistas no desenvolvimento da legislação e das políticas públicas, assumindo como meta assegurar o reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo e quilombolas em suas especificidades, suas histórias, memórias, identidades, enfim, como cidadãos brasileiros.

Interfaces da educação do campo e quilombola

A educação do campo e quilombola se insere no contexto dos movimentos sociais, associações, cooperativas, na dinâmica de resistência e lutas articuladas visando a alcançar mudanças significativas na vida dos sujeitos.

A movimentação dos sujeitos do campo e quilombolas, na luta por melhorias de vida, por afirmar o campo como um lugar de relações, de saberes, de histórias e de construção de identidades, evidencia-se nas ações aqui apresentadas, a partir de relevantes movimentos e organizações coletivas de homens e mulheres do campo e quilombolas da Amazônia paraense.

O Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) agrega entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa e órgãos governamentais que atuam na defesa, implementação, apoio, fortalecimento das políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia.

Essa ação torna-se mais significativa à medida que o estado do Pará se insere entre os estados da Federação que possuem o maior número de comunidades remanescentes de quilombos, perdendo somente para os estados da Bahia e Maranhão. Ao todo, somam 611 comunidades quilombolas autorreconhecidas, segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário; e 55 comunidades quilombolas tituladas, segundo o Instituto de Terras do Pará (Iterpa) [COMUNIDADES..., 2011].

Um dos municípios paraenses que vem se destacando em meio a essas lutas por uma educação do campo e quilombola, e que se localiza na região do Baixo Tocantins, na Amazônia paraense, é Abaetetuba. Esse município é formado por 75 ilhas, 46 comunidades de estrada, ramais e centro urbano, com uma população de 141.100 habitantes (IBGE, 2010). Segundo o Iterpa, o município possui sete comunidades quilombolas tituladas (COMUNIDADES..., 2011).

No município de Abaetetuba, essa discussão se fortaleceu a partir de inquietações de discentes e docentes do Campus Universitário do Baixo Tocantins da UFPA em relação ao descaso do poder público no atendimento educacional dos povos do campo, das águas e florestas, em que se incluem as populações quilombolas. Em reuniões no campus, a comunidade acadêmica constatou a ausência dessas populações e suas demandas nas atividades educativas realizadas pela universidade. Para enfrentar essa situação, criou-se o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo (Gepeseed).

Com a criação do grupo, buscou-se a articulação com entidades locais, estaduais e federais para possibilitar a constituição de um marco no processo de organização e diálogo sobre as políticas de educação do campo, que se materializou com o desenvolvimento de pesquisas e ações educativas envolvendo as políticas educacionais do município de Abaetetuba. Nesse cenário, destacamos a oferta do curso de licenciatura plena em pedagogia, denominado Pedagogia das Águas, que realizou a formação de 50 educadores da região das ilhas do município de Abaetetuba por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

No âmbito dessas articulações também é criado o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (Forecat), que envolve os municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igapará-Miri, Moju, Acará e Tomé-Açu. Em sua dinâmica, o Forecat busca imprimir um novo rumo de compreensão na formação dos professores e dos sujeitos que atuam e residem no campo, a fim de construir um olhar de compromisso, descoberta e renovação sobre o processo educacional, focando a diversidade sociocultural que constitui as práticas agrícolas e as contribuições dos trabalhadores do campo para a subsistência e reprodução de suas famílias e da sociedade mais ampla.

Participam do Forecat II os seguintes atores sociais: secretarias municipais de educação dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igapará-Miri, Moju, Acará e Tomé-Açu; secretaria de agricultura do município de Abaetetuba, Unidade Regional de

Ensino (Seduc- 3ª Ure), Universidade Federal do Pará e Instituto Federal do Pará, e os seguintes movimentos e organizações sociais do campo: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba – Z14, Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (Moriva), Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba (Arquia), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (Amia) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (Sintepp).

A intenção de articulação entre esses atores consiste em possibilitar a constituição de um marco no processo de organização e diálogo sobre as políticas de educação do campo e quilombola, sendo que o Forecat tem motivado, ainda, a implementação de projetos educativos e de formação de professores que contribuam para o desenvolvimento do campo, como o Programa de Apoio à Agricultura Familiar e aos Empreendedores Solidários (Peafes), que tem como objetivo realizar a formação permanente dos agricultores e professores que atuam e residem no campo; e o Pronacampo – curso de licenciatura plena em educação do campo cujo objetivo é formar educadores, professores e filhos de agricultores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com área de concentração em ciências naturais e matemática e em linguagem (códigos e suas tecnologias).

O Forecat também esteve envolvido na criação da Coordenação de Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba, para implementar ações de articulação entre as várias atividades educativas que envolvem os sujeitos do campo no município, sendo composta por educadores com formação específica em educação do campo e por representantes dos movimentos sociais representativos das populações do campo e quilombolas. Entre os objetivos dessa coordenação, destacam-se ainda a intenção de refletir sobre a produção do conhecimento no campo das políticas públicas educacionais, do currículo e da formação e valorização dos educadores das escolas do campo.

No município de Abaetetuba, as escolas do campo encontram-se localizadas nas estradas, ramais e ilhas, sendo 46 escolas nas estradas e ramais, e 87 nas ilhas, totalizando 133 unidades de ensino. Desse total, 18 são escolas quilombolas.

Em face do número ampliado de escolas, e da necessidade de atender aos sujeitos do campo e quilombolas, a Coordenação de Educação do Campo vem desenvolvendo um conjunto de ações, perseguindo alternativas que garantam o acesso, a permanência e a formação para o desenvolvimento das comunidades e territórios em que vivem esses sujeitos.

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, que integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), é uma das ações mencionadas. Ele foi instituído pela Medida Provisória nº 411, de 2007 e tem por objetivo promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento

humano, tornando-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino, estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo (BRASIL, 2008).

No município de Abaetetuba, o programa atende a 125 educandos na faixa etária de 18 a 29 anos e 27 acima de 29 anos. São agricultores familiares que desenvolvem diversas atividades produtivas: olaria, cultivo da mandioca, manejo do açaí, peconheiros¹, produção de farinha, pesca artesanal, extração do miriti, roçado e cultivo da cana, lavoura, criação de pequenos animais, além do trabalho doméstico - todas desenvolvidas nas comunidades do campo e quilombolas.

O ProJovem Campo é ofertado em forma de alternância, uma das principais estratégias na oferta dos diferentes níveis de ensino aos sujeitos do campo, ao fundamentar-se no reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos, com contribuições específicas no processo pedagógico, que oportunizam aos trabalhadores rurais a continuidade de seus processos de escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas comunidades rurais.

Nos cursos ofertados no âmbito do movimento da educação do campo, a alternância se constitui pela articulação de temporalidades pedagógicas específicas, denominadas Tempo Escola e Tempo Comunidade. A primeira desenvolve-se nos espaços institucionais em que os cursos são ofertados e a segunda, onde os educandos desenvolvem seu trabalho, sua militância no movimento social, sua convivência familiar, ou seja, nas comunidades rurais, nos assentamentos e acampamentos, onde se materializa a vida concreta dos sujeitos do campo. Busca-se com essa articulação cultivar um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões atuais que envolvem a vida dos sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da *práxis*, ao articular teoria e prática; e entendendo que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada (MOLINA; HAGE; XAVIER, 2013).

Em face das especificidades geográficas do município de Abaetetuba, que possui suas comunidades do campo e quilombola localizadas em áreas de terra firme (na “estrada” e ramais) e no território das ilhas que se estende ao longo da costa da baía de Marapatá, cortada por grandes rios; o momento do Tempo Escola, no caso do programa, desenvolve-se na sede do município, na Escola Municipal Joaquim Mendes Contente, justificado pela facilidade do deslocamento para todas as comunidades e pela movimentação do comércio que ocorre nesse espaço. Os educandos chegam às 6h da manhã, são acolhidos pelos educadores e participam de jornadas pedagógicas interdisciplinares que oportunizam a formação e a aprendizagem dos sujeitos de forma integral, consolidando-se nos fins de semana.

O Tempo Comunidade, por sua vez, desenvolve-se por meio da participação dos educandos em cinco projetos agroecológicos: Criação de Peixes em Gaiolas Flutuantes; Criação de Frango Caipirão – Raça Francesa; Criação de Pato Paisandu; Horta Comunitária e Produção do Cultivo da Mandioca com Tecnologia, todos eles desenvolvidos para a geração de renda e sustentabilidade dos agricultores familiares.

No âmbito do programa em Abaetetuba, os estudantes apresentam um índice de frequência de 90% e avalia-se que a estrutura de transporte, alimentação, formação dos educadores e currículo diferenciado, voltado aos saberes dos agricultores familiares, são fatores que contribuem para o êxito de suas atividades.

A Coordenação de Educação do Campo, em parceria com o Gepeseed, vem efetivando, ainda, ações voltadas diretamente para a construção do projeto político pedagógico (PPP) das escolas do campo e quilombola, compreendido como fator indispensável para garantir a melhoria da qualidade do ensino ofertada aos sujeitos do campo e quilombolas.

O PPP, quando construído de forma coletiva e autônoma, fortalece a participação de todos os seguimentos escolares e oportuniza aos sujeitos do campo e quilombolas se assumirem como coautores da dinâmica educativa no interior da escola. Nessa perspectiva ainda, segundo Drago, Passamai e Araújo (2010), o cotidiano da escola passa a ser marcado pela autonomia, pela possibilidade de resgatar suas culturas, suas interculturas; visualiza-se a alegria no espaço escolar, resgatando a unidade que é própria da gênese do processo educativo em toda a sua amplitude.

Na implementação dessa ação, foi realizada a mobilização dos educadores, coordenadores e gestores das escolas do campo e quilombolas do município de Abaetetuba, para articular a participação dos demais seguimentos escolares para a construção do PPP nas comunidades rurais. Um dos marcos significativos dessa ação deu-se com a coleta de documentos referentes à memória dos sujeitos do campo e quilombolas e de suas comunidades, resgatando os aspectos relevantes de suas vidas, encharcadas de histórias e saberes culturais e sociais.

O caso da Escola Municipal Quilombola Santo André constitui um bom exemplo de construção do PPP, em que a relação campo e quilombola se entrelaça na diversidade dos sujeitos que vivenciam a vida ribeirinha, quilombola e rural no município.

Cardoso (2012), em pesquisa com os sujeitos da comunidade em que essa escola se localiza, a comunidade quilombola de Itacuruçá, apresenta uma discussão ampliada acerca do entrelace da vida ribeirinha e quilombola, considerando as especificidades que constituem esses sujeitos ao morar, trabalhar e conviver na inter-relação com os rios, os igapós, os igarapés, a terra, as matas e as florestas, envolvidos pela natureza e, principalmente, vivendo e produzindo por meio dos recursos dela extraídos.

De fato, as referências conceituais que demarcam a identidade ribeirinha quilombola dessa comunidade se assentam em traços marcantes ribeirinhos que se

entrelaçam às marcas identitárias das comunidades quilombolas na Amazônia paraense. Nesse caso, a vida cotidiana nos oferece a leitura do buiar² das águas, do gapuiar³ em busca do melhor camarão, da puqueca (isca) usada no matapi para a pesca do camarão, dos contos e causos sobre assombrações, das *benzições* etc., enfim, de saberes culturais que permeiam a vida dos ribeirinhos quilombolas da comunidade de Itacuruçá.

A Escola Municipal Quilombola Santo André está localizada em uma área do campo, em que se insere uma comunidade remanescente de quilombo, tendo uma população caracterizada por uma mistura de negros com índios, que vivem em sua grande maioria como ribeirinhos, desenvolvendo atividades socioculturais e produtivas muito diversificadas. Na configuração do perfil dessas famílias, muitos fatores se articulam, como, por exemplo, o fato de os sujeitos habitarem em áreas de lavoura e plantio, de extraírem da floresta o açaí e o buriti, de viverem do trabalho de olarias, fabricando tijolos, telhas e outros utensílios, incluindo o artesanato, e de trabalharem com a pesca e a captura do camarão. Essas famílias também apresentam muitos problemas e demandas relacionadas à moradia, emprego, saúde... Situações que implicam diretamente o aproveitamento dos filhos na idade escolar.

A construção do PPP nessa escola efetivou-se com a participação de todos os seguimentos de sua comunidade educativa e de seu entorno, num processo dialógico que envolveu as pessoas da comunidade, as lideranças locais e as organizações existentes no território em que está localizada. Esse projeto foi elaborado com a finalidade de orientar as ações educativas e de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, além de afirmar a memória e a identidade quilombola da comunidade.

As orientações da proposta pedagógica e de currículo enfatizadas na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, são de suma importância para que o poder público, com sua equipe de trabalho, respeite as especificidades culturais que envolvem a constituição da escola, entre as quais se inserem: a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; assegurando o atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombola (art. 31).

Na construção do PPP, entendido por essa mesma resolução como expressão da autonomia e da identidade escolar, e como primordial para a garantia do direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, será necessário considerar os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla; a questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas; e o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades

quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (arts. 32 e 33).

Assim, o processo de construção do PPP da Escola Santo André, no município de Abaetetuba, se soma a essa iniciativa mais ampliada de reconhecimento da diversidade que constitui as populações do campo na Amazônia paraense, em que se incluem as populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e muitas outras, num entrelace cultural, em que a educação do campo e a educação quilombola se inter-relacionam na diversidade de seus povos, os quais possuem identidades próprias, se expressam em meio a interações, conflitos e convivências e que lutam pela visibilidade e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e enquanto cidadãos e cidadãs brasileiras.

Nesse cenário, a força da legislação, expressa por meio das resoluções e pareceres aqui referendados, estabelecidos com a participação do Movimento Nacional da Educação do Campo (em que se inserem as populações quilombolas), liderado por movimentos sociais, universidades, ONGs e grupos organizados, vem a ser relevante para mudanças políticas no campo, na direção de uma formação de qualidade adequada à realidade. Esse movimento de articulação política busca compreender os problemas em sua diversidade, incluindo a educação quilombola.

As experiências aqui relatadas do Gepeseed, do Forecat e da Coordenação de Educação do Campo de Abaetetuba apresentam em sua gênese reflexões com foco do contexto do campo nos aspectos social, cultural, econômico e político, desmistificando, desvelando e tentando desconstruir a ideia de que o sujeito do campo e quilombola é “ignorante” e que o campo é um local de “atraso”, “do povo do sítio”.

Nossa aposta é que, com a concepção aqui assumida, o processo educacional passe a ter a dinamicidade de fazer valer a voz dos sujeitos do campo e quilombolas, de marcar presença nos processos de produção e gestão local; e de incluir essas especificidades no currículo das escolas do campo e quilombola.

Notas

- 1 Atividade desenvolvida pelo homem do campo, com certa habilidade para apanhar cachos de açaí das longas palmeiras. Peconha: utensílio construído com fibras vegetais (palmeira) traçado como corda, usado para firmar os pés do peconheiro ao subir na palmeira.
- 2 Buiar (boiar): flutuar sobre as águas, andar à tona de água; sobrenadar.
- 3 Gapuiar (guar igapiar): esgotar um igarapé ou igapó, para deixar o camarão ou peixe em seco; apanhar camarões nos pequenos igarapés.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. **Projeto base ProJovem campo**: saberes da terra. Brasília, DF: MEC, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Educação do campo**. Curitiba: SEED, 2008a.
- _____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008b. (NEAD Especial, 10).
- CARDOSO, Maria Barbara. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade São João Batista do Médio Itacuruçá –Abaetetuba/PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- COMUNIDADES quilombolas no Brasil. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil.html>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- DRAGO, Rogério; PASSAMAI, Maria Hermínia B.; ARAUJO, Gilda Cardoso de (Orgs.). **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Vitória: UFES/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. (Caderno de PPP).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicador população – 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão; XAVIER, Maria do Socorro. Educação do campo e educação superior: tensões e desafios na busca da igualdade social. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p.103-123.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: ONU, 2001.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Rural education in the Amazon

Interfaces with quilombola education

ABSTRACT: The article emphasizes rural education in its interface with *quilombola* education, relating concepts, laws, educational policies and practices to the perspective of diversity. It focuses on the liaison of movements and social organizations with the university and government in various spheres, on developments in the field of research, social mobilization and educational practice in rural and *quilombola* communities of the Amazonian municipality of Abaetetuba in the State of Pará.

Keywords: Rural education. *Quilombola* education. Diversity. Social movements. Educational policies and educative practices.

L'Éducation en milieu rural en Amazonie

*Interfaces avec l'éducation des habitants des Quilombos**

RÉSUMÉ: L'article met l'accent sur l'éducation en milieu rural en interface avec l'éducation des habitants des Quilombos, relevant ainsi les conceptions, les lois, les politiques et les pratiques pédagogiques qui visent la diversité. Il met en avant l'articulation des organisations et des mouvements sociaux avec l'université et le pouvoir public dans différents domaines, les développements dans le contexte de la recherche, de la mobilisation sociale et de la pratique éducative dans les écoles rurales et des Quilombos de l'Amazonie, notamment dans la ville de Abaetetuba, au Para.

Mots-clés: Education en milieu rural. Education dans les Quilombos. Diversité. Mouvements sociaux. Politiques éducatives et pratiques pédagogiques.

* Local où les esclaves fugitifs ont trouvé refuge et ont continué à vivre en liberté.

Educación rural en la Amazonia

Interfaces con la educación del cimarrón

RESUMEN: El artículo enfatiza la educación rural en interface con la educación del cimarrón, pautando concepciones, legislaciones, políticas y prácticas educativas en la perspectiva de la diversidad. Se concentra en la articulación de movimientos y organizaciones sociales con la universidad y el poder público en varias esferas, sus desdoblamientos en el ámbito de la investigación, de la movilización social y de la práctica educativa en las escuelas rurales y de los cimarrones de la Amazonia del estado de Pará, en el municipio de Abaetetuba.

Palabras clave: Educación rural. Educación del cimarrón. Diversidad. Movimientos sociales. Políticas educacionales y prácticas educativas.

Educação no campo e itinerância

Uma realidade em Uberlândia/MG

LETICIA BORGES DE OLIVEIRA*

RESUMO: O artigo relaciona o tema itinerância na educação do campo, com a expansão da escola pública, inclusive no campo, marcada pelo número insuficiente de vagas e a inadequação das instalações. A itinerância pode ser identificada como alternativa de vida de muitas famílias na busca por oportunidades de trabalho, acarretando mudança frequente de instituição de ensino.

Palavras-chave: Itinerância. Educação do campo. Educação pública.

Educação pública: perspectivas históricas

Historicamente, a expansão da educação pública no Brasil, em particular a educação do campo, é marcada pelo número insuficiente de vagas e inadequação das escolas para atender à crescente demanda. A partir da segunda metade do século XX, os índices de desistência imediata, de evasão¹ e repetência nas escolas primárias eram elevados, principalmente nas primeiras séries (OLIVEIRA, 2011).

Naquele período, 360 municípios brasileiros não contavam com qualquer prédio escolar, e os existentes nos demais municípios apresentavam instalações extremamente precárias, principalmente os da zona rural (PAIVA, 1987). É importante destacar que, em 1950, 63,84% da população viviam no campo (IBGE, 2007).

No início da década de 1960, o índice de reprovação alcançava aproximadamente 45% na 1ª série. As estatísticas negativas eram mais concentradas nas áreas rurais² e os números começavam a diminuir à medida que se qualificava o magistério e a população se urbanizava, uma vez que a atenção do Estado era maior às escolas urbanas.

* Mestre em educação. Professora na educação básica da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia/MG - Brasil. E-mail: <leticiaborgesufu@yahoo.com.br>.

Os elevados índices de reprovação, especialmente nas áreas rurais, estabeleciam-se em função de diversas dificuldades enfrentadas. Tratavam-se de problemas como a pobreza do aluno, que necessitava começar a trabalhar já na infância para ajudar no sustento da família. A evasão da escola, portanto, era uma das consequências de problemas sociais mais amplos e de profundas raízes históricas no Brasil (OLIVEIRA, 2011).

Os estudantes do campo, quando tinham a oportunidade de frequentar a escola, faziam-no por pouco tempo, pois tinham que se dedicar ao trabalho ainda na infância.

[...] podemos observar que o ingresso prematuro da criança no mercado de trabalho, como garantia de sobrevivência econômica, sempre foi uma das principais características do roceiro, o que, de certa forma, contribuiu para dificultar o aprendizado que deveria ser propiciado na escola. No entanto, temos de compreender que essa realidade tem-se transformado ao longo dos anos, sobretudo graças aos efeitos da industrialização que, de certa forma, tem contribuído para urbanizar o campo e as relações de produção nele inseridas. (BEZERRA NETO, 2003, p. 130).

O aumento das matrículas nas séries iniciais (inclusive por parte das comunidades campesinas) se intensificou a partir dos anos de 1980³. A educação, nesse contexto, passava a ser entendida como um caminho para se conquistar melhores condições de vida. Ao matricular seus filhos nas escolas, o trabalhador do campo acreditava que as futuras gerações poderiam construir um destino diferente, longe do campo e das dificuldades inerentes à realidade rural (OLIVEIRA, 2011).

Muito, ainda, deverá ser feito para melhorar as condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001, na década de 1980 permanecia a expressiva incidência de estudantes trabalhadores com idade entre 10 e 14 anos, principalmente entre os camponeses. Se no contexto urbano a proporção de crianças ocupadas era de aproximadamente 6,6%, as que residiam na zona rural alcançavam o percentual de 32,4% (apud BOF, 2006).

Entre aqueles que frequentavam a escola primária em meados do século XX, encontrava-se um número significativo de alunos fora da faixa etária da série correspondente, principalmente aqueles da escola rural. Entre os fatores que contribuíam para a discrepância entre idade/série, destacava-se não somente o fator da repetência, como também a matrícula tardia⁴.

A partir da análise dos dados do IBGE, Bof (2006) destaca a significativa proporção de crianças em atraso escolar, principalmente da zona rural, já na década de 1990, quando aproximadamente 76% apresentavam, em média, dois anos de atraso.

Segundo dados da PNAD, 96,8% das crianças residentes em áreas urbanas com idade entre 10 a 14 anos frequentavam a escola em 2001, mas apenas 46,7% cursavam a série adequada para a sua idade. Enquanto nas áreas rurais apenas 22,9% dos 94,9% estavam nessa situação.⁵ (BOF, 2006, p. 209).

Desse modo, em diversas localidades, era comum a dificuldade de acesso à escola, pois, além do número insuficiente de unidades escolares na zona rural, ocorreu o fechamento de diversos estabelecimentos de ensino rural com as medidas de nucleação⁶, ao longo dos anos de 1980 (OLIVEIRA, 2011).

O descaso governamental em relação à escolarização formal no campo favoreceu o desenvolvimento da educação comunitária e a proliferação de mecanismos educacionais informais no meio rural que não supriram as demandas educacionais da população campesina (LEITE, 1996).

Com a expansão do ensino público, a escola difundia a ilusão de “igualdade” de chances a partir de um discurso de neutralidade no tratamento de todos os alunos. Contudo, os estudantes das camadas pobres que conseguiam ingressar na escola acabavam por abandonar a instituição à medida que se elevava o nível de escolarização. As camadas populares tinham dificuldade de acesso e permanência na rede de ensino formal. Isso se dava por diversos fatores, em especial, devido à precária condição econômica dos alunos. A escola, por vezes, era mal equipada, utilizava material didático não específico para as diversas faixas etárias, além de não oferecer profissionais preparados (FREITAG, 2005).

Na década de 1970, com a Lei nº 5.692, o ensino obrigatório⁷ foi estendido para crianças com idade de oito anos. Germano (2005) assinala que a ampliação dos anos de escolarização visava, entre outras coisas, a constituir uma força de trabalho “superflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Buscava-se também atender à demanda social por escolarização, pois, à medida que o sistema escolar se expandia, os empregadores tendiam a exigir uma elevação da condição educacional da força de trabalho. Tal política educacional seria, entre todas as outras políticas setoriais, o exemplo mais evidente de como o Estado procuraria produzir uma “aparente” igualdade de oportunidades entre os cidadãos.

A ausência da garantia do direito ao ensino público formal privou o acesso à cultura letrada a um elevado contingente populacional, o que culminou em inegáveis repercussões negativas à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho (GERMANO, 2005).

A partir da década de 1980, mesmo com a expansão das matrículas, os problemas crônicos da educação permaneceram e, em alguns aspectos, agravaram-se. A ampliação das vagas representava apenas um aspecto quantitativo, pois a jornada escolar diminuiu e os turnos aumentaram. Assim, os recursos destinados à educação pública eram insuficientes, o que comprometia a qualidade do ensino oferecido (GERMANO, 2005).

Em 1985, apenas 27% dos prédios escolares apresentavam condições satisfatórias ao ensino. O número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983. As condições de trabalho se tornaram cada vez mais precárias, com baixos salários e prédios degradados. Por conseguinte, a taxa de evasão e repetência continuou elevada.

A partir da análise dos dados estatísticos, constatamos que a oferta de escolaridade obrigatória se restringiu às três primeiras séries do 1º grau, que concentraram 59,9% das matrículas em 1984. Logo, a taxa de eficiência decresceu ao longo do período, passando de 75,4%, em 1973, para 62,6%, em 1983. Assim, a taxa de analfabetismo permaneceu alta. Em 1985, chegava a 20,7% do total da população com idade de 15 anos ou mais.

Importa ressaltar que, nesse período, houve um aumento no contingente de alunos das camadas populares, todavia, a eles era oferecida uma educação de baixa qualidade, seja pela formação inadequada ou a não formação daqueles professores ou pelas precárias condições de trabalho do professor do campo. Em diversas comunidades rurais, as atividades escolares eram realizadas em instalações improvisadas e em condições precárias (OLIVEIRA, 2011).

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa (entre 15 e 35 anos) estavam incluídos num grupo populacional que correspondia aos que nunca estudaram ou que permaneceram na escola por, no máximo, quatro anos. Desse modo, uma significativa parcela da população, considerada como potencial força de trabalho, era analfabeta ou, no máximo, possuía instrução primária. A taxa de escolarização passou de 76,2%, em 1973, para 85%, em 1985. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável, em 1985, sequer tiveram acesso à escola, fator que contribui para o crescimento do contingente de pessoas que, posteriormente, seriam atendidas por campanhas de alfabetização, mantendo a lógica das medidas paliativas.

Esses dados do período entre 1970 e 1985 mostram que um número expressivo de pessoas em idade escolar continuava fora da escola, o que evidencia o contínuo processo de exclusão e aumento dos índices de analfabetismo no país. Como reflexo desse processo histórico de exclusão, os índices de analfabetismo alcançaram números elevados (GERMANO, 2005).

Educação no campo

Na busca por uma “vida melhor”, o processo de migração do campo para os centros urbanos se intensificou na segunda metade do século XX. O morador do campo procurava encontrar melhores condições de trabalho na cidade, já que a realidade dele era de labuta árdua e pouco remunerada, uma vez que, historicamente, a remuneração dos trabalhadores do campo foi sempre inferior aos ordenados pagos nas cidades (OLIVEIRA, 2011).

[...] compreende-se que os salários pagos aos trabalhadores brasileiros sempre foram aviltantes, sendo os trabalhadores rurais os mais prejudicados, pois, historicamente, sua reprodução enquanto força de trabalho sempre teve um valor menor do que a reprodução do trabalhador urbano. (BEZERRA NETO, 2003, p.120).

Com a acentuação do êxodo rural, cresceu a demanda por escolarização. Para atender a essa procura, o número de vagas nas escolas públicas foi expandido, mas esse processo se deu de forma desorganizada e insuficiente (PAIVA, 1987).

A Tabela 1 retrata os crescentes fluxos de migração da população rural aos centros urbanos, realizados ao longo do século XX, ou seja, em 40 anos (1940-1980) houve inversão proporcional entre os índices de população rural e urbana no Brasil.

Tabela 1 – População brasileira em milhões

Ano	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15 300 000	90	1 700 000	10	17 000 000
1920	27 500 000	83	4 600 000	17	32 100 000
1940	28 300 000	68,1	12 900 000	31,3	41 200 000
1950	33 200 000	63,8	18 800 000	36,2	52 000 000
1960	38 800 000	55,5	31 300 000	44,5	70 100 000
1970	41 100 000	44,1	52 100 000	55,9	93 200 000
1980	38 600 000	32,5	80 400 000	67,5	119 000 000

Fonte: Tendências Demográficas, 2002. IBGE (Dados arredondados) apud Sales (2007).

Escola e itinerância: a realidade dos alunos da escola rural Olhos D'água – Uberlândia/MG

A itinerância, enquanto modo de vida peculiar de muitas famílias em várias partes do mundo, remete às formas residuais de vida de nossos antepassados. Nessa lógica se integram os ciganos, os circenses, os trabalhadores sazonais, entre outros, que preenchem a tipificação “clássica” habitual de vida itinerante, relacionada ao modo de vida que necessitava se deslocar constantemente, em busca de condições mais favoráveis (SEQUEIRA; BATANERO, 2010).

Essa prática ainda pode ser identificada como a alternativa de muitas famílias que buscam novas oportunidades de trabalho e, para tanto, necessitam se deslocar da localidade onde residem. Por conseguinte, os filhos dessas famílias são submetidos a constantes deslocamentos, o que culmina em mudanças de escolas e, em muitos casos, no afastamento do ambiente escolar. Essa realidade dificulta a continuidade no processo de escolarização em condições de igualdade com as outras crianças do mesmo nível educacional (SEQUEIRA; BATANERO, 2010).

A maior parte dos autores que identificamos ao tratar do tema itinerância na educação aborda a realidade dos estudantes sem-terra no Brasil. E, destes, a maioria escreve sobre as escolas do MST, entre os quais podemos destacar: Meurer e David (2008), Iurczaki (2007) e Urquiza (2009).

No entanto, mesmo reconhecendo a riqueza desses trabalhos, a questão da itinerância no contexto da educação do campo não se restringe à situação dos estudantes sem-terra. Nossa experiência em uma escola no município de Uberlândia/MG revela, justamente, um perfil muito mais heterogêneo, no que diz respeito ao ensino formal, que, embora alcance o contexto campestre, está inserido numa rede pública pensada para a zona urbana da cidade.

Nesse sentido, é possível identificar, a partir dos currículos das escolas localizadas na zona rural da cidade de Uberlândia/MG, que o ensino é o mesmo desenvolvido nas escolas da cidade.

[...] educação no campo ou uma educação do campo? Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital. (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Mediante esse quadro, começamos por sublinhar algumas considerações acerca da realidade da escola rural estudada no município de Uberlândia/MG.

A escola pesquisada está localizada na zona rural do município supracitado. A escola foi fundada em 1942, atualmente atende a 217 alunos do 2º período da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Ao analisar os dados fornecidos pela secretaria da escola, no que se refere ao número de matrículas, abandonos e novas matrículas ao longo dos anos de 2007 a 2012, podemos verificar o significativo índice de rotatividade das turmas nos anos estudados.

Nas tabelas a seguir enfatizamos os dados referentes ao ingresso, transferência e novas matrículas dos alunos dos anos destinados ao início e conclusão do processo de alfabetização, respectivamente 1º e 3º ano do ensino fundamental, bem como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, último ano de ensino oferecido pela escola.

Tabela 2 – Turmas 1º ano do ensino fundamental

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrículas início do ano letivo	28	14	26	27	19	15
Transferências	7	5	10	12	4	3
Novas matrículas	8	6	7	7	3	4
Total de alunos ao final do ano letivo	29	15	23	22	18	16

Fonte: Arquivo Secretaria Escola Olhos D'Água. Organizados pelo autor.

Na Tabela 2, referente ao 1º ano do ensino fundamental, identifica-se que ao longo dos anos de 2007 a 2012 a demanda por vagas foi decrescendo. Esse fato pode estar associado à diminuição do índice de natalidade no Brasil nos últimos anos, conforme podemos inferir com base nos dados do IBGE.

Tabela 3 – Taxa de fecundidade no Brasil

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de fecundidade	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3	2	1,95	1,89	1,94

Fonte: IBGE (2010).

Conforme dados do Centro de Pesquisas Econômicas-Sociais (Cepes), no município de Uberlândia/MG, o índice de natalidade também apresentou queda a partir do ano 2000, em que o número de filhos por mulher era de 1,9, ao passo que as taxas registradas no estado de Minas Gerais e no Brasil eram, respectivamente, de 2,0 e 2,3 filhos.

No que se refere à diferença entre o número de matrículas no início de cada ano letivo em relação aos alunos transferidos para outras escolas, destacam-se números expressivos, os quais demonstram o significativo índice de alunos que se deslocaram para outras localidades. Esses índices são minimizados com o ingresso de novos alunos, que, por sua vez, faz com que o número inicial se aproxime do número de alunos que concluíram os respectivos anos letivos.

Tabela 4 – Turmas 3º ano do ensino fundamental

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrículas início do ano letivo	22	28	23	26	24	26
Transferências	5	7	5	11	7	6
Novas matrículas	5	1	7	3	2	7
Total de alunos ao final do ano letivo	22	22	25	18	19	27

Fonte: Arquivos do autor.

Em relação à Tabela 4, é possível realizar análise semelhante à da Tabela 3, haja vista que os índices de transferências também expressivos enfatizam o processo de itinerância dos alunos matriculados naquela instituição, bem como de suas famílias.

Entretanto, importa ressaltar que o número de alunos que concluíram os anos letivos de 2009 e 2012 superara o número de alunos matriculados no início dos respectivos anos. Tal fato chama a atenção para o elevado índice de novas matrículas, processo que pode ter como uma de suas causas as mudanças constantes de localidades que as famílias realizam.

Tabela 5 – Turmas 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrículas início do ano letivo	18	22	19	18	11	12
Transferências	10	9	3	8	1	1
Novas matrículas	4	2	0	2	0	1
Total de alunos ao final do ano letivo	12	15	16	12	10	12

Fonte: Arquivos do autor.

No que se refere à Tabela 5, podemos destacar a redução do número de matrículas no início dos anos letivos em relação aos outros anos de ensino aqui apresentados. Esse processo reflete a descontinuidade na escolarização, em que, à medida que aumenta o grau de escolaridade, a demanda se reduz, e isso se dá por diversos fatores, entre eles, a desistência em função da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, o que acarreta o abandono da escola.

Entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental, também se observa o relevante número de transferências, o que sinaliza o processo de itinerância das famílias para outras localidades.

Diante do exposto, identifica-se um processo de “aparente evasão” escolar. Isso se justifica em função da frequente necessidade de as famílias dos alunos se deslocarem de região ou cidade, em busca de novas oportunidades de emprego. É importante ressaltar que a escola estudada atende a um número significativo de alunos que residem em propriedades rurais próximas à escola, em que suas famílias atuam como caseiros, como trabalhadores da pecuária, entre outras profissões. Os pais ou responsáveis prestam serviços nessas propriedades e, em contrapartida, além do salário, têm a possibilidade de moradia para os filhos e agregados (enteados, sobrinhos etc.), que, em muitos casos, ajudam na lida diária do trabalho no campo, no horário extraturno à escola.

Desse modo, quando surge uma nova proposta de emprego em outra cidade ou região, ou o empregador dispensa o serviço do empregado, ele é obrigado a buscar outras possibilidades de trabalho e, para tanto, toda a família tem que se deslocar.

Se, por um lado, um elevado número de alunos “abandona” a escola, por outro, um número significativo de estudantes são matriculados nesta escola, ao longo de todo o ano. O que chama a atenção, pois as turmas não ficam esvaziadas, apesar do “mito da evasão”, uma vez que as vagas são preenchidas pelos novos alunos, os filhos das famílias que se deslocaram para a região próxima à escola estudada.

Considerações finais

A abordagem do tema da itinerância na educação que desenvolvemos neste artigo buscou inserir a questão na educação do campo, no contexto dos problemas históricos próprios da realidade brasileira. Vimos que a expansão educacional da escola pública no Brasil, especificamente no que diz respeito à educação campesina, em particular a educação do campo, é marcada pelo número insuficiente de vagas e a inadequação das escolas para atender à crescente demanda.

Vimos também que outros problemas situados nesse cenário são o da repetência e o da evasão. Os índices de desistência imediata, de evasão e de repetência nas escolas primárias eram expressivos, sobretudo nas primeiras séries. Historicamente, existiram altos números associados à reprovação e, no que se refere à zona rural, especialmente nas áreas rurais, estavam ligados a problemas como dificuldades materiais das famílias, o que antecipava a inserção dos filhos no mercado de trabalho de modo a atender às necessidades imediatas.

Outro fator, no mesmo contexto da itinerância, tratava das condições de trabalho do professor do campo, normalmente precárias. Isso determina as condições das atividades escolares, realizadas em instalações improvisadas e em condições precárias nas comunidades rurais (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, outra intempérie que, historicamente, contribuiu para a má qualidade do ensino nas escolas rurais, consistia na péssima remuneração dos professores que atuavam no campo, que, geralmente, tinham ordenados inferiores aos dos professores na zona urbana.

Quando discutimos o problema da remuneração, vimos que não se trata de um problema exclusivo dos professores; nessa conjuntura insere-se, também, num grau de intensidade ainda maior, o problema da remuneração dos trabalhadores. Evidenciamos que à realidade do trabalhador do campo somavam-se as características de trabalho árduo e pouco remunerado, sendo, historicamente, uma remuneração significativamente inferior à dos trabalhadores da cidade.

Pretendíamos com essa abordagem mostrar que a característica da itinerância da educação no meio rural está condicionada a uma diversidade de fatores, que, por sua vez, na realidade brasileira, estão intrínseca e historicamente associados. Dessa

diversidade de condicionantes, localizamos a condição da itinerância, que submete os alunos das escolas situadas no campo a deslocamentos necessários e, quase sempre, a mudanças de instituições escolares, o que leva, em muitos casos, ao afastamento permanente do ambiente escolar. Deste quadro social emergem as dificuldades de continuidade nos estudos desses estudantes em condições de igualdade com outros alunos do mesmo nível educacional, formando assim a disparidade social apresentada nos números que destacamos neste trabalho.

Notas

- 1 Quanto aos índices de evasão, de 1.000 alunos matriculados na 1ª série em 1958, somente 411 (41,15%) matriculavam-se na 2ª série, 305 na 3ª série e 203 na 4ª série, concluindo o curso primário, em 1961, menos de 20% do contingente matriculado em 1958 (PAIVA, 1987).
- 2 Em 1950, 28% dos moradores das áreas urbanas e suburbanas com mais de 20 anos eram analfabetos, porcentagem que passava para 67,8% nas áreas rurais (DIAS, 1993 apud GALVÃO, 2001).
- 3 Segundo dados do IBGE (2007), no estado de Minas Gerais, em 1965, o número de matrículas no ensino primário foi de 1 milhão, 714 mil e 491. Em 1972, o número de matrículas no 1º grau era de 2 milhões, 134 mil e 120 (sendo 1 milhão, 529 mil e 991 na zona rural) e, em 1981, passa para 2 milhões, 702 mil e 484.
- 4 Dados do IBGE (1984) mostram que, em 1980, dos 4.697.033 alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental no Brasil, 181.729 12 anos, 116.384, 13 anos, 69.309, 14 anos, e 45.732 já estavam com 15 anos de idade.
- 5 Excluindo a região Norte.
- 6 As escolas nucleadas se caracterizaram por agrupar várias escolas isoladas em uma central. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, e se disseminou por Minas Gerais no início da década de 1980 (SALES, 2007). Conforme destaca Silveira (2008), a proposta de nucleação escolar na zona rural de Uberlândia foi iniciada a partir de 1982, pelo então grupo político liderado pelo prefeito municipal Zaire Rezende (PMDB), por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- 7 O ensino obrigatório foi estendido, o que não significou integração dessas oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididos em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior (GERMANO, 2005).

Referências

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Ipea, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. São Paulo. Centauro, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_10_ANA_MARIA_DE_OLIVEIRA_GALVAO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil 1983**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44, 1984.

_____. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_xls/palavra_chave/educacao/indicadores_de_ensino.shtm>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola itinerante: uma experiência de Educação do Campo no MST**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/111455/Escola%20Itinerante%20Uma%20experi%C3%Aancia%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20no%20MST%20%28Disserta%C3%A7%C3%A3o%29.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LEITE, Sergio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **Memória de si, história dos outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2004.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de. Educação do campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio-educacional. **Revista Coarlx**, v. 33, n. 01, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a3.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no campo: mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: limites e possibilidade do processo de nucleação em patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SEQUEIRA, Herculano da Silva Pombo M.; BATANERO, José Maria Fernandez. Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º ciclo no ensino básico, em Portugal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 8-31, set./dez. 2010.

SILVEIRA, Tânia Cristina. **História da escola rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti. **História da escola itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira/PR – 2005-2008**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20URQUIZA,%20Paulo%20Roberto%20Urbinatti.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

Recebido em julho e aprovado em agosto de 2013

Education in the countryside and itinerancy

A reality in Uberlândia/MG

ABSTRACT: The article relates itinerancy in rural education with public school expansion, even in the countryside, characterized by an insufficient number of places and inadequate facilities. Itinerancy can be identified as an alternative way of life for many families in their search for job opportunities, resulting in frequent changes from one educational institution to another.

Keywords: Itinerancy. Education in the countryside. Public education.

Education en milieu rural et itinérance

Une réalité à Uberlândia/MG

RÉSUMÉ: Cet article met en relation le thème de l'itinérance dans l'éducation en milieu rural avec l'expansion de l'école publique, y compris en milieu rural, marquée par le nombre insuffisant de places et l'inadéquation des installations. L'itinérance peut être identifiée comme une alternative de vie pour nombre de familles en recherche d'opportunités d'emploi, ce qui conduit à un changement fréquent d'établissement scolaire.

Mots-clés: Itinérance. Education en milieu rural. Education publique.

Educación rural e itinerancia

Una realidad en Uberlândia/MG

RESUMEN: El artículo relaciona el tema de la itinerancia en la educación rural, con la expansión de la escuela pública, incluso en el campo, marcada por el número insuficiente de vacantes y la inadecuación de las instalaciones. La itinerancia puede ser identificada como alternativa de vida de muchas familias que buscan oportunidades de trabajo, provocando un cambio frecuente de institución de enseñanza.

Palabras clave: Itinerancia. Educación rural. Educación pública.

A formação docente em história

Igualdade de gênero e diversidade

CRISTIANI BERETA DA SILVA^{*}

LUCIANA ROSSATO^{**}

NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA^{***}

RESUMO: A proposta deste artigo é refletir sobre a formação docente inicial e as possibilidades de capacitar a promoção de relações menos desiguais na educação básica, especialmente nas questões de igualdade de gênero e diversidade sexual. As reflexões estão pautadas em nossas experiências profissionais como professoras de história na formação docente, e de iniciativas de trabalho para a problematização da desigualdade nas escolas.

Palavras-chave: Formação docente. Igualdade de gênero. Diversidade sexual. Educação básica.

Introdução

Este texto foi produzido como um convite à reflexão sobre a formação docente inicial em história e as possibilidades de que essa formação possa capacitar futuros profissionais para atuar na promoção de relações menos desiguais na educação básica, especialmente nas questões de gênero e diversidade sexual. Partimos do pressuposto de que a escola não apenas reproduz preconceitos, posições de sujeitos hierárquicas e atributos normativos de sexo e gênero como também os produz em seus múltiplos processos (LOURO, 1997).

^{*} Doutora em História. Professora associada II da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Ensino de História, memória e culturas. Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <cristianibereta@gmail.com>.

^{**} Doutora em História. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Udesc. Pesquisadora do Laboratório de Ensino de História e vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino de História, memórias e cultura. Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <lucianarossato@yahoo.com.br>.

^{***} Doutora em História. Professora Adjunta no Departamento de História da Udesc, onde é integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH). Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <nucia.oliveira@gmail.com>.

As reflexões estão pautadas em nossas experiências, como professoras que atuam na formação de professores(as) de história, de modo geral, e de iniciativas de trabalho mais diretamente voltadas para a problematização das questões de gênero e diversidade sexual nas escolas. Destacamos como as mais significativas aquelas desenvolvidas no projeto intitulado *O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de história na educação básica*. Trata-se de um subprojeto (Práticas pedagógicas na educação básica: qualificando a formação inicial e continuada) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) a partir de junho de 2011 (Edital nº 001/2011/CA-PES), no qual estão envolvidos dez cursos de licenciatura. No Pibid/História, atuam três professoras do Departamento de História da Udesc, um professor de história da rede municipal, uma professora da rede estadual e 18 bolsistas Pibid, acadêmicos(as) de diferentes fases do curso de licenciatura em história.

O ensino de história na educação básica é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder (e, portanto, a desigualdades), além de ser também um campo de negociações, mudanças, empatias e superações. Entre as expectativas de aprendizagem, valoriza-se a capacidade dos indivíduos de realizar leituras sobre o mundo em que vivem; de se orientar no tempo, considerando as relações sociais no presente a partir da compreensão do passado e de construção de perspectivas em relação ao futuro. Em que pesem essas contribuições, pesquisas nacionais e internacionais informam a pouca importância atribuída à disciplina pelas crianças e jovens, que a veem apenas como algo que “habita o passado”, pontuado por datas e fatos distantes de sua realidade e experiência social (LEE, 2006; SILVA, 2010a). Por essa razão, um dos grandes desafios do ensino de história na educação básica é ir além de um ensino de história de caráter elitista, assentado em sequências de informações factuais e cronológicas relacionadas a tempos e sociedades distantes dos alunos, incapaz de servir de ferramenta para que o sujeito possa se orientar e intervir no mundo em que vive.

A história ensinada na escola não é a “história dos(as) historiadores(as)” e, certamente, possui um perfil próprio que lhe confere especificidade. Mas, para além dos mecanismos de construção de um saber escolar, ainda resta o desafio de compreender como esse saber pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico de diferentes sujeitos. Trata-se de desafio vital a ser enfrentado nos cursos de formação docente: não mais apenas o que e como ensinar história na escola, mas, também, e principalmente, como o ensino de história pode ser usado para a construção e o desenvolvimento de uma forma de pensar o mundo e as relações sociais e de poder. Se a história é uma maneira particular de pensar e não propriamente um conjunto de conhecimentos (BERGMANN, 1990), seu ensino na educação básica deveria se converter numa ferramenta poderosa para que crianças, adolescentes e adultos possam compreender melhor

o mundo em que vivem, para potencializar formas de habitar e existir articuladas a pertencimentos a uma coletividade e a um projeto de futuro comum.

Buscando enfrentar esse desafio, a proposta de inserção do Grupo Pibid/História objetiva promover ações que articulem o ensino à pesquisa no cotidiano escolar, considerando, principalmente, a historicidade das experiências sociais e visando à construção da cidadania. Com a sistematização e formalização dessa proposta, assumimos a perspectiva de uma formação inicial mais sólida e condizente com as demandas das escolas públicas de educação básica. Pretendemos, assim, contribuir para que o ensino de história possa ser usado para a construção e o desenvolvimento de formas de pensar o mundo, para que as relações entre os sujeitos sejam mais abertas e plurais, pautadas, principalmente, no respeito às diferenças. Para além das questões étnico-raciais, a proposta inclui a abordagem de aspectos históricos da divisão sexual do trabalho, com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as construções das desigualdades entre homens e mulheres, bem como aspectos relacionados à história das mulheres e às relações de gênero e sexualidades, visando ao combate à homofobia e às demais violências sexuais e de gênero.

Partindo dessa premissa, foi proposta aos(as) acadêmicos(as) do curso de história a atuação, nas escolas, junto aos(as) docentes, centrada em investigações sobre as ideias históricas dos(as) alunos(as) [crianças e adolescentes], para pensar as representações construídas em torno de questões como desigualdades étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas, econômico-sociais, entre outras. Essas investigações estão sendo realizadas a partir de aulas-oficinas, elaboradas em conjunto entre acadêmicos(as) e professores(as) do curso de história e professores(as) da educação básica. As aulas-oficinas são realizadas na perspectiva da educação histórica (BARCA, 2008; SCHMIDT; BARCA 2009), buscando produzir materiais didático-pedagógicos, apropriados ao trabalho e aprofundamento das questões já levantadas, investindo prioritariamente na construção da cidadania.

Parte dos objetivos desse projeto também foi estabelecida com base na parceria de docentes da Udesc, no curso de educação a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG), em 2009. O curso foi proposto para todo o país pela parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com o Centro Latino-Americano de Estudos de Sexualidade (Clam) em edital Secad/MEC, por meio de projeto elaborado pelo Clam-Uerj, ministrado em 2006 como experiência-piloto em municípios de vários estados do Brasil e, posteriormente, no Chile (MINELLA; CABRAL, 2009). O curso desenvolvido em 2009 visava a uma formação continuada e integrava docentes de diferentes áreas de conhecimento que atuavam profissionalmente na educação básica. De modo geral, considerando-se o conjunto de docentes que se matriculou, pode-se apontar que a formação inicial é bastante precária no tratamento

dos temas concernentes a gênero e sexualidades. Nos depoimentos dos(as) docentes, todos(as) concordavam que sua formação havia sido muito oblíqua ou mesmo lacunar nessas questões (SILVA; SILVA, 2009).

Os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar. O subprojeto da área e outras discussões no âmbito das disciplinas de estágios curriculares supervisionados do curso de história buscam enfrentar o desafio de, ao menos, trazer para o debate o quanto diferentes fazeres pedagógicos envolvem relações de poder, não sendo, portanto, nunca neutros em seus efeitos e resultados. Como a escola nos produz como sujeitos que somos e como produz e reproduz relações sociais e de poder? O que ensinamos sobre o corpo, posições normativas de sujeitos, sexualidades, quando ensinamos história? Os conteúdos escolares de história podem ser reconstruídos sob uma perspectiva da epistemologia feminista?

Pensar em possíveis respostas a essas questões é o exercício que estamos nos propondo a fazer, pois acreditamos que essa prática seja parte do ofício daqueles que, assim como nós, atuam como docentes na formação de outros(as) docentes. Contudo, claro está que não temos condições de respondê-las de modo conclusivo, não apenas pelo limite imposto pelo texto, mas também porque, às vezes, o procedimento das questões e das respostas não convém. Nem sempre o objetivo é responder às questões, e sim sair delas. Para o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), o procedimento questões-respostas seria construído para alimentar dualismos, no sentido de que as questões são sempre formuladas a partir das supostas e prováveis respostas. Ou seja, “há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas” (p.29). Contornar o desejo de formular respostas estáveis e esperadas sobre uma formação docente para a educação em gênero e diversidade na escola constitui meio de pensar melhor como essas questões afetam a nós, nosso trabalho e as próprias práticas relacionadas à formação docente inicial, de modo geral, e ao ensino de história, em particular.

Essas reflexões estão sendo feitas de um lugar social, o da história, e, portanto, embora as discussões não se reduzam a essa área de conhecimento, os diálogos e aproximações com outras áreas disciplinares serão estabelecidos sempre a partir desse lugar, âmbito de formação e de atuação profissional das autoras. O artigo está dividido em duas partes. A primeira aborda aspectos mais gerais da formação docente no Brasil, tendo como marco a década de 1980, em que as discussões apontavam para a necessidade de se formarem professores(as) que pudessem contribuir para a democratização da escola e a emancipação das classes populares. A segunda parte problematiza a possibilidade de um currículo que inclua a epistemologia feminista em sua organização, e não apenas como disciplinas eletivas ou, mesmo, projetos de trabalho individuais ou coletivos.

Considerações sobre a formação docente

Acompanhando o movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino, que pareceu delinear um horizonte comum para diferentes países, convergindo e dinamizando as variadas reformas e os debates nesse âmbito (TARDIF, 2002), a formação docente no Brasil tem estado no centro das preocupações do Ministério da Educação nas últimas décadas. Tal preocupação se reflete também nos centros de formação docente, nas universidades, nas secretarias de educação estaduais e municipais e nas escolas de educação básica. Para além das questões sobre as práticas pedagógicas, de modo geral, aquelas relacionadas a gênero, etnia, raça e sexualidade apresentam-se com força nos roteiros e protocolos de discussão sobre a formação docente.

E embora haja avanços - que podem ser conferidos pela formulação de políticas públicas para a valorização dos cursos de licenciatura (reformas curriculares, mestrados profissionais voltados especificamente aos(as) professores(as) da educação básica, fomentos específicos para as licenciaturas como o Programa de Consolidação das Licenciaturas [Prodocência] e o próprio Pibid, por exemplo) - , há, ainda, permanências, incrustadas tanto nos programas de formação para o ensino, que ainda se configuram como “monstros conceituais de várias cabeças” (SILVA, 2010b), quanto no próprio significado atribuído à formação docente para a educação básica e o espaço escolar.

Conceitos, como educação, escola e disciplinas escolares, não têm significados fixos ou mesmo permanentes, têm história e precisam ser vistos como parte de um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais e políticas. Tomaz Tadeu da Silva alerta para o fato de que a construção de um currículo é um processo social em que convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (SILVA, 1995, p. 8).

A função do(a) docente na educação básica e o espaço da escola ainda são vistos pela maioria dos futuros docentes (e de muitos de nossos colegas na universidade) como o espaço da transmissão de conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos. A sala de aula e a atividade docente na educação básica são percebidas pela maioria como o espaço de reprodução do conhecimento baseado em uma racionalidade técnico-instrumental. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) é visto como um instrumento na transmissão de saberes produzidos em outros lugares, notadamente na universidade. Parte-se de uma concepção de que a escola é o espaço de divulgação social dos conhecimentos científicos e que o(a) professor(a) é o(a) responsável por adequar e facilitar sua apropriação pelos(as) alunos(as).

Essa concepção vem recebendo inúmeras críticas a partir de debates, nos anos 1960, que defendem que o currículo – o que inclui os saberes – é produzido social e culturalmente (GOODSON, 1995; MOREIRA; SILVA, 2001). Também, desde então, ocorre uma ressignificação do papel da escola e do(a) professor(a). A escola, segundo Forquin (1993), passa a ser vista como o espaço onde se configura uma cultura escolar (JULIA, 2001), na qual interesses sociais, econômicos, políticos e culturais se confrontam. Os saberes escolares não são uma simplificação dos conhecimentos científicos, mas uma seleção na qual estão envolvidos inúmeros agentes e interesses. Entre os agentes, o(a) professor(a) possui papel central. Sua formação, suas experiências, referências e concepções de vida têm implicações na prática docente.

Os saberes docentes, como se constituem, quais são mobilizados e como são acionados pelos(as) professores(as) em sua prática diária têm sido objeto de estudos notadamente a partir da década de 1980. Maurice Tardif (2002, p. 39) salienta que “as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes” são os da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais. Além disso, os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, além de datados e situados. São temporais porque provêm da história de vida, incluindo a vida escolar, bem como se desenvolvem durante a carreira, no espaço de atuação profissional e nas relações estabelecidas com colegas e diretores da escola. São plurais e heterogêneos porque se originam de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos, uma vez que são utilizadas teorias, concepções e técnicas diversas visando menos à coerência teórica e mais à eficiência nos resultados. Como o trabalho do(a) professor(a) exige que sejam atendidos múltiplos objetivos, recorre-se a diferentes saberes e competências. E, por último, os saberes são personalizados e situados porque são apropriados, incorporados e subjetivados em função de situações específicas do trabalho de cada professor(a) (TARDIF, 2002).

De modo geral, pode-se afirmar que as lutas e os combates travados pelo ensino de história a partir de então não apenas perspectivaram a formação docente, mas também contribuíram fortemente para a emergência e consolidação do ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil, na esteira do que já vinha acontecendo no cenário internacional. Exemplos disso, além das discussões da Associação Nacional de História (Anpuh) – que, em 1981, incorporaria os(a) docentes de história da educação básica, mudando o estatuto de 1961 –, foram o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, ocorrido pela primeira vez em 1988 na USP, e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, inaugurado em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia. Esses eventos e o conjunto de pesquisas, cujo objeto é o ensino de história, sinalizam para a consolidação desse tema no conjunto das pesquisas nacionais e, certamente, apontam para a abertura de novas dimensões e desafios metodológicos e epistemológicos para o ensino de história e a formação docente.

Na década de 1980, as discussões sobre formação docente apontavam para a necessidade de se formarem profissionais que contribuíssem tanto para a democratização da escola quanto para a emancipação das classes populares. Com o final da ditadura civil-militar e o reinício da democracia – para além de uma divulgada “transição” –, os brasileiros experimentavam mudanças políticas, sociais e econômicas cujos significados conformam a própria experiência democrática brasileira no presente. Diferentes movimentos sociais rurais e urbanos pautaram as desigualdades do Brasil com força e vigor. Os debates e combates desse período obrigaram o Brasil a ser diferente, colocaram em evidência outras memórias e disputas sobre sujeitos e coletividades, apontando, assim, outras possibilidades para os rumos e projetos de futuro do país.

Passadas mais de duas décadas de exercício democrático e de conquistas inegáveis no âmbito dos direitos civis e da justiça social – que buscaram maior igualdade nas relações étnico-raciais, de gênero, de classe etc. –, a preocupação com uma formação docente compromissada com a emancipação parece ser ainda mais relevante. Para alguns, talvez, o termo “emancipação” tenha se desgastado com o tempo, tendo seu sentido esvaziado em meio aos embates políticos e ideológicos das últimas décadas, muitas vezes organizados em oposições binárias que reduziram o debate a: esquerda versus direita, capitalismo versus socialismo etc. Contudo, os mais variados exemplos de conflitos e violências – cujos alvos podem ser moradores de rua, homossexuais, mulheres, crianças, e que estão associados a manifestações de intolerância rotineiras nas escolas brasileiras, que levam à exclusão e à discriminação – informam a importância de se assumir um compromisso social e político no exercício da docência nos dias atuais.

A Formação docente na perspectiva da epistemologia feminista

A complexidade e multiplicidade das funções e demandas relacionadas à formação docente talvez seja atualmente uma das questões mais sensíveis para os(as) educadores(as). Uma das demandas diz respeito à atuação frente às questões de gênero e diversidade sexual. Participando do cotidiano escolar, muitas vezes percebemos as dificuldades dos(as) docentes quando precisam dialogar com as perguntas colocadas por seus alunos ou ainda mediar conflitos entre os(as) estudantes que acontecem pelos mais variados motivos, inclusive relacionados à sexualidade. Aliás, como já mencionamos anteriormente na ocasião da realização do curso GDE, muitos(as) docentes afirmaram que em seu processo de formação as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia foram tratadas de forma lacunar. Nessa observação e vivência, percebemos que os(as) docentes anseiam por informações sobre como pensar e articular em seu planejamento questões que, de algum modo, coloquem a temática no currículo escolar. Longe de apontar uma “receita”, há que dialogar com os(as) docentes, para que compreendam como se produzem

as discussões sobre sexo e gênero. Ou seja, os(as) professores(as) precisam conhecer os caminhos epistemológicos desses temas, que devem ser relacionados à formação docente, de modo a promover não apenas o conhecimento, mas, especialmente, a utilização fundamentada dos pressupostos e questões epistemológicas que permeiam os conceitos.

É fundamental a compreensão de que os campos de conhecimento são resultado de disputas e vivências de poder, e, nesse sentido, cabe destacar as reflexões de Michel Foucault sobre a relação intrínseca entre saber e poder. De acordo com o pensador, precisamos dar atenção às formas pelas quais os discursos, os saberes e os objetos são construídos na sociedade, pois, ao fazer isso, temos a possibilidade de problematizar sobre o que foi construído como verdade ou como algo sobre o qual se deve calar. Em *História da sexualidade I* (1997), Foucault destaca que, a partir do século XVI, as sociedades modernas colocaram o sexo “em discurso”. Não houve interdito sobre o sexo a partir daí, ao contrário, instaurou-se “todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele” (FOUCAULT, 1997, p. 68). O que se viu foi uma larga dispersão dos aparelhos inventados para falar sobre sexo, saber e exercer controle sobre ele, discipliná-lo. Ainda segundo Foucault, a grande questão relacionada a tais investimentos discursivos está localizada no desejo de controle sobre o indivíduo e seu corpo. O “resultado” é que falamos de sexo, fazendo pose – como ironiza Foucault – e utilizamos o sexo para definir aquilo que consideramos “normal” ou desviante. E ainda: muitas vezes, nos negamos a falar sobre o assunto. Não vamos aqui nos alongar sobre os processos distintos que tornaram o sexo um tema tabu (infelizmente, num espaço textual é preciso fazer escolhas), mas, gostaríamos principalmente de dar foco a um ponto: nossa forma de lidar com e discutir sobre sexo e gênero tem relação direta com os modos disciplinadores e interditos pelos quais esses temas têm sido vivenciados em nossa sociedade.

A crítica à forma disciplinadora e interdita de tematizar o sexo e as questões relacionadas ao tema – como se sabe – é uma das questões mais caras aos movimentos feministas. Esse movimento tem, sistematicamente, produzido questionamentos e reflexões sobre a necessidade de desconstruir modelos únicos de verdade e os conceitos hierarquizantes e polarizados sobre os corpos das mulheres (e também dos homens). Tal demanda coloca-se, justamente, para que outras políticas sejam possíveis aos sujeitos e seus corpos e que estes possam ser respeitados em suas diferenças. Em um texto que discute epistemologia feminista, gênero e história, Margareth Rago (1998) afirma que a crítica feminista busca denunciar o caráter ideológico, racista e sexista dos modelos de racionalidade moderna, que, acordo com a historiadora, são incapazes de pensar as diferenças por conta das lógicas de suas categorias, fundamentadas em perspectivas únicas.

Pensar sexo, gênero e raça como política é uma questão fundamental e irrenunciável na formação docente. Assim como o é pensar a nossa própria postura perante tais temas. Todos(as) nós devemos concordar sobre um fato: a atuação docente frente à questão do conhecimento e os modos de sua produção são determinantes para a nossa prática, afinal,

agimos a partir daquilo que pensamos. E, portanto, nada mais oportuno do que buscar para o campo de formação docente a discussão sobre os modos pelos quais os conhecimentos e as verdades sobre temas, como sexo, gênero e raça – entre outros – têm sido estabelecidos e mobilizados em nosso trabalho.

Nosso entendimento alinha-se, portanto, a uma realidade: as demandas docentes sobre os temas citados e as dificuldades em desnaturalizar questões. A escola foi (e em muitos casos ainda é) uma das instituições que atuaram no processo normatizador, apontado por Foucault como responsável por nossas visões reguladoras dos sujeitos e de seus corpos. E talvez por isso tenhamos dificuldade de pensar as diferenças no espaço escolar. E, se a escola uniformizou comportamentos, muitas vezes também atuou separando os universos “masculino” e “feminino”. O fato é que o modelo moderno e ocidental de ciência trouxe também sua marca para o processo de escolarização, fazendo com que as diferenças de comportamento e orientação sexual, por exemplo, não fossem respeitadas, mas, sim, contidas, corrigidas, normalizadas.

Quando elogiamos as meninas por seus cadernos bem organizados ou criticamos a violência dos meninos, estamos mobilizando estereótipos de gênero: a violência masculina e a organização feminina. Quando estranhamos um comportamento “feminino” em um aluno, estamos negando outras possibilidades de construção de gênero. Esses exemplos nos permitem perceber que nomeamos as representações de sexo e gênero tal como elas aparecem no modelo normativo do pensamento moderno ocidental. Porém, os debates feministas têm insistido que as diferenças precisam ser vivenciadas e respeitadas como possibilidades. Nossa formação precisa contemplar tal realidade, e para tanto é urgente que outras práticas discursivas sejam colocadas em evidência nos currículos. Outros saberes precisam ser construídos, e a ação docente pode contribuir muito nesse processo. Acreditamos que um investimento sistemático deve ser feito para evitar preconceitos, normatizações e todo tipo de ação que implique estabelecer modelos como certos ou errados, reificando, assim, os regimes de desigualdade nas escolas. E o investimento começaria em pensar sobre práticas problematizadoras das verdades, únicas e hegemônicas, construídas ao longo de tantos séculos sobre práticas de exercício de poder.

Considerações finais

Muito embora os relatos de observação dos campos de estágio de nossos(as) alunos(as) apontem para várias situações de desigualdade de gênero, sexuais, raciais, de classe etc., os(as) alunos(as) preferem – em sua maioria – desenvolver propostas de trabalho que passam longe da problematização dessas questões, quando muito se restringem ao trabalho com temas étnico-raciais. Acompanhamos essa dificuldade nos trabalhos desenvolvidos nos estágios curriculares e também nas atividades do Pibid. Os(as)

bolsistas Pibid, mesmo quando instigados(as), preferem desenvolver os trabalhos, explorando questões de classe e de raça. Uma das hipóteses, é claro, se refere à ampla divulgação das Leis nº 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008 e das disciplinas de história da África, que, desde a década de 1990, marcam presença nos currículos de formação docente. Outra incide sobre a própria formação docente dos(as) professores(as) supervisores(as) nas escolas, que preferem lidar com questões mais confortáveis e menos polêmicas do que sexo e gênero. Outra, ainda, diz respeito à forma como encaminhamos a discussão no âmbito dos cursos de licenciatura: como temas transversais, disciplinas optativas que se estabelecem no currículo como complementares, auxiliares etc. Dessa forma, os temas não são incorporados ao repertório de conteúdos válidos de história a ser ensinado nas escolas.

Essas questões reforçam a necessidade de se investir num currículo de formação de professores(as) capaz de contribuir para a promoção de relações pautadas firmemente no respeito às diferenças, sem se desvincular da capacidade dos sujeitos de resistir e lutar. Nas palavras de Rüsen (2009), professores(as) capazes de converter o ensino de história numa ferramenta cultural que contribua para a superação da dominação, do exclusivismo e da avaliação “desigual na conceitualização da identidade”.

Aqui, reside um problema importante: como subverter o ensino de história para que ele se converta nessa ferramenta? Para Rüsen (2006, p. 13), apesar de “sabermos alguma coisa sobre os padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história dotada de sentido”, sabemos muito pouco sobre a maneira como a história é percebida e os efeitos do ensino de história na sala de aula.

Chegamos à outra questão, igualmente irrenunciável, que se refere à necessidade de se superar a tradição à qual o saber histórico escolar está historicamente atrelado, que implica armadilhas em relação à história das mulheres, às relações de gênero, às sexualidades. A despeito da renovação do campo historiográfico, nas últimas décadas, que trouxe à cena os chamados “novos temas e problemas”, no âmbito da história escolar esses temas ainda são incorporados como apêndice da história geral, como quadros complementares ao conteúdo que “realmente importa”, ou seja, aqueles consagrados pela tradição nos currículos escolares (SILVA, 2007; 2010b). É claro que nos últimos anos, como resultado de lutas e negociações dos movimentos sociais, vários aspectos relativos a gênero, sexualidades, etnia e raça têm sido colocados na agenda pública, chegando às escolas como políticas de inclusão (SEFFNER, 2013). Mas, nos livros didáticos, esses assuntos ainda são incorporados em boxes, em textos complementares aos conteúdos (SILVA, 2007).

Cotidianamente, debatemos sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas em lidar com esses temas, diante das demandas sociais que lhes são apresentadas, de um lado, e das políticas de inclusão, de outro. Como profissionais que atuamos na formação de professores(as) de história, interessa-nos pensar como os cursos de licenciatura têm lido com uma formação que exige conhecimentos além da matriz disciplinar da área. Ou seja, a história escolar possui aproximações e distanciamentos com a ciência de referência

história. As finalidades da disciplina escolar, as bases epistemológicas da produção de conhecimento, a seleção de conteúdos, as discussões sobre as expectativas de aprendizagem, metodologias etc. estão, de modo geral, assentadas sobre uma dada matriz disciplinar historicamente construída. Mas e os conhecimentos sobre gênero e sexualidade? São temas interdisciplinares, transdisciplinares, formulados inicialmente como pauta de luta dos movimentos sociais. Esses temas não se reduzem ao âmbito acadêmico, não há uma ciência de referência única que subsidie a formulação de princípios, finalidades de abordá-los como conteúdos escolares. Esta é uma dificuldade entre tantas outras - subverter a própria construção dos conteúdos escolares de modo a deslocar o eixo puramente disciplinar da ciência de referência.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, há avanços e acreditamos que iniciativas que problematizem os regimes de desigualdades sexuais e de gênero, no âmbito da formação inicial, possam contribuir para se perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento dos papéis normativos na escolarização dos indivíduos. Perceber essas práticas e os mecanismos que as constituem é importante, para que possamos repensá-las e mudá-las.

Referências

- BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de et al. (Orgs.). **Ensino de história**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008. p. 23-32.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Dossiê história em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.1989/fev.1990.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Dossiê: educação histórica. **Educar em Revista**, n. especial, p.131-150, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.

_____. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Revista Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 1-22, jul./dez. 2010a.

_____. Atualizando a hidra? O estágio supervisionado e a formação inicial em história. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 131-156, abr. 2010b.

SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em gênero e diversidade na escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009. p. 93-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em julho aprovado em setembro de 2013

Formation of history teachers *Gender equality and diversity*

ABSTRACT: This article reflects on initial teacher formation and opportunities for promoting less unequal relations in basic education, especially in issues of gender equality and sexual diversity. The reflections are based on our professional experience as history teachers in the teacher formation and on work initiatives to problematize inequality in schools.

Keywords: Teacher formation. Gender equality. Sexual diversity. Basic education.

La formation des professeurs d'histoire *Egalité de genre et diversité*

RÉSUMÉ: Cet article cherche à réfléchir sur la formation initiale des professeurs et les possibilités de permettre la promotion de relations moins inégales dans l'éducation basique, spécialement en ce qui concerne les questions d'égalité de genre et de diversité sexuelle. Ces réflexions sont guidées par nos expériences professionnelles comme professeurs d'histoire dans la formation des enseignants et par des initiatives de travail de problématisation de l'inégalité dans les écoles.

Mots-clés: Formation des enseignants. Egalité de genre. Diversité sexuelle. Education basique.

La formación docente en historia *Igualdad de género y diversidad*

RESUMEN: La propuesta de este artículo es reflexionar sobre la formación inicial docente y las posibilidades de capacitación para la promoción de relaciones menos desiguales en la educación básica, especialmente en las cuestiones de igualdad de género y diversidad sexual. Las reflexiones están pautadas en nuestras experiencias profesionales como profesoras de historia en la formación docente, y de iniciativas de trabajo para la problematización de la desigualdad en las escuelas.

Palabras clave: Formación docente. Igualdad de género. Diversidad sexual. Educación básica.

Formação de professores e diversidade

Programas e práticas pedagógicas

WALDERÊS NUNES LOUREIRO*

ARLENE CARVALHO DE ASSIS CLÍMACO**

RESUMO: Este artigo aborda a diversidade e a formação de educadores do campo de diferentes movimentos sociais, suas práticas pedagógicas frente às diferenças e preconceitos, a partir do curso de pedagogia da terra na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.(FE/UFG), entre 2007 e 2011.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade. Movimentos sociais. Pedagogia da terra.

Introdução

A partir da década de 1980, os temas da valorização e formação dos profissionais da educação básica estiveram em pauta não só das entidades representativas da categoria docente como do Estado e de governos. Com as denúncias das mazelas da escola pública, no período de abertura política pós-ditadura, surgiram análises buscando discutir a questão e propor soluções, uma das quais seria a valorização e a formação dos professores da educação básica.

Posteriormente, o acesso ao ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos atingiu índices desejáveis, de 97%. A partir de então, as preocupações centralizaram-se na aprendizagem dos alunos na escola. O êxito da escolarização, segundo a visão corrente à época, estava nas mãos do professor e isso vinha a reforçar a defesa da política de valorização e formação desse profissional. Ações e programas foram encaminhados pelo MEC com o objetivo de formar e profissionalizar os professores.

* Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Curso de Pedagogia, convênio UFG/Incrá/Via Campesina. Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <wnloureiro@hotmail.com>.

** Doutora em Sociologia da Educação e Movimentos Sociais. Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Curso de Pedagogia, convênio UFG/Incrá/Via Campesina. Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <arleneclimaco@gmail.com>.

A questão salarial, que necessariamente está incluída na valorização do profissional da educação, não recebeu, entretanto, a mesma atenção. Mesmo o estabelecimento de um modesto piso salarial nacional da categoria, posteriormente aprovado, foi contestado judicialmente por governadores de cinco estados. Muitas dificuldades entravam a melhoria das condições de trabalho do professor, ainda mais se considerarmos outras condições básicas para o bom exercício da docência, tais como: infraestrutura da escola, número de alunos por sala, materiais pedagógicos e plano de carreira.

Diante das dificuldades de implantação de uma real valorização do professor, os governos enfatizam e priorizam a formação docente como panaceia. A formação, no entanto, apesar da sua importância, por si só não engloba outras ações e políticas que iriam de fato valorizar o professor e melhorar o desempenho da escola pública.

A formação e a diversidade

A educação, desde 1966, foi definida pela ONU como um dos direitos humanos fundamentais (DALLARI, 2004), reconhecendo que todos os seres humanos têm direito ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem, ao conhecimento; têm, portanto, o direito à educação escolar. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Segundo Marilena Chauí (2013, p. 3), “nas décadas de 1970 a 1990, junto com a implantação da democracia no Brasil, houve a introdução da ideia de direitos sociais, econômicos e culturais, indo além dos direitos proclamados pelo liberalismo.”

A sociedade passa, então, a ser gerida por esses valores, tornando-se a educação um direito de todos. Todas as crianças têm direito a entrar na escola e aprender. A escola não tem a possibilidade de escolher os alunos e os professores têm o dever de lhes ensinar, com toda a diversidade que o rápido crescimento das matrículas acarreta.

Como formar o professor para lidar com os diferentes mundos, nessa diversidade? Como ensinar a todos os alunos? Como trabalhar em sala de aula as diferenças, os preconceitos e as discriminações? (GOMES, 2005). Esta constitui uma das questões mais difíceis vivenciadas pelo professor, raramente abordada na formação inicial e na continuada.

A partir da produção acadêmica que vem sendo construída sobre essa temática e dos desafios da educação básica, é possível construir reflexões sobre a formação de professores, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a diversidade e as diferenças dos alunos como foco principal.

A premissa inicial para a formação de profissionais da educação para trabalhar com as diferenças culturais dos alunos é a de que nossa sociedade é preconceituosa e discriminadora. Provavelmente, grande parte dos professores, alunos, funcionários

e familiares, inseridos nessa sociedade, é portadora de preconceitos. Aceitar isso implica não só combater o preconceito do outro, mas os próprios. Essa constatação nos leva também a concluir que o questionamento do preconceito envolve raciocínio, conhecimento da sua história e das razões do seu surgimento na sociedade e em nós. É importante também perceber que foram construídas, em nós e no outro, estruturas afetivas que trazem rejeição e aceitação das diferenças, carregadas de emoções, que facilitam ou dificultam sua superação, por se tratar de sentimentos íntimos, muito difíceis de serem superados e, mesmo, reconhecidos.

O foco da formação dos professores para a diversidade na escola, principalmente a pública, deve voltar-se para os alunos. As diferenças entre identidade, etnia, cultura e gênero dos alunos são enormes e portadoras de muitas riquezas e desafios. Pelos dados do censo realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45% da população do país é mestiça (MOURA, 2005), integrando a maioria o povo trabalhador, com baixos rendimentos, cujas crianças frequentam a escola pública. A experiência educativa na escola leva em conta, principalmente, os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado é imposto como o único válido.

Desde a década de 1970, aprofundando uma perspectiva iniciada cerca de duas décadas antes, com Paulo Freire, há crescente preocupação, por parte de agentes formadores, de que os professores não ignorem as experiências dos alunos fora da escola, mas esta, na maioria das vezes, continua ignorando-as na organização do seu currículo, tanto no explícito quanto no oculto. A escola desconsidera a vida dos alunos fora dela, tanto na família quanto no meio cultural, bem como o saber trazido e adquirido pelos alunos nessa vivência.

Precisamos, pois, construir a formação de professores de diferentes formas. Eles não chegam à formação como folhas em branco, na qual os formadores irão escrever coisas imprescindíveis à sua atuação. Os professores trazem experiências pessoais e profissionais onde aprenderam e desaprenderam muitas coisas (MOITA, 1995).

Seria o caso, então, de nos perguntarmos sobre a forma pela qual as instâncias formadoras têm tratado tal tema. Estariam abordando adequadamente a questão, ao propor que as diversidades dos alunos da educação básica sejam consideradas, mas sem observar a diversidade dos alunos que chegam aos cursos de formação? Nossas perspectivas teóricas de caráter universalizante têm conseguido equacionar a multiplicidade de perspectivas que os candidatos a professores nos trazem? Como proceder a essa aproximação, que nos parece imprescindível, em um momento em que a flexibilização do currículo universitário ocorre não só em função das demandas do capital, mas também por demandas de setores populares, tal como nos evidencia Santos (2005)?

A discriminação da educação no campo

No Brasil, apesar de explicitada e defendida na legislação como direito de todos, a escola ainda não os atende plenamente e, dos que entram, nem todos saem devidamente escolarizados. No caso específico dos moradores e trabalhadores do campo, o acesso à escola é permitido e defendido, mas precariamente viabilizado, pela distância e funcionamento precários.

O que vem ocorrendo, apesar da política mais recente do MEC indicar certo favorecimento da educação do campo¹, é que as escolas ali situadas estão sendo fechadas, enquanto o transporte escolar do campo para as cidades se amplia. Os alunos, ao serem transportados para a cidade, são retirados do seu *habitat*, da sua cultura, passam pela dura convivência com preconceitos, levando-os muitas vezes a abandonar a escola (BRANCALEONI apud BRASIL, 2004). Devido às grandes distâncias, precisa existir um transporte escolar intracampo, reunindo os alunos em distâncias bem menores. Outra forma de encaminhar a educação no campo sem construir escolas são as salas multisseriadas², de organização pedagógica precária e, há muito tempo, eliminadas da área urbana.

A proposta do PNE (2011-2020), em tramitação no Congresso, admite, em relação à educação do campo, a perpetuação de situações como o transporte de alunos da educação básica do campo para as cidades e a manutenção de salas multisseriadas. Em um PNE, que terá a vigência de dez anos, deveria ser previsto, de forma planejada, o tempo de superação dessas dificuldades (DOURADO, 2011).

A discriminação dos educandos do campo é evidente, tanto no tratamento que recebem quando deslocados para centros urbanos, quanto na negação de políticas que os atendam em seus locais de moradia. A existência da escola no campo é uma reivindicação dos movimentos sociais que, a cada novo ano, lutam contra seu fechamento. A escola para os moradores do campo, portanto, ainda não é direito de todos.

Formação para o campo

No campo, além da qualificação ser mais precária do que a dos professores urbanos, a remuneração é inferior. Há dificuldades de acesso às escolas e não há qualquer auxílio para a locomoção. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 9% dos professores apresentam formação em curso superior, enquanto na zona urbana essa porcentagem é de 38% (BRASIL, 2004). O agravante é que os professores com formação em nível superior que atuam no campo nem sempre lecionam a disciplina para a qual foram formados.

Ao falar de professores do campo, estamos falando principalmente de uma escola de ensino fundamental diurna, porque é rara a oferta de educação infantil, ensino

médio e educação de jovens e adultos, conforme dados apresentados na Tabela 1, referentes ao atendimento escolar:

Tabela 1 – Atendimento escolar no campo por nível ou modalidade

Nível/Modalidade	Atendimento (%)
Educação infantil/creche	6,98%
Educação infantil/pré-escola	66,80%
Ensino fundamental	91,96%
Ensino médio	18,43%
Eja – ensino fundamental	4,34%
Eja – ensino médio	3,10%

Fonte: Silva (2012).

Considerando as escolas do campo, como lidam os professores com a diversidade, com preconceitos e diferenças? Segundo os movimentos sociais, os professores formados na área urbana, em sua maioria, não conhecem a cultura dos alunos moradores do campo. Os professores e alunos necessariamente têm que conviver com suas diferenças culturais. Mas é diferente a situação dos professores e alunos das escolas públicas urbanas e rurais? Vários estudos nos mostram semelhanças, mas a realidade do campo é agravada porque o professor que vem da cidade para o campo é provisório. As dificuldades de locomoção, a precariedade das escolas e as diferenças culturais fazem dele um profissional à espera de uma vaga na cidade. Com a percepção das distâncias culturais e com a preocupação de que os professores fossem mais próximos dos movimentos sociais, estes deram um passo à frente, lutando por formação específica.

Esse tipo de formação teve início a partir de 1990, por intermédio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com os cursos de magistério, depois denominados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de 1996) como curso normal de nível médio. Desde 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a formação se ampliou com cursos de graduação em pedagogia, denominados, posteriormente, pedagogia da terra, e de outras licenciaturas e com a incorporação de outros movimentos sociais do campo, tendo como parceiras diversas universidades brasileiras (COORDENAÇÃO..., 2002).

Esse trabalho de formação pressionou o poder público e os intelectuais a assumirem a discussão sobre a educação rural. A demanda por formação de professores, iniciada pelo MST e continuada com outros parceiros, desencadeou, em meados da década de 1990, a mudança da denominação de “educação rural” para “educação do campo”.

A pedagogia da terra

O curso de pedagogia da terra da UFG deu-se por meio de convênio, estabelecido entre o Pronera/Incra e a Universidade Federal de Goiás (UFG); teve início em 2007 e finalizou em 2011. Seu objetivo foi preparar educadores do campo para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, sistemas educacionais e projetos educativos.

A UFG não foi a primeira universidade brasileira a oferecer cursos de graduação para assentados em áreas de reforma agrária. Eles já vinham sendo oferecidos em 17 universidades, nas áreas de pedagogia, agronomia, letras, história, geografia.

Em 2005, a direção da Faculdade de Educação (FE) da UFG foi procurada por movimentos sociais do campo que compunham a Via Campesina em Goiás, com a solicitação de que lhes fosse oferecido um curso de pedagogia para formar professores para as áreas de assentamento da reforma agrária. A partir dessa solicitação, a FE encaminhou a elaboração do projeto do curso, em conjunto, por uma comissão nomeada pela Direção da FE e representantes dos movimentos sociais do campo. O projeto foi submetido à discussão e aprovação das instâncias deliberativas da FE e da UFG.

O igual e o diferente

O curso de pedagogia da terra, oficialmente, não foi um curso novo criado na UFG. Seu currículo foi o mesmo do curso regular de pedagogia da FE, quanto às disciplinas oferecidas, à carga horária e ao registro acadêmico. Mas, apesar dessas semelhanças, houve muitas diferenças: a) foi voltado para alunos específicos, bem diferentes dos alunos do curso regular; b) a organização curricular se fez em módulos, e a FE, até aquele momento, não havia lidado concretamente com tal experiência. A organização em módulos, comportando, cada um deles, um tempo escola e um tempo comunidade³, exigiu que os conteúdos fossem distribuídos e trabalhados de forma específica; c) os professores tiveram que ter uma atuação diferenciada, pois tinham que planejar e avaliar atividades para o tempo comunidade e o tempo escola; e d) o curso funcionou durante as férias, com os alunos alojados na própria FE, o que obrigou a UFG a se reorganizar, sob vários aspectos.

É evidente que essa situação, apresentada de forma muito resumida, exigiu de todos os envolvidos muita disponibilidade, para levar a cabo tal experiência, que implicou um reconstruir constante do curso, seja por limites financeiros, seja pelas exigências postas pelas condições concretas dos alunos – isolados uns dos outros no tempo comunidade, sem acesso a bibliotecas, à internet e até mesmo a telefone, em alguns casos. E tendo que viver junto 24 horas ao dia no período presencial, fato que muito os marcou.

Destacamos, nesse sentido, alguns aspectos do curso com o objetivo de explicitar suas diferenças em relação ao curso regular da UFG, à especificidade dos seus alunos e às discriminações abertas e veladas referentes às condições socioeconômicas e culturais dos alunos e que, de alguma forma, interferiram em seu processo de formação.

Formação fora da sala de aula⁴

Na perspectiva dos alunos, sua formação no curso de pedagogia da terra ocorreu tanto na sala de aula quanto fora dela. Apresentamos, a seguir, alguns destaques, por crermos que, embora singulares, podem contribuir com o debate sobre a formação do educador.

A moradia em conjunto foi considerada pelos alunos muito educativa, pois exigiu do grupo organização e tolerância quanto a diferenças entre pessoas e movimentos sociais, uma vez que a convivência era obrigatória, em função do pequeno espaço para estudo e moradia. Esse aspecto foi tão significativo que, quando instados a indicar o que cada um destacaria como mais marcante em sua experiência no curso, a grande maioria se referiu à vivência no coletivo: o aprender a viver junto, a troca de experiências, o intercâmbio de culturas – tanto entre as regiões quanto entre os diferentes movimentos, pastorais e pessoas –, o apoio àqueles que, por diferentes motivos, mereceram uma atenção especial, enfim, a construção de um espaço de vivência comum.

Outro elemento que contribuiu para a aprendizagem dos alunos fora da sala de aula foi a dinâmica da crítica e da autocrítica. Tal instrumento, também comum a movimentos de caráter político-religioso, chegou a causar comoção entre os participantes do curso, notadamente entre aqueles que nunca haviam vivenciado tal situação. Foi necessário mudar a dinâmica, começando por tentar entender o que significam crítica e autocrítica e, gradativamente, ir realizando-as. Alunos se referiram a elas como um momento difícil, mas que trouxe muito aprendizado.

Para a construção de uma organicidade interna à turma, elemento essencial para os movimentos sociais, contribuiu o acompanhamento do curso por lideranças da Via Campesina, com experiência em organização de eventos coletivos, além da presença de algumas lideranças dos movimentos na condição de alunos do curso. No processo de construção dessa organicidade, julgamos fundamental a trama organizacional construída pelos alunos, que supunha a integração de todos em uma ou mais atividades.

Como parte do processo de construção dessa organicidade, é importante destacar a realização da *mística*, talvez por ela ter uma forma pública de manifestação. Entre as várias equipes pelas quais se distribuíam os alunos, havia uma, encarregada da *mística*, que se realizava todas as manhãs, exceto aos sábados, quando a responsabilidade se transferia para um movimento ou uma pastoral. A *mística*, que remete a manifestações

religiosas (MENEZES NETO, 2003), segundo depoimento de alunos, é parte do cotidiano e aponta para um porvir, para uma utopia que se quer construir e dá forças para continuar na luta. Parece muito apropriada essa concepção da mística como elemento unificador de pessoas envolvidas em uma ação, no caso, o curso.

Muitos dos alunos que se referiram à mística ressaltaram que ela expressa algo significativo para o coletivo: seja uma situação vivenciada, seja uma ideia, uma data ou uma pessoa que possa servir como referência para o grupo. Além de contribuir para a disciplina interna, pois o momento da mística é também o momento em que se confere a presença de cada um. E, por certo, a equipe encarregada da disciplina tem como uma das tarefas cobrar a presença nos eventos comuns.

A ciranda infantil era formada por crianças de menos de seis anos, filhas de alunos e alunas que precisavam trazê-las porque não tinham quem delas cuidasse em seu lugar de origem. Essas crianças foram acompanhadas por cuidadores indicados e trazidos pelos movimentos sociais componentes do curso. As atividades e a organização da ciranda eram supervisionadas pela coordenação dos alunos, responsável por essa atividade em cada tempo escola. A ciranda infantil, com seus cuidadores, foi imprescindível para o funcionamento do curso. Todos os alunos realçaram sua importância e destacaram o aprendizado que essa vivência, longamente praticada pelo MST, trouxe para a formação de cada um.

Os alunos, os movimentos sociais e a universidade

A passagem desses alunos pela universidade, em nossa perspectiva, exigiu que eles lançassem mão de aprendizados anteriores, como a de sobreviver em meio a condições materiais e emocionais adversas, de modo a conseguirem construir um espaço possível de convivência contínua entre pessoas com históricos distintos. A administração da diversidade foi uma constante, tanto pelas diferenças intramovimentos e intrapessoais quanto por se encontrarem em um ambiente diferente do habitual e, por vezes, hostil. Nesse sentido, destacamos alguns episódios vividos pelos alunos que expressam, simultaneamente, o estranhamento e a busca da sobrevivência nesse novo universo chamado universidade.

Por ter o curso acontecido durante as férias, o contato dos alunos com a universidade resumiu-se ao restaurante universitário; à lavagem de roupa na casa do estudante, onde, ao final do curso, também conseguiram acesso às quadras de esporte; à biblioteca, pouco frequentada, por dificuldades burocráticas e pelo pouco hábito da leitura entre muitos deles; e aos funcionários e professores da FE, em número reduzido, o que não impediu manifestações de estranheza e de protestos por parte de alguns professores e funcionários. Inúmeras vezes, o diretor recebeu pessoas indignadas com

os varais de roupa improvisados, com as bandeiras dos movimentos espalhadas pela faculdade, com os objetos da mística expostos no hall de entrada da faculdade.

A relação com a universidade, representada principalmente pelos professores e pela coordenação do curso, embora avaliada pelos alunos como boa e marcada por respeito recíproco, teve momentos de tensão, expressos, principalmente, na crítica à metodologia ou à concepção ideológica de um ou outro professor; na discordância com relação a alguma atitude da coordenação do curso, especialmente no que se refere a impasses entre posturas dos movimentos e normas da universidade. Em cada caso, a coordenação buscou intermediar um entendimento, por vezes contornando certas normas, por vezes fazendo prevalecer as formas de encaminhamento previstas pela UFG.

Outro aprendizado destacado pelos alunos foi quanto à relação professor-aluno. Existia, entre eles, a expectativa de que, a exemplo de suas experiências anteriores de escolarização, os professores universitários fossem mais rígidos e fechados, tanto no que se refere a conteúdos quanto à metodologia de trabalho. Todos apontaram como surpresa positiva o fato de os professores, na quase totalidade, dialogarem com os alunos, mudarem a estratégia de abordagem quando percebiam que não estavam sendo entendidos, estimularem o debate e suportarem a crítica que, por vezes, ocorria.

Quanto ao processo de trabalho pedagógico, uma das questões que os alunos perceberam como mais intrigantes foi a forma de trabalhar o erro. A maioria dos alunos, de início, indignou-se profundamente com o fato de ter que refazer trabalhos. Entretanto, na avaliação que fizeram dessa metodologia, já no final do curso, quase todos a perceberam como uma das inovações significativas, por trabalhar o erro numa perspectiva totalmente diferente da forma tradicional que tinham como modelo. Avaliaram que essa forma de trabalhar os ajudou a compreender muitas coisas e que cobrar melhoras em um trabalho não é desprezar o que o aluno já fez, mas contribuir para que ele aprofunde seu conhecimento. Alguns, inclusive, disseram que já estavam utilizando esse método com seus próprios alunos.

Aprendizagens anteriores deram aos alunos uma condição que poderíamos classificar de amadurecida, ante a percepção de atitudes preconceituosas e discriminatórias. A maioria disse que, de início, houve posturas e referências depreciativas ao grupo, principalmente por parte do pessoal que trabalhava na limpeza e de alguns guardas que trabalhavam na FE⁵.

Afirmaram que, ao longo do curso, a persistência de varais com roupas secando e a presença contínua de crianças andando pela faculdade causaram incômodos em alguns, curiosidade e aproximação em outros. Também encontraram certa resistência inicial em funcionários do restaurante universitário (RU), onde fizeram refeições. Entretanto, quase todos afirmaram que entendem tal tipo de discriminação como resultante de informações distorcidas, em geral veiculadas pela imprensa, e que eles

tiveram por norma não entrar em clima de provocação. Quanto a funcionários – e estudantes da casa dos estudantes, com os quais tiveram que negociar algumas coisas –, a estratégia foi sempre a de cumprimentar, buscar conversar, convidar para os momentos festivo-culturais, de forma que os espíritos foram se desarmando e a convivência, com todas essas categorias, foi, ao final do curso, avaliada como boa. Houve quem relatasse atos preconceituosos que contribuíram para inibi-los em alguns espaços, como a biblioteca e o laboratório de informática. Outros se referiram a uma discriminação recíproca, visto que alguns chegaram aqui “armados” contra os demais e propensos a ver discriminação em qualquer coisa.

As avaliações dos alunos acerca das condições materiais do curso, notadamente alojamento e alimentação, vão em direção contrária às imaginadas por quem está fora do curso⁶: enquanto para estes as condições de alojamento seriam desumanas, aqueles as avaliam como problemáticas, por juntar muita gente em uma sala, mas que, comparadas às situações de acampamento e à situação de vida de muitas famílias, não chegaram a ser um problema.

Quando perguntados acerca da contribuição do curso para os alunos e para os movimentos e pastorais, praticamente todos ressaltaram a importância da aquisição de fundamentação teórica para uma prática pedagógica que muitos já exerciam, seja como professores de escolas, seja em atividades de educação popular. Mesmo lideranças que já haviam participado de cursos de formação teórica apontaram como grande contribuição do curso a aquisição ou aprofundamento de fundamentos teóricos, para melhor sustentar suas análises da sociedade, o planejamento de aulas e palestras e a prática diária, que reforçou a solidariedade, bem como valores humanistas e socialistas já desenvolvidos pelas organizações camponesas. Também apontaram o fato de os movimentos e pastorais aprenderem uns com os outros, em especial com o MST, que já dispunha de uma concepção de educação do campo, além da ciranda, alvo de elogios por parte da maioria.

No que diz respeito à contribuição do curso para a universidade, em linhas gerais, foi apontada a quebra de muitos limites, a começar por transformar salas de aula em alojamento e a conquista gradativa de outros espaços, como o acesso a chaves do miniauditório, laboratório de informática, sala de aparelhos de som e imagem. Também apontaram a mudança de olhar dos professores, muitos dos quais manifestaram sua positiva surpresa com a capacidade de organização, de esforço e de superação demonstrada por grande parte dos alunos. Deixaram, ademais, um exemplo de relacionamento com todos os níveis de funcionários e professores, sem distinção hierárquica – o que se expressou mais em gestos do que em palavras.

Notas

- 1 O MEC criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), cujo objetivo é “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental.” Na sua estrutura, foi criada também a Coordenação Geral de Educação do Campo, que coordena a construção de políticas de educação para o campo (SILVA, 2012).
- 2 As salas multisseriadas são formadas por agrupamentos de alunos com idade e nível de escolaridade variados, sob a regência de um só professor, em uma mesma sala.
- 3 Tempo escola era a denominação do período de permanência dos alunos em Goiânia com atividades letivas na FE; tempo comunidade denominava o período entre dois tempos escola, quando os alunos realizavam, em seus locais de residência, atividades programadas e avaliadas pelos professores do curso no tempo escola.
- 4 Foram realizadas, pelas autoras, várias entrevistas com alunos do curso e dirigentes de movimentos sociais, de muita importância para a elaboração deste texto. Elas não foram transcritas devido às limitações do espaço que lhes foi destinado.
- 5 Dois funcionários – um da limpeza e um guarda – tiveram que ser transferidos em virtude de reiteradas e exageradas manifestações de hostilidade em relação aos alunos.
- 6 Essa observação baseia-se, por exemplo, em conversas com diferentes professores e nas discussões em que as coordenadoras participaram junto ao Conselho Diretor da FE, quando da apreciação do Relatório Final do curso (maio/2011).

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- CHAUI, Marilena. O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação. **Revista Teoria e Debate**, v. 113, p. 1-5, 27, jun. 2013.
- COORDENAÇÃO pedagógica. Apresentação. Cadernos do ITERRA, n. 2, p. 5-6, dez. 2002.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1995.

MOURA, Glória. **O direito a diferença**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Adilson Alves da. A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra. 2012. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Teacher formation and diversity *Pedagogical programs and practices*

ABSTRACT: This article discusses diversity and the formation of rural teachers from different social movements, their pedagogical practices in the face of differences and prejudices. It takes as its starting point the Pedagogy of the Land course in the Faculty of Education at the Federal University of Goiás between 2007 and 2011.

Keywords: Teacher formation. Diversity. Social movements. Pedagogy of the land.

Formation des enseignants et diversité *Programmes et pratiques pédagogiques*

RÉSUMÉ: Cet article aborde la diversité et la formation des éducateurs en milieu rural de différents mouvements sociaux, leurs pratiques pédagogiques face aux différences et aux préjugés, à partir du cours de pédagogie de la terre à la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás.(FE/UFG), entre 2007 e 2011.

Mots-clés: Formation des enseignants. Diversité. Mouvements sociaux. Pédagogie de la terre.

Formación de profesores y diversidad *Programas y prácticas pedagógicas*

RESUMEN: Este artículo aborda la diversidad y la formación de educadores rurales de diferentes movimientos sociales, sus prácticas pedagógicas frente a las diferencias y preconcepciones, a partir del curso de pedagogía de la tierra en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. (FE/UFG), entre 2007 y 2011.

Palabras clave: Formación de profesores. Diversidad. Movimientos sociales. Pedagogía de la tierra.

Pedagogia do armário

A normatividade em ação

ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA*

RESUMO: Pedagogia do armário é o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual. O artigo explora a relação entre currículo e heteronormatividade no cotidiano escolar e defende a desestabilização de dispositivos escolares de normalização e disciplinamento heteronormativos, em favor de uma educação de qualidade para todos(a).

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Currículo. Heteronormatividade. Heterossexismo. Homofobia.

Introdução

"[...] com 18 anos, ia começar um curso em uma escola estadual que aceitava pessoas da comunidade. Fiz minha inscrição e comecei o curso de italiano. Estava muito feliz porque sou descendente de italianos e tinha a chance de ter cidadania italiana. E já pensei eu poder ir morar na Itália? Seria um luxo! Na segunda semana, uma funcionária [...] disse que eu deveria esperar na entrada, que a diretora queria falar comigo. Fiquei ali por uma meia hora e só depois [ela] me levou até a diretora, que estava no computador e nem me olhou na cara, dizendo: 'Então você resolveu se sentir gente? Com a vida que leva, você acha que pode frequentar lugares de gente de bem? Mas é muito atrevido mesmo! Você quer desmoralizar a minha escola? Quer sujar o nome da escola? Saia imediatamente daqui ou terei que chamar a polícia!'. Lara, travesti. (PERES, 2009, p. 248)."

* Doutor em Sociologia. Integra o quadro permanente de Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde atua na Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Preside a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito de Exames e Avaliações da Educação Básica do Inep. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <rogerio.junqueira@inep.gov.br>.

“[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 1999, p. 18-19).”

Este artigo busca refletir sobre as dimensões da heteronormatividade no cotidiano escolar que, impregnadas no currículo, relacionam-se a práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades, que dizem respeito a todos, comprometem a garantia ao direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada.

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, na esteira de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em situações em que se (re) constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO; MARIGUELA, 2007). O cotidiano escolar revela, entre outras coisas, situações e procedimentos pedagógicos e curriculares vinculados a processos sociais relativos à produção de diferenças e distinções sociais, que interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. Ele interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo (SILVA, 2002).

Artefato político e produção cultural e discursiva, o currículo é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem à educação escolar e às figuras que povoam o mundo da escola e redefinem seus sentidos e reconstróem seus significados. Espaço de produção, contestação e disputas, abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência.¹

Dito isso, nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saúdável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação”² faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade.

Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia

“Nas festas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos de 5 anos ficou com o último. Ele não queria porque era rosa. Ficou tenso e parou de brincar. A quem passava perto ele explicava: ‘Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem’. A coordenadora me disse para não fazermos balões rosa nas turmas em que temos meninos.” (Relato de professora).³

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”,⁴ agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as).⁵ Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2009a).

O termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”.⁵ No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas, sobretudo (ou apenas), a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de atitudes individuais em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao

imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos(as) somos permanentemente levados(as) a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007, 2009b).⁶

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos(as) não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos(as) e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um(a), a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado menos homem. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga⁷ que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços (JUNQUEIRA, 2009b). Pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do

“armário”. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*, que se estende e produz efeitos sobre todos(as).

Vigilâncias e a pedagogia do armário

“Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: ‘Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.’ Já mandei chamar a mãe. Ele está com seis anos.” (Relato de coordenadora pedagógica).

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”?

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (LOURO, 2004a). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

Na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem se ocultar, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos(as) (BUTLER, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto

dos “normais” (DOUGLAS, 1976). A existência de um “nós normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra.⁸ Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa.

Tais “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredito e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A pedagogia do armário interpela a todos(as). Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha (BRITZMAN, 1996).

Generificação e inclusão periférica

“A professora de História recriminava um aluno que usava brinco. Dizia-lhe que não deveria usar, pois ele já tinha certo jeito. Um dia, quando apareceu sem o brinco, ela deu-lhe um beijo na testa.” (Relato de coordenadora pedagógica).

“Eu tive um aluno homossexual assumido. Ele era um aluno exemplar. Os colegas às vezes faziam troça, e ele não gostava, mas não reagia. Era muito educado e ajudava muito os colegas nos trabalhos em grupo.” (Relato de professora).

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um, ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito à nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acossar sexualmente as mulheres?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque “menos masculino”, só pode ser homossexual e, portanto, inferior.⁹

Não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama variada de possibilidades de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como bons e maus, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (CARVALHO, 2009).

Seria necessário perceber que não são apenas os(as) alunos(as) que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos(as) o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos(as). E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Afirmações ou expressões heteronormativas, como “meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematização. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras, definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o atravessamento ou o “borramento” das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos?

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁰ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias opressivas. Isto, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora.

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados(as) a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos(as) a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados(as) como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados(as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles(as): “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros(as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos(as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. O intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2009b).

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos do grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar sua “profecia” a se cumprir ou a exercer efeitos de poder na inclusão periférica ou na marginalização do “outro”, em termos sociais e curriculares.

Desumanização e os direitos humanos

“Na escola em que trabalho, o vice-diretor sempre se referia a um determinado aluno como ‘aquela coisa’. Ele se dizia ultrajado e sempre se dirigia ao aluno aos berros, de preferência quando havia público.” (Relato de professora).

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário. Estudantes, docentes, funcionários(as) identificados(as) como “não heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos podem ser suspensos e contra eles(as) pode ser despejada toda a ira coletiva. As pessoas aí não agem em seus próprios nomes: o que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os(as) colegas e os(as) superiores – mostrando-se

cruamente como uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um *status* inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pela escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo.¹¹ De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais?

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico estado de alheamento: uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente autônomo ou parceiro (COSTA, 1997).¹² E só um profundo estado de alheamento pode fazer com que o curioso conselho – expressão curricular da pedagogia do armário – pareça aceitável.

É patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das pedagogias do insulto e do armário. A livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano. Porém, diante da sanha heteronormalizadora, é preciso reter que processos disciplinares voltados à normalização de indivíduos são responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995). Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, a heteronormatividade configura uma

violação dos direitos humanos. Por isso, Jaya Sharma (2008) considera inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade.¹³

Negação, silenciamento e desprezo pelo feminino

“A direção da minha escola proibiu o beijo entre as meninas. É uma moda. Na nossa escola não temos lésbicas.” (Relato de professora).

“Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.” (Relato de professora).

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia, inclusive nas escolas.¹⁴ Com efeito, a maior parte dos relatos de docentes refere-se ao heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual. De outro, remete-nos a processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (JULIANO; OSBORNE, 2008). Nessa lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade não existiria como alternativa.¹⁵

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente, sobretudo, em relação a transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à pedagogia do armário. Situadas nos patamares inferiores da estratificação sexual, veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral. Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador

garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana? O nome social não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social.

O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o(a) professor(a) ensina e incentiva os(as) demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado.

Refletir sobre esse quadro de rebaixamento, marginalização, exclusão extrapolaria os propósitos deste artigo. Porém, vale mencionar que processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações. Exemplo disso é a espacialização – procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações. É um dos aspectos centrais de uma pedagogia que se desdobra na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que o currículo continuamente opera em termos normativos. Quando informada pelas normas de gênero, a espacialização implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais - uma violação de seus direitos de autodeterminação de gênero que comporta a legitimação de um arsenal disciplinar voltado a assegurar a observância das normas de gênero, reiterar distinções e naturalizar segregações, com efeitos sobre todos(as).

Pedagogia do armário x qualidade

“[...] teorias e políticas voltadas à multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos podem contribuir para transformar nossos modos de pensar e aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, efetivos e intensos.” (LOURO, 2004b, p. 72).

A vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, humilhação, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão.

A *pedagogia do armário*, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados

e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. Mais do que isso, ela diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado. Nesse cenário, sob a égide dessa pedagogia, dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares se relacionam à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des)classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas, cujas arbitrariedades e iniquidades o currículo em ação, ao mesmo tempo que veicula, contribui para naturalizar e legitimar.

Assim, seria um equívoco conceber o heterossexismo e a homofobia na escola como manifestações de casos fortuitos ou isolados, uma espécie de herança, um atavismo cujas expressões a instituição meramente admitiria. Em vez disso, a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua produção/reprodução, atualização e consolidação. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações,¹⁶ distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todos(as).

A força da pedagogia do armário parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros. Não por acaso, nos relatos coletados, foi infrequente o uso dos termos homofobia e heterossexismo. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de sua condição como sujeitos de direitos¹⁷ – passo importante para se enfrentarem as hierarquias, os privilégios e os processos de invisibilização que o “armário” nutre ou produz.¹⁸

Na esteira dessa *pedagogia*, entre bem pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por crerem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado.

Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos socio-curriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e

vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Portanto, não parece ser de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da pedagogia do armário, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizadoras, que separam sexo da cultura e oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação a corpo, gênero, sexualidade, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. É previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam o rendimento das pessoas que são alvos de preconceito e discriminação direta. Mais do que isso: existe uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto do alunado (INEP, 2009). Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer a média do rendimento escolar. Sexismo, heterossexismo, racismo e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. A democracia e a educação de qualidade dependem disso.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Notas

- 1 Por exemplo, o currículo oculto contribui para aprendizagens sociais relevantes (atitudes, comportamentos, valores, orientações), ensinando “o conformismo, a obediência, o individualismo [...] como ser homem ou mulher, [...] heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.” (SILVA, 2002, p. 78-79). Suas fontes e meios animam, caracterizam e delineiam as relações sociais da escola, a organização dos espaços, o ensino do tempo, rituais, regras, regulamentos e normas, classificações, categorizações etc.
- 2 A noção de *currículo em ação* se refere à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por toda a comunidade escolar (planejadas ou não, dentro ou fora da sala de aula),

sob a responsabilidade da escola. Trata-se do que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas [...], e não o que era desejável [...] ou o que era institucionalmente prescrito.” (GERALDI, 1994, p. 117).

- 3 Trechos que serão apresentados neste artigo são de declarações de professoras das redes públicas de todo o país que participaram de formações continuadas financiadas pelo MEC no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, de 2005 a 2008.
- 4 Ideologia que sustenta a crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos ajustadas a essa lógica binária.
- 5 As normas de gênero encontram na sexualidade reprodutiva um poderoso argumento para justificar as teses naturalizadoras sobre as identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos de quem parece delas destoar.
- 6 O termo ‘homofobia’, apesar de seus limites e os equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e ainda apresenta um potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de fobia e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em heterossexismo (MORIN, 1977; HEREK, 2004), homonegatividade (HUDSON; RICKETTS, 1980), homopreconceito (LOGAN, 1996) etc. São termos que também apresentam limites e sofrem ressignificações.
- 7 O termo ‘homofobia’, na acepção aqui empregada, se aproxima da noção de heterossexismo, mas não a sobrepe. Por considerar a centralidade das discussões de gênero, parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia e enfatizar que a última deriva do primeiro.
- 8 O privilégio masculino é também uma cilada e impõe a todo homem o dever de afirmar sua virilidade, entendida como capacidade social, sexual e aptidão ao exercício da violência (BOURDIEU, 1999).
- 9 Não existe em contextos sexistas um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas. Neles, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos nas situações em que “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.
- 10 Qualidade na educação tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos.
- 11 Foucault (1997) pergunta: devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais e que estes se pareçam com prisões?
- 12 Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetifica o outro, tal como se dá nos casos em que o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na esperança de superar a própria impotência.
- 13 A defesa com bases essencialistas das homossexualidades traduz uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Ela advoga em favor mais do reconhecimento do inevitável, do que da legitimidade de um direito. Na esteira desse conformismo, encontra-se o caráter essencialista conferido à noção de orientação sexual. Ver: Sousa Filho (2009).
- 14 O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. O que talvez esteja se tornando midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005).
- 15 Nas escolas, o beijo entre as meninas tem preocupado muitos(as) dirigentes escolares. A pedagogia do armário lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”, de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo.
- 16 Não raro, as professoras anteciparam homossexualidade nas crianças após identificarem nelas expressões de gênero em dissintonia com as normas de gênero.

- 17 As narradoras tenderam a se posicionar como observadoras externas, apresentando dificuldade para se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não fossem socialmente relevantes na naturalização da heterossexualidade hegemônica, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização dos(as) “diferentes” ou “anormais”.
- 18 Em vários relatos nota-se uma ausência de indignação e uma forte busca de autoapaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, dor, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) alia-se a uma falta de motivação para sair em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Ao sabor das disposições da pedagogia do armário, as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Não raro, discursos perfazem um deslocamento nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da economia da culpa da pedagogia do armário.

Referências

- BORGES, Lenise. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade: gênero e sociedade**, n. 23/24/25, out. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília, DF: Inep, 2009.
- BRITZMAN, Débora P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- _____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMARGO, Ana Maria; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintho, 2007.
- CARVALHO, Marília P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.
- CONNELL, Robert. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar P. (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997. p. 67-86.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.
- FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, v. 5, n. 3/15, nov. 1994.

- HEREK, Gregory M. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**, v. 1, n. 2, 2004.
- HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. A strategy for the measurement of homophobia. **Journal of Homosexuality**, v. 5, n. 4, 1980.
- JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. In: PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008. p. 7-16.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.
- _____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009a. p. 367-444.
- _____. Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, UNESCO, 2009b. p. 13-51.
- LOGAN, Colleen. Homophobia? No, homophobia. **Journal of Homosexuality**, Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 31-53, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- _____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93.
- MORIN, Stephen. Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. **American Psychologist**, Washington, v. 32, p. 629-637, jan. 1977.
- PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009. p. 235-263.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.
- SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p. 111-120.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Documento de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUSA FILHO, Alípio. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, Natal, v. 3, n. 4, p. 59-77, jan./jun. 2009.
- WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

Recebido em agosto e aprovado em outubro de 2013

Pedagogy of the closet

Normativity in action

ABSTRACT: The “pedagogy of the closet” is a set of practices, power relations, classifications, knowledge constructs, subjects and differences which the curriculum builds under the aegis of gender norms and the heterosexual matrix. The article explores the relationship between curriculum and heteronormativity in day-to-day school life and defends the destabilization of school standardization devices and heteronormative disciplining, in the interests of providing a quality education for all.

Keywords: Day-to-day school life. Curriculum. Heteronormativity. Heterosexism. Homophobia.

La Pédagogie du placard

La normativité en action

RÉSUMÉ: La pédagogie du placard est un ensemble de pratiques, de relations de pouvoir, de classifications, de constructions de savoirs, de sujets et de différences que le programme construit sous l’égide des normes du genre et de la matrice hétérosexuelle. L’article explore la relation entre le programme et l’hétéro-normativité dans le quotidien scolaire et défend la destabilisation des dispositifs scolaires de normalisation et de discipline hétéro-normative, en faveur d’une éducation de qualité pour tous (tes).

Mots-clés: Quotidien scolaire. Programme. Hétéro-normativité. Hétéro-sexisme. Homophobie.

Pedagogía del armario

La normatividad en acción

RESUMEN: Pedagogía del armario es el conjunto de prácticas, relaciones de poder, clasificaciones, construcciones de saberes, sujetos y diferencias que el currículo construye bajo la protección de las normas de género y de la matriz heterosexual. El artículo explora la relación entre currículo y heteronormatividad en el cotidiano escolar y defiende la desestabilización de dispositivos escolares de normalización y el régimen disciplinar heteronormativo, en favor de una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Cotidiano escolar. Currículo. Heteronormatividad. Heterosexismo. Homofobia.

Educação para relações étnico-raciais

A experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

MARCILENE PELEGRINE GOMES*
WARLÚCIA PEREIRA GUIMARÃES**

RESUMO: O artigo apresenta as ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) no período de 2005 a 2012. Vários estudos nos permitem problematizar as relações entre Estado, sociedade, políticas educacionais e escola na reformulação do currículo da educação básica, para atender às demandas legais da educação para relações étnico-raciais no Brasil e em Goiânia e para este texto utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Educação para relações étnico-raciais. Currículo. Educação básica. RME de Goiânia.

Introdução

Não se trata apenas de oferecer conteúdos “referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira”. O Parecer CNE/CP3, de 2004 esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade. (SILVA, 2012).

* Doutoranda em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Goiânia, GO - Brasil. E-mail: <pelegrine10@yahoo.com.br>.

** Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <warluciag@terra.com.br>.

A discussão sobre educação para as relações étnico-raciais ganha força no cenário educacional brasileiro a partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639. Essa lei altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) no art. 26, parágrafo 2º, ao estabelecer novos conteúdos para o currículo escolar mediante a inserção obrigatória da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, em especial, nas disciplinas de educação artística, história e literatura brasileira.

Para muitos estudiosos (CAVALLEIRO, 2006; GOMES, 2001; MUNANGA, 2005), a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003 abriu precedentes para a discussão junto aos sistemas de ensino de questões vinculadas ao combate ao preconceito étnico-racial, por meio dos conteúdos escolares e de ações sistemáticas e cotidianas, desenvolvidas nas instituições educacionais de educação básica. Para os militantes do movimento negro e para os pesquisadores envolvidos com a temática racial, a referida lei favoreceu o desvelamento e a discussão acerca das concepções e posturas preconceituosas que permeiam as relações sociais no Brasil, desde o período colonial, as quais contribuíram para a dominação, marginalização e a exclusão de um número significativo da população afrodescendente da escola, do trabalho, da saúde, entre outros.

De acordo com Fernandes (2008) e Ianni (1996), o preconceito racial é constitutivo do processo de sociabilidade brasileiro e contrapõe-se, sociologicamente, à premissa de democracia racial¹, insistentemente defendida e difundida pelos primeiros sociólogos e historiadores que pensaram e escreveram acerca da constituição da nação brasileira. Para esses estudiosos, o mito de democracia racial contribuiu significativamente para o não enfrentamento das questões raciais no Brasil, bem como para a dominação e exclusão social do negro e do índio da sociedade, da história e da cultura brasileira.

Nesse sentido, a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil se constitui em um dos elementos fundamentais para a construção de outro projeto de sociabilidade assentado na crítica à exclusão de uma etnia em nome de diferenças e diversidades físicas/biológicas e étnicas. Nesse caminho de repensar a história e a sociedade, a inserção no currículo escolar de temas e conteúdos que afirmam positivamente a história e a cultura da população afro-brasileira e africana tornou-se o referencial curricular para a educação das relações étnico-raciais. Entende-se por educação das relações étnico-raciais a inserção, no processo de ensino e da aprendizagem formal, de conteúdos, posturas e valores que propiciem ao educando conhecer, analisar, compreender, problematizar e desconstruir conceitos, concepções e práticas que fundamentam e legitimam as desigualdades étnico-raciais na escola e na sociedade.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 10.639, de 2003, ainda permaneceu nos meios escolares e nos sistemas de ensino a indagação acerca de que forma seria possível implementar, por meio dos conteúdos escolares, uma educação antirracista. Ao encontro dessa indagação, em 2004, foram estabelecidas, pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 2004, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

O parecer e as diretrizes apontam caminhos teóricos e metodológicos para o trabalho político e pedagógico na educação básica, bem como sinaliza para os sistemas de ensino as ações que podem ser desenvolvidas para a efetivação da Lei nº 10.639, de 2003. Entre as ações apontadas no documento para o trabalho no âmbito da educação para relações étnico-raciais, podem ser citadas: a reestruturação do currículo prescrito e vivido nas instituições educacionais; a aquisição de material didático; a formação de professores; bem como a melhoria no espaço físico das instituições educacionais.

Frente a essa realidade, é objetivo deste artigo apresentar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, sobretudo no período de 2005 a 2012, para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tanto, será estabelecido um diálogo com autores que discutem as questões étnico-raciais no Brasil (CAVALLEIRO, 1999; IANNI, 1996; FERNANDES, 2008; GOMES, 2001; MUNANGA, 2005; SILVA, 2012), com base na legislação nacional sobre a temática em pauta. Este estudo fundamenta-se, portanto, em estudo bibliográfico e documental. Entre os documentos pesquisados, destacam-se os relatórios finais de cursos encaminhadas pela SME ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), entre 2005 e 2012. A opção em trabalhar com esses documentos articula-se ao fato de que, no processo de implementação da Lei nº 10.639, de 2003 e das diretrizes, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe), Divisão do Departamento Pedagógico (Depe) da SME, foi a instituição responsável por coordenar as ações voltadas à educação para relações étnico-raciais na rede. Além do estudo documental na construção do texto, foram utilizadas informações e análises decorrentes da vivência cotidiana, as quais ainda não foram sistematizadas.

Marco legal da educação para relações étnico-raciais

A discussão sobre o sentido e a importância da implementação de políticas públicas voltadas para uma educação antirracista no Brasil remonta às primeiras décadas do século XX, em particular, quando a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931, transformada em partido político em 1936, reivindicava que a República brasileira deveria promover ações políticas, sociais e educacionais para inclusão da população negra à nação (DOMINGUES apud VELASCO, 2009). Naquele momento histórico, já se discutia que o acesso à educação formal e a um currículo escolar que reconhecia a contribuição histórica, social, cultural e econômica da população negra era fundamental na luta contra o preconceito étnico-racial e na desconstrução da ideia de que no Brasil não havia uma perfeita democracia racial.

Nas décadas de 1950 e 1960, os estudos de intelectuais como Florestan Fernandes (2008) contribuíram para evidenciar a ideia de que a democracia racial nada mais era que um mito para obscurecer as desigualdades sociais enfrentadas pelo negro na sociedade de classe brasileira. Nesse aspecto, os dados apontados pelos movimentos e por estudos acadêmicos, do início do século XX aos dias atuais, explicitam que o direito à cidadania (moradia, trabalho, liberdade, saúde, educação etc.) está distante da realidade da população negra, sendo o racismo o elemento justificador das desigualdades sociais. Para Ianni (2004), o racismo no Brasil é a expressão de uma sociedade injusta, desigual e competitiva, que produz e alimenta o preconceito étnico-racial como uma “técnica política” de poder e dominação do outro.

De acordo com essa análise, a negação do direito à cidadania para a população negra está vinculada, principalmente, à ideia de inferioridade étnico-racial do negro que permeia o imaginário e as práticas sociais no Brasil. Essa premissa contribuiu para legitimar a negação da cultura, da história e da identidade nacional da população negra. Dessa forma, a exclusão do negro dos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade brasileira favoreceu a dominação, a desigualdade social e racial desse grupo étnico.

No final da década de 1990, impulsionado pela luta dos movimentos negros, amplia-se a pressão para que o Estado elabore e efetive políticas públicas de enfrentamento da realidade vivenciada pelo negro no Brasil. Nesse contexto, exigia-se outro olhar e outras políticas para a efetiva inserção social e a valorização cultural do negro e, nesse aspecto, a escola e o currículo nela desenvolvido tornaram-se estratégicos para a efetivação de ações de combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, foi fruto, de um lado, de anos, décadas e séculos de resistência e luta da população negra brasileira contra a exploração, marginalização, preconceito e discriminação

racial e, de outro lado, do reconhecimento, pelo Estado Brasileiro, apesar das disputas em jogo, da legitimidade social e histórica dessa luta.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11).

No Brasil, mesmo considerando os conflitos ideológicos e as disputas político-partidárias, a primeira década de 2000 foi um marco de avanço na elaboração de leis e de políticas públicas para a promoção da igualdade racial. No campo educacional, em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639, que determina a obrigatoriedade do ensino história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. No ano posterior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer da relatora professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino público e privados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana avançaram ao apontar os princípios, os eixos orientadores e as ações pedagógicas que deveriam/deverem permear o projeto político-pedagógico das escolas e as práticas docentes, tendo em vista a garantia de concepções e posturas sistemáticas e cotidianas que assegurem o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial na escola e na sociedade.

Em 2008, na trilha da discussão sobre educação para relações étnico-raciais com foco no currículo da educação básica, foi promulgada a Lei nº 11.645, a qual alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada anteriormente pela Lei nº 10.639, de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em 2009, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepir), em parceria com o MEC, elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639,

de 2003 e 11645, de 2008, da Resolução CNE/CP 01, de 2004 e do Parecer CNE/CP 03, de 2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009, p.16).

Somaram-se a esse conjunto de leis, diretrizes e normas de implementação de políticas públicas voltadas para a reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no campo da educação para relações étnico-raciais, outros documentos orientadores, entre os elaborados pelo MEC, merecem destaques as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Por meio de leis, normas e orientações, o Governo Federal assumiu, por um lado, a dívida histórica para com a população negra excluída e marginalizada da sociedade e, por outro, explicitou oficialmente as contradições, os conflitos ideológicos e os preconceitos raciais que ainda impregnam os diferentes espaços de sociabilidade no Brasil, mas que ainda permanecem escamoteados em nome de uma suposta democracia racial.

Educação e relações étnico-raciais: a experiência da RME de Goiânia

De forma geral, foi possível observar que o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na RME de Goiânia foi caracterizado por diferentes ações, pensadas em distintas gestões da cidade e da secretaria. Ações que expressam etapas diferentes, mas complementares do processo de implementação, avaliação e (re)organização das políticas públicas desenvolvidas pela SME, em sintonia com o cenário educacional nacional.

A discussão pedagógica acerca das questões étnico-raciais, mesmo que de forma tímida e incipiente, apareceu em cursos de formação continuada de professores na SME, antes da promulgação da Lei nº 10.639, de 2003. Conforme relatórios de cursos ofertados no ano de 2002, essa discussão foi materializada, inicialmente, por ações esporádicas e pontuais de formação continuada de professores, em ocasiões específicas, tais como: na 1ª, 2ª e 3ª Jornada Pedagógica da SME², ocorridas respectivamente nos anos de 2002, 2003 e 2004, e em cursos de curta duração oferecidos pelos movimentos negros da capital³, em parceria com a secretaria.

Em 2004, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME), Lei nº 8.262, de 30 de junho. Nesse documento, ficou evidenciada a importância da inserção

de temáticas voltadas à educação para relações étnico-raciais nas instituições de ensino da rede pública municipal. Para tanto, enfatizava-se a necessidade da efetivação de uma política sistêmica de formação continuada de professores e de construção de práticas curriculares fundamentadas no respeito à diversidade e na defesa da inclusão e da democracia.

No período de 2002 a 2004, as ações desenvolvidas pela SME de Goiânia, nas questões étnico-raciais, estavam voltadas à formação continuada de professores. Compreende-se que, nesse período, a formação aparece como meio estratégico para a inserção das questões étnico-raciais nas práticas educativas das instituições de educação infantil e ensino fundamental. Vale ressaltar que, desde 2002, todas as ações voltadas à educação para relações étnico-raciais são coordenadores pelo Cefpe, o que explica, portanto, a relação intrínseca entre formação de professores e questões étnico-raciais características do processo de implementação das diretrizes na RME de Goiânia.

Em 2005, após a elaboração das diretrizes, a educação para relações étnico-raciais ganha mais visibilidade na RME. Essa maior visibilidade estava diretamente associada à pressão dos movimentos negros locais para que o sistema cumprisse o que estava determinado na Lei nº 10.639, de 2003. No ano de 2006, a SME elaborou um plano de trabalho, em parceria com o MEC/FNDE, para oferta de cursos de formação continuada de professores e para aquisição de material didático a instituições educacionais de ensino fundamental.

Fruto desse plano de trabalho, no período de 2007 a 2008, foi realizado pelo Cefpe, com recursos do convênio SME/MEC/FNDE, o curso História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo como público 180 professores da RME em regência de sala. O curso foi desenvolvido com a carga horária de 120 horas, sendo que, no final da ação formativa, os professores participantes e as instituições em que eles estavam lotados receberam um kit contendo livros de história, poesia, romances, contos de origem africana e afro-descendentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os educandos.

Essa ação de formação continuada de professores foi estruturada em seis módulos: Introdução aos Estudos da África; História e Geografia da África; Cultura e Religiosidade Africana; Dança, Ritmos e Percussão; Corpo, Movimento e Capoeira; e Práticas Educativas e o Ensino da História e Cultura Africana. Para atuar nessa ação formativa, a SME contratou professores pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás).

Conforme o relatório dessa ação, encaminhado ao CME em 2008, a ação foi extremamente relevante para a discussão de temas vinculados à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Todavia, foi apontada pelos participantes a necessidade de ampliação do número de vagas, tendo em vista que o curso atendeu apenas a 180 professores, num universo de mais de 6.000

profissionais (dados da época). Além da ampliação das vagas, foi apontada a importância da inserção dos conteúdos de história e cultura indígena nas formações oferecidas pela SME.

No período de 2006 a 2010, o foco de intervenção da SME para implementação das diretrizes deu-se por meio da formação de professores, seja com recursos do Tesouro Municipal ou com recursos oriundos do Governo Federal. Nesse período, além das ações financiadas com recursos federais, a secretaria disponibilizou dois cursos para os professores com carga horária de 40 horas, um em parceria com o Movimento Negro Pérola Negra e um outro com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Nessas ações, foram atendidos 220 professores. Em 2007, foi organizado e coordenado pelo Cefpe um Grupo de Estudo e Trabalho (GTE) para 25 professores de história da rede, com carga horária de 120 horas. O objetivo central do GTE foi aprofundar os estudos acerca da história, da geografia e da cultura africana, a fim de subsidiar os professores na revisão do currículo de história do ensino fundamental.

Nesse período, conforme apontaram os relatórios, uma média de 1.020 professores foi atendida em diferentes ações formativas. Número pequeno para uma rede que, então, já contava com mais de 6.000 professores e 5.000 funcionários administrativos. Os números indicam o tamanho do desafio para a implementação das diretrizes em um sistema de ensino público com mais de 200 instituições educacionais e mais de 10.000 servidores.

A partir de 2010, o processo de implementação das diretrizes na SME entra numa fase cuja principal característica foi a busca de articulação entre as ações desenvolvidas pela secretaria com movimentos sociais organizados da sociedade civil, com os órgãos da prefeitura de Goiânia e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) das instituições de ensino superior de Goiás. Entre as instituições parceiras da SME, destacaram-se: Secretaria Municipal de Promoção de Igualdade Racial (SMPIR), Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Fórum Permanente da Diversidade Racial de Goiás e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego).

Nesse período, a SME, por meio do Cefpe, promoveu, em interface com as instituições e órgãos já citados, ações intersetoriais e interdisciplinares de formação de professores e gestores educacionais, bem como a aquisição de material didático. Se comparadas com as ações desenvolvidas no período de 2005 a 2010, essas ações tiveram como diferencial a articulação política, pedagógica e acadêmica da formação continuada dos profissionais com os estudos, pesquisas e linhas de atuação das instituições de ensino superior de Goiás.

O movimento de articulação com essas instituições no processo de pensar, propor e executar ações de implementação das diretrizes no cotidiano das escolas públicas municipais ampliou o sentido e a natureza teórica e metodológica das discussões

desenvolvidas na e pela SME. As discussões com os parceiros possibilitaram a realização de uma avaliação ampla e sistemática das ações até então desenvolvidas. Com base nessa avaliação, foi possível mapear os desafios a serem superados, para que de fato a formação oferecida aos professores se materializasse em ações de intervenção concreta no cotidiano da escola e da sala de aula.

Vale ressaltar que, por meio da avaliação, ficou evidenciado que as ações isoladas de formação de professores não revertiam em ações pedagógicas e administrativas para a educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais. Fato relacionado, principalmente, à incompreensão/resistência do coletivo de professores e à falta de apoio do grupo diretivo das instituições educacionais. Frente a esse diagnóstico, a primeira ação desenvolvida pela SME, com o auxílio das instituições parceiras, foi a formação dos apoios técnicos-pedagógicos da SME, professores responsáveis pelo acompanhamento in loco das instituições educacionais da RME.

Em 2012, a SME priorizou formar todos os apoios técnicos com o objetivo de subsidiá-los teórica e metodologicamente para auxiliar os professores e as instituições (escolas e Centros Municipais de Educação Infantil [CMEI]) no desenvolvimento de ações curriculares com foco na educação para relações étnico-raciais. Para isso, foi proporcionado aos 120 apoios pedagógicos a participação em um curso de extensão de 20 horas, promovido pelo Cefpe e Neaad/UFG, com participação do Proafro/PUC-Goiás, Sintego, Aspir e Fórum Permanente da Diversidade Racial de Goiás.

Além da formação da equipe técnico-pedagógica, em 2012, a SME realizou com as instituições parceiras o I Seminário de Educação para as Relações Étnico-raciais. O evento ocorreu nos dias 20, 21 e 22 de agosto, contando com a participação de 350 profissionais da educação, entre gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos pedagógicos. O seminário foi estruturado em palestras, mesas-redondas e relatos de experiências, constituindo-se em um momento privilegiado para a discussão de questões vinculadas ao currículo, às práticas educativas e às relações étnico-raciais.

Foi realizada ainda, em 2012, para um público de aproximadamente 380 profissionais, a I Mostra Étnico-Racial da SME. A ação contou com exposição fotográfica de trabalhos realizados pelas instituições educacionais, apresentação e debate de vídeos de curta e média metragem, apresentações culturais e lançamento de livros de autores locais e nacionais. Na ocasião foi lançado o livro *História da Vila Rosa* de autoria de uma professora da rede que, desde 2003, participa ativamente das ações desenvolvidas pela SME na educação para relações étnico-raciais.

Com base nas ações desenvolvidas em 2012, a SME reiterou, para 2013, a parceria com universidades e movimentos organizados da sociedade civil, continuando e ampliando as ações, com foco no combate ao racismo e à discriminação racial por meio da formação de professores para educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, deu-se continuidade às ações desenvolvidas em 2012, juntamente com a organização

de Grupo de Estudo e Trabalho (GET) com professores da RME, com o propósito de ampliar os estudos acerca de currículo, diversidade e relações étnico-raciais, bem como para análise e construção de material didático.

A experiência da SME evidenciou que, no período de 2002 a 2012, de forma isolada ou em parceria, a secretaria vem desenvolvendo diferentes ações, com foco nas questões étnico-raciais. Em alguns momentos, essas ações focalizavam mais a formação de professores, em outros, ampliaram-se para as questões do currículo e da aquisição e produção de material didático, mas a ênfase maior esteve na formação de professores. A parceria com os movimentos organizados, os núcleos de pesquisas das instituições de ensino superior e os órgãos da prefeitura de Goiânia representou a ampliação das ações e dos olhares sobre a educação para relações étnico-raciais, aprofundando política e epistemologicamente as discussões com os professores e com a escola.

Considerações finais

A SME, de uma forma geral, desde 2002, desenvolve ações que se aproximam do que orienta a perspectiva de educação para relações étnico-raciais, cujo principal referencial metodológico é as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todavia, observou-se que a maioria dessas ações está voltada à formação continuada de professores, sem uma articulação mais profícua com mudanças substanciais no currículo escolar. Estudos apontam (ARROYO, 2011; GOMES, 2008; SOUZA, 2007) que, sem a discussão e a alteração do currículo prescrito nas redes de ensino, diminuem-se as possibilidades dos conhecimentos apreendidos pelos professores na formação continuada se materializem em práticas curriculares nas instituições educacionais.

A experiência da RME de Goiânia indica comprometimento político em proporcionar espaços e momentos de estudos e reflexões acerca das questões étnico-raciais e educação; entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados, entre os quais: a predominância da concepção de currículo e práticas educativas fundamentadas numa visão linear e eurocêntrica de conteúdos de ensino; os limites da formação inicial de professores que prima pela ausência de discussões sobre racismo, currículo e práticas educativas; a desarticulação e descontinuidade de políticas dentro da própria gestão do MEC e da Sepir; a limitação de recursos financeiros para aquisição de material didático e formação sistemática de todos os profissionais da educação; e a naturalização da ideia de uma “democracia racial” no Brasil, aceita e defendida por muitos professores e gestores da RME.

Em que pese os desafios a serem superados em Goiânia, observou-se que a SME, num movimento contínuo, vem proporcionando momentos de estudos e debates acerca

do combate ao racismo na perspectiva da educação para relações étnico-raciais. Movimento que exige, por um lado, compromisso político; mas, por outro, rigor acadêmico para não cometer o equívoco de ideologizar uma questão tão séria que é a racial para a identidade nacional do povo brasileiro. Nesse sentido, a parceria da secretaria com as instituições de ensino superior que desenvolvem pesquisas e projetos de extensão nessa área é um diferencial importante na experiência de implementação das diretrizes na RME de Goiânia.

Portanto, falar da história e da cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pressupõe um olhar rigoroso e cauteloso sobre a história do Brasil, desconstruindo mitos, concepções de mundo e de homem sacramentados pela historiografia e pelo Estado brasileiro ao longo do tempo. Dessa maneira, pensar em educação para relações étnico-raciais não é falar apenas da escola, de práticas educativas formais, é pensar, sobretudo, em um projeto de sociedade que de fato tenha possibilidade formal e substancial de incluir todos na escola, na cidade, no país.

Notas

- 1 Para alguns estudiosos da formação social do Brasil, especialmente Gilberto Freyre (1933), as relações entre casa-grande e senzala (senhor e escravo) foram caracterizadas pela igualdade racial entre brancos e negros. Tal crença de democracia racial fundamenta-se na tese de que no processo de sociabilidade brasileira, se comparado aos Estados Unidos da América, não houve discriminação racial ou racismo.
- 2 Evento realizado anualmente com o objetivo de assegurar momentos de estudos, discussões, formação continuada e socialização das práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais da RME de Goiânia.
- 3 Conforme documentos da rede, no período de 2002 a 2004, foram oferecidos aos professores, com recursos do Tesouro Municipal de Goiânia, cursos em parceria com movimento negro goianiense, denominado Pérola Negra.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: SECAD, 2004.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: MEC, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Goiânia: SME, 2004.

_____. **Relatório de gestão (2001-2004).** Goiânia: SME, 2004.

_____. **Relatórios finais de curso.** Goiânia: SME, 2002-2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

IANNI, Octavio. Raça e povo. In: IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. O preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Entrevista: A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Palmares Fundação Cultural**, 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B010-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Petrópolis Ação Educativa e CEERT, 2007.

VELASCO, Bárbara M. de. “Morte à ré... pública” – frente negra brasileira: monarquismo paulista no século XX. In: Congresso Internacional de História, 4., 2009, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2009.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Education for ethnic-racial relations

The experience of the Municipal Secretariat for Education in Goiânia

ABSTRACT: This article presents the work undertaken to implement the National Curriculum Guidelines for Education in Ethnic-Racial Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture, by the Goiânia Municipal Education Secretariat from 2005 to 2012. Several studies problematize relations between the State, society, education policies and school in reforming the curriculum for basic education, in order to meet the legal demands of education for ethnic-racial relations in Brazil and in Goiânia. This text was researched using bibliographical and documental sources.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Curriculum. Basic education. Goiânia Municipal Education Secretariat (SME).

L'éducation aux relations ethnico-raciales

L'expérience du secrétariat Municipal d'Education de Goiânia

RÉSUMÉ: Cet article présente les actions de mise en oeuvre des Directives des Programmes Nationaux pour l'Education des Relations Ethnico-raciales et pour l'Enseignement de l'Histoire et de la Culture Afro-brésilienne et Africaine par le Secrétariat Municipal à l'Education de Goiânia (SME) sur la période de 2005 à 2012. Diverses études nous permettent de problématiser les relations entre l'Etat, la Société, les Politiques éducatives et l'Ecole dans la réforme du programme scolaire de l'éducation de base, afin de répondre aux exigences légales de l'éducation aux relations ethnico-raciales au Brésil et à Goiânia. Ce texte s'est appuyé sur une recherche bibliographique et documentaire.

Mots-clés: Education aux relations ethnico-raciales. Programme. Education de Base. SME de Goiânia.

Educación para relaciones étnico-raciales

La experiencia de la Secretaría Municipal de Educación de Goiânia

RESUMEN: El artículo presenta las acciones de implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña y africana, por la Secretaría Municipal de Educación de Goiânia (SME) en el período de 2005 a 2012. Varios estudios nos permiten problematizar las relaciones entre Estado, sociedad, políticas educacionales y escuela en la reformulación del currículo de la educación básica, para atender a las demandas legales de la educación en las relaciones étnico-raciales de Brasil y de Goiânia. Para este texto fue utilizada la investigación bibliográfica y documental.

Palabras clave: Educación para relaciones étnico-raciales. Currículo. Educación básica. SME de Goiânia.

Erupções vulcânicas no Chile

A educação dos jovens em Putre

HUGO ROMERO*
CRISTIAN ALBORNOZ**

RESUMO: Erupções vulcânicas afetam severamente localidades no Chile, como o Complexo Vulcânico Taapaca, na localidade andina de Putre, onde a educação da população jovem é fundamental, preparando-a para riscos futuros. No entanto, a preparação não se pode reduzir somente à entrega de conhecimentos ou à realização de simulacros de evacuação nas escolas, mas, a educação para os desastres deve compreender o caráter estrutural das vulnerabilidades sociais, a complexidade dos processos para enfrentar ameaças e a formação de capital social e comunitário.

Palavras-chave: Educação para desastres. Educação de jovens em Putre. Risco vulcânico.

Introdução

A América do Sul é uma das regiões que registra o maior número de desastres provocados por eventos naturais no mundo, destacando-se, no último período, os aluviões, que têm afetado severamente o Brasil, Colômbia e Venezuela, as erupções vulcânicas, no Equador e Sul de Chile, assim como os terremotos e tsunamis no Peru. Os desastres são responsáveis pela perda de milhares de vidas humanas e destruição de residências e infraestrutura, grandes danos econômicos, que atrasam o desenvolvimento dos países e causam perturbações que alteram a vida social e comunitária (MASKREY, 1997).

* Doutor em Geografia e Organização do Território, da Universidade de Zaragoza. Professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Chile (FAU/UChile). Diretor do Centro de Pesquisas em Vulnerabilidades e Desastres Socio-naturais (Civdes), na Uchile. Santiago - Chile. *E-mail:* <hromero@uchilefau.cl>.

** Geógrafo. Assistente de pesquisa, no Centro de Pesquisas em Vulnerabilidades e Desastres Sócio-naturais (Civdes), na Uchile. Santiago - Chile. *E-mail:* <albornoz@stud.uni-heidelberg.de>.

Os desastres não são analisados completamente se os estudos se concentram somente em conhecer as causas geofísicas e não dão conta da vulnerabilidade social, que faz com que os grupos mais afetados sejam sempre os mesmos, especialmente os pobres, as mulheres, as crianças, os idosos, as minorias étnicas ou alguma outra classe de excluídos. Por outro lado, quando acontecem desastres, concentram-se grandes esforços dos governos nacionais, agências de cooperação internacionais, organismos não governamentais e as próprias comunidades, para atender as situações de emergência, sem que necessariamente se invertam esforços similares e recursos na preparação da sociedade, na prevenção de eventos futuros e nos processos de recuperação e reconstrução. Neste último caso, trata-se sempre da reparação ou construção de novas instalações físicas (casas, infraestruturas e equipamentos), relegando completamente a restituição dos capitais sociais e comunitários, considerados marginalmente.

A educação é mencionada sempre como ação urgente para enfrentar os desastres em suas diferentes fases e, sobre essa base, se introduzem usualmente conteúdos específicos nos planos de estudo, que permitam aos alunos dispor do conhecimento mínimo sobre suas causas e características; adicionalmente, se pretendem aplicar práticas de comportamento social, organizando simulacros, que incluem formas de salvamento e evacuação, junto à população escolar. A centralidade da escola ante a ocorrência de desastres fica manifesta, ao ser utilizada como albergue aos atingidos.

No entanto, e apesar dos esforços educativos, os desastres, de um modo geral e, particularmente, os ocorridos na América Latina, aumentam com o passar do tempo. Estudos estatísticos sobre as principais causas de mortes e danos econômicos provocados por ameaças climáticas (secas, inundações, tormentas) demonstram que são a exposição da sociedade (a localização inadequada das moradias, escolas e equipamentos sociais em lugares perigosos), o nível de riqueza (determinado pelo Produto Interno Bruto de países e regiões) e a desigualdade socioeconômica (representada pelo Coeficiente de Gini), os fatores mais influentes (RUBIN; ROSSING, 2012). Consequentemente, os desastres mal chamados “naturais” obedecem a causas estruturais, que formam parte de sistemas socio-econômico-culturais complexos, de tal maneira que as respostas educacionais para enfrentá-los transcendem a escola, envolvendo outros atores locais, como as autoridades políticas, a comunidade e as famílias.

Os estudantes e professores são os protagonistas principais de qualquer programa que pretenda reduzir a vulnerabilidade social ante os desastres, na medida em que a aprendizagem social é uma variável determinante na construção da capacidade de absorção da sociedade perante as ameaças naturais atuais e futuras. Para dispor de dados reais sobre a apreciação dos alunos que frequentam uma escola, se apresenta um estudo de caso correspondente à Comunidade de Putre, povoado andino, localizado a 3.500 metros de altitude, habitado por representantes da etnia aimará (grupo étnico da área centro-sul dos Andes), que convive geograficamente com um relevante

vulcão ativo que, mesmo sem registrar erupção alguma nos últimos três mil anos, pode entrar em atividade a qualquer momento. A inexistência de memória histórica, como garantia iniludível de transmissão de conhecimentos, atitudes e experiências em forma intergeracional das relações ecológico-sociais, deve ser acrescentada como uma causa de vulnerabilidade.

Além disso, ao incorporar a vulnerabilidade das populações, os desastres passam a formar parte de uma sequência mais longa de acontecimentos, que incluem a construção histórica das características sociais, culturais e construídas do meio ambiente; a capacidade de resistir os impactos causados pela erupção, as potencialidades de se recuperar e reconstruir os habitats e, também, o aprendizado social para evitar futuros riscos. O comprimento temporal desta sequência, que pode remontar a milênios ou séculos, dependendo da antiguidade da ocupação humana dos territórios, significa que a etapa de emergência é só uma fase efêmera do evento, que, não obstante, mobiliza a totalidade dos atores sociais, relegando a um segundo plano as outras fases do processo. A educação para os desastres deve dar conta, por um lado, da necessidade de preparar a comunidade para a totalidade do processo, mas especialmente, para sistematizar, valorizar e consolidar o aprendizado social, de forma que a comunidade obtenha lições que possam ser utilizadas para conformar a atuação de suas redes sociais e institucionais, evitando a repetição dos desastres.

No Chile, as erupções vulcânicas constituem uma ameaça natural sempre presente. Uma das mais notáveis, nos últimos tempos, afetou o Vulcão Chaitén, aproximadamente a 1.500 km ao sul de Santiago, a capital do país, em 2008 (ALBORNOZ; ROMERO, 2013). Na ocasião, os habitantes não sabiam de sua existência nem de sua atividade e foram surpreendidos não só pela magnitude do evento manifestado, mas também por uma gigantesca nuvem de cinzas e piroclastos, além de lahares, que inundaram os campos vizinhos e geraram o aumento do Rio Blanco, que colmatado pelos sedimentos, atravessou o povoado, arrasando vivendas e equipamentos, mas também pela evacuação ordenada pelas autoridades. A totalidade dos quase 5.000 habitantes da cidade de Chaitén foi trasladada a cidades regionais, concentrando-se em Puerto Montt, Castro e Achao, onde o governo a manteve por meio de ajudas econômicas, por mais de um ano, e com a firme promessa de que lhe seria construída uma nova cidade, longe do alcance do vulcão e com um carácter de modelo de sustentabilidade social, econômica e ambiental, ideia completamente abandonada devido à mudança de governo e que terminou com o reassentamento de parte da população no mesmo lugar. Além do perigo de nova erupção vulcânica, juntou-se a precariedade dos equipamentos e moradias e nova segregação sócio espacial entre os que habitam as áreas de mais ou menos risco, o que tem obrigado a redefinir os graus e formas da vulnerabilidade social, claramente aumentada pela atuação equivocada das autoridades governamentais.

Consequentemente, as experiências acumuladas em desastres recentes ocorridos no Chile (ROMERO et al. 2011; ROMERO; MENDONÇA, 2012; ALBORNOS; ROMERO, 2013) demonstram as dificuldades e a complexidade do aprendizado social, na medida que os conhecimentos, atitudes e valores destinados a proteger a comunidade não se obtêm exclusivamente na escola, nem na quantidade nem na qualidade. Muito pelo contrário, os alunos adquirem estes conhecimentos e habilidades especialmente nas conversas familiares, nos meios de comunicação (especialmente internet e televisão) e de suas atuações como integrantes da comunidade, mediante sua inclusão nas organizações formais e informais, onde exercem e consolidam seu papel de liderança, traço necessário, tanto para encabeçar processos de evacuação, refúgio ou salvamento, que necessariamente devem ativar-se em caso dos efeitos das erupções vulcânicas sobre as localidades habitadas, como para adotar decisões sobre os processos de mitigação e adaptação.

Enquanto conhecimento sobre a ameaça natural representada pela erupção vulcânica, as pesquisas realizadas por CLAVERO et al. (2004) e CLAVERO; SPARKS (2005) demonstram que o Complexo Vulcânico Taapaca está longe de ser um centro eruptivo extinto, mesmo já tendo atividade eruptiva persistente e cíclica, com a última erupção há 2270 ± 50 anos antes do presente. Neste último estágio, houve mudanças moderadas de composição magmática e uma evidente migração da atividade eruptiva no sentido sul e sudoeste, onde se situa a localidade de Putre, o que significa uma exposição direta tanto da população residente a perigos vulcânicos, como de seus 450 hectares de áreas de cultivos (alfafa, batata, orégano e milho), das quais depende em grande número sua subsistência econômica e dos cerca de 6.800 hectares destinados à conservação da natureza (Parque Nacional Lauca) e trechos de rotas secundárias e de uma rodovia nacional-internacional (CLAVERO, 2007; ALBORNOS, 2012).

Os desastres ocasionados pelas erupções vulcânicas não restringem seus impactos à ação das lavas incandescentes, cinzas, piroclastos (fragmentos de rochas expulsos a altas temperaturas) ou lahares (aluviões de pedra e barro que resultam do derretimento súbito das neves e geadas que cobrem o topo das montanhas). Para um desastre acontecer, essas manifestações naturais devem afetar lugares habitados, que apresentem propensão a sofrer danos, pois as sociedades locais são pobres ou marginalizadas, como acontece no Chile com as minorias étnicas (aimarás, atacamenhos, mapuches) que habitam as montanhas.

Área de estudo

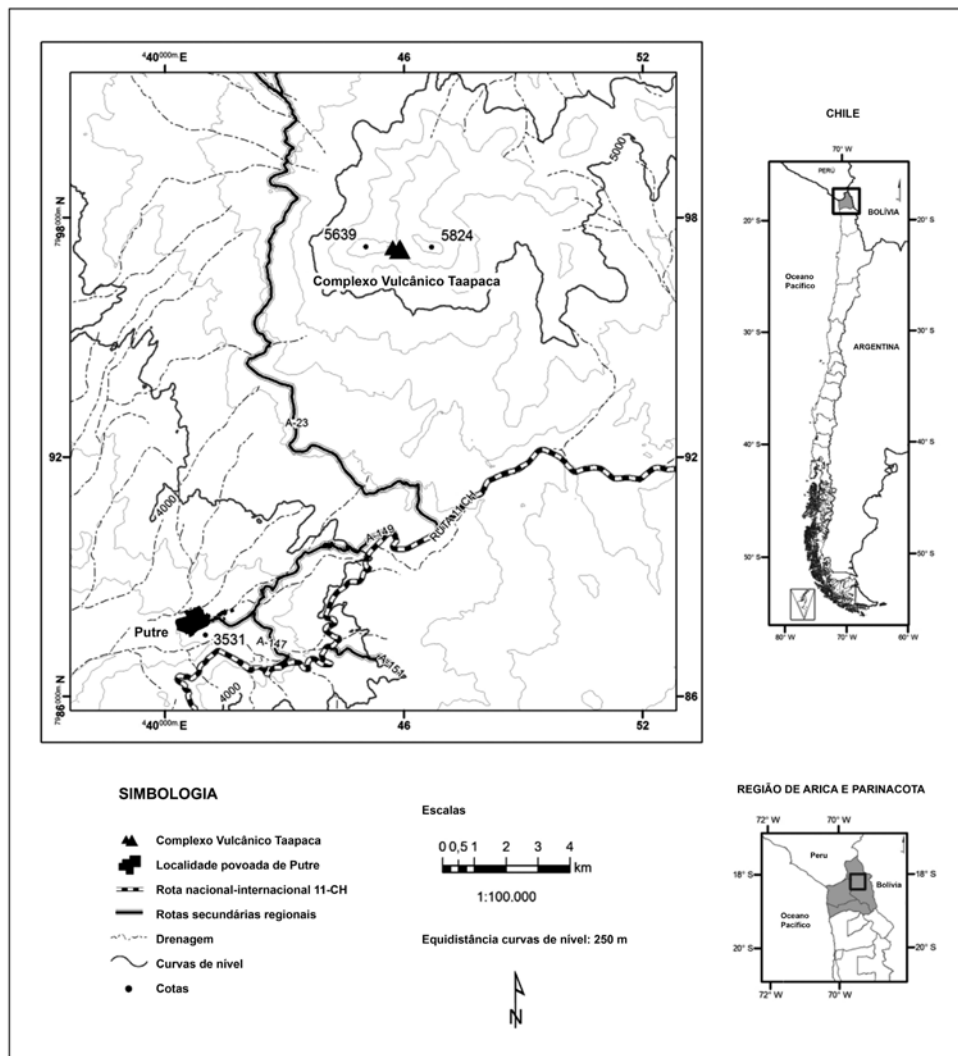
A área de estudo compreende o denominado setor de Putre, na região de Arica e Parinacota (extremo norte de Chile), considerando especificamente o pequeno vale na

pré-cordilheira ou serra de Arica (18° 11' latitude Sul / 69° 33' longitude Oeste - 3.550 metros sobre o nível do mar). A pré-cordilheira neste setor se caracteriza por estivações desprendidas do cordão ocidental da cordilheira dos Andes conformadas a partir de ação tectônica e vulcânica, assim como por processos morfológicos derivados de numerosos aluviões (SEYFRIED et al., 1998). As condições climáticas correspondem às de um deserto marginal de altura com tendência tropical, caracterizado por chuvas estivais, originadas a partir da ação exercida pelo “monção sul-americano” e pelo fenômeno de convecção térmica que sofrem as massas de ar no verão (ROMERO et al., 2012). A soma anual de chuvas atinge uma média de 195 milímetros de água, entre os meses de dezembro e março. As temperaturas médias mensais ao longo do ano flutuam entre 6 e 9° C, devido à altitude. No entanto, considerados os valores absolutos, as amplitudes térmicas são bem marcantes, variando entre valores negativos (inferiores a 0° C) e superiores a 20° C. Desde o ponto de vista hidrográfico, a quebrada de Putre nasce a partir de uma série de aguadas originadas nos bofedais (pastagens húmidas de altura) na base do Complexo Vulcânico Taapaca, formando parte da bacia do rio Lluta (NIEMEYER; CERECEDA, 1983).

O Complexo Vulcânico Taapaca (na língua aimará *Tata T'apaka*, “ave invernial de rapina” ou “ninho de ave invernial”), denominado também Nevados de Putre, situa-se na margem ocidental dos Andes do Centro-Sul, com um cume perto dos 5.825 metros sobre o nível do mar, cobrindo uma superfície aproximada de 250 km², cujo edifício principal ocupa 35 km³. Sua denominação como complexo vulcânico se deve à sua forma, composta por domos, fruto da extrusão de material incandescente vulcânico, que tem migrado para o sudoeste nos últimos 1,5 milhões de anos (CLAVERO; SPARKS, 2005) (Figura 1).

A população residente na área se concentra especificamente na localidade de Putre (na língua aimará *Puxitri* “murmulho de água”). Segundo o censo populacional de 2002, há cerca de 1200 habitantes (INE, 2002), incluindo civis e militares, o que converte esta localidade no centro habitado mais importante da área alto andina do norte de Chile. Na área de estudo se localizam importantes vias regionais de comunicação (Rotas A-23, A-129, A-147 e A-149) e uma rodovia nacional-internacional (11-CH) que une as cidades de Arica (Chile) e La Paz (Bolívia), esta última considerada como a principal rota de conexão entre os povos da pré-cordilheira e dos altiplanos da região e os dos vales baixos, o litoral e, em especial, com a cidade de Arica, capital regional (Figura 1).

Figura 1 – Área de estudo: setor de Putre e da área do Complexo Vulcânico Taapaca.



Fonte: Elaboração própria.

Metodologia

Segundo ALBORNOZ (2012) a população entre 10 - 19 anos de idade corresponde aproximadamente ao 14,5% do total, dos quais só uma escassa proporção de crianças e jovens provém de famílias originárias de Putre. O Liceu (escola pública de educação fundamental e secundária) da localidade registrava uma matrícula de 214

estudantes no ano 2012, dos quais 136 correspondiam à idade da série analisada (10-19 anos). Deles, 45% responderam as perguntas de um questionário aplicado, alcançando um Nível de Confiança de 90% e uma Margem de Erro de 0,08 (KREJCIE; MORGAN.1970).

Numa primeira instância, se realizou um teste, com o intuito de definir e adequar da melhor maneira as perguntas da enquête. O questionário aplicado incluiu vinte perguntas de múltipla escolha e cinco perguntas discursivas, seguindo as recomendações de CARLINO; SOMMA; MAYBERRY (2008) e BLUNDA (2010). O questionário aplicado abordou os seguintes aspectos:

- » Conhecimento da comunidade escolar sobre o Complexo Vulcânico Taapaca (história eruptiva, existência de algum tipo de vínculo entre a comunidade e o vulcão, como experiência ritual ou simbólica, relações territoriais ou econômicas, entre outras).
- » Percepção do risco vulcânico por parte dos escolares (tipos de perigos imaginados ante uma eventual erupção e formas ou meios de comportamento que têm aprendido sobre as erupções e/ou manifestações vulcânicas).
- » Planificação perante uma eventual erupção (possíveis condutas a serem assumidas perante a erupção, lugares seguros ante uma possível evacuação do povo).

Resultados

Conhecimento local sobre o Complexo Vulcânico Taapaca

Quando os escolares foram consultados sobre o conhecimento sobre o complexo vulcânico, 78% dos entrevistados não tinham ideia alguma sobre quando ocorreu a última erupção do maciço andino; 8% dos estudantes afirmaram que a última erupção foi há mais de 10.000 anos; 5% escolheram a opção de há menos de 1.000 anos e somente 9% consideraram que havia ocorrido há menos de 3.000 anos - a resposta correta.

Por outro lado, a quase totalidade (86%) da população escolar indicou desconhecer completamente a existência de algum tipo de relação entre o complexo vulcânico e a comunidade. O grupo restante dos escolares considerou que ela abrange os vínculos entre os habitantes da localidade e as antigas explorações de enxofre nas redondezas (3%); 11% relacionaram-na simbolicamente com peregrinação religiosa dos habitantes locais em direção à Cruz de Maio (festividade que acontece anualmente em 5 de maio), 2% relacionaram-na a rituais místicos pré-hispânicos (incas), praticados no topo do vulcão. No entanto, na pergunta discursiva sobre que tipo de interações

estabelece a comunidade com os vulcões, uma ampla porcentagem de alunos considerou que elas não são diretas, incluem elementos simbólico-religiosos, como quando visam celebrar a chegada do *Machaq mara* (ano novo amará) aos pés do vulcão Parinacota, situado a 40 km a leste de Putre. É destacável a resposta dos alunos de cursos superiores vinculados com sua preparação como guias turísticos, os quais têm participado em escaladas ao Complexo Vulcânico Taapaca, o que lhes permite reconhecer a existência de associações de tipo esportivo e cultural (Figura 2).

Figura 2 – Escalada dos alunos do Liceu de Putre e pesquisadores à cúpula Unidade Putre do Complexo Vulcânico Taapaca



Fonte: Arquivo dos autores.

Percepção do risco vulcânico

Os 49% dos estudantes consideraram este centro eruptivo como extinto, 28% o classificaram como ativo e 33% restantes não souberam situá-lo numa ou outra categoria. Ao adicionar uma questão discursiva, apreciou-se que, em geral, os escolares que responderam que o vulcão Taapaca está extinto aludiam ao fato de que não existem sinais visíveis de sua atividade, tais como presença de fumarolas ou gases evaporados em forma de fumaça (“não há fumaça” ou “não saem gases”). Esta descrição da atividade vulcânica se baseia principalmente na comparação com a observada no vulcão Guallatiri, situado aproximadamente a 83 km ao sudeste da localidade de Putre. Este vulcão é um dos poucos vulcões do norte de Chile com intensa atividade fumarólica. É interessante que 24% dos que asseguraram inicialmente que o vulcão estava extinto, mudaram sua apreciação na pergunta discursiva, para sustentar que na verdade tratava-se de um tipo de vulcão “dormente” (“está em repouso”, “está dormindo” ou “está coberto”).

Perante a suposição de uma erupção do complexo vulcânico e sobre os perigos que poderia significar para a comunidade, as respostas principais falam de um colapso total

(a montanha “pode estourar” ou “pode explodir”), queda de piroclastos (“pode haver chuva de cinza” ou “cairão pedras incandescentes” do céu) e, por outro lado, sofreriam a chegada de lavas ou magma de deslizamento lento e viscoso (“poderia chegar a lava ao povoado” ou “a lava desceria pela quebrada”). Quando se perguntou o que aconteceria com o povoado sob esses perigos, uma ampla maioria sustentou que ele desapareceria, que “queimar-se-ia pela lava” “ficaria coberto pelas cinzas”. No entanto, nenhuma resposta falou de algum perigo por emissões de gases ou fluxo piroclástico. A seguinte pergunta consistiu em consultar-lhes sobre como haviam obtido os conhecimentos que fundamentavam as respostas, e os alunos ordenaram as principais fontes: internet, notícias de televisão, documentais, falas de especialistas e filmes, entre os mais destacados. Não mencionaram as lições dos professores ou os ensinamentos familiares.

A seguir, se perguntou se na escola houve informação sobre o vulcão: 38% afirmaram que sim, enquanto a maioria dos alunos (59%) indicou não tê-la recebido. A respeito das fontes de aquisição de conhecimentos sobre o comportamento do complexo vulcânico, 42% dos estudantes entrevistados afirmaram tê-los obtido por um membro da família, 23%, dos seus professores e 14%, de especialistas que realizaram palestras na instituição escolar; 21% afirmaram não ter recebido nenhum tipo de conhecimento sobre o vulcão Taapaca.

Planificação frente a uma eventual erupção

Sobre o nível de preparação familiar perante eventual erupção do Complexo Vulcânico Taapaca, somente 9% dos entrevistados assinalaram que sua família seria capaz de afrontar uma situação de emergência, enquanto 72% disseram que a família não estava preparada de nenhuma maneira e 19% não sabiam ou não responderam. Nas respostas sobre se consideravam que a população da comunidade de Putre se encontrava organizada para enfrentar as emergências por ameaças naturais, uma ampla maioria (64%) pronunciou-se negativamente e somente 12% afirmaram estimar que sim.

Quando os alunos foram consultados se conheciam algum guia ou plano de emergência perante a erupção vulcânica, 68% indicaram não estar por dentro de sua existência, enquanto 26% afirmaram conhecer um panfleto com instruções básicas de preparação para uma eventual erupção vulcânica, proporcionado pelo Departamento Nacional de Emergência de Chile.

Sobre a disposição de evacuar a localidade numa emergência vulcânica, a ampla maioria (96%) manifestou que agiria sem problema e somente 4% afirmaram que não sabiam ou não responderam. Na pergunta discursiva de para onde seriam levados numa eventual evacuação, a maioria indicou que se dirigiriam à cidade de Arica, 17% dos escolares que optariam pela evacuação, escalando o Cerro Calvário do Putre, situado a quase 410 metros acima do povoado (Figura 3).

Figura 3 – Vista do nordeste, desde o caminho que leva ao Cerro Calvário. Distingue-se o flanco sul-ocidental do Complexo Vulcânico Taapaca e o povoado de Putre



Fonte: Arquivo dos autores.

Discussão e Conclusões

É indiscutível que, ante uma eventual erupção do Complexo Vulcânico Taapaca, a localidade de Putre se veria afetada pelos diversos perigos naturais que se possam gerar nessa manifestação. No entanto, devido à inexistência de eventos dessa natureza durante milhares de anos, não se dispõe de uma memória histórica nem de experiências vivenciais que possam constituir uma base de preocupação coletiva e sustento de um processo de educação formal e informal por parte dos habitantes locais. Essa situação, causada pela baixa frequência de ocorrência de várias ameaças naturais (erupções vulcânicas, terremotos, tsunamis), conspira contra os planos de prevenção e preparação da população, que os estima como altamente improváveis, deixando de outorga-lhes importância na vida cotidiana. Porém, os recentes desastres registrados no Chile não possuíam registros históricos (erupção do Vulcão Chaitén em 2008) ou tinham ocorrido há poucos anos (o terremoto e o tsunami em 27 de fevereiro de 2010). A escassa frequência de erupções do Taapaca tem propiciado o desenvolvimento de uma percepção particular dos habitantes locais, ratificando a relação entre a frequência e magnitude dos eventos com os níveis de preocupação e preparação ante sua ocorrência (CARLINO; SOMMA; MAYBERRY, 2008; BLUNDA, 2010).

Sob as circunstâncias indicadas, o papel da educação formal e informal se torna cada vez mais importante, já que deve contribuir para gerar uma sensibilidade, deve anteceder à preocupação por aceder a mais informação, conhecer as ações necessárias e iniciar os processos de preparação; etapas imprescindíveis para diminuir a

vulnerabilidade da população local. Porém, GAVILANES-RUIZ et al. (2009) afirmam que, além de “corrigir” tais percepções – chamadas de ‘incorretas’ – e substituí-las por uma “percepção realista” do risco vulcânico, isso não suporia necessariamente a disposição efetiva da população para participar nos processos de evacuação e a aceitação de reassentamentos (após ocorrida a erupção).

A partir do exposto anteriormente é perfeitamente compreensível a importância que assume a educação escolar, familiar e comunitária em proporcionar os conhecimentos e gerar as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desastres naturais, como parte fundamental das relações ecológico-sociais que vinculam a sociedade às potencialidades e limitações dos seus territórios. Não obstante, a prevenção e preparação da população – que constitui uma etapa fundamental para evitar os desastres – é inseparável dos estados e contextos da vulnerabilidade social, formada por um complexo sistema de relações econômicas, culturais e sociais próprias de cada comunidade territorial.

Os resultados das enquetes indicam que os alunos da escola local desconhecem majoritariamente a eventual ocorrência de erupções vulcânicas e as medidas que devem adotar para enfrentá-las, manifestando desconfiança nas ações que deve empreender a comunidade para encarar as ameaças. Os conhecimentos não foram adquiridos como consequência de suas atividades escolares, mas por meio da internet, programas de televisão ou falas de especialistas, que, por sua generalidade, não dispõem de abordagens específicas à realidade local nem geram interações entre os envolvidos. Além disso, pode-se indicar que o exagero que acompanha muitas vezes tais representações pode contribuir para gerar uma visão apocalíptica de tipo fatalista, que aumenta a vulnerabilidade social da comunidade.

A falta de memória social se relaciona, também, com o abandono das localidades por parte da população autóctone, o que implica, por um lado, o enfraquecimento dos tecidos culturais, incluindo o conhecimento sobre riscos, tais como sismos, erupções vulcânicas ou aluviões, e, por outro, a substituição das atividades econômicas tradicionais, como a agricultura e a pecuária, que requerem um manejo preciso frente às variações climáticas. A chegada de imigrantes de outras localidades nacionais ou estrangeiras ou as mudanças de tipo cultural não têm permitido a manutenção nem a transmissão dos conhecimentos locais, aumentando os níveis de incerteza ante as ameaças naturais.

Desde 1950 têm ocorrido transformações socioeconômicas fundamentais (industrialização das áreas urbanas, melhoramentos nos transportes e nas comunicações, auge das atividades minerais), que acentuaram o deslocamento permanente da população das zonas rurais do altiplano e da pré-cordilheira para as áreas baixas da região (vales baixos e centros urbanos da costa), condicionados por pressões derivadas da ocorrência de secas e falta de água, necessidades de educação, desqualificação das

tarefas rurais perante as urbanas, acesso à saúde, cumprimento com o Serviço Militar obrigatório, entre outras causas (TUDELA, 1992). Tudo isso tem repercutido fortemente no processo de desvinculação territorial, onde os conhecimentos intergeracionais são escassamente herdados pela população jovem.

Apesar de alguns estudos comprovarem a eficácia dos programas centrados na educação sobre riscos e sua percepção nas comunidades (CARLINO; SOMMA; MAYBERRY 2008; PERRY; LINDELL, 2008), a experiência das consequências de perigos vulcânicos ou a educação nestas matérias não são necessariamente um motivo para que as pessoas participem da gestão dos riscos, já que é preciso que os organismos civis (como o Departamento Nacional de Emergência ou os órgãos municipais encarregados das emergências) desenvolvam estratégias para a incorporação proativa da comunidade nas discussões sobre a problemática, o que aumentaria por um lado o fortalecimento da comunidade e, por outro, potencializaria as organizações sociais na gestão do risco, que até agora foi desenvolvida, quase exclusivamente, pelas instituições públicas (PATON et al, 2008).

Segundo CHESTER et al. (2008), embora a agenda internacional para a redução de desastres enfatize o papel e o respeito que se deve ter pelas crenças culturais das comunidades locais, especialmente quando se trata de povos ancestrais, infelizmente as instituições governamentais fortalecem cada vez mais o papel centralizador, baseado em conhecimentos científicos e técnicos (que não outorgam validade ao conhecimento local nem às estratégias tradicionais de mitigação e adaptação) e continuam considerando as erupções vulcânicas fenômenos exclusivamente naturais. Porém, isso pode ser um sinal equívocado em matéria de gestão, dado que é preciso desenvolver estratégias de ação provenientes do plano local, onde as formas de abordar as causas e consequências dos desastres possam ser vistas sob a óptica da cosmovisão andina (aimará), e onde as percepções dos diferentes entes sociais (pessoas comuns, cientistas, autoridades públicas, entre outros) possam considerar-se como igualmente válidas (GAVILANES-RUIZ et al., 2009).

Referências

ALBORNOZ, Cristian. **Vulnerabilidad social de la población asentada en la localidad de Putre ante la eventual erupción del Complejo Volcánico Taapaca**. 2012. 160 f. Memoria (pregrado), Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá, Arica.

ALBORNOZ, Cristian; RODRÍGUEZ, Alan. Vulnerabilidad demográfica e exposición de la población de Putre ante eventual erupción del Complejo Volcánico Taapaca. En: XXXIII CONGRESO NACIONAL e XVIII INTERNACIONAL DE GEOGRAFÍA, Arica, **Geografía en los Andes y el desierto: territorio e integración**, Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, 2012.

- ALBORNOZ, Cristian; ROMERO, Hugo. Gestión pública en Chile frente a la emergencia volcánica. Erupciones de los volcanes Hudson (1991) e Chaitén (2008). Taller Jóvenes investigadores andinos sobre vulnerabilidad urbana. **Taller jóvenes investigadores andinos sobre vulnerabilidad urbana**, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés/Instituto de Investigación para el Desarrollo (UMSA/IRD), 2013.
- BLUNDA, Yessika. Percepción del riesgo volcánico e conocimiento de los planes de emergencia en los alrededores del volcán Poás. Costa Rica. **Revista Geológica de América Central**, San José, v. 43, p. 201-209, 2010.
- CARLINO, Stefano; SOMMA, Renato; MAYBERRY, Gari C. Volcanic risk perception of young people in the urban areas of Vesuvius: Comparisons with other volcanic areas and implications for emergency management, **Journal of Volcanology and Geothermal Research**, v. 172, n. 3-4, p. 229-243, may. 2008.
- CHESTER, David K.; DUNCAN, Angus M.; DIBBEN, Christopher J.L. The importance of religion in shaping volcanic risk perception in Italy, with special reference to Vesuvius and Etna. **Journal of Volcanology and Geothermal Research**, v. 172, n. 3-4, p. 216-228, may. 2008.
- CLAVERO, Jorge et al. Evolution and volcanic hazards of Taapaca volcanic complex, Central Andes of northern Chile. **Journal of the Geological Society of London**, London, v. 4 n. 161, p. 603-618, jul. 2004.
- CLAVERO, Jorge. Peligros del Complejo Volcánico Taapaca, Región de Arica e Parinacota. Carta Geológica de Chile (mapa escala 1:50.000), **Serie Geología Ambiental**, Santiago de Chile, n. 10, Servicio Nacional de Geología e Minería, 2007.
- CLAVERO, Jorge; SPARKS, R. Stephen J. Geología del Complejo Volcánico Taapaca, Región de Tarapacá. Carta Geológica de Chile (mapa escala 1:50.000). **Serie Geología Básica**, Santiago de Chile, n. 93, Servicio Nacional de Geología e Minería, 2005.
- GAVILANES-RUIZ, Juan Carlos et al. Exploring the factors that influence the perception of risk: The case of Vulcan de Colima, Mexico. **Journal of Volcanology and Geothermal Research**, v. 186, n. 3-4, p. 238-252, oct. 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). **XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda (Chile-2002)**, Santiago de Chile: INE, disponível em: software REDATAM G-4, 2002.
- KREJCIE, Robert V.; MORGAN, Daryle W. Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and psychological measurement**. v. 30, n. 3, p. 607-610, sep. 1970.
- MASKREY, Andrew. Comunidad y desastres en América Latina: Estrategias de intervención En: Viviendo en riesgo: LAVELL, Allan (Comp.) **Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina**, Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (LA RED), 1997, p. 14-38.
- NIEMEYER, Hans; CERECEDA, Pilar. **Hidrografía**. Geografía de Chile. Tomo VIII. Santiago de Chile: Instituto Geográfico Militar, 1983.
- PATON, Douglas et al. Risk perception and volcanic hazard mitigation: Individual and social perspectives. **Journal of Volcanology and Geothermal Research**, v. 172, n. 3-4, p. 179-188, may. 2008.
- PERRY, Ronald W.; LINDELL, Michael K. Volcanic risk perception and adjustment in a multi-hazard environment. **Journal of Volcanology and Geothermal Research**, v. 172, n. 3-4, p. 170-178, may. 2008.
- ROMERO, Hugo.; MENDONÇA, Magaly. Amenazas naturales y evaluación subjetiva en la construcción de la vulnerabilidad social ante desastres naturales en Chile y Brasil". **INTERthesis**, v.9, n.1, p.127-180, jan./jul. 2012.

ROMERO, Hugo et al. Enfoque ecológico-social de la variabilidad climática, extracciones de agua e demandas territoriales en las cuencas del desierto de Atacama. **Revista Geonorte**, edição especial, Manaus, v.4, n.4, p.261-287, 1er semestre, 2012.

ROMERO, Hugo et al. Multiescolaridad, relaciones espaciales y desafíos ecológico-sociales de la climatología sudamericana. El caso del desierto de Atacama. **Revista Brasileira de Climatologia**, v.8, p. 7-29, jan./jun. 2011.

RUBIN, Olivier; ROSSING, Tine. National and Local Vulnerability to Climate-Related Disasters in Latin America: The Role of Social Asset-Based Adaptation. **Bulletin of Latin American Research**, v. 31, n. 1, p. 19-35, jan. 2012.

SEYFRIED, Hartmut et al. Introducción a la geología y morfología de los Andes en el norte de Chile. **Chungará**, Arica, v. 30, n. 1, pp. 7-39, jun. 1998.

TUDELA, Patricio. **Transformación religiosa y desintegración de la comunidad indígena aymara tradicional en el Norte de Chile**. Bonn: Holos, 1992.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Volcanic eruptions in Chile *The education of young people in Putre*

ABSTRACT: Volcanic eruptions severely affect certain places in Chile, such as the Taapaca Volcanic Complex in the Andean town of Putre, where the education of young people is vital in preparing them for future risks. However, this preparation cannot be reduced to a mere transmission of knowledge or the holding of evacuation drills in schools. Education for disasters must cover the structural nature of social vulnerabilities, the complexity of the processes for facing hazards, and the formation of social and community capital.

Keywords: Education for disaster. Education of young people in Putre. Volcanic risk.

Les éruptions volcaniques au Chili *L'éducation des jeunes à Putre.*

RÉSUMÉ: Les éruptions volcaniques affectent gravement certaines localités du Chili, comme le Complexe Volcanique Taapaca, dans la localité andine de Putre, où l'éducation des jeunes pour affronter les risques futurs est essentielle. Cette préparation ne peut cependant pas se limiter aux connaissances et à la simulation d'évacuation des écoles mais elle doit aussi comprendre une éducation aux catastrophes qui prend en compte le caractère structurel des vulnérabilités sociales, la complexité des processus de gestion des risques et la formation du capital social et communautaire.

Mots-clés: Education aux catastrophes. Education des jeunes à Putre. Risque.

Erupciones volcánicas en Chile *La educación de los jóvenes en Putre*

RESUMEN: Erupciones volcánicas afectan severamente localidades en Chile, como el Complejo Volcánico Taapaca, en la localidad andina de Putre, donde la educación de la población joven es fundamental, preparándola para futuros riesgos. Sin embargo, la preparación no se puede limitar solamente a la entrega de conocimientos o a la realización de simulacros de evacuación en las escuelas, sino que, la educación para los desastres debe involucrar el carácter estructural de las vulnerabilidades sociales, la complejidad de los procesos para enfrentar amenazas y la formación de capital social y comunitario.

Palabras clave: Educación para desastres. Educación de jóvenes en Putre. Riesgo volcánico.

RETRATOS DA ESCOLA



Educação e diversidade

Lutas e bandeiras da CNTE

Como bem destaca o documento referência da Conae 2014, em debate nas conferências municipais e estaduais de educação, “a diversidade, como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder (...)”, e “(...) em uma perspectiva democrática e inclusiva, deve-se compreender que diversidade, justiça social e combate às desigualdades não são antagônicos. Principalmente em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, marcadas por processos de desigualdade, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais voltadas à garantia e efetivação dos direitos humanos”.

Na qualidade de protagonista da luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação básica pública no país, as principais bandeiras da CNTE em defesa e promoção da escola pública, universal, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada encontram-se alicerçadas no princípio da igualdade educacional, para todos os sujeitos, com respeito às diferenças étnico-raciais, sociais, culturais, físicas, de gênero e de orientação sexual.

Através de suas secretarias e coletivos temáticos, a CNTE debate, pesquisa e atua em processos de formulação de políticas públicas sobre prevenção e erradicação do trabalho infantil, igualdade de gênero, combate ao racismo e à homofobia, direitos das pessoas idosas e portadoras de deficiência, dos povos indígenas e das populações do campo, buscando, ao lado de seus parceiros sociais, reverter mazelas historicamente impostas pelas elites do país.

De acordo com Paulo Freire, a educação sozinha não muda o mundo; ela muda pessoas que, conseqüentemente, mudam o mundo. E o papel da escola, dos educadores, estudantes e pais deve ser sempre o de cobrar do Estado uma escola que acolha a todos, para que meninos e meninas, jovens e adultos sejam sujeitos históricos protagonistas de seu tempo e nunca pessoas simplesmente subjugadas por sistemas políticos e econômicos, como pretendem os detentores do capital e seus aliados políticos.

Se, por um lado, o Brasil tem vivido importante período de resgate de dívidas históricas, sobretudo as relacionadas à inclusão social, por outro, o acesso e a qualidade da educação continuam sendo desafios a serem enfrentados não apenas para melhorar a condição individual dos cidadãos, mas para que o país alcance, sob a égide de um projeto nacional para o bem estar social – pautado no combate às desigualdades regionais, de renda e no respeito às diversidades –, patamares de desenvolvimento que beneficiem a toda coletividade. As mobilizações de junho de 2013 apontaram basicamente

para isso e cabe aos executivos e aos parlamentos das três esferas investirem na ampliação do acesso de qualidade da população à educação, saúde, transporte, moradia, terra, trabalho, entre outros.

Na sequência, seguem as principais posições da CNTE acerca dos debates que compreendem esta edição de *Retratos da Escola* e que integram as pautas permanentes de mobilização da entidade, rumo à construção de uma sociedade justa, igualitária e com oportunidades para todos e todas.

Educação básica com qualidade e equidade

A Emenda Constitucional (EC) nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (Fundeb), e a EC nº 59, que ampliou a obrigatoriedade de atendimento público educacional da pré-escola ao ensino médio, apesar de serem grandes conquistas da sociedade, ainda não foram capazes de promover a universalização das matrículas com qualidade no nível básico.

Em relação à EC 59, embora o prazo de sua efetivação seja 2016, é preciso garantir, desde já, que o acesso à escola ocorra por meio das redes públicas, caso contrário o país criará enorme reserva de mercado aos empresários educacionais. Pior: delegará à iniciativa privada o poder para difundir currículos escolares pouco comprometidos com a qualidade socialmente referenciada, pauta central dos atores sociais que defendem a valorização da escola pública e de seus profissionais.

Já o Fundeb ainda mantém a perspectiva limitadora de padrão mínimo de qualidade, devendo, portanto, caminhar em direção ao Custo Aluno Qualidade (CAQ). A implementação do CAQ, porém, requer investimentos na ordem de 10% do Produto Interno Bruto na educação pública, o que só será possível por meio de mais esforço dos entes federados, em especial da União, que detém cerca de 60% da arrecadação tributária. E nessa conjunção de esforços, é preciso pôr fim à guerra fiscal nos estados, o que dificulta a redistribuição equitativa de recursos da União à luz do esforço fiscal preconizado no § 1º do art. 75 da LDB.

Como forma de direcionar os sistemas de ensino à consecução das metas do Plano Nacional de Educação e dos próprios planos locais, faz-se mister a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que deve prever em seu bojo a institucionalização das políticas de (i) financiamento, com vistas a reforçar o Fundeb; (ii) de valorização profissional, a fim de implementar diretrizes nacionais de carreira, em apoio aos princípios do piso salarial para todos os profissionais da educação; (iii) de gestão democrática para incentivar o protagonismo social na construção do conhecimento escolar; além (iv) da avaliação, que necessita ter sua matriz revista, uma vez que se apoia, exclusivamente, em indicadores limitados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Antirracismo: uma ação imprescindível

O Coletivo Dalvani Lellis, vinculado à Secretaria de Políticas Sociais da CNTE, é o fórum encarregado de discutir as políticas educacionais em prol da superação do racismo através de ações vinculadas aos currículos escolares.

Dentre os debates promovidos pelo Coletivo destaca-se a implementação da Lei 11.645, que, em substituição à Lei 10.639, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio.

Infelizmente, transcorrida uma década da Lei 10.639, a maioria dos sistemas de ensino tem ignorado solenemente essa temática curricular, imprescindível para passar a limpo a história da formação do povo brasileiro, assim como para conscientizar as novas gerações sobre as origens do racismo, da opressão e da marginalização dos povos afrodescendentes e indígenas, quase sempre encobertas pela falaciosa democracia racial em nosso país.

Além das questões curriculares, o Coletivo Antirracismo da CNTE atua na defesa de políticas públicas reparadoras aos povos afrodescendentes e indígenas – como foi o apoio à constitucionalidade da Lei 12.711, que introduziu as cotas raciais nas universidades e escolas federais de ensino técnico profissional – e contra a discriminação étnico-racial no mundo do trabalho e nas inúmeras relações sociais e de poder no Brasil, em defesa da plenitude do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288).

Acesso à escola pública regular e/ou especial das pessoas portadoras de necessidades especiais

A CNTE apoia a política de repasse dobrado do Fundeb para as matrículas de pessoas com necessidades especiais que frequentam instituições regulares e especiais de ensino, por entender tratar-se de ação indutora da inclusão escolar.

No entanto, o financiamento das matrículas não é o único requisito para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, que prioritariamente deve ocorrer nas redes públicas. As escolas e a formação dos/as educadores/as precisam estar em consonância com as demandas pedagógicas dessa clientela específica, com vistas a garantir a aprendizagem, o acolhimento digno e seguro e a superação de preconceitos.

Não obstante ter se posicionado contra o repasse de verbas públicas para instituições privadas de atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, à época da aprovação do Fundeb, a CNTE considera imprescindível que esses recursos educacionais sejam condicionados ao atendimento à educação escolar strictu sensu (modalidade especial), não devendo ser desviados para outras atividades típicas do

atendimento médico ou da assistência social, as quais devem contar com financiamento próprio das respectivas rubricas orçamentárias.

Igualdade de gênero e ações contra a violência à mulher

A Secretaria e o Coletivo Nacional de Gênero da CNTE, anualmente, publicam a revista *Mátria* e desenvolvem debates junto aos sindicatos filiados, na perspectiva de instrumentalizar as ações sindicais, em defesa do empoderamento da mulher no trabalho, na política e nas demais relações sociais.

As propostas oriundas das instâncias temáticas de gênero da CNTE também ajudam a subsidiar a intervenção da representação da Entidade no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, importante espaço de formulação de políticas públicas.

Mesmo com mais anos de estudos, a mulher continua recebendo menos que o homem no mundo do trabalho, tendo a Pnad-IBGE/2012 registrado uma diferença de 27% na média nacional de salários.

Na representação política, apesar das cotas partidárias, o número de mulheres em cargos eletivos é bem inferior a 1/3 das vagas disponíveis, porque os partidos continuam priorizando as campanhas de candidatos homens. É preciso que uma reforma política incentive a presença de mulheres nos parlamentos e executivos, e a composição de listas com percentual feminino é uma maneira efetiva de se garantir mais mulheres no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e câmaras de vereadores.

Quanto ao efetivo cumprimento da legislação nacional que proíbe a diferença salarial entre homens e mulheres para o exercício de atividades similares, é preciso garantir sua eficácia através de mais fiscalização. A CNTE é favorável ao PLC nº 130, de 2011, em trâmite desde julho de 2012 na Comissão de Assuntos Econômicos do Senado, o qual prevê multa para as empresas que desobedecerem a lei. No entanto, não basta só a multa para que as empresas garantam e valorizem o trabalho da mulher. Ainda são necessárias mais ações públicas de segurança às gestantes, de combate ao assédio moral e sexual e de impedimento à burla na contratação de mulheres com menor remuneração para o exercício de funções semelhantes às desempenhadas por homens.

Trabalho infantil: lugar de criança é na escola

Embora a Pnad-IBGE/2012 tenha registrado queda de 21% no trabalho infantil entre 2011 e 2012, e de 67% desde 2000, o Brasil ainda possui meio milhão de crianças trabalhadoras entre 5 e 13 anos de idade, sem direito à infância e à escola de qualidade, enquanto outras 3,7 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola.

Desde a década de 1990, a CNTE se faz presente nas principais instâncias sociais e governamentais de combate ao trabalho infantil, a exemplo dos fóruns nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) e de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPeti). A Entidade também tem atuado frequentemente no desenvolvimento de pesquisas com a Organização Internacional do Trabalho e em projetos de formação de professores, com instituições formadoras desses profissionais, com vistas a melhor recepcionar as crianças vítimas do trabalho infantil nas escolas.

Neste ano de 2013, além de ter participado da 3ª Conferência Global sobre Trabalho Infantil, em Brasília, a CNTE se faz presente na campanha do Unicef por Todas as Crianças na Escola até 2015, como forma de pressionar os governos locais a cumprirem as metas do Objetivo do Milênio de Educação Para Todos (EPT), das Nações Unidas.

Aposentados e idosos: respeito, proteção e dignidade à longevidade

A CNTE foi uma das pioneiras na luta contra as reformas da Previdência Social no Serviço Público, em especial as que puseram fim à paridade e à integralidade nos vencimentos fixados abaixo do teto do funcionalismo, uma vez que o serviço público não dispõe de poupança compulsória do FGTS, tampouco permite aos servidores terem outras fontes de renda, permitidas aos trabalhadores da iniciativa privada.

Além de orientar a formulação de planos de carreira que contemplem os direitos dos/as educadores/as aposentados/as, a CNTE e seus sindicatos atuam junto aos governos das três esferas administrativas para implementar ações previstas no Estatuto e na Política Nacional do Idoso (leis 10.741, de 2003 e 8.842, de 1994, respectivamente).

Dentre as ações empreendidas pela CNTE, nessa seara, estão a regulamentação das alíneas “a” e “b” do inciso III, art. 10 da Política Nacional do Idoso, que preveem a adequação de currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso e a inserção nos currículos escolares, nos diversos níveis e etapas de ensino, de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, visando a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto.

LGBT: tolerância para um mundo melhor

Balanco divulgado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2013, revelou que quase triplicaram as denúncias de violência contra homossexuais no Brasil entre 2011 e 2012, passando de 1.159 casos para 3.084.

Já a violência homofóbica, que reúne as agressões sofridas por pessoas que não optam pela heterossexualidade, passou de 1.712 registros para 4.851, uma média de 13,3 vítimas por dia em 2012, contra 4,69/dia em 2011.

A CNTE foi uma das entidades incentivadoras do material Escola sem Homofobia, editado pelo MEC e pejorativamente apelidado por grupos homofóbicos de “kit gay”, e continua pressionando o Ministério para que ele seja distribuído às escolas.

Em 2010, a CNTE criou seu Coletivo LGBT, que tem atuado nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, bem como junto a outras instâncias governamentais e do parlamento com o objetivo de assegurar, nos currículos e nas relações escolares, uma cultura de tolerância e respeito entre as diferenças.

Esta edição de *Retratos da Escola* é uma sugestão do Coletivo LGBT da CNTE, que, junto com a Secretaria de Direitos Humanos da CNTE, trabalha ativamente pela implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e de outras orientações do Estado e da sociedade que promovam o respeito à diversidade, para uma escola pública cidadã e comprometida com a paz social e entre sujeitos.

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).
- c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.
- d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS.
Anuário dos trabalhadores 2006. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: Deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. *Quadros*: identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. *As ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicação

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación – Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

- a) El título y subtítulo del artículo.
- b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).
- c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.
- d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744-Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: Deberán ser elaboradas en Excel y enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las “Normas para la Presentación Tabular”, publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

VIVA  AMOR. 
VIVA A VIDA.
PROTEJA-SE!

AIDS

NÃO ESCOLHE SEXO NEM IDADE.

- Quase metade da população que tem **AIDS** é mulher.
- Existem mais meninas com **AIDS** do que meninos.
- Os casos de **AIDS** na terceira idade dobraram nos últimos dez anos.

A **AIDS** não escolhe sexo, idade ou orientação sexual.
Mas você pode escolher viver sem dúvida,
sem medo ou preconceitos. **USE CAMISINHA.**

CET
Certificação Nacional dos
Trabalhadores em Educação

Brasil

Filiada à
CUT


Internacional
da Educação
www.ie-ie.org


CEA



RETRATOS DA
ESCOLA

► Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza todos os textos das 11 edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.


ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

 **Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação**
www.cnte.org.br

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 5.000 exemplares.

Gráfica Brasil.

Dezembro de 2013.



**51% DA
POPULAÇÃO
DO BRASIL
É NEGRA.**

**E A OUTRA
METADE TEM
O DOBRO DE
OPORTUNIDADES.**

ISSO TEM QUE MUDAR.

20 DE NOVEMBRO

DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA



Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Filiada à
CUT
BRASIL





Sob a fertilidade das concepções, práticas e políticas e as propostas e projetos político-pedagógicos, com destaque para a realização de conferências municipais e estaduais em 2013 e a previsão da Conferência Nacional de Educação em fevereiro de 2014, damos continuidade ao papel de *Retratos da Escola* – um espaço plural de discussões e reflexões sobre as políticas e a gestão da educação.

Filiada à

CUT BRASIL

 **CEA**

 **IAEC**
Associação Internacional de Consultores Educacionais